

**MAESTRAS, JUEGO, VIVENCIAS: UNA APROXIMACIÓN A
LAS CREENCIAS SOBRE EL JUEGO DE SEIS MAESTRAS DEL
COLEGIO AQUILEO PARRA I.E.D**

Judy Helena Blanco

Lina Murcia Alvarado

Adriana Posso Martínez

Diana Marcela Vargas

Tutora: Jenny Maritza Pulido González

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ, D.C., COLOMBIA, 2014**

Agradecimientos:


En primer lugar queremos agradecer a Dios por habernos acompañado e iluminado en este proceso tan significativo para nuestras vidas.

A nuestros padres, madres y demás personas del entorno familiar, ya que gracias a su apoyo, dedicación, esfuerzo, amor y comprensión, que contribuyeron a la culminación de una etapa más de nuestras vidas.

A la Universidad Pedagógica Nacional en especial al espacio enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad I y II, por haber promovido en nosotras el interés para realizar el presente trabajo de grado y por haber movilizadonuestras estructuras de pensamiento respecto al juego.

A nuestra tutora Jenny Maritza Pulido González, quien con su acompañamiento, amistad, entrega y dedicación, nos orientó en el camino de la construcción de nuestro trabajo, enriqueciéndolo con sus conocimientos y fortaleciendo nuestra formación como docentes.

Al Colegio Aquileo Parra I.ED. en especial a las seis maestras de los grados transición, primero y segundo con las cuales se llevó a cabo el presente trabajo, ya que nos permitieron acercarnos a sus historias de vida, a sus experiencias en torno al juego, para finalmente poder comprender su quehacer en el aula.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación Infantil
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Maestras, Juego, Vivencias: Una aproximación a las creencias sobre el juego de seis maestras del Colegio Aquileo Parra IED.
Autor(es)	Judy Blanco, Lina Murcia Alvarado, Adriana Posso Martínez y Diana Marcela Vargas
Director	Pulido González, Jenny Maritza
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2014. 178p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Juego, creencias, interpretación, reconocimiento, maestras (os)

2. Descripción
<p>El del presente trabajo se planteó como objetivo conocer las creencias sobre el juego de seis maestras del Colegio Aquileo Parra IED, a cargo de los cursos transición, primero y segundo, con el fin de lograr un acercamiento a sus creencias, partiendo de sus vivencias en la infancia y llegando hasta el momento actual. Recoge la experiencia de los últimos cuatro semestres en este escenario de práctica y da cuenta de las búsquedas permanentes por entender el lugar del juego en la institución.</p>

3. Fuentes
<ul style="list-style-type: none"> • Caillois, Roger, Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo. 1967. • Durán, Sandra Marcela, Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos Centros Infantiles de la Secretaría de Integración Social (SDIS) en Bogotá- Colombia, 2012 • Glanzer, Martha, El juego en la niñez, Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina, 2000. • Huizinga, Jhoan, Homo ludens, 1968. • Stake, E., Robert, Investigación con estudio de casos, Ediciones Morata, Madrid, 2007.


4. Contenidos
<p>➤ Introducción: contiene la información que necesita el lector para acercarse al documento.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

- **Justificación:** Muestra el por qué y el para qué del presente trabajo teniendo en cuenta los diferentes actores e instituciones vinculadas con el proceso de investigación.
- **Contextualización:** Recoge de manera general una descripción y caracterización tanto del lugar de práctica como de los actores que participaron en el proceso de investigación.
- **Antecedentes:** Recopilan la justificación y la pertinencia del presente trabajo. En cuanto a las creencias se evidencian dos perspectivas: creencias populares y creencias del profesado. En relación con el juego se presentan dos miradas: el juego como fin en sí mismo y el juego con otros fines.
- **Problematización:** Da cuenta de la necesidad encontrada u observada dentro del escenario de práctica y que es el hilo conductor y objetivo del presente trabajo que se consolida en la siguiente pregunta problema: **¿Cuáles son las creencias que en torno al juego tienen seis (6) maestras de los grados transición, primero y segundo del Colegio Aquileo Parra I.E.D?**
- **Propósitos:** Contienen los objetivos a alcanzar durante el desarrollo del proceso de investigación.
- **Marco Teórico:** se retoman diversos autores con el fin de soportar y argumentar el análisis e interpretación de la información recolectada.
- **Diseño metodológico:** Explica el camino a seguir para alcanzar los propósitos planteados al inicio de este trabajo.
- **Análisis e interpretación de la información:** se encuentra un proceso de intertextualidad entre la información recolectada, el marco teórico y nuestras propias experiencias, llevando al reconocimiento de las creencias y a la comprensión del quehacer docente en relación al juego.
- **Conclusiones:** Evidencian el logro de los propósitos a lo largo del proceso de investigación.
- **Bibliografía:** Da cuenta de las fuentes consultadas.
- **Anexos:** Soportan y son evidencia del trabajo llevado a cabo.

5. Metodología


Este trabajo se enmarca en una metodología cualitativa con enfoque hermenéutico interpretativo;

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 4	

tiene como estrategia metodológica el estudio de caso, y que utiliza entre los instrumentos para la recolección de la información el diario de campo, las entrevistas y las videograbaciones.

6. Conclusiones

- Después de haber llevado a cabo este proyecto podemos decir que fue realmente satisfactorio conocer las creencias que tenían las maestras respecto al juego, pues nos permitió comprender el porqué de su quehacer docente y la importancia que tendría brindar un espacio de diálogo con las maestras y reconocer que algunas de ellas ven en el juego y solo en el juego esa posibilidad de que los niños puedan crear, soñar, imaginar, ser auténticos, libres y únicos. Lo cual se constituye en una importante proyección del trabajo. No obstante, en el momento de ir al aula y en la escuela hay factores como las dinámicas escolares, los espacios y las normatividades que hacen que esas creencias deban acoplarse a las mismas en el momento del accionar.
- Así como para algunas maestras el juego tiene su valor en sí mismo como lo mencionábamos en líneas anteriores, para otras el juego es aquel que les permite proponer a los niños y niñas una forma diferente de acceder al conocimiento adicionándole a éste un fin diferente al suyo, transformándolo en actividades lúdicas y didácticas con objetivos específicos y logros pensados para alcanzar. Desde este punto de vista, lo único que el juego aporta por sí mismo es el proceso de socialización, la diversión, la relajación y actividad física, desconociendo entonces que el juego por sí mismo genera en los niños movilización de estructuras de pensamiento.
- Desde el acercamiento a la historia de vida de las maestras, podemos concluir que para ellas en su infancia el juego fue muy importante ya que podían compartir con su familia, amigos, compañeros de colegio y vecinos del barrio. Hecho que les permitió hacer ese contraste con el momento actual respecto a las relaciones interpersonales y en especial respecto al papel del juego dentro de la escuela y dentro de la sociedad.
- En relación al Colegio Aquileo Parra I.E.D, las maestras consideran que éste no asume el juego dentro de su PEI, ya que se centra principalmente en lo cognitivo. Sin embargo, las maestras, cabe aclarar, visualizan el juego en las actividades lúdicas y didácticas que son las que se ven consignadas en las videograbaciones y que ellas consideran como el juego dentro de su accionar docente.
- Por último, como maestras y maestros será un proceso complejo el hecho de dialogar entre lo que se cree y lo que se le exige, en relación a su accionar y en relación al juego, ya que siempre estaremos sujetos a unas normas y reglamentos y a un sistema bajo el cual se debe trabajar, pero a la vez tenemos la posibilidad o la libertad de proponer y tomar riesgos dentro de la intimidad del aula. Entendiendo intimidad como la relación que solo comparten y comprenden los miembros de la misma.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

Elaborado por:	Judy Blanco, Lina Murcia Alvarado, Adriana Posso Martínez y Diana Marcela Vargas
Revisado por:	Pulido González, Jenny Maritza

Fecha de elaboración del Resumen:	19	05	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
JUSTIFICACIÓN	10
1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	12
2. ANTECEDENTES.....	17
2.1 Aproximación al mundo de las creencias.....	18
2.2 El juego desde dos perspectivas.....	29
3. PROBLEMATIZACIÓN.....	43
4. PROPÓSITOS.....	48
4.1 Propósito General.....	48
4.2 Propósitos Específico.....	48
5. MARCO TEÓRICO.....	49
5.1 ¿Cómo entendemos las creencias?.....	49
5.2 ¿Cómo entendemos las creencias del profesorado?.....	52
5.3 El juego y su relación con la cultura ¿Qué podemos decir al respecto?.....	59
5.4 Juego y fantasía: Reflexiones preliminares.....	63

5.5 Juego y Escuela.....	72
6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	76
6.1 Investigación Cualitativa.....	76
6.2 Enfoque Hermenéutico.....	79
6.3 Estudio de Caso.....	80
6.4 Instrumentos para la recolección de la información.....	82
6.4.1 Diario de Campo.....	82
6.4.2. La Entrevista.....	83
6.4.3. La Videograbación.....	84
6.5 Instrumento para el análisis de la información.....	85
6.5.1 Análisis de Contenido.....	85
7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	87
8. A MODO DE CONCLUSIÓN.....	114
9. BIBLIOGRAFÍA.....	118
10. ANEXOS.....	121

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo contiene el desarrollo de un proceso de investigación que se realizó en el Colegio Aquileo Parra I.E.D, con seis maestras pertenecientes a los grados de transición, primero y segundo, con el fin de conocer sus creencias en torno al juego, acercarse a sus comprensiones, entender e interpretar su accionar docente en el aula con relación al juego.

En primera instancia, se encuentran la justificación, la contextualización y la caracterización del lugar y la población con la cual se hizo el proceso de investigación. En segundo lugar, se presentan los antecedentes que permiten ver trabajos anteriores sobre creencias populares y en el campo educativo, y creencias sobre el juego situándolo como una herramienta y como un fin en sí mismo. Lo anterior con el fin de permitirle entender al lector los distintos lugares desde los cuales se ha trabajado la categoría “creencias”. Luego se muestran la problematización y los propósitos a seguir. Continuando con un marco teórico y referencial sobre creencias y juego, el cual permitirá entablar un diálogo entre las creencias de las maestras y la teoría.

Posteriormente, se ubica el diseño metodológico en el que se explicita el tipo de investigación, el enfoque, la metodología y los instrumentos utilizados en el desarrollo del presente trabajo. Finalmente se presentan el análisis de la información recolectada a través de las entrevistas semiestructuradas y las videograbaciones realizadas a las maestras durante su quehacer y las conclusiones subyacentes de dicho proceso.

JUSTIFICACIÓN

“Es en el juego y sólo en el juego que el niño o el adulto como individuos son capaces de ser creativos y de usar el total de su personalidad, y sólo al ser creativo el individuo se descubre a sí mismo” (Donald Winnicott).

Durante nuestro proceso de formación académica, hemos comprendido que el juego es y será un aspecto importante en la vida de los seres humanos, pues en éste los individuos crean, imaginan, sueñan, interpretan, aprenden, conocen y reconocen el mundo que los rodea. Es decir, en los momentos de juego el individuo plasma la realidad que va interiorizando y así mismo la enriquece a partir de la interacción que posibilita el juego. Esta última no sólo con los pares y adultos sino también con el entorno, dejando entrever como se va desarrollando como persona a través de éste.

Sin embargo, y de acuerdo a la experiencia que hemos tenido como maestras en formación, hemos podido evidenciar que el juego es visto también como la herramienta para (aprender, sancionar, validar prácticas) y no como un fin en sí mismo. Por esta razón, nuestro trabajo de grado pretende conocer las creencias de las maestras de transición, primero y segundo del Colegio Aquileo Parra I.E.D, en torno al juego para comprender, entre otras cosas, el porqué de su quehacer frente a éste, ya que muchas veces es muy fácil emitir juicios y cuestionar a las docentes en cuanto a sus formas de enseñar, de tratar y de educar a los niños, críticas que muchas veces se hacen sin pensar en el porqué lo hacen o el porqué las lleva a actuar de una o determinada forma.

Por consiguiente, queremos conocer las creencias que tienen las maestras, respecto al juego y la forma en que éste se hace presente en su quehacer, con el fin de vislumbrar que cada una de ellas tiene consigo una historia, un pensamiento, una experiencia y una formación que entra a formar parte de la identidad propia de cada docente, haciendo un acercamiento de sus experiencias frente a éste, buscando una transformación y mejoramiento de su práctica a través de la reflexión sobre la misma.

Así, es de vital importancia identificar las experiencias de juego que tuvieron las maestras en su infancia, a lo largo de su vida y su formación personal y profesional, para de esta manera, poder identificar sus creencias respecto al juego y finalmente llegar a una posible comprensión de su accionar. Así, se busca suscitar una reflexión y análisis sobre las prácticas de las maestras, de manera que se logre hacer un aporte a la comunidad educativa de la institución Aquileo Parra I.E.D. a través del conocimiento de sus creencias sobre el juego y su relación a la formación de sujetos integrales y activos para la sociedad.

También, es pertinente el presente trabajo de investigación tanto para nosotras como maestras en formación como para la Universidad Pedagógica Nacional en su programa de Educación Infantil, ya que son pocos los trabajos que se encuentran en relación a la importancia del juego por el juego y sobre las creencias del profesorado más allá de las prácticas, de lo cual dan cuenta los antecedentes. Además, porque permite visualizar que aunque como maestros y maestras tengamos unas creencias frente a un campo, en este caso el juego, no siempre logramos actuar a la luz de ellas, sino que hay otros factores que influyen en dicho accionar. En muchos casos las docentes tienen unas creencias que se deben ajustar a las exigencias del sistema educativo y por ello actúan de acuerdo a otros criterios o pautas dadas por la misma institución.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

El colegio Aquileo Parra I.E.D. es una institución educativa distrital al servicio de la comunidad de los barrios Verbenal, San Antonio, Andalucía, entre otros. Ubicados en la zona norte de la ciudad de Bogotá D.C; cuenta con una infraestructura adecuada para el trabajo pedagógico. Y en relación con los espacios para el juego, cuenta con un patio de aproximadamente 250 m² que rodea el edificio en el que se encuentran ubicadas las aulas de clase y las oficinas, de la sede de primaria. Tiene una tarima, un parque que tiene los siguientes objetos: columpios, pasamanos y túnel, y un patio de formación para las izadas de bandera. Hay una reja que delimita el perímetro de la institución.

En la jornada de la mañana hay alrededor de quinientos niños y niñas que asisten a la institución. Para lo cual esos espacios de juego son muy reducidos para dicha demanda estudiantil. Además, durante los descansos el patio es dividido en dos partes; donde se encuentra el parque y la tarima es para que se estén los niños y niñas de transición y primero y la otra mitad para los niños y niñas de los otros grados.

Dicha población en su gran mayoría es de estratos 1 y 2; en la cual de acuerdo a nuestro proceso de práctica pedagógica, y también desde nuestro acercamiento al manual de convivencia donde se consignan datos personales de los niños y las niñas, podemos decir que las familias en su gran mayoría están conformadas por uno o los dos padres, es decir, cuentan con el padre o la madre o en su defecto con familiares que son quienes se encargan de cuidar y acompañar a los niños y niñas en su proceso educativo. Esta situación la hemos ido evidenciando a través de

nuestra interacción con niños y niñas y los diálogos con las maestras titulares, quienes de alguna manera nos acercan a cada historia de vida dentro y fuera del aula.

Sumado a esto, también hemos ido leyendo los diferentes ambientes en el aula como la interacción entre pares y con las maestras, la cual se ve mediada únicamente por la transmisión de conocimiento, y visualizada a través de las orientaciones, guías y acompañamiento de las docentes para con los niños en los trabajos y actividades que ellos realizan a diario dentro del aula, siendo el juego aquella herramienta pedagógica y didáctica para el aprendizaje en la medida en que lo facilita y lo hace más ameno y en segundo lugar como el premio o el castigo por hacer las actividades escolares. Ello permite entrever las distintas dinámicas escolares, que nos han llevado a reconocer la presencia del juego desde la didactización y como una actividad coercitiva en la escuela como escenario de formación.

Esto se pudo evidenciar en uno de los relatos de las videograbaciones en el que la maestra luego de explicar el tema, propone a los niños que lo apliquen con el juego de las fichas y los dados:

“...Después del ejercicio de cálculo mental, la maestra le dice a los niños que van a jugar con los dados y las fichas y les pide que los que tienen fichas en sus maletas las saquen y busquen un espacio para poder jugar con las fichas dando las indicaciones para poder jugar y lo ejemplifica para que los niños vean: lanzamos el dado y si nos sale tres tomamos las fichas y hacemos el conteo, uno, dos y tres. Lanzo nuevamente el dado y si me sale dos hago el conteo con las fichas uno y dos; y luego deben realizar el conteo del total de las fichas,

ahora cada niño escoge libremente el lugar y una pareja para jugar a contar con las fichas y el dado...” (Fragmento relato videograbación, M4).

En este contexto, el espacio enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad que hace parte de nuestro proceso de formación, nos acercó a una concepción diferente sobre el juego que deja de lado la mirada utilitarista y se dirige hacia el fin en sí mismo de éste. Concepto que al contrastarse con la realidad, más específicamente en nuestro lugar de práctica, permite observar que dicha mirada utilitarista es la que le daría un lugar al juego dentro de la escuela primaria. Para ilustrar esta realidad, es necesario profundizar en la vida cotidiana de la escuela. Durante el descanso, los niños que oscilan entre los cinco y los ocho años, tienen la posibilidad de realizar los juegos que ellos deseen, con quienes deseen y como deseen, claro está bajo la supervisión a distancia de las maestras que deben estar atentas ante cualquier accidente o situación conflictiva que pueda presentarse con ellos durante este tiempo.

Dentro de los juegos que más hemos podido observar están los congelados, policías y ladrones, escondidas, juegos con monedas, con canicas, con tazos, con objetos y muñecos que llevan de sus casas, en el caso específico de los niños de transición con los muñecos que ellos tiene en sus salones y que de vez en cuando les permiten sacar al recreo. Además, se ve como ellos utilizan objetos que encuentran, como bellotas de los árboles que rodean el colegio y hasta con los mismos sacos del uniforme. Juegos que disfrutan mientras duran y que con frecuencia llegan hasta el salón de clase donde son cortados para iniciar nuevamente con las actividades académicas, acción que nosotras como maestras en formación también debemos realizar.

Precisa advertir que en el PEI de la institución no se encuentra especificado el juego como parte importante para la formación de sujetos activos e íntegros. Sin embargo, desde nuestras observaciones podemos decir, que las maestras lo visibilizan a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje a fin de lograr una mejor cualificación de los niños y las niñas. Ya que desde las prácticas cotidianas se puede observar que los procesos de enseñanza y aprendizaje están centrados mayoritariamente en la transmisión del conocimiento a través de las guías, los dictados y la memorización.

Ahora bien, luego de haber contextualizado a la institución desde el juego, se presentará de manera general una contextualización de las maestras con quienes se realizó el presente trabajo.

En primer lugar las maestras entrevistadas oscilan en edades entre los treinta y los cincuenta y cinco años de edad. Eligieron ser maestras, según lo afirman, porque desde la infancia tenían la inquietud, la vocación, el gusto y el sueño por esta profesión, por lo que implica socialmente, ya que desde la escuela se pueden hacer cambios significativos para la sociedad.

Las seis maestras, llevan treinta, veintiocho, treinta y dos, quince, veinte y siete años en la docencia. En el Colegio Aquileo Parra han trabajado desde hace un año, once años, dos años, veinte años, siete años y seis meses respectivamente. Las maestras de transición eligieron este nivel porque consideran que se les facilita trabajar más con los niños pequeños, ya que ellos necesitan mucho cariño, no se requiere tanta verticalidad, se puede ser más tolerante con los pequeños. Otras, argumentan su elección porque los niños entre más pequeños más abiertos, menos coartados, más alegres y dinámicos.

Mientras que las maestras de primero y segundo eligieron este nivel, porque consideran que es mucho más fácil el trabajo con ellos, ya que son más independientes en sus procesos, más regulados en su comportamiento y se pueden manejar con ellos más salidas pedagógicas y gran variedad de actividades en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente, el conjunto de las maestras se consideran de corte constructivista, y lo argumentan porque tienen en cuenta a los niños y a sus intereses, construyen con los niños los procesos de aprendizaje. Sin embargo aún guardan aspectos tradicionalistas, debido a que la escuela coarta y condiciona el quehacer dentro y fuera del aula.

Por ello, planteamos la necesidad de conocer las creencias de juego que tienen las maestras para hacer un análisis, una reflexión, a partir del reconocimiento de las mismas, buscando comprenderlas desde el accionar de las docentes.

2. ANTECEDENTES

El ser humano está sujeto a una sociedad, la que a su vez se constituye por normas, principios y valores establecidos culturalmente, los cuales permean su desarrollo tanto físico como intelectual y van ayudando a la formación de su identidad como sujeto que afecta y es afectado por las diferentes prácticas sociales, políticas, culturales, religiosas de dicho colectivo. Estas prácticas van teniendo incidencia en sus acciones y reacciones frente a las diversas situaciones en las que se ve involucrado directa o indirectamente en su vida cotidiana, reflejando las pautas de crianza que se derivan de su contexto social primario y secundario, proceso a través del cual las personas van construyendo una serie de creencias bajo las cuales orientan su manera de actuar y pensar en relación al grupo social al cual pertenece.

Es así, que al ser nuestra sociedad tan diversa cultural y popularmente gracias a su división por regiones, no solo a nivel del folklore, traducido entre otras cosas, en la música, el baile, platos y trajes típicos, y a fines, sino también desde la forma de ver y concebir un mundo que aunque pareciera ajeno a nosotros no lo es.

Atendiendo a lo anterior, buscamos en este texto hacer un contraste entre las creencias populares y las pertenecientes al campo educativo (profesorado), de manera que se logre, por una parte, reconocer las distintas perspectivas desde las cuales se ha trabajado el tema de las creencias en el plano investigativo, y por otras, delimitar el campo analítico en el cual se inscribe este trabajo de grado.

Para lo cual, se tuvo en cuenta como criterios de búsqueda las creencias desde lo popular y el profesorado y el juego como un medio para y como fin en sí mismo. Se retomaron trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional y de otras universidades así como fue necesario recurrir a otras investigaciones en relación a las dos tendencias tomadas de la web. Teniendo esta información el objetivo de examinar los trabajos que se habían realizado con anterioridad sobre nuestro tema a fin, fue el de reconocer la pertinencia de nuestro trabajo no solamente como aporte para el campo educativo sino para nuestra propia formación.

2.1 Aproximación al mundo de las creencias

En primera instancia, haremos referencia a las creencias populares. Por lo cual iniciaremos con una tesis doctoral de la Universidad de Colima, del área de psicología aplicada, maestría en ciencias: **CREENCIAS RELACIONADAS CON LAS PAUTAS DE CRIANZA DE LOS HIJOS(AS)** elaborada por Claudia Berenice Vergara Hernández (2002).

Es una investigación descriptiva con enfoque cualitativo que utiliza la técnica de investigación social con grupos de discusión para identificar las pautas de crianza de los hijos e hijas. Dicha investigación se realizó con 9 padres y 11 madres de familia cuyos hijos asistían a un Centro de desarrollo infantil local. Ésta contó con un permiso otorgado por dicha institución y por la Secretaría de Educación del Estado de Colima.

El problema de investigación estuvo orientado por la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las creencias que están relacionadas con las pautas de crianza que los padres y madres de familia aplican con sus hijos(as)? A la cual se dio respuesta a través del proceso llevado a cabo durante

los grupos de discusión, de los que se transcribieron los discursos generados en éstos. Se aplicó también una entrevista estructurada que fue grabada en casete de video y audio, para recoger información general de los padres y madres participantes.

Para el análisis de la información hicieron una categorización de la misma (unidades de análisis basadas en la revisión teórica y discurso del grupo), que permitió el establecimiento de las relaciones para responder a la pregunta orientadora de esta investigación.

De acuerdo con los resultados de la tesis en cuanto a las creencias que tienen los padres y madres de familia respecto a las pautas de crianza de los hijos(as) se llega a la conclusión que en cuanto a las creencias, la gente puede diferir en la fuerza de las mismas acerca de la crianza, incluso pueden creer en mayor o menor medida en unos aspectos respecto a una temática, es decir, las creencias en un sujeto están dadas a partir de experiencias y vivencias que lo han marcado a lo largo de su vida, y que hacen que éstas estén cargadas de un alto grado de probabilidad, las cuales se ven reflejadas en sus prácticas.

Para lo anterior, la investigación muestra cómo los padres y madres discuten si es conveniente o no criar a sus hijos(as) como a ellos los criaron, con los mismos métodos, formas y hasta castigos y que los han llevado a donde hoy están; o si por el contrario es mejor transformar dichas prácticas atendiendo a las características de cada uno de sus hijos y a los contextos para los cuales se están formando.

Lo mismo sucede con el juego, algunos padres creen que éste es importante para sus hijos porque se divierten, los ven felices y les permite compartir tiempo de calidad con ellos, mientras que otros pueden creer que el juego es aquel premio o castigo que les ayuda en la formación o disciplinamiento, desconociendo todo lo que el juego aporta a los mismos, exigiéndole pues a la escuela que ella lo conciba de la misma manera. Ello evidencia que estos padres actúan en función de lo que creen, si creen que el castigo físico es la mejor forma de corregir a su hijo así lo hacen o si creen que el diálogo es el mejor camino, hacen lo posible por no salirse de lo que creen.

Para nosotras como equipo de investigación y atendiendo a lo anterior podemos concluir que las creencias están dadas por todas aquellas experiencias que el sujeto va teniendo a lo largo de su vida, que de una u otra forma dejan una huella en él y que se ve reflejada en sus actuaciones y actitudes frente a las diferentes situaciones a las que se enfrenta a diario y en las que tiene que poner en diálogo eso que cree que es lo mejor y lo que verdaderamente es lo que se debe hacer.

A continuación haremos referencia a otra tesis sobre las creencias populares de la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad de Barcelona: **CREENCIAS POPULARES SOBRE LOS EFECTOS DE LA TELEVISIÓN.** (1997). Joan Ferrès y Neus Roca. En el origen de esta investigación hay una observación empírica reiterada en el campo de la docencia y en el marco de un sondeo realizado en el ámbito universitario. Al preguntar a los estudiantes de la Universidad (jóvenes entre 18 y 21 años) si creen que están influidos por la televisión y la publicidad televisiva, es sorprendente comprobar que es escasa la cantidad de jóvenes que creen estar bastante influidos por este medio.

Es necesario resaltar que el trabajo de esta investigación no trata de conocer los efectos reales de la influencia del medio televisivo, sino cuál es la percepción de los ciudadanos acerca de su impacto. A continuación se mostrarán tres componentes que se utilizaron para llevar a cabo el desarrollo de la investigación:

a) Análisis de supuestos: La experiencia televisiva es activa desde el telespectador y socializadora en su interacción. Haciendo referencia al telespectador; éste es poco o nada consciente de sí mismo como sujeto activo que construye conocimiento a partir de la pantalla televisiva.

b). Encuesta social sobre los efectos conscientes de la televisión: Algunos de los resultados permiten evidenciar y afirmar que una gran mayoría de la población es consciente de la notable influencia de la televisión. En general, se puede decir que la mayoría de los resultados reflejan que la población de Cataluña es consciente de la importante influencia social de la televisión sobre las personas, especialmente en el nivel más racional.

c). Conclusiones e implicaciones: En este tercer y último apartado se citarán algunas de las conclusiones que surgieron del desarrollo de esta investigación; algunas de éstas son: Se constata que la mayoría de los telespectadores tienen un conocimiento elemental sobre ellos mismos, sobre su psiquismo, sobre los mecanismos mediante los cuales las personas son socializadas, es decir, son inducidas a asumir unos conocimientos, unas creencias, unas convicciones, unos sistemas de valores. Por último, se puede considerar que la televisión influye desde la conciencia,

racionalidad, la lógica y la argumentación, ignorando que los mecanismos de influencia se mueven en la esfera de lo inconsciente, de la emotividad, transferencia y asociación.

En relación con esta tesis podemos concluir que los medios televisivos influyen en la construcción de creencias de las personas que tienen acceso a estas herramientas, que no solamente cumplen con una función comunicativa sino que también inciden en la configuración y formación de las creencias, mostrando unos estereotipos y maneras de ser que las personas adoptan en su vida diaria, lo que genera unos conflictos internos con las creencias personales que éstas poseen.

Luego de dar un breve vistazo por algunas tesis sobre creencias populares, y en la perspectiva de ubicar al lector en una de las tendencias que ha marcado la investigación en creencias, haremos referencia a algunos documentos asociados a las creencias sobre el profesorado, caso que nos ocupa para este trabajo de grado, para finalmente mostrar la importancia de trabajar las creencias de los docentes.

Para tal efecto retomamos un artículo de la Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera. En este artículo convergen tres ejes temáticos de la investigación actual en didáctica de lenguas: **LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES, LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN ELE**. Usó Viciado, L. (2008). El objetivo de este trabajo es exponer y sacar a la luz cuáles son las creencias sobre la enseñanza de la pronunciación de los profesores de ELE que se están formando hoy en día y evidenciar cómo se entiende y qué problemas plantea, aún en la actualidad, dicha didáctica. Este trabajo es parte de la tesis doctoral que lleva por título “Creencias de los profesores de E/LE

sobre la enseñanza / aprendizaje de la pronunciación”, defendida en febrero de 2008 en la Universidad de Barcelona.

Dado que la pronunciación es considerada un aspecto áspero y difícil de enseñar todavía en la actualidad y que las creencias de los profesores pueden determinar en gran medida su práctica educativa, en el presente trabajo se trata de profundizar y plasmar lo que piensan los profesores de E/LE en formación sobre la enseñanza de la pronunciación. Para orientar esta investigación se toman tres aspectos relevantes en cuanto a las creencias del profesor y estos son:

La importancia de las creencias de profesores en el proceso de formación. En este primer aspecto se menciona que las creencias tienen una función muy importante en un proceso de aprendizaje como es la formación de profesores.

Las teorías constructivistas de aprendizaje sugieren que los alumnos entran en el aula con unas creencias ya formadas que influyen de manera fundamental en el qué y en el cómo aprenden. En este sentido, las recientes teorías cognitivas perciben también el aprendizaje como un proceso activo y constructivo que está influido por la mentalidad, las creencias y preconcepciones de los individuos (Resnick, 1989). También Strauss (1996) afirma que las creencias que ya se han construido a lo largo de los estudios primarios y secundarios son muy resistentes y, a menudo, prevalecen por encima de los conceptos, perspectivas y procedimientos que se intenten enseñar posteriormente.

Las creencias de los profesores y su relación con la práctica docente. Este aspecto habla de que una de las funciones de las creencias es que pueden ser foco de cambio en el proceso

educativo, dado que éstas ejercen sus efectos en las acciones y en el comportamiento de quien las posee. Concretamente en el campo de la didáctica, está ampliamente aceptado que las creencias preceden a menudo las actuaciones del profesor en el aula. Es así que Marrero (1991) señala que el pensamiento del profesor afecta la manera de planificar la enseñanza. Por otro lado, Borg (2001) sostiene que las creencias guían el pensamiento y el comportamiento de los profesores.

Por su parte Argyris & Schön (1967) distinguieron entre *espoused theories* y *theories in use*. Las primeras son las creencias que comunicamos a los otros y de las que somos conscientes. Las segundas son creencias que se dan a entender por el comportamiento de la gente y son, ante todo, la base del conocimiento práctico. Los dos tipos de creencias pueden ser compatibles, o no, y el individuo puede ser consciente de cualquier incompatibilidad entre ellas o, tal vez, no.

Como último aspecto **“La modificación o cambio de creencias de los profesores”**. Éste dice que las creencias de los profesores se pueden ver modificadas por las reflexiones que los profesores hacen sobre sus propias prácticas o por las interacciones e intercambios de experiencias entre ellos. Éstas son posibles causas de modificación y cambio de las creencias.

De esta manera, este trabajo muestra como la formación de profesores que promueve la reflexión y la interacción entre ellos podría ser el escenario adecuado para interferir en su sistema de creencias, desestabilizarlo y cambiarlo. Asimismo, ese conocimiento aportado por los profesores al aula, crearía nuevo conocimiento que ayudaría a transformar su práctica educativa.

En cuanto a la metodología utilizada en esta investigación se utilizaron los siguientes elementos:

1. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS: El corpus escogido para el estudio fue una muestra de 46 profesores, matriculados en la asignatura de Fonética aplicada, correspondiente al máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera.

2. EL ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS: Para el análisis de los discursos de los profesores, tanto del foro como de las tareas realizadas durante el proceso de formación, se utilizó el modelo de Análisis Psicolingüístico del discurso de Cantero y De Arriba (1997). Este modelo de análisis observa cuáles son los procesos psicolingüísticos que utilizan los hablantes para modelar su discurso, ya que son reflejo fiel de los procesos psicológicos activados en sus conciencias y que dan a entender la propia visión del mundo del emisor, la representación que tiene de él. Además, con este método de análisis se puede llegar a las creencias implícitas, no manifestadas abiertamente por los hablantes y de las que tal vez muchas veces no son conscientes.

Finalmente las conclusiones en cuanto a las creencias del profesor, se ha encontrado un amplio y valioso espectro de creencias y que a partir de ellas se podría intervenir en la formación de profesores, con nuevas orientaciones y directrices tanto didácticas como metodológicas a la hora de tratar el tema de la enseñanza de la pronunciación, con el fin de optimizar el propio proceso de formación en este ámbito.

Así, podemos decir que los estudiantes que entran a hacer parte de una formación docente, traen consigo unas creencias determinadas por su ambiente familiar y escolar, las cuales entran a dialogar con los nuevos conocimientos que aporta la formación, siendo éstas de una u otra manera en algunos casos inmodificables o por el contrario repensadas, configuradas, transformadas para actuar de manera distinta en el mundo.

Siguiendo con el tema de las creencias del profesorado, otra de las tesis que se tuvo en cuenta fue **EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR SOBRE LA PLANIFICACIÓN EN EL TRABAJO POR PROYECTOS**, elaborada por Graciela Fandiño (2007). Esta hace referencia a una propuesta que retoma el trabajo por proyectos publicada por el MEN dentro de lo curricular como estrategia principal para la enseñanza en el preescolar. Algunos maestros consideraban que para realizar el trabajo por proyectos se requería de una planeación previa mientras que otros pensaban que era algo que se iba dando. Por ello se decide ahondar sobre la planificación en el trabajo por proyectos.

Se considera la investigación del campo docente necesaria para entender qué es lo que hace que el proceso de enseñanza sea específicamente humano ya que se evidencia que existe una fuerte relación entre pensamiento y acción. Para la investigación del pensamiento del docente se busca analizar cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en su mente durante su actividad profesional. Se tiene en cuenta que el profesor reflexiona, analiza, decide, tiene creencias y actúa. Su trabajo en el aula hace que él deba actuar y responder a situaciones inmediatas. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

Los investigadores que analizan los procesos de pensamiento del profesor aceptan la enseñanza pre activa y la enseñanza interactiva. Éstas consisten en un proceso racional en el que el docente planifica anticipadamente su acción, pero el hacer en el aula que convoca sujetos, contextos, experiencias, individualidades convierten la planificación en una incertidumbre. El accionar del docente tiene un sentido propio y está marcado por las creencias y la intencionalidad del profesor.

Por consiguiente, las preguntas orientadoras de esta tesis fueron: ¿Cómo desarrollan en la práctica la estrategia de trabajo por proyectos las maestras del grado de transición? ¿Cómo desarrollan el componente de planificación en el trabajo por proyectos? ¿Qué relaciones establecen entre planificación y desarrollo del proyecto? ¿El componente de planificación es idiosincrásico a cada docente o presenta elementos comunes en las diferentes maestras? Y ¿Cómo transforman los elementos dados por el modelo que siguen?

En cuanto a la metodología usada fue de enfoque naturalista-cualitativo: la etnografía. Se realiza el estudio de caso con dos docentes de educación pública cada una con una mirada distinta para llevar a cabo el trabajo por proyectos. Los instrumentos de recolección de la información fueron: la observación participante, las entrevistas y los documentos personales.

Como conclusiones se destacan: las maestras parten de algo global, que se va dividiendo y concretando en el transcurso del proyecto. En cuanto a una de las docentes el planificar le ayuda en una reflexión sobre la acción para ser una mejor ayuda en su enseñanza. La otra docente llega a un punto en el que se limitan sus temáticas, son referencias fijas y es más difícil moverse en ellas. Se estima que cada maestra actúa con diferentes creencias sobre el papel de la planificación.

Cada docente se desenvuelve de manera distinta en el aula y mientras una lleva a cabo acciones para reconocer los intereses de los niños para concretar el tema a trabajar, la otra toma los intereses como algo que debe encontrar en sus estudiantes, y cuando los encuentra planifica. Existen diferentes creencias acerca de lo que es trabajar con los intereses infantiles.

En cuanto a las creencias que tienen las docentes en relación a la finalidad de la educación preescolar, se puede decir que una tiene el pensamiento de preparar al niño para la primaria y en la otra maestra predomina la construcción de bases para el desarrollo de los niños.

Podemos ver como desde una postura, cada docente tiene su manera de ser y hacer en el aula, que las creencias que se poseen sobre una temática concreta influyen en el desenvolvimiento del docente y que en muchos casos la forma de enseñar se considera la correcta, en muchos casos no visibilizando lo que otros hacen y los beneficios que obtienen con su manera de trabajo. La dificultad que se presenta es que en muchos casos prima lo que quiere el docente sin tener en cuenta el contexto en el que trabaja, los niños con los que comparte, que siempre son distintos y tienen necesidades, preguntas, e intereses que pueden diferir de los del propio docente, lo que en muchas situaciones complica plantear un tema motivador, gratificante y lleno de significado tanto para el docente como para los niños.

A modo de conclusión, nosotras podemos inferir que las creencias son construcciones culturales que son transmitidas socialmente, las cuales tienen un peso importante en nuestra vida y se ven reflejadas en nuestro actuar. Ya cuando hablamos de creencias desde un campo específico, en este caso el profesorado, podemos decir que estas creencias influyen en nuestro quehacer y nuestro accionar en el aula; aun cuando las condiciones institucionales favorezcan o no dicho proceso. Sin embargo partiendo de la formación académica que recibimos ellas pueden transformarse o mantenerse.

Una vez visualizadas las dos tendencias desde las cuales se han realizado investigaciones en relación con creencias, a decir: el saber popular y el pensamiento del profesor, es importante

destacar también los lugares desde los cuales se ha trabajado el juego como una herramienta y el juego como fin en sí mismo, para finalmente justificar la pertinencia de nuestro trabajo de grado.

2.2. El juego desde dos perspectivas

Como se menciona en el párrafo anterior, a continuación se hace una descripción del juego desde dos miradas que permitirán reconocerlo como parte importante de la enseñanza y el aprendizaje y desde su carácter autotélico, en aras de contextualizar al lector en este campo.

Para comenzar, haremos referencia al juego como herramienta, citando una propuesta pedagógica llevada a cabo en la Universidad de Chile: **EL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: UNA SITUACIÓN DE INTERACCIÓN EDUCATIVA.** (2006). Mariana Campos Rocha, Ingrid Chacc Espinoza, Patricia Gálvez González. La propuesta pedagógica fue realizada con el fin de incluir elementos relevantes extraídos de la investigación que tienen como propósito afianzar la relación existente entre la escuela y el juego como estrategia pedagógica, pues incorpora elementos de la cotidianidad de las y los educandos a los diversos espacios educativos.

La propuesta, por un lado, se basa en una categorización de los elementos del juego que surge a partir de las conductas y percepciones que manifiestan los niños(as), de la escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón a través de la realización de observaciones y entrevistas. El estudio de la investigación es de tipo exploratorio. El diseño metodológico es mixto, con una primera parte no

experimental y una segunda experimental; dividido en dos etapas: etapa de categorización y propuesta.

La primera etapa se planeó por medio de un diseño no experimental descriptivo con una muestra conformada por 39 niños y niñas. En la etapa de categorización, los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron registros de observación semi-estructurada y entrevistas individuales, y los datos obtenidos se recogieron en tablas de contenido que luego se analizaron cualitativamente.

La segunda etapa se llevó a cabo a través de un diseño experimental, con la realización de dos pruebas exploratorias; con el acompañamiento de un grupo control; cuya muestra contó con los mismos estudiantes de la etapa anterior, pero dividida en dos grupos escogidos al azar.

Para finalizar se evidenciaron algunas conclusiones:

- ✓ Respecto al papel que debe jugar el educador en esta apuesta educativa, éste debe ser capaz de mediar, dirigir y facilitar la conducción del juego y de los aprendizajes, en ambientes confiables, gratos, afectivos y seguros para los niños(as).
- ✓ Es necesario introducir en las aulas, distintas propuestas pedagógicas basadas en el juego como una manera de innovar las estrategias y prácticas de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes.

- ✓ Se puede rescatar la importancia que posee el juego para el desarrollo integral del individuo, debido a que es una actividad lúdica intrínsecamente motivadora que rescata las inquietudes y motivaciones de los sujetos, y que los acompaña en su proceso de crecimiento durante largo tiempo.

Esta propuesta pedagógica evidencia cómo el juego se utiliza como una herramienta óptima para el aprendizaje de los niños y niñas, otorgándole otros fines distintos a los que éste posee, vinculándolo entonces con la escuela a nivel prácticamente curricular, perdiendo el valor del juego por el juego y el placer que éste genera en los niños como una necesidad innata y propia desde que se nace. En consecuencia se habla de juego y desarrollo integral, más sin embargo en el documento se evidencia que el juego simplemente es asociado y relegado a aportar al desarrollo cognoscitivo del niño dejando de lado el desarrollo social, afectivo, emocional, psicológico del mismo.

Otro trabajo de grado a mencionar respecto al juego es **EL JUEGO SIMBÓLICO POTENCIALIZADOR DEL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS(AS) DE 3 A 5 AÑOS DE EDAD DEL JARDÍN INFANTIL POR UN MAÑANA** (2008), de la Universidad Pedagógica Nacional. El proyecto fue realizado con el fin de dar un valor importante al juego simbólico, el cual se ve evidenciado en el desarrollo, crecimiento y aprendizaje del niño de 3 a 5 años, y el cual se desea potencializar en la institución en la que se llevó a cabo la práctica a través de la construcción de escenarios pedagógicos

El enfoque metodológico utilizado fue: La Investigación Acción, la cual invita a reflexionar acerca de la práctica del Jardín Infantil Por un Mañana, y de esta manera poder introducir una serie de cambios con el fin de mejorarla. Este enfoque se planeó a través de cuatro momentos: planificación, observación, acción (procesos de intervención) y reflexión. La propuesta pedagógica se planteó por medio de tres fases: Fase de estructuración, Desarrollo de la propuesta y Aportes y reflexiones.

De acuerdo a los cuatro momentos y a las tres fases desarrolladas en el proyecto, se pudo concluir, la importancia de que las maestras sean agentes mediadoras en los diversos escenarios permitiendo y facilitándole a los niños(as) la experimentación con el medio físico y humano, fortaleciendo el desarrollo integral de ellos(as).

Este trabajo de alguna manera trata de rescatar el valor del juego simbólico, pero recae en su instrumentalización. El juego no se da libremente, sino que está dirigido por las profesoras para lograr unos resultados específicos, planeados con anterioridad. Dejando ver las creencias que tienen estas maestras respecto al juego y el juego simbólico.

Otra de las tesis que se tuvo en cuenta en relación con juego fue: **EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE A TRAVES DEL MATERIAL DIDACTICO.** (2003). Posgrado Especialización en Pedagogía/ UPN, realizada por: Lorena Tatiana Roldan Hoyos y Diana Marcela Sarmiento Bonilla”. Este fue un proyecto de grado que pretendió construir una

propuesta relacionada con las manifestaciones lúdicas de los niños en las instituciones, en donde las implicaciones de esta metodología, tanto en la adquisición de conocimiento, la formación de valores y la actitud que toman los maestros frente ha dicho tema. Por ende se formuló una propuesta que involucró al juego como acción permanente que facilitara los procesos cognitivos.

Por lo tanto, el juego representa para el niño y en general para el ser humano una manera de acercarse a la vida y aprender de otra manera, por medio del goce. En cuanto al maestro le brinda la posibilidad de conocer profundamente al niño y de esta manera estimular más sus procesos cognitivos contribuyendo a que dicho juego se convierta en una acción permanente. La metodología utilizada fue una observación continua a través de la cual se pudieron conocer las acciones educativas de la institución.

Es así que las conclusiones de este proyecto fueron: se constató a través de esta investigación que el desarrollo del juego es vital para la formación integral del ser humano, además es un aspecto ya tenido en cuenta por la legislación colombiana. Los padres deben ser compañeros de juego y tienen la posibilidad de expresar su deseo de jugar para acompañar al niño en una actividad lúdica. Entender que el niño utiliza el juego como mecanismo para canalizar sus emociones para lo cual es preciso aprender a percibir estas manifestaciones permitiendo que el niño las haga libremente.

Continuando con el contraste en cuanto a juego, haremos mención a algunas tesis que trabajan y dan valor al juego como fin en sí mismo. Una de ellas es: **LA EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ Y LA CONCIENCIA DE SÍ. ESTUDIO COMPRENSIVO EN NIÑOS DE 18 MESES A 3 AÑOS Y MEDIO.** Realizada por la profesora Consuelo Martin Cardinal

(1995). Esta investigación fue de corte cualitativo, buscaba la comprensión de la expresividad psicomotriz, en condiciones naturales en el ámbito del taller de psicomotricidad. La metodología utilizada fue la micro-etnografía. La unidad de análisis fue la expresividad motriz y la unidad de trabajo: niños de I y II nivel del jardín infantil “La Rueca” cuyas edades oscilaban entre los 18 meses y los tres años y medio. Para la recolección y análisis de la información se utilizó el diario de campo, grabaciones de audio y registro de observación de la maestra que presenció las sesiones.

Esta investigación se enfocó en el estudio de la expresividad psicomotriz y su relación con la formación de la conciencia de sí, pretendiendo contribuir con ésta a la comprensión del comportamiento infantil desde una mirada integral la cual considera, la razón, acción y emoción como dimensiones constituyentes del ser humano. Al igual que el reconocimiento de la vivencia corporal, el juego, el movimiento y la comunicación como pilares del crecimiento presente y futuro de los niños.

Este documento tuvo como preguntas orientadoras: ¿Qué papel juega la expresividad psicomotriz en la construcción de la conciencia de sí? Y ¿Cómo se relacionan el cuerpo, el movimiento, el juego y la comunicación con la conciencia de sí?

La autora entonces comienza haciendo una mirada por la educación psicomotriz y su historia, donde muestra cómo en sus inicios ésta era entendida como el medio para reconocer la razón de los problemas motores de los niños al afirmar que había una relación directa entre el pensamiento y el movimiento. Sin embargo, surge una nueva concepción que se tiene en la Educación Física

la cual es que el movimiento es mecánico y por consiguiente el cuerpo es simplemente físico. Siendo el movimiento entonces el medio para que los niños se desarrollen integralmente.

Seguido a esto, la autora se refiere al juego como una categoría de la expresión psicomotriz, además es el enfoque que queremos resaltar por ser nuestro interés.

Para hacer un acercamiento desde la expresividad psicomotriz es importante resaltar la relación que es posible establecer entre ésta y el juego al ser cada una forma de ser y estar en el mundo, es decir, el juego le permite al niño conocer el mundo y conocerse a sí mismo en la dinámica de la acción, el placer y la emoción; pasando a juegos de repetición, de movimientos tan placenteros que puedan cambiar la misma acción y mostrarle al niño nuevas formas de expresar el mundo que le rodea.

Posteriormente se llega a la manipulación de los objetos, la cual genera en él satisfacciones y frustraciones que por medio de la representación de sus fantasías van generando la construcción del propio yo, yo que entra a dialogar con esa realidad que por medio del juego simbólico al que llega “como si” representa por medio de acciones, situaciones y personajes.

En esa relación del yo con la realidad entran a mediar la comunicación, los gestos, las posturas y los mismos objetos permitiéndole al niño disfrazarse, representar personajes de la vida familiar, escolar, social y hasta de los medios de comunicación con los cuales el niño se identifica.

Ahora bien, citaremos las conclusiones en relación con el juego de la tesis estudiada y por las cuales se evidenciará la pertinencia de ésta para nuestro trabajo:

- “En el juego del niño está representada la cultura a la que pertenece; por el tipo de juguete que se le brinda, por el ambiente y por los juegos que se favorecen o se limitan”.
- “El placer que el juego produce, crea la energía para que el niño enfrente la realidad de la vida”

Por último, podríamos decir que “El juego es el mensaje. El niño se comunica a través de él, nos habla de sus destrezas, de sus conocimientos, de sus sentimientos y de quien es él y quien quisiera ser”.

Por consiguiente, la relación entre juego-cuerpo la podemos evidenciar en los primeros juegos sensorio motores en los que el cuerpo es el protagonista; juegos de contacto, cuerpo a cuerpo, manipulación de objetos, etc. Hecho que lleva a que la relación movimiento y juego sea directa, al ser el individuo con su cuerpo el que se mueve en relación con los otros y con objetos, construyendo su yo corporal. Para finalmente regresar a la relación entre comunicación y cuerpo donde el cuerpo es el principal soporte a través de un contacto directo y en la distancia, dándose una comunicación básicamente no verbal.

Otro documento revisado fue la Tesis Doctoral de Sandra Marcela Durán Chiappe, titulada: **LOS ROSTROS Y LAS HUELLAS DEL JUEGO: CREENCIAS SOBRE EL JUEGO EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL PROFESORADO EN DOS CENTROS INFANTILES DE LA SECRETARIA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL (SDIS) EN BOGOTÁ – COLOMBIA** (2012), la cual, como su nombre lo indica, trabaja las creencias sobre el juego de

las maestras de la primera infancia, enfocada en las edades de 0 a 2 años. Ésta hace un recorrido inicial por la Educación, la historia de la Educación Infantil y el juego, bajo la luz de las políticas económicas que interpelan hoy el discurso de la Educación en Colombia.

Es importante, mencionar las 3 preguntas que fueron claves en el desarrollo de la tesis. La primera pregunta plantea la importancia que tiene identificar y comprender las creencias de los maestros, haciendo un acercamiento a su discurso y a su práctica, para de esta manera dar sentido y transformar su labor pedagógica. Por esta razón trabajar sobre las creencias implica un alto grado de complejidad, ya que ellas se estructuran a través de la experiencia, los conocimientos, las interacciones, los contextos, la cultura, en sí, la creencia como lo afirma la autora de la tesis, es la constitución del sujeto que le da una identidad y que le permite actuar y pensar en el mundo.

La segunda pregunta hace referencia al trabajo de los maestros en el aula teniendo en cuenta tres aspectos, el rol docente, el papel que cumplen los objetos y el ambiente. En este sentido es importante reconocer los diferentes enfoques que trabajan el juego, para así mismo reconocer el papel que juega el docente en el mismo.

El juego desde una perspectiva sociocultural: En la cual el juego es conceptualizado como creación humana y fenómeno cultural que permite, pensar, identificar y comprender el juego como algo mas allá de lo instrumental y reconocerlo como un fin en sí mismo.

El juego desde una perspectiva psicológica: En esta perspectiva se ve al juego como una herramienta o instrumento para caracterizar el desarrollo infantil, este enfoque ha tenido gran relevancia e importancia en la educación ya que muchos docentes ven el juego como esa herramienta de aprendizaje escolar.

El juego desde una perspectiva educativa: En esta perspectiva se toman dos orientaciones distintas: la primera de ellas es que se toman varios autores como Fröbel (1997) y Decroly (2002), quienes apuestan a la experiencia, a la educación de los sentidos, teniendo en cuenta que para ellos manipular es aprender. Dichos autores plantean el juego como una serie de elementos que llevan al niño a realizar algo o a adquirir alguna habilidad específica, aquí el juego se ve como algo utilitarista; en cuanto a la segunda orientación es la propuesta de juego/trabajo desarrollada por Freinet (1971) en la cual se plantea el juego como una actividad placentera y el trabajo como una tarea establecida para llegar a un fin.

Y la tercera pregunta hace referencia a las instituciones en donde la docente realizó su investigación y al tema de la inclusión social que de manera explícita o implícita, buscan definir maneras de ser, de pensar acordes con lo que la sociedad exige hoy en día.

Lo abordado hasta el momento nos da luces para cuestionarnos y empezar a tener claridad sobre lo que queremos investigar en torno al juego y a qué sujetos queremos involucrar en nuestro proyecto. Nos permite reconocer aspectos claves en relación a cuál es la necesidad que vemos en el sitio de práctica y cómo podemos relacionarla con nuestras propias inquietudes como docentes en formación.

Finalmente, otra tesis que ve al juego por el juego es: **¿QUÉ COMUNICAN LOS BEBÉS Y CÓMO LO COMUNICAN? ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS COMUNICATIVAS DE SU JUEGO?** Acercamiento comprensivo en un estudio de caso que indaga por la comunicación no verbal de los bebés de Materno 1 y Caminadores 2, del centro Aeiotü Orquídeas de Suba, de la UPN, Educación Infantil, realizada por Luisa Castillo Restrepo. Este trabajo presenta un proyecto de investigación, realizado en el periodo de dos años en los niveles de Materno 1 y Caminadores 2 del Centro Educativo Aeiotü Orquídeas de Suba. Este proyecto de investigación aborda la comunicación no verbal de los bebés, indagando por el papel del cuerpo y por cómo es esta comunicación.

En primera instancia, en cuanto al juego, la autora lo asume como una dimensión constituyente del ser humano, que en él se presenta un reto para quien lo juega, al mismo tiempo le permite idear estrategias y ser creativo, también está implícita la frustración, el placer y la diversión que entra a ser parte de toda la vida del sujeto. Con el juego, el sujeto comprende, recrea e interpreta la realidad, es decir, el juego tiene un carácter autotélico (un fin en sí mismo), es innato, es una construcción y un reflejo de las construcciones sociales y culturales.

Por otro lado, en cuanto a la comunicación la autora plantea que un emisor activo emite un mensaje a un receptor pasivo, considerando que ambos cumplen un papel activo en la comunicación y la intención tiene un papel clave, propia de los humanos, con una riqueza lingüística y no lingüística, pero en este caso se trabajará desde lo no lingüístico, lo corporal y lo gestual.

Por último, la postura de la autora frente al cuerpo y al movimiento es la de la psicomotricidad vivencial-relacional, que concibe al cuerpo y al movimiento desde una perspectiva cognitiva, expresiva y comunicativa, que sugiere una educación basada en el descubrimiento y en el desarrollo de las potencialidades.

La tesis se fundamenta en tres preguntas claves que son:

- ¿Qué comunican los bebés?
- ¿Cómo se comunican los bebés?
- ¿Cuáles son las características comunicativas del juego de los bebés?

En cuanto a la metodología utilizada en este proyecto de investigación, éste se enmarca en una metodología cualitativa y en un enfoque hermenéutico interpretativo, que tiene como estrategia el estudio de caso, y que utiliza como instrumentos para la recolección de la información, el diario de campo, las fotografías y las videograbaciones, que buscan indagar y comprender qué comunican los bebés, cómo lo hacen y cuáles son las características del juego de los bebés, a nivel comunicativo.

Finalmente, las conclusiones a las que llegó la autora en cuanto a los tres objetivos fueron:

1. Indagar y ampliar la comprensión de qué es lo que comunican los bebés de formas no verbales: Lo primero que se encuentra y se aborda es lo referente al vínculo afectivo, pues se comprende como la condición que brinda la posibilidad para nuevas interacciones comunicativas con los bebés. Se comprende además, que en cuanto a lo que comunican los bebés hay un vínculo

el cual posibilita cómo se sienten a nivel fisiológico y emocional; y dentro de aquello que comunican a nivel emocional, se encuentra que pueden comunicar, explorar y jugar.

En cuanto al objetivo 2: **Comprender las formas no verbales mediante las cuales se comunican los bebés** Lo primero que se comprende es que se comunican habiendo construido un vínculo afectivo y la presencia de dicho vínculo es lo que posibilita la comunicación, por ejemplo se sienten mejor, ya pueden disfrutar o están calmados. Y la construcción del vínculo les permite comunicarse imitando y leyendo intenciones.

Finalmente en cuanto al objetivo 3: **Comprender y caracterizar el juego de los bebés a nivel comunicativo.** Se comprende desde aquí, que el juego constituye una de las acciones más comunes y de gran importancia para los bebés y la exploración lo precede y posibilita, y que así como cuando exploran, cuando juegan hay una disposición emocional particular. En el juego se dan interacciones caracterizadas porque cada uno de los participantes lee al otro y acomoda su papel en el juego de acuerdo a esta lectura, mejor dicho, los papeles que se adoptan en estas interacciones están dados y varían de acuerdo a lo que leen en el otro al momento de jugar.

En el juego de niños de estas edades si bien no se puede hablar de respeto de turnos, si hay una dinámica de tener momentos de hacer y momentos de dejar hacer, en esto hay una alternancia de turnos, se da la comprensión que debe haber un momento para dar y un momento para recibir y esto es fundamental en la comunicación, y no solo en la comunicación verbal, sino también en la no verbal.

En el juego se puede practicar lo que se hace en otros escenarios, pero de modo más relajado, sin la presión ni las exigencias de los mismos. Por otra parte, si bien se tiene claro que no se juega para aprender, también es claro que cuando se juega se aprende, y una de las explicaciones de cómo y qué se aprende podría ser ésta.

Compilando la revisión documental anterior, podemos concluir que desde hace ya algún tiempo, se han puesto en marcha investigaciones que legitiman el carácter autotélico del juego y las creencias como parte fundamental del accionar de las y los maestros. Por lo cual, queremos contribuir a este posicionamiento, resignificando el valor que tiene el juego en nuestro sitio de práctica, haciendo un acercamiento a las historias de vida de cada una de las maestras, reconociendo que sus prácticas están permeadas por sus creencias las cuales se ven reflejadas en su quehacer en el aula, siendo éstas las que van direccionando el accionar tanto de las maestras como de los estudiantes en relación al juego. Por esta razón consideramos pertinente e importante trabajar con base en las creencias de las docentes con el fin de comprender sus prácticas y si es posible movilizar su pensamiento en relación con el objeto de investigación.

3. PROBLEMATIZACIÓN

Cada movimiento que realiza el ser humano tiene una intencionalidad que la podemos denominar comunicativa, que se da a través del lenguaje corporal y verbal. Los movimientos que realizamos comunican a los otros tanto o más que el lenguaje verbal. Gestos, posturas, actitudes, tonos, hacen parte del lenguaje corporal, que no necesita de palabras, caracteres, imágenes o signos para transmitir un mensaje.

Así pues como los animales tienen su propio sistema de comunicación corporal, traducido en movimientos y audición a su vez traducida en la onomatopeya, para sobrevivir en su medio realizando acciones como la caza, construcción de nidos, cuevas, momentos de conquista buscando el apareamiento y la procreación; entre otras, el ser humano por su parte desde su génesis se ha valido de su sistema comunicativo para sobrevivir, desenvolverse y desarrollarse en sus entornos incluyendo también el medio natural.

Es por esto, que desde la gestación, el ser humano está en constante comunicación con el exterior, principalmente con la madre, ya que ésta en su interés por crear un vínculo con su hijo comienza a dialogar con él, y es allí donde empieza el ser humano a ser social. Es tal el vínculo entre madre e hijo, que la criatura logra captar todas y cada una de las sensaciones y emociones a las que ella se enfrenta cotidianamente, vínculo que persiste aún después del nacimiento.

Luego, cuando el niño comienza a reconocer su cuerpo, encuentra un nuevo medio para comunicarse, dándole así un sentido y significado a cada movimiento que logra hacer. Lo

anterior conforma la génesis del desarrollo psicomotor y los procesos socializadores del ser humano, es decir, comienza a formar parte de la familia base de la sociedad. La familia comienza a introducir al niño en la realidad por medio del juego.

En este sentido, la madre durante los momentos de más intimidad con su hijo, comienza a jugar con el cuerpo del bebé, logrando que éste comprenda que es independiente de ella, que su cuerpo es diferente al de su madre, es decir, que es propio de él, lo que significa que el bebé se concientice de reconocer su cuerpo como un todo, que está formado por partes que aunque funcionan indistintamente, hacen parte de un sistema. Es más: como se hizo anotar anteriormente al ser consciente de su cuerpo, lo es también de lo que puede hacer con él, por ende en sus primeros años de vida, el movimiento se traduce en juego y viceversa. Desde Roger Caillois (1967), el juego es:

La palabra juego evoca en fin una idea de amplitud, de facilidad de movimiento, una libertad útil pero no excesiva, cuando se habla del juego de un engranaje o cuando se dice que un navío juega sobre su ancla. Esa amplitud hace posible una indispensable movilidad. El juego subsiste entre los diversos elementos permite el funcionamiento de un mecanismo (p.12).

Es decir, el movimiento humano está presente en el juego y así como éste es libre el juego también lo es. Cada uno de ellos se da de manera espontánea, son naturales y se visibilizan en el accionar del sujeto. Con el movimiento y el juego, el ser humano tiene la posibilidad de comunicarse más abiertamente y de explorar tanto diferentes contextos como diversidad de juegos.

Además, el juego es un sistema que conjuga diversos aspectos que son los que lo constituyen: interacción, participación, reglas, habilidades, estrategias, inteligencia, comunicación, espontaneidad, movimiento; son algunos de los elementos relevantes que enriquecen el juego y llevan a los jugadores a agudizar sus capacidades en pro de la solución de los problemas que plantea cada juego, generando una satisfacción propia y colectiva y a la vez frustración.

A lo largo de nuestra carrera, hemos aprendido que el juego es gratuito, combina ideas, presenta una libertad dentro de unos límites, fortalece capacidades físicas, intelectuales, sociales y permite que el cuerpo y la mente trabajen de la mano desde sus partes hasta el todo, desarrollando con esto el pensamiento y provocando que los niños afloren su personalidad, su yo interior, generando contradicciones y conflictos internos, que permiten la construcción de su propia visión del mundo, la comprensión y el reconocimiento del otro.

A nuestro modo de ver, el juego en relación con los límites logra que los niños gracias a las reglas y acuerdos durante el desarrollo de éste, interioricen que sus acciones tienen consecuencias positivas y negativas y que por lo tanto afectan a los otros y a ellos mismos. Por ello, es importante que los miembros de la familia en su papel de adultos, observen, participen, orienten y aprueben los juegos del niño, para que éste internalice mejor lo anteriormente mencionado, aclarando que esto es dado inconscientemente por los procesos de meta cognición y movilización de estructuras de pensamiento.

En este sentido se puede decir que en la familia, gracias al juego y al movimiento el niño interactúa, comparte y hace parte de las actividades propias de ésta, recibiendo por medio de dichos procesos socializadores primarios, las bases fundamentales para poder entrar a formar

parte de los diferentes escenarios sociales que conforman el mundo. Siendo a través del proceso socializador, que el niño desarrolla y construye su lenguaje tanto verbal como corporal necesario para su desenvolvimiento personal y social.

Ahora bien, con las prácticas y experiencias observadas en nuestro sitio de práctica, decimos que la escuela como espacio físico y simbólico en el cual el niño permanece gran parte de su día, y en el que tiene una mayor relación con sus pares, no es propiciadora de momentos, de espacios, ambientes de interacción críticos y reflexivos en torno al juego. Anotando en este sentido, que la escuela como escenario social pero también escolar y de formación disciplinar, en su mayoría se centra más en transmitir un conocimiento y deja de lado el formar también a la persona.

Por tal motivo, nuestra problematización se centra en el hecho de que el colegio propone determinadas acciones frente al juego y queremos saber qué relación tienen éstas con las creencias de las maestras y maestros de la institución, ya que la relación entre juego y escuela que hemos podido evidenciar durante nuestro proceso de práctica educativa de dos años en esta institución, es que el juego está presente en la escuela con fines pedagógicos y en algunas actividades extraescolares.

En este sentido, vale la pena preguntarse por el valor del juego como fin en sí mismo, pues éste genera variadas sensaciones y sentimientos las cuales hacen que el jugador o los jugadores se internen en ellos de una manera única, logrando allí, imaginar, crear y soñar. Pero ¿qué pasa cuando esta teoría no se ve en las prácticas, no se ve en la escuela? ¿Qué hace la escuela con el

juego? Las prácticas nos muestran como el juego en el colegio Aquileo Parra IED es mayoritariamente instrumentalizado en vía de obtener aprendizajes. Por tal razón, formulamos la siguiente pregunta: **¿Cuáles son las creencias que en torno al juego tienen seis (6) maestras de los grados transición, primero y segundo del Colegio Aquileo Parra I.E.D?**

4. PROPÓSITOS

4.1 Propósito general

- Identificar las creencias que respecto al juego en la educación inicial tienen las maestras de los grados transición, primero y segundo de la institución Aquileo Parra I.E.D con el fin de comprender sus acciones y propuestas frente al mismo.

4.2 Propósitos específicos

- Acercarse a la historia particular de cada maestra en relación al juego, a partir de escenarios de interlocución que permitan entender la relación de ésta con las propuestas actuales de juego en el Colegio Aquileo Parra IED.
- Identificar las acciones relevantes que en su quehacer docente manifiestan aspectos relacionados con el juego, con el objeto de visibilizar desde las vivencias, las creencias de las maestras.
- Comprender institucionalmente cómo se entiende el juego a fin de identificar el sistema que enmarca la construcción de creencias de las maestras del Colegio Aquileo Parra IED en relación con el juego.

5. MARCO TEÓRICO

En este capítulo, abordaremos el tema de creencias y juego desde la mirada de diferentes autores, con los cuales entraremos en diálogo y con los que reafirmaremos nuestro interés respecto al proyecto que llevaremos a cabo en el Colegio Aquileo Parra IED. Este trabajo pretende acercarse a la comprensión de las creencias de las docentes en relación con el juego a fin de comprender algunas de las propuestas y lógicas que al respecto expresan y enriquecen su accionar en el aula. Por ello, el panorama teórico que a continuación se expone, busca recoger ciertos desarrollos relevantes de cara a estos dos campos de estudio.

5.1 ¿Cómo entendemos las creencias?

El ser humano habita en un suelo púgil y resbaladizo, al que se atiene en unos u otros momentos en virtud de las creencias que lo sostienen. El reconocimiento básico de la creencia como el peculiar ámbito en el que nos movemos y existimos implica situar a la persona en toda su hondura como realidad relativamente absoluta que, más allá del escepticismo y del dogmatismo, domicilia su existencia en unas creencias que le permiten seguir siendo. (Luis A. Aranguren Gonzalo. 2000).

Se puede decir que una creencia es el estado de la mente en el que un sujeto tiene como verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de un suceso o una cosa, se considera que la creencia actúa en la vida psíquica y en el comportamiento del individuo orientando su inserción y conocimiento del mundo.

En este sentido, Ortega y Gasset (1928), aborda el origen del pensamiento humano en una perspectiva de diferenciar las ideas de las creencias como origen de la verdad, la ciencia, la religión y la idiosincrasia. El autor nos habla acerca de las "ideas"- para designar todo aquello que en nuestra vida aparece como resultado de nuestra ocupación intelectual. Pero las creencias se nos presentan con el carácter opuesto. No llegamos a ellas tras una faena de entendimiento, sino que operan ya en nuestro fondo cuando nos ponemos a pensar sobre algo. Por eso no solemos formularlas, sino que nos contentamos con aludir a ellas como solemos hacer con todo lo que nos es la realidad misma. Las teorías, en cambio, aun las más verídicas, sólo existen mientras son pensadas: de aquí que necesiten ser formuladas.

De esta manera el autor plantea que las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que esta acontece. Ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas "*vivimos, nos movemos y somos*". Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la "*idea*" de esa cosa, sino que simplemente "*contamos con ella*".

Por ello, cuando nos piden una opinión sobre determinado tema, lo primero que saldrá a la luz serán esas creencias que tenemos sobre el mismo, ya luego cuando contamos con un grado de intelectualidad, un estudio específico, será ese diálogo entre la creencia y el nuevo conocimiento el que formule esa opinión que podamos dar.

En cambio, las ideas, es decir, los pensamientos que tenemos sobre las cosas, sean originales o recibidos, no poseen en nuestra vida valor de realidad. Actúan en ella precisamente como pensamientos nuestros y sólo como tales. Esto significa que toda nuestra "*vida intelectual*" es secundaria a nuestra vida real o auténtica y representa a ésta sólo una dimensión virtual o imaginaria. Sin embargo, Ortega y Gasset (1942) dice que hay dos estratos de ideas, las ideas ocurrencias y las ideas creencias. Las primeras como su nombre lo indica, son ocurrencias sobre algo que tiene el hombre por él mismo o por otra persona y pueden incluso llegar a ser verdades científicas; las segundas son las ideas que constituyen nuestra vida, son ideas que somos, mas no que tenemos y que confundimos con frecuencia con la realidad misma.

Aparecen entonces creencias y ocurrencias, dos opuestos que constantemente son llamados ideas, pero que en realidad no lo son, ya que a lo único que podría llamarse ideas sería a las ocurrencias que se equiparan con los pensamientos del hombre. Por lo tanto el autor dice que entre nosotros y nuestras ideas hay, pues, siempre una distancia infranqueable: la que va de lo real a lo imaginario. En cambio, con nuestras creencias estamos inseparablemente unidos.

Por eso cabe decir, que frente a nuestras concepciones gozamos un margen, mayor o menor, de independencia. Por grande que sea su influencia sobre nuestra vida, podemos siempre suspenderlas, desconectarnos de nuestras teorías. Por eso, el investigar sobre las creencias, no es investigar a todo un colectivo, es investigar a cada persona, a cada sujeto, que aunque pertenezca a un grupo es individual y tiene sus propios procesos y por consiguiente son únicas y ya marcadas maneras de actuar y pensar en el mundo.

5.2. ¿Cómo entendemos las creencias del profesorado?

Como el marco del presente trabajo es la comprensión de las creencias, en este caso del juego, de seis maestras es sumamente necesario abordarlas desde el campo del profesorado con el fin de contextualizar al lector.

En este orden de ideas retomamos a Dewey (1989), quien retoma distintas definiciones de pensamiento. Éste se considera como esa lluvia de ideas que se generan en la mente de una manera automática. Y también hace referencia a un conjunto de ideas con un orden establecido y que apuntan hacia algo, no son ideas confusas y sin sentido.

Otra definición de pensamiento apunta a que es algo independiente de los sentidos, es decir, no se percibe con ellos, y evoca sucesos alusivos a imágenes mentales de algo existente en la realidad. Otra idea hace alusión al pensamiento reflexivo, que apunta a una conclusión y tiene algún fin, Dewey (1989) plantea que *“hay una meta que se debe conseguir y esta meta impone una tarea que controle la secuencia de ideas”*.

Pensamiento se considera como sinónimo de creencia: pienso que... ante esto, el autor propone que *“una creencia se refiere a algo que la trasciende y que al mismo tiempo certifica su valor; la creencia realiza una afirmación acerca de una cuestión, de un hecho, de un principio o una ley”* es decir, la creencia se toma como verdadera o falsa, sin necesidad de hacer reflexión

sobre lo que se cree o se piensa, en muchos casos se actúa de acuerdo a estas creencias y no se requiere de un conocimiento verídico, sino que se confía plenamente en lo que se cree.

John Dewey (1989) cita este ejemplo “*Un hombre puede decir: Creo que el mundo es esférico y cuando se le discute la idea puede no ser capaz de dar buena prueba del por qué piensa tal cosa*”. Esto se debe a que ha adoptado e interiorizado ideas de su contexto cercano que aplica sin cuestión alguna, las acepta porque son compartidas por un colectivo. Las personas las asumen como verdades absolutas, son pensamientos que se acogen sin saber la razón.

Estas ideas o pensamientos se instauran en la mente, de manera inconsciente y se convierten en parte de la estructura mental diaria y fundamental. Las creencias son ideas heredadas de otros y se aceptan sin examinar. Son ideas preconcebidas y no como conclusiones a las que se han llegado como resultado de una actividad o análisis personal. Así mismo el ser humano construye sus propias creencias a partir de lo que vive, experimenta día a día en los diferentes lugares de los que hace parte; siendo éstas cambiadas o transformadas debido a la interacción con los otros y a lo nuevo y diferente que va conociendo y asimilando.

Las creencias parten de la tradición, la instrucción y la imitación. Se enuncia que estos pensamientos son prejuicios, que no requieren de una acción mental. Dewey hace una comparación entre los que antiguamente pensaban o creían que la tierra era plana, orientados por

su percepción visual o por su intuición; mientras que Colón cuando pensó que el mundo era redondo, realizó estudios, fue más allá de lo que le ofrecían sus sentidos, hizo razonamientos sobre las ideas preestablecidas, etc. Colón dudó de otras teorías, de lo que otros consideraban como verdadero, cierto, seguro.

Independientemente de que su pensamiento fuera equivocado, se distingue como una creencia distinta por ser constituida de manera diferente. Dewey (1989) alude a *“lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”*. De lo anterior podemos decir que las creencias son un constructo tanto individual como colectivo que se dan desde temprana edad, las cuales reflejan puntos de vista, opiniones acerca de un tema, aspecto determinado y que a su vez se ven afectadas por el contexto en que se desarrolla el ser humano.

Suele pasar que frente a una situación se piense sobre una posibilidad, ésta es la idea o pensamiento. Si se cree que posiblemente puede suceder, este pensamiento se adhiere al ámbito del conocimiento y requiere de una reflexión. Lo que se percibe se valora como fundamento o base de la creencia en la cosa sugerida. La reflexión está asociada a la duda que produce algo y busca probar la veracidad. El fundamento o base de la creencia consiste en buscar una evidencia, una prueba, demostraciones sobre eso que se cree o no se cree.

Haciendo alusión al pensamiento reflexivo, éste posee unas fases: duda, búsqueda de la veracidad de esa inquietud y esclarecer o aclarar dicha cuestión. En el momento en que se indague por lo que acontece, se realiza un proceso de pensar distinto. El pensamiento nos diferencia de los animales en el sentido de que no es algo impulsivo e instintivo, sino que el pensar orienta o dirige nuestras acciones, actuamos en determinadas circunstancias con un pensamiento previo y podemos con anterioridad planificar nuestras acciones y proyectar metas y objetivos a corto y largo plazo.

Éste permite la invención de las cosas, mejorar la calidad de vida y obtener objetos tecnológicos avanzados, las cosas adquieren otros significados y generan más sentido para quien las usa, y se originan otras percepciones y se complejiza el conocimiento social o común que se tiene principalmente. El pensamiento requiere de una cuidadosa orientación, ya que si esto no se da, se pueden desarrollar y establecer positivamente maneras erróneas y fomentar unas creencias falsas y nocivas para el desarrollo humano.

En el texto de Dewey se retoman unas apreciaciones de Locke sobre formas típicas de creencias erróneas. Poseemos un conocimiento que se constituye y se consolida con la información que guarda relación con ese conocimiento, el cual adquiere unas bases sólidas y en muchas circunstancias no sólo se rechazan las opiniones de otros, sino esas otras posibilidades generadas por los sentidos contrarias a lo preestablecido. En el compartir de los niños con la familia y otros más cercanos, éstos inculcan un conocimiento, unas ideas que se van fijando en el

pensamiento, independientemente de su veracidad o falsedad y que son difíciles de desarraigarlas.

Por ello cuando se crece y se es un poco más consciente de las acciones, se recalca sobre esos fundamentos iniciales en los que las personas con pocos argumentos, estiman como algo sagrado, que no se puede profanar, ni manipular o poner en duda. Se piensa que son certezas absolutas sobre las que se remite una persona frente a alguna situación. Otro tipo de pensamiento es la mente con una sola dirección, es decir contempla una sola visión y se ajusta a todas esas ideas que se asocian con esa manera de pensar, a pesar de mostrar o evidenciar acciones distintas que contradigan dicho pensamiento, hay una fuerte limitación de esas creencias anteriores. Otro pensamiento es dar u otorgar nuestro asentimiento a las opiniones de las personas más allegadas.

Finalmente, Dewey (1989) plantea *“todos vamos directamente a las conclusiones; nadie examina ni comprueba sus ideas, y ello se debe a nuestras actitudes personales”*. Es decir, el compartir un conocimiento con un grupo social, hace que ese saber se adopte como propio y dificulta salirse de esos parámetros mentales que condicionan el accionar humano sin necesidad de cuestionarse, por eso se considera como verdadero. Algunas actitudes que deberían promulgarse o llevarse a cabo son: una mentalidad abierta, dar la posibilidad de escuchar a otros así sus ideas no se ajusten con nuestra forma de ser y pensar para ampliar la visión del mundo y comprender esas formas de razonar y actuar de otros y de reconocer posibles errores en nuestro hacer y accionar.

Por otro lado, consideramos importante recoger los planteamientos de autores como Lilia Reyes, Luis Enrique Salcedo y Gerardo Andrés Perafán (1999), quienes consideran que las creencias son construcciones que los seres humanos han realizado en el proceso de formación como sujetos que les permiten entender el mundo. También, las creencias hacen parte de la visión de mundo y median los esfuerzos de autocomprensión de nuestras acciones y de las acciones de los otros, favoreciendo nuevas posibilidades de acción.

Desde esta perspectiva se entiende que la creencia es un grado de conocimiento significativo para los individuos que, en su devenir como tal, han sido instituidos en ellas y que a lo que se llama conocimiento es un grado de creencia válido con relación a los diferentes contextos en los cuales se predica dicho conocimiento.

Así mismo, Tobin y Lamaster (1995) citados por los autores, afirman que: *“una creencia es un conocimiento viable en tanto que faculta al individuo a lograr sus propósitos en circunstancias específicas”*. El sistema de creencias de un maestro es de tal complejidad que aunque no sea consciente de ellas, juegan un papel integral en la generación de la acción. Las creencias están anidadas en la cultura personal del maestro, en la cultura de los grupos sociales a los cuales pertenece y en la cultura amplia de la sociedad. En este contexto, las creencias que constituyen las acciones de los docentes son un tipo de conocimiento susceptible de ser elaborado, a partir de la reflexión en y sobre la acción, para dar paso a una reivindicación del ejercicio y rol del maestro como investigador y como intelectual.

De este modo, podemos decir que a partir de las creencias que se poseen y se construyen, cada persona actúa de determinada manera frente a una situación; por ejemplo; en el caso del docente, las creencias de él se ven influenciadas por su contexto cultural puesto que las valida o las confronta para ser modificadas con el devenir del tiempo. Además, cabe la posibilidad de que no solo el maestro construya nuevas creencias respecto a un tema en específico, lo cual significa que todas estas hacen parte de una construcción que el ser humano realiza tanto individual como colectivamente.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos constatar que todo ser humano sin importar la profesión que desempeñe, actúa de acuerdo a sus creencias y sus pensamientos los cuales los va construyendo día a día en las distintas situaciones y vivencias que experimenta. Por consiguiente, en el momento en el que el sujeto cambie su forma de pensar y sus creencias, esto se verá reflejado en su quehacer que desarrolla diariamente y en las diversas acciones.

Después de haber sumergido al lector en el mundo de las creencias que es uno de los tópicos esenciales para el presente trabajo, se mostrará a continuación un desarrollo conceptual referente al juego como otro eje principal, a fin de exponerlo desde diferentes perspectivas.

5.3 El juego y su relación con la cultura ¿Qué podemos decir al respecto?

En la historia del ser humano como especie, éste ha sido denominado de diferentes maneras, como lo menciona Johan Huizinga (1968). La primera el homo sapiens (hombre razonable), que para el siglo XVIII no convenía porque no se consideraba al hombre tan razonable para la época. Luego se habló de homo faber (hombre que fabrica) pero no se ajustó porque el fabricar podía hacer referencia al mismo tiempo a los animales y así mismo como los animales fabrican ellos también juegan.

Es por ello que el autor considera la denominación “*homo ludens para el hombre que juega*” (p.7) como una manera esencial del ser que se debe tratar con detenimiento. Además, busca resaltar que el juego es concebido como un fenómeno cultural que va más allá de una función biológica.

Es decir, se considera que el juego va más allá de un fenómeno fisiológico, porque no es algo que aprendan los animales y no es una reacción psíquica a la que responda el ser humano de manera biológica. Es más, tampoco puede catalogarse dentro de lo racional porque se estaría excluyendo a los animales, ya que para el ser humano, el juego es una necesidad que debe satisfacerse así como la necesidad del alimento, siendo ésta una función llena de sentido que significa algo y que revela la presencia de un elemento inmaterial, mientras que para los

animales, el juego es una necesidad instintiva que llevan a cabo y que se debe satisfacer como sus otras necesidades.

En este sentido, Huizinga (1968), retoma algunas explicaciones a nivel biológico que describen al juego como un desfogue de energía, es decir, la posibilidad que tiene el ser humano de liberarse de tensiones, de expresar a nivel corpóreo-gestual y verbal sus emociones, sus sentimientos, de mostrar sus más íntimos pensamientos, en conclusión, su manera de ser. El jugar también podemos considerarlo como un impulso de imitación, esto es, una necesidad propia del sujeto por comprender la realidad, por lo cual, éste lleva a cabo por medio del juego, acciones que los adultos realizan cotidianamente, lo que le permite recrear y mostrar su visión del mundo y al mismo tiempo, su discernimiento.

A manera de ejemplo, el niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, en esto está concebida la libertad. El juego que desarrollan no lo hacen por imposición, lo pueden realizar en cualquier momento y concluirlo cuando lo deseen, no se lleva a cabo por necesidad física ni por deber moral, no es una tarea, el juego se escoge, así como se elige también con quien jugar.

En otras palabras podemos decir que el juego genera diversión, satisfacción en el momento de realizarlo, éste se convierte en complemento de la vida misma, es imprescindible tanto para la persona como para la sociedad, porque contribuye en la comprensión de la realidad, es por ello que envuelve una riqueza y tiene alto grado de significación a nivel cultural. Por ello otra característica que éste posee es que cobra inmediatamente una sólida estructura como forma cultural en el instante en que se lleva a cabo el juego, el cual queda guardado en la memoria y se

puede evocar en cualquier circunstancia o momento, es socializado y transmitido por los grupos culturales. El poder repetir los juegos hace que otros los conozcan y que los realicen en diversos contextos, entre diferentes personas y les den diversos sentidos y significados al jugarlos.

Sumado a esto, es importante retomar a Roger Caillois (1967); quien define al juego en una primera instancia como una acción desprovista de todo interés material, excluye sólo a las apuestas y juegos de azar, aunque el juego no sea propiamente lucrativo debido a que no existe una producción de bienes, durante éste se da un desplazamiento de propiedad que afecta solamente a los jugadores, en algunas situaciones.

Tanto Huizinga (1968) como Caillois (1967) concuerdan en que el juego tiene las siguientes características:

Reuniendo los aportes de estos dos autores podemos decir que: El juego es una desconexión de la realidad que hace que después de llevarlo a cabo, el sujeto vuelva a su vida normal. Es decir, está separado de la realidad pero surge de ella. Se da dentro de determinados límites de tiempo y espacio, tiene un comienzo y un final, su duración es elegida por los jugadores y está sujeta a las reglas establecidas en cada juego. En cuanto al espacio este puede ser real o ideal, delimitado o no.

Así también, el juego genera en el jugador sensaciones como la tensión que para Huizinga (1968) es la que permite a éste mantenerse en expectativa frente al juego, mostrando su fuerza, agilidad, estrategias y habilidades que le ayudan a completar el juego. Ésta se refleja en su corporalidad, gestos, palabras y su intensidad depende del tipo de juego; mientras que para Caillois (1967) dichas sensaciones se definen como La Paidia y el Ludus. La primera remite a la fantasía desbocada del jugador, exuberancia espontánea, agitación, alegría, diversión, improvisación; y el segundo es el que le impide al jugador llegar fácilmente a su objetivo, es la exigencia del juego que implica esfuerzo para superarlo.

Los juegos son espacio para el placer, la invención y al mismo tiempo, implican acatamiento a una serie de restricciones, combina las ideas de límites y libertad, invención y riesgo; así, los juegos en general, producen satisfacción, placer, promueven y fomentan la creatividad e invención por parte de los niños y niñas. En los juegos existen reglas, las cuales están establecidas desde un comienzo y en otros casos, son creadas por los integrantes durante el transcurso del juego, pero en los dos casos, éstas deben ser respetadas y cumplidas por los jugadores.

Además de las características mencionadas anteriormente, los autores referidos coinciden al afirmar que éste tiene una naturaleza cultural. Es decir, nacen o surgen en un tiempo determinado en la historia. Así imperios e instituciones, por ejemplo, desaparecen pero los juegos persisten en algunas ocasiones, conservando las mismas reglas y esencias. Esto es verdaderamente interesante, ya que muchos de los juegos que nosotras jugamos y hemos jugado,

los han jugado nuestros padres, nuestros abuelos, es decir, han transcurrido de generación en generación, hecho que permite evidenciar las diversas formas de jugar un mismo juego sin cambiar su esencia; también destacamos que el juego incluye un pensamiento creativo, permite la solución de problemas, potencia diversas habilidades, muestra la capacidad por parte de los jugadores para adquirir nuevos conocimientos, entendimientos, habilidades para usar herramientas y adquirir un buen desarrollo del lenguaje.

Finalmente, podemos anotar que el juego es parte fundamental en la vida de los seres humanos, ya que contribuye en el proceso de socialización y la comprensión del mundo, puesto que es un reflejo de la cultura y la realidad; es decir el niño y la niña construyen cultura jugando; es a través del juego que ellos dan a conocer las acciones de los adultos y de cómo quieren que sea su mundo real; además, por medio del juego establecen diferentes lazos afectivos, en los cuales aprenden a respetar y valorar la palabra del otro.

5.4. Juego y fantasía: reflexiones preliminares

La infancia es esa etapa que se deja de lado al ser adultos. Ésta es primordial para el ser humano ya que aprende a caminar, hablar, se desarrolla su cerebro para adquirir conocimientos, surgen en él múltiples preguntas y va mostrando características de su manera de ser. Las experiencias enriquecen su conocimiento y le abre posibilidades para su desarrollo en la sociedad.

El adulto se ha alejado tanto de la infancia que casi siempre le cuesta comprender el actuar de los niños, cree que los entiende pero resulta lo contrario y los infantes deben realizar muchas acciones en las que la fantasía les ayuda a introducirse poco a poco en ese mundo incomprendible. A esto, Martha Glanzer (2000) dice que dentro de las acciones que llevan a cabo los niños, cumple una función preponderante el juego, porque en éste ellos ponen a volar en gran medida su imaginación, además el juego de los niños presenta una serie de componentes que requieren de una fina atención e involucración del adulto para comprender su mundo.

Por ello el juego es un mediador entre fantasía y realidad, ya que les permite adquirir conocimientos por medio de sus vivencias, sus acciones son reflejo de la vida misma, es decir, como ellos se encuentran anímica, emocional, física y mentalmente, así mismo hacen visible cosas que no les gustan, que les atemoriza o que les afectan; los pequeños manejan diferente sus actividades, y transforman objetos, juegos y situaciones.

Como maestras en formación, podemos vislumbrar que el juego debería ser una prioridad en la infancia y en los distintos contextos, porque es una acción por excelencia que evidencia los conflictos y las maneras de representar la realidad que encuentran los niños para comprender ese mundo complejo de los adultos e ir reconociendo esas dinámicas sociales establecidas culturalmente, también comparten con otros, exploran los objetos y juguetes y pueden darles variadas funcionalidades, se expresan espontáneamente, manifiestan sus sentimientos y emociones, recrean situaciones, se muestran tal como son, etc.

Por ello el adulto debe hacer un acercamiento a esas vivencias de los niños, pero no desde una postura adulta sino reconociendo ese mundo infantil con sus destrezas, limitaciones y esas maneras que encuentran ellos para adaptarse al entorno como la imaginación y la fantasía.

Al igual podemos expresar que el distanciamiento de los adultos y la niñez se debe a ese progresivo cambio de las sociedades y la inmersión en el campo tecnológico. Los requerimientos para el adulto son diferentes y en este sentido, en muchos casos él no valora lo que los niños hacen para su acoplamiento a la cultura. Existe una incompreensión por ese mundo infantil y especialmente con sus juegos que tienen grandes significaciones dentro de las cuales están: develan el estado de ánimo, los niños deciden, expresan sus emociones, su lenguaje es más fluido y espontáneo, además se entregan libremente al juego.

Sumado a lo anterior, ponen a prueba su creatividad lo que lleva a la invención de esos juguetes y objetos que tienen a su alcance, los transforman y con ello recrean circunstancias, como lo menciona Martha Glanzer (2000): *“los niños de todo el mundo ponen de manifiesto su capacidad de imaginar y fantasear a través de los juegos simbólicos e imaginativos”* (p. 58-59).

Esta autora también enuncia los componentes básicos del juego (espacio de juego, tiempo y sus límites y participantes). En cuanto al primero difiere entre espacio y campo, el espacio es intangible, es como una esfera transparente, limitada por los mismos jugadores y su accionar. Sólo los jugadores hacen parte de la esfera porque comparten una misma actividad, el espacio no

es un lugar físico. En cambio el campo se define como un lugar explícito, físico, delimitado o no, puede haber relación entre jugadores y espectadores, algunos campos tienen límites que no se pueden modificar, otros tienen límites modificables por los mismos jugadores.

En relación con el tiempo hay juegos que tienen un tiempo establecido y que se debe cumplir, hay otros en los que los niños lo determinan y por ello se dificulta darle finalización al juego, en muchos casos el tiempo comienza cuando el jugador se introduce en el juego y termina cuando sale de él, el tiempo pertenece a cada jugador.

Con respecto a los participantes, los juegos se dividen en solitarios y colectivos. En los solitarios los juegos son inventados por el mismo niño, hay un reconocimiento propio, interacción consigo mismo y con sus objetos inmediatos, crea situaciones, crea sus propias reglas arbitrarias, juegos que muestran independencia, generan placer y diversión, el niño asume su autonomía para elegir lo que quiere hacer, además se crean compañeros imaginarios para complementar y enriquecer los juegos solitarios.

Y de acuerdo con los juegos compartidos, éstos convocan a jugadores con un mismo interés, hay un intercambio, complicidad, comunicación y habilidades; aceptan lo que se propone, adaptan roles y llegan a acuerdos, hay un disfrute colectivo, se enriquece el juego por lo que cada jugador aporta en éste, los jugadores comparten estrategias, ideas, reglas, triunfos y derrotas lo que genera tanto satisfacción como frustración colectiva.

En general en los juegos entran a participar los elementos de la naturaleza, éstos proveen infinitas posibilidades de juego y son diversos dependiendo del contexto, que enriquecen los conocimientos, algunas veces los juguetes se reemplazan por elementos naturales cercanos. Vale la pena resaltar que no solo se hace uso de elementos naturales sino que socioculturalmente se han ido constituyendo juguetes que acompañan los juegos.

Ahora bien, el juguete se considera como un objeto inanimado que cobra vida en el contacto con los niños, quienes le asignan otras funciones diferentes para las que están designados, es decir, la intencionalidad simbólica la aporta el niño cuando juega y el juguete cumple con múltiples roles. Cuando los juguetes son muy sofisticados, limitan tanto la imaginación como los atributos que pueden dar el jugador al juguete y sus posibles opciones de jugar a distintas cosas.

Para continuar, y atendiendo a lo anterior, hablaremos del juego pre simbólico el cual está presente en los dos primeros años de vida y el juego simbólico que llega a una edad cercana de los 8 años; los cuales serán abordados desde varios autores, ya que la edad de los niños que pertenecen a los cursos de las maestras con las que se realizó el presente trabajo oscilan entre los 5 y los 8 años de edad.

Los autores Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez y Javier Abad Molina (2011), exponen que el juego pre simbólico, como su nombre lo indica, *“es un tipo de juego previo a la adquisición de la*

función simbólica, y por tanto, a la aparición del juego simbólico como tal. La simbología expresada en este juego se realiza a través del propio cuerpo y de las acciones desarrolladas por el niño en los espacios y con los objetos” (p. 47).

Por lo tanto, entendemos que el juego pre simbólico, es la manera en la que el niño va entendiendo y comprendiendo la realidad o el contexto en el cual se encuentra inmerso, a través, de la manipulación y exploración de los objetos y los espacios que lo rodean, permitiéndole así al niño interpretar diversas situaciones en las cuales va aprendiendo a esperar, sustituir, inventar, imaginar, crear, soñar y transformar.

Ahora bien, para mencionar el juego simbólico, Martha Glanzer (2000) plantea que *“el símbolo reemplaza a un objeto real por otro imaginario”* (p.162), es decir, es esa capacidad que tienen los niños para atribuirle a los objetos otras características, los transforman mentalmente para las acciones, puede modificar su uso en los diferentes juegos. Ese valor dado a un determinado objeto lo confiere cada jugador y es posible que sólo él conozca estas convenciones o se pueden dar a conocer en un juego compartido.

Por su parte, José Luis Díaz Vega (1997), expresa que desde la aparición del símbolo y la consecuente representación de objetos ausentes, el niño ingresa a una clase de juego que evidencia su evolución; todo juego simbólico, sea individual o colectivo se convierte tarde o temprano en representación. El acto motor ahora se acompaña de imágenes mentales que propician desempeños de mayor elaboración y conciencia.

La capacidad de evocar objetos ausentes es el elemento fundamental que caracteriza este tipo de juego; en él se transforman las cosas de acuerdo con las necesidades del niño, por ejemplo: una caja puede convertirse en un coche, un palo en una espada, entre otros, dependiendo del juego que estén ejecutando los niños en determinado momento. Esta capacidad de transformar la realidad a través del símbolo es ilimitada por cuanto se sustenta en la imaginación, característica del hombre, de ahí que el juego simbólico es exclusivamente humano.

Del mismo modo, Ángeles Ruiz de Velazco Gálvez y Javier Abad Molina (2011), plantean que:

La posibilidad de construir símbolos y representaciones nos ha permitido establecer acuerdos para asociarnos a una misma realidad, basada en el conocimiento mediante la experiencia. Sabemos, por ejemplo, que los acontecimientos del pasado anticipan a los del futuro en una sucesión de hechos a los que es posible atribuirles un significado. En este proceso de humanización, construimos símbolos (más allá de las palabras) para relacionarnos y explicarnos todo aquello que sale a nuestro encuentro durante la vida (p. 17).

Entendemos pues, que de alguna u otra manera nosotros como seres humanos, a lo largo de nuestras vidas, vamos construyendo símbolos que nos permiten conocer, comprender, entender e interpretar el mundo en el cual nos encontramos inmersos.

De esta manera la simbología del juego se refiere a que los juegos en su mayoría, representan deseos de los sujetos, es decir, el deseo de ser grande, de experimentar el miedo y a la vez enfrentarlo, de tener un escondite o un refugio o el tener una identidad. Por consiguiente, los autores Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez y Javier Abad Molina (2011), nos hablan también acerca del juego simbólico, del cual mencionaremos dos fragmentos importantes acerca de éste: *“Si tuviéramos que señalar una peculiaridad específica del juego simbólico, podríamos decir que es el juego de <<hacer como si>>, en el que la realidad se transforma en ficción”*. (p. 97)

Quizá se piense que el niño ya juega en su casa y que con eso puede ser suficiente, pero las condiciones del juego varían dependiendo de los contextos en los que se desarrolla y la escuela no debe autoexcluirse de la oportunidad de ofrecer al niño posibilidades de juego interesantes, teniendo en cuenta que esta institución es además el lugar de reunión por excelencia de grupos de iguales con los que se puede compartir el juego, ya que en el ámbito familiar se reduce, cada vez más, el número de niños disponibles. El juego no debería considerarse como algo que puede realizarse en el recreo, o en clase si sobra tiempo después de hacer el trabajo <<importante>>, sino como una forma de aprender y practicar, en el caso del juego simbólico, la realidad de la vida. (pág. 97).

En relación a los fragmentos anteriores, podemos decir, que el juego simbólico es la manera en la que el niño juega a ser otro, y en la cual puede crear, imaginar y recrear situaciones que en muchas ocasiones representan aspectos y situaciones de la vida real y cotidiana. Por esta razón, es que el juego es tan rico, beneficioso y satisfactorio para los niños porque con él exploran, inventan, aprenden, crean, imaginan, sueñan y transforman el mundo que los rodea.

Así pues, para poder llegar al juego simbólico se pasa por tres fases que son: Ritualización: es la reproducción en secuencia de una actividad, en la cual se siguen todos los pasos, Esquema simbólico: se realizan acciones fuera del contexto habitual y se utilizan objetos que se alejan de la conducta adaptativa, y Símbolo lúdico: es el momento en el cual el niño prescinde de los objetos y simboliza solo con las acciones.

Partiendo de lo anterior, queremos retomar algunos ejemplos de juego simbólico que se han observado durante nuestra práctica educativa en el Colegio Aquileo Parra IED a fin de que sean una introducción al siguiente apartado.

En primer lugar mencionaremos el juego el gato y el ratón, el cual es uno de los más frecuentes durante los descansos y que nosotras como maestras en formación acostumbramos a jugar con los niños cuando se presenta la oportunidad. Podemos decir que este juego lo disfrutaban mucho los niños ya que les permite adoptar el papel de cada animal partiendo de sus características como por ejemplo la agilidad, es un juego que también desde lo que hemos observado permite que los niños compartan el anhelo de ganar y la frustración de perder llevándolos a acercarse a la realidad misma.

En segundo lugar haremos referencia al juego policías y ladrones que es también a su vez uno de los más frecuentes durante el momento del descanso. De este juego podemos decir, que los niños pasan la totalidad de su descanso jugándolo, siendo este tiempo corto para el desarrollo de éste. Sumado a esto observamos también que en él tanto niñas como niños tienen la misma

participación, es decir, pueden adoptar los dos papeles, trayendo al juego eventos o situaciones que ellos ya conocen o que son de la realidad.

5.5 Juego y escuela

Para este apartado nos referiremos a El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), el cual propone al juego, el arte, la literatura y la

exploración del medio como pilares de la educación para la primera infancia, al reconocer en estos elementos las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, promoviendo a su vez el desarrollo integral.

Dicho documento, expresa que el juego ha estado presente en la Educación de la Infancia y por ende tiene un lugar en la educación inicial, el cual desde las prácticas institucionales es visibilizado desde diferentes perspectivas. La primera es que el momento para el juego es el descanso. La segunda como el premio o el castigo frente al aprendizaje. La tercera como la herramienta que permite mejorar y dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Como ejemplo traemos a colación un fragmento de diario de campo:

...El día 30 de Agosto de 2013, llegué a mi práctica y la maestra titular del grado transición I, se encontraba realizando con los niños una actividad en torno al aprendizaje de los

números, en la cual utilizó como material de apoyo unas guías en las que los niños debían completar el número de objetos en cada imagen. Transcurrido un tiempo realizando esta actividad, los niños comienzan a dispersarse y la maestra les dice: el que no termine el trabajo no puede salir a jugar. Por esta razón algunos de los niños atendieron a la advertencia de la maestra y continuaron trabajando. Mientras que otros decidieron continuar con el juego que habían empezado... (Fragmento Diario de Campo 30 de Agosto de 2013).

Otro ejemplo que retomamos de nuestras prácticas anteriores y que nos permite visualizar al juego como herramienta de aprendizaje es el siguiente:

...Los juegos que se dan para el grado primero en Matemáticas, son juegos como la bandeja sumadora (donde deben lanzar las fichas y luego hacer la sumatoria parcial por unidades, decenas y centenas; luego deben plasmar la sumatoria total del resultado en el cuaderno) y la tienda matemática, (donde en el aula recrean una tienda, un juego de roles donde cada estudiante reconoce la importancia de realizar operaciones matemáticas) entre otros... (Fragmento Diario de Campo, 10 de mayo de 2012).

De los ejemplos anteriores evidenciamos como el juego en la escuela, es llevado a ser ese condicionante del aprendizaje y a su vez la herramienta idónea para el mismo. Por consiguiente aunque como maestros y maestras seamos conscientes de la importancia del juego en la infancia escolarizada, son las mismas condiciones institucionales las que nos hacen caer en la utilización del juego como un medio para, en relación con lo mencionado al inicio de este párrafo.

En contraste, vale la pena preguntarse por el fin en sí mismo del juego, sin necesidad de agregarle funciones externas y que le hacen perder su exquisito valor. Huizinga (1968) y Caillois (1967) sostienen que el juego es fundamental en el desarrollo y construcción del ser humano como sujeto social y cultural al ser libre, gratuito e improductivo. Este último, una de las razones por las cuales se le han agregado al juego otras finalidades diferentes a las propias.

Por eso nos hemos valido de este documento: Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación Inicial en el Distrito (2010), para darle fuerza a nuestro trabajo, ya que este plantea la necesidad de que las instituciones conciban al juego como un espacio-tiempo para el placer y el ser; atendiendo a que en la actualidad ya ni siquiera las calles son un espacio seguro para el juego y en algunos casos tampoco en las familias se juega.

Es necesario brindar espacios de juego a los niños y niñas en las instituciones para que a partir de éstos, comprendan el mundo difícil y complicado al que algunos todavía son ajenos y además para que reconozcan cómo ellos pueden incidir en él, en pro de su transformación y mejoramiento.

Para lo cual, el documento plantea como las instituciones y los jardines pueden propiciar el juego, empezando por el diseño de ambientes espacio-temporales y el cambio en la actitud de los maestros y maestras como adultos en relación al juego, sin necesidad de ir más allá de los mismos recursos de cada institución que son ricos en oportunidades de juego que a veces se

desconocen. Ambientes en los cuales la socialización, la comunicación tanto personal como social, los acuerdos, las normas, las reglas y los diferentes ritmos de los niños como jugadores, sean lo más importante y lo primero si se quiere promover el desarrollo integral de los niños como sujetos de derechos y partícipes de una sociedad en la que deben desenvolverse y sobrevivir.

Finalmente, este marco teórico nos permitió hacer un acercamiento a las creencias y al juego desde diferentes puntos de vista con el propósito de contextualizar al lector, darle soporte a nuestro proyecto de grado y generar un apartado en el que no solamente se presentó la teoría sino que se contrastó con la experiencia de nuestra práctica educativa a fin de mostrar su pertinencia en el presente trabajo.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado ahondaremos sobre el tipo de investigación que llevamos a cabo, el enfoque más conveniente para nuestro trabajo, la metodología, los instrumentos utilizados para la recolección de la información y la técnica para su análisis.

6.1 Investigación Cualitativa

En relación con el tipo de investigación, optamos por la investigación cualitativa ya que ésta intenta hacer un acercamiento a los acontecimientos de la realidad para comprender los comportamientos de los seres humanos y las dinámicas sociales que se dan entre las personas, es por ello que nos enmarcamos y nos identificamos con la investigación cualitativa porque buscamos leer y comprender el hacer de las docentes de la institución Aquileo Parra en cuanto a sus creencias sobre el juego.

Por lo tanto, ésta requiere por parte del equipo de investigación una mirada holística de la realidad, lo que comúnmente se denomina una mirada abierta, de los factores que intervienen en el fenómeno que busca estudiar; sin perder, claro está, el objetivo general de la investigación. Dentro de la investigación cualitativa el investigador procede como un sujeto social que es parte de la misma cultura que se propone estudiar y por ello no tiene una posición neutra frente a la

realidad, lo contrario, sus prejuicios y preconceptos son un punto de partida que se van transformando a medida que se ahonda en el conocimiento del objeto.

Es más, los sujetos- objetos de estudio, no se asumen, se construyen, emergiendo entonces, la riqueza en sus formas comprensivas e interpretativas, por tanto, no pretenden ser explicados sino comprendidos desde diferentes dimensiones y campos del saber: político, histórico, sociológico, semántico, psicológico, pedagógico, etc; por consiguiente, este tipo de investigación tiene una característica importante y es que se basa en recoger información descriptiva de las experiencias en determinados contextos de los seres humanos, a la cual se le hace una lectura, se le dan sentidos, es decir, se interpreta y el investigador trata de comprender por qué los seres humanos actúan frente a las situaciones de distintas formas.

Además, la investigación cualitativa tiene en cuenta que cada ser humano tiene una forma de ver, percibir, pensar y actuar frente a cada acontecimiento de la vida, porque cada persona aprende de su contexto. Reconocemos que la vida de cada maestra es única y que por ello se debe hacer una aproximación a su subjetividad y bagaje social, para poder profundizar en cómo piensan y actúan, lo que permitirá tener una mirada más amplia del accionar humano y analizar los factores sociales (costumbres, pautas de crianza, enseñanzas familiares, formación académica, intervención en diferentes contextos), que median en la construcción de cada sujeto y constituyen una historia de vida particular, casi exclusiva de cada ser humano que configura una manera de ser y pensar en el mundo.

A esto se añade que el investigador no se ve como ente aislado de la investigación sino como alguien partícipe de la sociedad, está inmerso en ella y puede entrar a dialogar con los saberes y experiencias de otras personas, preguntarse por lo que se es y llegar a desconcertarse por lo que uno mismo cree y lo que otros pueden creer. Es un proyecto que no sólo puede enriquecer el trabajo con las maestras, sino también nos permite cuestionarnos por lo que nosotras pensamos adecuado u óptimo para nuestros niños y niñas, igualmente esta investigación lo que busca es contemplar que cada uno de nosotros tiene unas concepciones, creencias, prejuicios aprendidos de la cultura a la que se pertenece, que predominan en el momento de actuar en la sociedad y que establecen una esencia propia de cada ser humano.

Algo para resaltar de esta investigación es que procura discernir lo que sucede con cada persona y reconoce que es complejo llegar a entenderlo porque intervienen muchos aspectos de la sociedad y que cada ser humano se va constituyendo tanto por factores sociales como por las relaciones interpersonales que establece en su vida, es decir, la realidad no es única ni ajena a los sujetos, en cambio, consideramos que hay multiplicidad de realidades, las cuales tienen diferentes significaciones e interpretaciones que hacen parte de las experiencias, vivencias, interacciones y de la propia subjetividad que lleva a comprender a los sujetos la realidad en la cual se encuentran inmersos, si, la investigación construye una forma de observar reflexivamente una parte de la realidad.

Por esta razón, decidimos trabajar el paradigma cualitativo, ya que, nosotras pretendemos identificar las creencias de las maestras de la institución, buscando no dar soluciones, verdades absolutas, ni homogenizar a las docentes.

La Investigación cualitativa tiene así como objetivo la comprensión y la construcción de sentidos, se trata de encontrar las cualidades que en conjunto caracterizan a una realidad, es decir aquello que cualitativamente permite distinguir el fenómeno investigado de otros fenómenos, por tanto, cada fenómeno es cualitativamente único, lo que equivale a decir que los fenómenos sociales son cualitativamente diferentes (Torres: 1998).

6.2 Enfoque Hermenéutico

Habiendo dado unas características generales de la investigación cualitativa y explicar por qué la pertinencia de la misma en nuestro proyecto haremos referencia al Enfoque Hermenéutico, que según Aristizábal (2008), tiene como finalidad:

Interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados, que tienen su fuente en la filosofía humanista, y que han facilitado el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano.

(p. 31).

Teniendo en cuenta lo anterior el enfoque hermenéutico se centra en la interpretación y la comprensión que el investigador hace del objeto de estudio encontrando un significado o un sentido a las distintas realidades humanas, para así reconstruir, resignificar y ampliar el conocimiento no solo de los que participan en la investigación sino también del investigador. Es así, que la hermenéutica busca poner en diálogo lo que ya sabemos con aquello que no conocemos y que se nos presenta como algo nuevo e innovador para entrar en debate para poder reestructurar los conocimientos e integrarlos a lo que ya sabemos.

Es necesario señalar que las interpretaciones solo tienen sentido en un contexto determinado, es decir, estas interpretaciones serán válidas para el Colegio Aquileo Parra I.E.D, el cual está permeado por una tradición histórica y cultural, que es de suma importancia y no debe ser dejada de lado, ya que, éstas inciden en las creencias de las maestras respecto al juego, lo que nos lleva a reconocer el pasado de las docentes, es decir, todo lo que ha influido en ellas desde su infancia hasta la formación que han recibido en cuanto a su campo de acción y sus experiencias como docentes, lo que nos permitirá contemplar de forma general sus maneras de ser y actuar en el aula.

6.3 Estudio de Caso

Habiendo presentado anteriormente el tipo de investigación y el enfoque más apropiado para nuestro trabajo de grado, haremos un recorrido por la metodología que vamos a llevar a cabo para mostrar la pertinencia que tiene en cuanto a las creencias de las maestras en relación al juego.

Para ello nos basaremos en el libro: Investigación con estudio de casos de Robert Stake (1998), quien plantea: *“que el estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (p. 11). Es decir, en nuestro proyecto partimos de distintas realidades para profundizar en algo específico que para lo que nos compete son las creencias de las maestras en torno al juego.

Por otro lado, Stake (1998), distingue dos tipos de estudio de caso, el primero es el Intrínseco, el cual hace referencia a la comprensión y al entendimiento que el investigador hace respecto al caso que le interesa y el segundo es el Instrumental que plantea comprensiones con miras a otras cosas y otros resultados. En nuestro caso nos identificamos con el tipo de estudio Intrínseco, ya que, nosotras pretendemos interpretar y comprender las creencias de las maestras en cuanto al juego, no buscando dar resultados y soluciones a lo que se está investigando.

Por esta razón, consideramos pertinente el Estudio de caso puesto que es una metodología cualitativa descriptiva la cual, se emplea como una herramienta para estudiar algo específico dentro de un fenómeno complejo. De acuerdo a lo anterior pensamos que el estudio de caso es una metodología valiosa para los investigadores ya que, les permite aprender sobre las experiencias y situaciones de la vida real, facilitándoles construir y ampliar el conocimiento, para aproximarse a esas otras realidades que existen.

Finalmente, asumimos oportuno nuestro trabajo en relación a las creencias de las maestras, ya que no buscamos juzgar ni criticarlas, sino por el contrario entender el porqué de su actuar y reconocer que las creencias influyen y hacen parte de las acciones que realizamos en nuestra cotidianidad.

6.4 Instrumentos para la recolección de la información

A continuación haremos referencia a cuáles son los instrumentos que utilizaremos para la recolección de la información de esta investigación dando a conocer algunas de sus características y mostrando su pertinencia con el enfoque y la estrategia elegidos.

6.4.1. Diario de Campo

Según Porlán y Martín (1997), el diario de campo es:

Un recurso metodológico que permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. (p.19- 20)

De lo anterior, podemos decir que el diario de campo nos sirve para organizar la experiencia, mediante un ejercicio descriptivo de lo observado en nuestra práctica. Es decir, se logra una

reconstrucción de la experiencia que consiste en aprovechar el recurso escritural como medio para regresar a lo vivido, observado, pensado y sentido en la práctica de una forma crítica y reflexiva. Convirtiéndose así en un elemento que nos permite llevar un orden y una secuencia de lo observado en el día a día en la institución, el cual brinda la posibilidad de volver a él para analizar y reflexionar sobre las situaciones significativas que ocurrieron, dándole otro sentido a nuestra formación como docentes a través del diálogo entre la práctica y la teoría.

6.4.2. La Entrevista

En segunda instancia, haremos mención a las entrevistas, la cual puede ser toda conversación informal que puede convertirse en una entrevista donde se recoge la riqueza del encuentro. Toda conversación es un encuentro en el que se intercambian experiencias. Existen varios tipos de entrevistas:

Entrevistas abiertas: Cuando a priori se ha seleccionado un personaje o grupo para conversar con él o ellos. En este caso seguramente ya hemos previsto un tema y algunas preguntas específicas. Estas preguntas no tienen que hacerse, con un orden específico, como lo hace un periodista. En este caso, las preguntas salen en el transcurso de la conversación. (*Álvarez et al. (2002)*)

Entrevistas semiestructuradas: Es una modalidad de entrevista guiada en la cual se determinan de antemano apenas unas cuantas preguntas. Se recurre a preguntas abiertas para estimular un diálogo informal sobre un tema determinado. Esta técnica de entrevista se puede emplear tanto para comunicar información como para recibirla. (“Análisis de Vulnerabilidad y Capacidad/ Caja de herramientas con fichas de referencia”, 2008)

6.4.3. La Videgrabación

La videgrabación según Álvarez et al. (2002) plantean que:

La imagen es, cada vez más, una de las formas más potentes de expresión, dados los avances de los medios visuales de comunicación. Los registros que se hagan espontáneamente (ojalá intencionados, no improvisados), pueden ser objeto de un trabajo posterior en grupos, donde hagamos un análisis de esas imágenes y las convirtamos en materiales clave para mostrar la riqueza y la diversidad pedagógica. Este ejercicio de análisis y reflexión sobre los registros visuales se podrán hacer en talleres que se prolonguen en el tiempo para darle continuidad a la construcción de esa nueva mirada que nos hemos propuesto. (p. 76 – 77).

Por lo tanto, la pertinencia de este instrumento para nuestro trabajo consistió en grabar momentos en los que las maestras de la institución consideraban que estaba presente el juego, para luego ver los videos y construir relatos que nos permitieran profundizar en el conocimiento de las maestras en relación con el juego.

6.5 Instrumento para el análisis de la información

6.5.1 Análisis de Contenido

Seguido a lo anterior, se encuentra lo referente a la interpretación de la información, para lo cual se recurrirá al **análisis de contenido**, definido por Ocampo (2008) como “una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetivas dichas categorías dentro del mensaje”.

Así, para el presente trabajo se construyó una entrevista de la cual surgieron las categorías que dirigieron el análisis de la información recolectada a partir de las entrevistas semiestructuradas y las videgrabaciones:

1. ¿A qué jugaba, con qué jugaba, con quienes jugaba y dónde jugaba?
2. ¿Qué generaba en usted el juego?
3. Para usted ¿qué es el juego?
4. ¿Qué lugar ocupa el juego en la escuela?
5. ¿Cómo se asume el juego al interior del Colegio Aquileo Parra, se menciona algo respecto al juego en el PEI de la institución?

6. ¿En sus propuestas pedagógicas se contempla el juego, de qué manera?

Estas preguntas buscaron acercarse a la historia de juego de las maestras y aproximarse a la relación creencias sobre juego y vivencias de éste en la institución.

A partir de estas preguntas y las que fueron surgiendo durante el desarrollo de las entrevistas y gracias al análisis de contenido, se organizó la información por rasgos, luego por categorías para finalmente realizar el análisis y la interpretación de las creencias de las maestras en relación al juego encontradas en la información recolectada. También se elaboraron unos escritos a partir de las videgrabaciones realizadas a las maestras en los cuales se describió detalladamente lo que sucedió durante las videgrabaciones y nutrieron el análisis de la información.

7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Teniendo en cuenta las categorías que surgen como resultado de los rasgos que a su vez subyacen de la revisión de las preguntas hechas en las entrevistas a 6 maestras del Colegio Aquileo Parra IED acerca del juego, se presenta a continuación un análisis sobre dichas categorías a la luz de los autores sobre los cuales se desarrolló el marco teórico del presente trabajo. Al respecto, precisa advertir que dicha interlocución con los referentes teóricos se encamina hacia la comprensión de un campo de estudio tan amplio como lo es el juego, a partir de la interpretación de las creencias de las maestras, teniendo como base el potencial que tiene, justamente, el visibilizarlas.

En este sentido es necesario referirnos a cada una de las preguntas que conformaron la entrevista realizada a las maestras y de las cuales se organizó la información a analizar. Por ello, el lector se encontrará, de manera concreta, las categorías que emergieron al organizar los rasgos y pretenden constituirse en ejes de análisis de este trabajo de grado. Para empezar, se presentarán los elementos referidos a la historia de vida de las maestras en clave de los juegos que practicaban, con el objeto de ofrecer un marco contextual desde su vida misma.

En relación a las experiencias de juego de las maestras podemos decir que...

En primer lugar, encontramos que en las entrevistas ellas hablan de sus juegos favoritos en la infancia, aquellos que realizaban frecuentemente. Reconociendo como característica principal de sus narraciones que estos juegos se daban dependiendo el lugar, ya que hacían una constante referencia a la total seguridad de jugar en cualquier parte sin correr ningún peligro, lo que llevaba a que sus compañeros de juego fueran sus vecinos, los amigos y los hermanos. Sin embargo, la mayoría de las maestras cuenta que cuando jugaban en la casa los juegos eran diferentes a los de fuera de ella.

Por ejemplo, la M6 en su relato nos cuenta: *“Jugaba cuando era dentro de mi casa a las muñecas, cuando era fuera de mi casa jugábamos yermis, jugábamos ponchados, jugábamos a la lleva, a las escondidas, casi todos los juegos tradicionales...”*

Como sus juegos se realizaban casi todos en campo abierto, las maestras no mencionan gran cantidad de elementos u objetos propios de los juegos. Por lo que surge otro aspecto relevante: juguetes tradicionales. El juguete predilecto y con trascendencia cultural usado por las maestras es la muñeca. A través de ella, representaban su cotidianidad y sus sueños. Como lo cuenta la M3: *“Bueno, yo siempre jugué a la profesora, había un cajón rojo en mi casa y yo lo cogía de tablero montaba todas las muñecas, siempre jugué mucho a la profesora siempre, o sea algo que siempre me gustó jugar era a eso, les enseñaba a las muñecas...”*

Como vemos, dentro de los objetos para el juego casi siempre podemos encontrar aquellos que tenemos en la cotidianidad, en ocasiones que nosotros mismos elaboramos y a los cuales a través de la simbolización les damos diferentes papeles. Como lo menciona Vega (1997), reconocemos que los juguetes son tan antiguos como lo es nuestra especie, y en esa medida se han ido transformando de generación en generación atendiendo tanto a las necesidades como a los diferentes avances tecnológicos de la humanidad.

Al respecto, dice la M2: “... *había una niña que llevaba una muñeca con una caja grandísima de mucha ropa, le tenía muchas muchas, modas, entonces jugábamos, la vestíamos de empleada, de profesora, de doctora, pero el juego que yo más, que hacíamos más era con muñecas*”.

De lo que relata la M2, podemos decir que se visualiza de una manera muy marcada el ya conocido juego simbólico, que consiste en hacer representaciones de las internalizaciones que los niños y las niñas van logrando a lo largo de su vida, a través de objetos, lugares o personas, que adoptan diferentes roles y lenguajes con el fin de mostrar su comprensión y visión de la realidad que los rodea. La característica principal del juego simbólico es la capacidad de evocar objetos ausentes, por medio de imágenes mentales, que atiendan a los intereses y la imaginación de los niños y las niñas. Como la M3, quien utiliza un cajón como tablero para enseñar a sus muñecas, en el juego de la profesora.

A partir de lo que las maestras nos cuentan en sus entrevistas, cuando ellas hablan de muñecas específicamente se refieren a las muñecas de trapo, puesto que en la época en la que se encontraban este tipo de juguetes eran populares, económicos y de fácil acceso para las familias de escasos recursos o incluso las madres fabricaban las muñecas para que sus hijas se divirtieran y pudieran jugar con sus familias. Lo que nos muestra que la muñeca ha sido uno de los objetos que ha pasado de generación en generación, estuvo presente en la infancia de las maestras, en nuestra infancia, y ha tenido cambios o transformaciones a la par que la sociedad ha ido desarrollándose.

Las piedras, tapas, pelotas, bates, semillas, cajas de cartón, tela, también acompañaban sus juegos, ya que eran objetos que tenían a su alcance dependiendo del lugar donde jugaran. Es decir, si estaban en la casa jugaban con las cajas de cartón y la tela, pero si estaban fuera de ella, como la calle o el parque, jugaban con los demás objetos.

De este modo, podemos decir, que los juegos que practicaban las maestras en su infancia y de acuerdo a sus narraciones, eran juegos tradicionales que llegaron a ellas de generación en generación trayendo costumbres y culturas que se dieron en determinados momentos de la historia. Por ejemplo, la M3 en su narración nos cuenta: “...*Jugaba con mi hermano a las escondidas, jugábamos yermis, me encantaba jugar yermis pero eso lo hacíamos con los chicos del barrio...*” de lo anterior es importante mencionar que el juego posee una riqueza enorme en la medida en que posibilita la interacción de los niños y las niñas sin hacer ningún tipo de discriminación por el género al cual pertenecen.

Ahora bien, como se mencionaba en párrafos anteriores, en relación a las personas que estaban presentes en los juegos con las maestras, encontramos que estas pertenecían a su entorno más cercano, con quienes ellas compartían más tiempo, como sus vecinos, amigos, hermanos, niños y niñas. Es decir, el juego era una acción placentera para ellas, ya que podían practicarlo no solo con los compañeros de estudio sino también con los vecinos de la cuadra o del barrio. Hecho que permitiría visibilizar los procesos de socialización que se dan a través del juego.

Otro aspecto que mencionan las maestras, era que sus juegos no eran dirigidos y que las personas con las que jugaban, conocían y confiaban en ellas y además ya tenían un momento establecido para éste el cual era después de hacer las tareas al llegar del colegio. Así, comienzan a presentarse elementos que además de favorecer las interacciones sociales, regulaban el cuándo jugar, como lo es, la culminación de determinados compromisos.

Ahora bien, es pertinente mencionar también las características de los lugares en los cuales jugaban las maestras. Cada uno de ellos les posibilitaba diferentes juegos por sus condiciones físicas y de permanencia en ellos. Así por ejemplo, como algunas maestras podían jugar en sus casas a las muñecas, otros decían que por el tipo de juego ésta no era el lugar indicado para hacerlo. Sin embargo, los lugares cercanos o que rodeaban sus viviendas sí tenían todo el potencial y la oportunidad para jugar allí; en estos podían correr, saltar y además encontrar objetos para los mismos juegos, como se explicitó en párrafos anteriores, de manera que éstos últimos eran improvisados pero no por ello menos atractivos o predispuestos a ser transformados en razón a la creatividad de niños y niñas vía juego.

Según las maestras, los espacios públicos les permitían compartir con otros, jugar, socializar, sin los peligros que actualmente se ven como por ejemplo el alto flujo vehicular en las calles que limita el uso de ellas como escenario en el que antes se jugaba partidos de fútbol u otros juegos. Para la época de las maestras y como ellas lo expresaban, los barrios estaban formados por cuadras cerradas que se comunicaban a través de una única calle por la que transitaban los automóviles, hecho que hacía que sus juegos fueran totalmente seguros.

Otra de las características que ellas referenciaban y atendiendo a lo mencionado en párrafos iniciales, era que antes no se presentaba ni la inseguridad ni la desconfianza entre las personas que habitaban en un mismo barrio, ya que los vecinos eran un apoyo más para las familias. Pero ahora, por diversos factores sociales como la cercanía al sitio de trabajo, facilidad de transporte, economía, seguridad cambiamos fácilmente de casa y nos cuesta más mantener relaciones interpersonales duraderas.

Ahora bien, al estar esta primera pregunta orientada hacia el recuerdo, su objetivo es conocer la relación de las maestras con el juego en su infancia, con el fin de reconocer esos objetos, lugares y personas que las llevaron al juego en sus primeros años de vida.

En este sentido, podemos decir que los lugares en los cuales jugaban eran cercanos a sus casas, ya que esto les permitía compartir con los vecinos y amigos de la cuadra y del barrio, y a su vez estar bajo la supervisión de los adultos que estaban a cargo de ellos. Hecho que facilitaba

juegos como los anteriormente mencionados, cada uno de estos aspectos lleva consigo una historia que de cierta manera representa lo vivido por ellas, las posibilidades de juego que tuvieron y en muchos casos la importancia de éste en su cotidianidad.

De este modo, al ser sus juegos transmitidos generacionalmente, podemos reconocer que nosotras en nuestra infancia también los jugamos, y que los han jugado nuestros padres y abuelos; más aún, actualmente son practicados por los niños y las niñas. Es decir, han permanecido en el tiempo como memoria de momentos específicos de la historia. Por ello, toda esa carga cultural e histórica que traen consigo los juegos es la que los hace ser ese alimento y esa necesidad del ser de empaparse no solo de su contexto próximo sino también de su contexto lejano, lo cual deja ver que como el juego es innato en el ser. Es más, con solo pensar en juego estamos pensando en recuerdos, estamos pensando en historia.

En segundo lugar, al preguntarnos por lo que generaba el juego en las maestras, visibilizamos algunos aspectos recurrentes que podríamos denominarlos sensaciones y emociones como: placer, diversión y alegría. Estas sensaciones y emociones experimentadas por las maestras en sus momentos de juego rememorados, también fueron expresadas el día en que se realizaron las entrevistas en sus gestos, su tono de voz y en sus narraciones cargadas de emotividad. Mostrando esto como el juego para ellas era ese momento en que podían ser ellas mismas sin cohibirse de sus expresiones; ya que si sentían deseos de gritar, reír, llorar, podían hacerlo sin ninguna prohibición. Era ese momento de libertad en el que podían expresar sus deseos y además vivirlos

y experimentarlos a través de sus juegos, como lo decíamos en la primera pregunta, era ese momento de placer y de compartir que tanto disfrutaban.

Desde las emociones y sensaciones experimentadas por las maestras en sus juegos, nos remitimos a Caillois (1967), de quien retomamos el término *Paidia*, el cual está presente en el juego. A nuestro modo de ver, el consiste en esas emociones y sensaciones viscerales que experimenta cada jugador; como el placer, diversión, alegría y libertad. Es decir, todas aquellas acciones que realiza el jugador en torno al juego y más aún con quienes se relaciona durante éste; viviendo procesos de socialización e interacción continua durante el desarrollo del juego.

Al respecto, Huizinga (1968), dice que a través del juego el ser humano satisface la necesidad de comprender la realidad, por medio de la imitación de las acciones que los adultos realizan cotidianamente, lo que le permite recrear y mostrar su visión del mundo y al mismo tiempo, su discernimiento. Otros aspectos importantes dentro del juego que menciona este autor y que a su vez se relacionan con las respuestas de las maestras son: el juego genera diversión, satisfacción en el momento de realizarlo, el juego se convierte en complemento de la vida misma, es imprescindible tanto para la persona como para la sociedad, porque contribuye en la comprensión de la realidad, es por ello que éste envuelve una riqueza y tiene un alto grado de significación a nivel cultural.

Por ello, otra característica que él posee es que cobra inmediatamente una sólida estructura como forma cultural, en el instante en que se lleva a cabo el juego, el cual queda guardado en la memoria, se puede evocar en cualquier circunstancia o momento, es socializado y transmitido por los grupos culturales. El poder repetir los juegos hace que otros los conozcan y los realicen en diversos contextos, entre diferentes personas y les den diversos sentidos y significados al jugarlos.

Las maestras por su parte apuntaban también que el juego era para ellas esa posibilidad de sentir y experimentar sentimientos buenos hacia los demás al poder compartir y construir fuertes lazos de amistad entre los grupos de juego y a su vez les proporcionaba momentos de relajación, descanso, trabajo en equipo, pero sobre todo y lo más importante libertad. Además este les permitía liberar sentimientos que en otras circunstancias o situaciones la persona no aflora con tanta facilidad y espontaneidad. Disfrute que se hizo visible en las maestras a través de las evocaciones de los recuerdos durante las entrevistas realizadas y que influyó para que en el momento actual ellas todavía recordaran con un alto grado de claridad esos juegos.

Ejemplificando lo anterior:

M1: “... *A mí me generaba mucho placer, o sea yo cuando iba me sentía muy a gusto, yo era como un momento de diversión, alegría, muchos sentimientos buenos...*”

M4: "...Ayy, placer, aprendizaje, relación social, camaradería, trabajo en equipo, muchas cosas..."

M5: "...Ummmm alegría, eso era una alegría, yo no le... alegría, diversión, eso era lo que generaba realmente en nosotros..."

M6: "...libertad, descanso, relajamiento..."

Después de haber hecho un acercamiento a esas primeras experiencias de juego de las maestras, que nos arrojan las creencias que han construido, podemos decir que: Las maestras creían que el juego era ese espacio que les permitía compartir, experimentar y a la vez representar su realidad. Era esa necesidad que como niñas y niños tenían en ese momento de su vida y que no podría haber nada que les impidiera satisfacerla.

Ellas creían que a través de sus juegos construían y fortalecían lazos de amistad con quienes compartían sus juegos, ya que éste rompía con esos obstáculos a la hora de relacionarse unos con otros.

Las maestras manifiestan que sus juegos fueron muy enriquecedores y por lo tanto aún los recuerdan con la misma intensidad con la que los jugaban en su momento. Podían a través de ellos expresar sensaciones y emociones que en otras circunstancias no era viable hacerlo. Además de representar sus sueños y percepciones del mundo adulto que poco a poco iban conociendo precisamente a través de los mismos.

Continuando con lo anterior, se presentará cómo entienden el juego las maestras, haciendo un salto en su vida que nos sitúa en el momento actual, en el que ellas además de su experiencia de vida personal, cuentan con una formación académica.

Y entonces, para las maestras ¿qué es el juego?

Como primera medida diremos que los aspectos recurrentes asociados al juego, fueron aprendizaje y socialización. Durante el proceso, para llegar a estas categorías nos encontramos con términos como: espacio para, espacio que facilita o espacio que permite el aprendizaje y la socialización. Entendiendo la socialización, desde las palabras de las maestras, como la relación de interacción y compartir entre pares y el aprendizaje desde conceptos como normas, reglas, valores y conocimientos disciplinarios que se adquieren a través del juego. Éste último se ve como una actividad lúdica que facilita el aprendizaje de los niños y las niñas en la etapa escolar, siendo lo anterior un importante valor que le otorgan las maestras al juego.

Para ejemplificar como las maestras ven la socialización a partir del juego, retomamos el siguiente fragmento de diario de campo:

...Hoy se celebraba en la institución el día de amor y amistad. La maestra el día anterior pidió a los niños y niñas que trajeran algo para compartir en la celebración del siguiente día. Después del descanso, se empezó a hacer el compartir, y luego de comer los niños

salieron al patio a jugar, mientras la maestra estaba observando el juego de los niños...

(Fragmento diario de campo, 13 de Septiembre de 2013).

De esta manera evidenciamos también desde nuestras observaciones que dentro de las aulas de clase, para las maestras la socialización se da en la interacción que tienen los niños y las niñas en la celebración de fechas especiales, ya que es allí donde ellos pueden hacer actividades diferentes a las académicas. Mientras se está en la clase, los niños y niñas deben permanecer en absoluto silencio y atendiendo a las indicaciones y explicaciones de la maestra, fuera de ella, se perciben amplias manifestaciones lúdicas expresadas en los juegos de niños y niñas.

Ahora bien, para ejemplificar el aprendizaje a partir del juego, retomaremos una de las videograbaciones en la que se observa a la maestra de transición llevando a cabo el juego con los niños:, ella les entregó fichas de parques y dados para que jugaran y al mismo tiempo aprendieran a sumar, así, los estudiantes estaban por parejas y cada una tenía un grupo de fichas y dados que lanzaban y de acuerdo al número que les daba, formaba un grupo de fichas que posteriormente lanzaban de nuevo y repetían la acción anterior para finalmente contar y sumar el total de la cantidad de fichas y así sucesivamente.

Otro ejemplo a mencionar, es el juego y la socialización que se evidencia en una de las entrevistas hechas a las maestras de transición, en la cual ella nos dice que sí permite el juego en el aula de clase y les brinda a los niños la posibilidad de traer sus propios juguetes, lo cual lleva a

realizar juegos libres en los que el maestro se ausenta para observar, la interacción y el compartir de los objetos con los compañeros. La socialización se evidencia en la medida en que los niños conforman grupos en cuanto a los juegos y a los juguetes, estando presente allí el interés de cada uno de ellos haciendo que la comunicación fluya de manera espontánea y natural, compartiendo así, ideas, imaginaciones y experiencias de vida.

Con respecto a la actividad lúdica, podemos ejemplificar con una de las videograbaciones hechas a las maestras de transición, la cual muestra como ella supervisa, controla y dirige la actividad de los niños con fichas de lego y les dice que tienen que armar una nave espacial, y a su vez la maestra realiza una observación de cómo ellos llevan a cabo la construcción y la estabilidad de su nave. Es decir, vemos como para la maestra el juego consiste en una acción dirigida en la cual orienta a los niños sobre cómo alcanzar el objetivo propuesto por ella; en este caso armar la nave espacial.

En las observaciones y las entrevistas también logramos observar que para ellas el juego es esa herramienta que les permite de manera fácil y divertida acercar a los niños y niñas a los diferentes conocimientos; es el momento en el que ellos se van desarrollando tanto física como intelectualmente; es una manera de observar a los niños para descubrir las diferentes situaciones o momentos por los que pueden estar atravesando y que afectan su rendimiento escolar; es también el juego ese alimento espiritual que les permite a los niños crecer, fortalecer su autoestima y las relaciones con los demás.

A lo anterior se suma su creencia que relaciona el juego con diversión, relajación, descanso y libertad, pero que debe tener unos tiempos y lugares específicos en los cuales practicarse.

Por ejemplo, en ciertas circunstancias, las maestras deben hacerse cargo de la clase de educación física y de acuerdo a nuestras observaciones, algunas les permiten jugar libremente en el patio, otras trabajan algún área dentro del salón para adelantar o nivelar temáticas y otras les dirigen juegos y dinámicas enfocados hacia la liberación de la energía acumulada en el salón de clase, para reforzar un tema visto. Ejercicios de concentración, atención y escucha que beneficien tanto el desempeño de los niños y la tarea de ellas dentro del aula. Y por supuesto para potencializar las relaciones entre pares con el fin de regular la agresividad tanto física como verbal que se visualiza en la cotidianidad del aula, además de la interiorización de normas y reglas básicas para la sana convivencia.

Para tal efecto:

...Durante el desarrollo de la clase de matemáticas del grado 101, dos niños se pelearon empezando por palabras hasta llegar a los golpes por un lápiz que encontraron tirado en el suelo, ya que los dos reclamaban ser dueños del mismo. La maestra se acercó tomó el lápiz y preguntó de quien era, la dueña se acercó por él y los niños que se habían peleado se fueron cada uno para su puesto. La maestra titular me dice en ese momento que preste atención en el descanso, para ver que ellos se la pasan todo el tiempo juntos jugando sin ningún problema. Así que por eso, ella trata de dejarlos jugar en las horas de educación física en las que no viene la docente, para que ese efecto que hace el juego se vaya quedando con los niños poco a poco todo el tiempo... (Fragmento diario de campo, 17 de Octubre de 2013).

Sin embargo, la socialización que se da en las diferentes instituciones, dentro de ellas la escuela, no solamente consiste en la interacción sino que también implica que el sujeto se haga consciente del entramado social que lo rodea. Que comprenda que este aprendizaje se

encuentra posibilitado por entidades institucionales y sujetos que gozan de representación social, quienes propagan los conocimientos culturales necesarios para poder desenvolverse y vivir en sociedad.

Para cerrar la primera parte de este apartado sobre lo que significa el juego para las maestras diremos que:

Las maestras creen que el juego es el instrumento para el aprendizaje ya que les facilita la enseñanza al mostrarles a los niños otras alternativas para la adquisición del conocimiento. Aunque algunas maestras también reconocen que el juego es placer y diversión.

Las maestras creen que el juego también es una necesidad que le ayuda a los niños a crecer, fortalecer su autoestima y la relación con los demás a través de la adquisición de normas y patrones sociales.

Las maestras consideran que el juego, además, es el medio de expresión por el cual conocen lo que los niños y las niñas muestran libremente: sus sentimientos, sensaciones, estados de ánimo; además de proporcionarles diversión, relajamiento y descanso.

Por último ellas creen que el juego requiere de unos tiempos y lugares específicos para desarrollarse.

Ahora bien, luego de rescatar lo que significa el juego para las maestras, se hará alusión a la importancia de éste para los niños. De la información recopilada subyacen los siguientes aspectos recurrentes: aprendizaje de normas sociales, facilita el aprendizaje e interacción con otros.

Teniendo en cuenta estos aspectos, podemos evidenciar que para las maestras el juego en los niños es importante en el sentido en que a través de éste los niños pueden adquirir conocimientos que serán fundamentales para su vida como adultos.

Como lo evidencia el M1: *...” el juego en los niños es súper importante, porque a partir del juego y con el juego es que el niño puede adquirir las normas sociales, puede adquirir la forma, digamos los patrones y las normas para relacionarse con los otros niños, se enfrenta como a situaciones reales, situaciones de conflicto, situaciones de digamos, como lo dijéramos como de agrado entre ellos, situaciones diarias, el niño evidencia en su juego las situaciones diarias y así mismo pues las pone, las pone en el contexto de juego...”*

Es decir, el M1, considera que la adquisición de normas y patrones sociales son conocimientos fundamentales para la vida de los niños, que se adquieren a través del juego

y es ésta la importancia que tiene para ellos, ya que pueden traer al juego su realidad para comprenderla y apropiarla de una mejor manera.

En este sentido, la M5, dice que: “...Sí, que es el alimento espiritual de los niños, a esta edad que tienen 7 a 8 años y yo creo que a cualquier edad los juegos divierten...”. Importancia que relacionamos con lo que plantea Huizinga (1967), acerca de que el juego es una necesidad del ser humano que busca satisfacer así como sus otras necesidades básicas, que están presentes a lo largo de la vida. Ella cree que la importancia del juego consiste en que no solo aporta a la parte física sino que va más allá, contribuyendo a la formación de la personalidad, la autoestima, la relación con el otro, construyendo integralmente al niño.

Sin embargo, como se verá a continuación, para las demás maestras, la importancia del juego se centra en el aprendizaje y otros aspectos secundarios.

M2: “... Yo diría que esencial porque de la manera como se aprende más fácil es jugando...”

M3: “...Si claro, porque lo que te decía no es una forma solo de integrarse, de relacionarse, sino de divertirse y aprender...eso es una buena estrategia para poder llegar a algo con los niños, enseñarles...”

M4: “... Si claro. Porque genera, eh genera no, afianza valores como la solidaridad, el trabajo en equipo el respeto por el otro además de les permite que el niño descubra nuevas formas de aprender los conceptos, que reconfigure los conceptos que ya tiene...”

M6: “... Claro, es un espacio que les permite eh, tener desarrollo cognitivo y físico según del juego que sea y les permite aprender normas y convivencia y a respetar a las personas y ser libres y reflexivos...”

Como podemos ver, para las maestras el juego debería ser una prioridad en la infancia y en los distintos contextos, ya que les permite evidenciar los conflictos y las maneras de representar la realidad que tienen los niños para comprender el mundo complejo que los rodea y que les facilita el reconocimiento de las dinámicas sociales establecidas culturalmente. Ellas consideran que en el juego los niños y las niñas comparten con otros, exploran los objetos y juguetes y pueden darles variadas funcionalidades, se expresan espontáneamente, manifiestan sus sentimientos y emociones, recrean situaciones, se muestran tal como son, etc.

En este sentido las maestras expresan que la importancia del juego en los niños radica en que fomenta la adquisición de normas sociales, facilita el aprendizaje y la interacción con otros, pero en el diario vivir vemos que son pocos esos espacios en los que realmente se da la posibilidad de juego, los niños tienen espacio de juego en el descanso y en algunas ocasiones en las horas de educación física. En ciertos momentos las docentes utilizan el juego para enseñar algún concepto específico como por ejemplo valores y reglas, para enseñar conceptos

matemáticos, varios juegos vienen estructurados para enseñar elementos de la lengua materna o el inglés como es el caso de las loterías y así sucesivamente.

Los niños y niñas tienen oportunidades limitadas para llevar a cabo juegos libres en el que el maestro acompaña y observa lo que ellos realizan. Aunque las maestras reconocen la importancia del juego y la riqueza que éste tiene como tal, vemos que las dinámicas escolares son tan rigurosas que llevan a que lo dejen muchas veces de lado y que éste solo se lleve a cabo en situaciones específicas muy cortas, tal vez las maestras ya tienen tan estructurados unos horarios, unas temáticas, una rutina, una metodología que hace difícil unos cambios en sus prácticas, además en los grados primeros se da relevancia a unas áreas más que a otras y el juego pierde importancia en la formación de los niños y niñas.

Además algunas de las maestras creen que las actividades que realizan se pueden volver juego en función del aprendizaje, igualmente es una forma en la que los niños pueden reconfigurar esos conocimientos aprendidos. Como lo expresa la M2: *“...Yo diría que esencial, porque de la manera como se aprende más fácil es jugando, yo pienso que la lúdica es, no es jugar por jugar, sino es hacer algo agradable, hacer un ambiente agradable, o sea en cualquier momento podemos volver la actividad que estamos haciendo un juego para que quede más pedagógico...”*

Sin embargo, otras maestras creen que la importancia del juego está en la posibilidad de poder conocer que está pasando con los niños, sus estados de ánimo, situaciones de conflicto o de satisfacción.

Ahora bien, habiendo analizado las creencias de las maestras sobre el juego desde sus experiencias de vida, y su formación personal y académica, nos dirigiremos a analizarlo desde la escuela y su quehacer en el aula.

Y ¿qué pasa con el juego como fin en sí mismo en la escuela?

Para comenzar, en cuanto al lugar que ocupa el juego en la escuela encontramos lo siguiente: hay un desconocimiento parcial del lugar que podría ocupar en ésta. De acuerdo con lo anterior podemos indicar que el juego desde la individualidad de cada maestra ocupa un lugar en la escuela. Para algunas, es el descanso, para otras está dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como premio y castigo; mientras que para otras, debería estar presente dentro de la rutina escolar, pero no sabrían cual sería ese momento.

Así mismo la organización curricular y académica de la institución, hacen que al juego se le sustraiga la importancia y el valor que realmente tiene. En tanto hay unos horarios establecidos, las maestras trabajan en función de ellos y atendiendo a los contenidos, llevando a que la rutina escolar sea tan rigurosa y hermética que aún cuando los niños no han terminado un trabajo ya se les está dictando o asignando el siguiente.

Por ejemplo, al remitirnos a las entrevistas realizadas a las maestras, podemos encontrar en sus respuestas que el juego es importante en la escuela, en este caso en el Colegio Aquileo Parra I.E.D. básicamente en primaria, porque es el eje central del trabajo en éste, pero en realidad el juego es poco visible en la cotidianidad de los niños; además de ello, algunas maestras creen que

el juego en algunas ocasiones no tiene un fin provechoso, mientras que otras lo encuentran necesario en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje.

M3: “...nosotros miramos el juego como lo peor porque usted no hace sino jugar y sobar la vida, entonces lo hemos estigmatizado...como que no es importante en los niños, el chino que se la pasa jugando es el chino que más molesta...”

Frente a esto, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), propone al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como pilares de la educación para la primera infancia, al reconocer en estos elementos las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, promoviendo a su vez el desarrollo integral.

Retomando lo anterior, podemos evidenciar que el juego en la primera infancia cumple una función y tiene un valor importante en la misma pero que cuando los niños llegan a la escuela, en este caso el Colegio Aquileo Parra I.E.D, se encuentran con que en ésta el juego no es estructural en su formación. Podríamos decir que en la escuela no es que no exista el juego como tal sino que ella misma ha establecido la creencia de que el juego no tiene ningún valor y no es importante para el desarrollo integral de los niños.

Pero, como lo mencionan algunas de las maestras, son incluso hasta los mismos compañeros de trabajo quienes con sus críticas hacen que ellas dejen de lado las nuevas propuestas que emergen, al ser vistas como las profesoras que no trabajan, que no hacen nada con sus niños porque no tienen nada en sus cuadernos. M4: “...Profesora que intenta trabajar el juego o unas

opciones diferentes de aprendizaje que no sean plana tanto para los papás como para los compañeros y los mismos directivos docentes está dada como una profesora vaga que no hace nada, mire se la pasa jugando, se la pasa, que es lo que hacen, uno va a mirar el cuaderno y no tiene nada, porque lo importante es llenar el cuaderno...”

En este sentido, el fragmento muestra como la maestra cree que la presión del sistema, el currículo, la institución y los miembros de la comunidad educativa son los que hacen que las creencias que vienen con ella desde su infancia y que aún conservan, no se vean reflejadas en su quehacer en el aula.

Es más, las maestras consideran que aunque ellas puedan tener un concepto de juego diferente al que encuentran en la institución, las condiciones de la misma hacen que ellas las dejen de lado y pongan la transmisión del conocimiento como lo esencial e importante.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a las maestras, podemos encontrar que ellas como tal no evidencian el juego dentro del PEI de la institución pero que de cierta manera se considera que está implícito tanto en el descanso y en las actividades académicas que se llevan a cabo con los niños. De alguna manera al no estar muy claro dentro del PEI, los docentes no le dan la importancia que éste realmente posee y que se sigue enfatizando en lo académico, en lo “importante” para la sociedad actual. Frente a esto, valdría la pena preguntarse por ¿qué ocurriría si el PEI enfatizara en el juego?, ¿los padres optarían por llevar a sus hijos allí?, quizá lo harían más por la necesidad de obtener un cupo escolar, pero muy seguramente pocos lo harían por la convicción de lo importante del juego en los niños y las niñas. Definitivamente, fuertes miradas

que observan al juego como desdén circulan también fuera de los escenarios escolares y a su vez, los interpelan y condicionan.

En este sentido, es importante mencionar que en las prácticas se evidencia como el juego en algunas instituciones en este caso el Colegio Aquileo Parra, es instrumentalizado y desvalorizado desconociendo su importancia en el desarrollo integral del niño más allá de los aprendizajes disciplinares. Por ejemplo, para nosotras es importante relacionar el Colegio Champagnat, lugar en el que realizamos prácticas, ya que allí, el juego era muy visibilizado como una herramienta de aprendizaje, ya que en las áreas como inglés y matemáticas éste era ese facilitador del conocimiento.

Por ejemplo como lo muestra este fragmento del diario de campo:

...El juego, a través de material concreto, no sólo les permite construir y potencializar el proceso abstracto de la suma y resta de unidades, decenas y centenas, sino que además hace que los niños descubran una matemática viva, no aislada, en la que los procesos y habilidades mentales son el objetivo primordial, ya que mediante la observación, experimentación, manipulación, análisis y comprobación de hipótesis van construyendo un aprendizaje útil y significativo... (Fragmento Diario de Campo, 10 de mayo de 2012).

Mientras que en el Colegio Aquileo Parra I.E.D. y en el Colegio Champagnat, el juego es instrumentalizado, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), plantea como pueden las instituciones y los jardines propiciar el juego, empezando por el diseño de ambientes espacio-temporales y el cambio en la actitud de los

maestros y maestras como adultos en relación al juego, sin necesidad de ir más allá de los mismos recursos de cada institución y que son ricos en oportunidades de juego que a veces se desconocen.

Ambientes en los cuales la socialización, la comunicación tanto personal como social, los acuerdos, las normas, las reglas y los diferentes ritmos de los niños como jugadores, sean lo más importante y lo primero si se quiere promover el desarrollo integral de los niños como sujetos de derechos y partícipes en una sociedad en la que deben desenvolverse y sobrevivir.

Frente a lo anterior, se evidencia la fuerte brecha que aún existe entre la educación preescolar y la básica, distancia en la cual, muchos niños y niñas transitan de un escenario rico en experiencia lúdicas, artísticas, corporales, a la verticalidad y rigidez de la escuela.

Ahora bien, también se preguntó sobre los momentos en los que el juego está presente en las propuestas pedagógicas de las maestras, de lo cual surgieron como aspectos recurrentes la posibilidad para el desarrollo de la motricidad y actividades de juego. De acuerdo a éstos, podemos deducir que las maestras tienen presente el juego en sus propuestas pedagógicas para desarrollar en los niños las habilidades motoras ya que en el juego el niño corre, salta, se balancea, gira, trepa, entre otras que son necesarias para el desarrollo motriz de los niños, pero estos elementos se ven reflejados mayoritariamente en la clase de educación física.

Algunas maestras utilizan el juego para hacer pausas activas a lo largo de la jornada escolar, en otros casos se busca que los niños realicen juegos de roles para fomentar valores y una mejor convivencia entre los mismos niños. Algunas veces en el Colegio Aquileo Parra I.E.D. se

realizan jornadas deportivas o recreativas y los niños llevan a cabo juegos que ya están designados como por ejemplo encostalados, carreras, competencias, etc.

En muchas circunstancias, el juego no se contempla como tal en las propuestas pedagógicas de las maestras. Las de transición, posibilitan el juego en los niños pero no se involucran en él; mientras que las de primero y segundo, lo tienen presente como el premio o el castigo en el aprendizaje, pero fuera del aula. Cuando los niños terminan la actividad que están realizando y encuentran un momento para jugar, la maestra inmediatamente ocupa al niño en otra actividad para que no fomente el “desorden” en clase.

Por ejemplo, desde nuestra observación, las maestras de transición dan a los niños y niñas los juguetes para que jueguen, y ellas se dedican a observarlos y a reconocer las dinámicas que muestran los niños en los diferentes juegos; ellas argumentan que antes si se involucraban, pero ahora sus capacidades no son las mismas y además pueden aprovechar esos momentos para hacer cosas que tienen pendientes. Las maestras de primero y segundo, durante toda la jornada llevan a los niños con la idea de que si se portan juiciosos y trabajan sin molestar podrán salir a jugar un rato antes de que suene el timbre.

En síntesis, las maestras asocian sus propuestas pedagógicas sobre el juego en el Colegio Aquileo Parra I.E.D., a actividades manuales, momentos de relajación después de las labores académicas, las pausas activas para recuperar la disposición de los niños en las tareas que realizan y lograr un mejor desempeño.

Las maestras ven el juego como el espacio para descansar y realizar otro tipo de actividades, que durante el desarrollo de la jornada no podrían hacer.

Las maestras creen que el juego puede ser un condicionante del aprendizaje que lo hace efectivo y ágil, al proponerlo a los niños y niñas como ese premio o castigo después de finalizadas las actividades correspondientes.

Finalmente, en cuanto a los momentos oportunos para el juego se destaca lo siguiente: cualquier momento es ideal para el juego. Teniendo en cuenta las respuestas de las maestras, ellas consideran que cualquier momento es ideal y propicio para realizar el juego. Sin embargo, desde sus prácticas éste si tiene un momento, un tiempo y un espacio determinado. El cual es dado en función del aprendizaje dentro del aula y fuera de ella en la clase de educación física y en el descanso.

Es decir, aquellas creencias que ellas traen desde la infancia, aunque permanecen, son enriquecidas y reorientadas a partir de la formación académica, pero las maestras no pueden en muchas ocasiones actuar bajo ellas, ya que las dinámicas escolares las llevan a que intervengan de otra manera; además, como se indicó en la contextualización, la institución dentro de su estructura física no potencia el juego y por ende éste va adquiriendo otras connotaciones que hacen que se desdibuje su importancia en la vida de los pequeños.

Además la organización curricular está tan esquematizada que un momento de juego se considera pérdida de tiempo o como se decía en líneas anteriores el juego se denomina dentro de otro tipo de actividades que no son juego.

En conclusión, el investigar sobre las creencias, es investigar a cada persona, a cada sujeto, que aunque es partícipe de diferentes instituciones sociales, vive sus propias experiencias y por consiguiente su actuar y pensar es único en el mundo. Así, cada uno cuenta con su propio sistema de creencias que se hace presente en nuestro accionar frente a las diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad.

Sin embargo, este accionar, tiene la incidencia de elementos del entorno que hacen que éstas puedan ser desplazadas atendiendo a las exigencias del contexto en el que se desenvuelve el sujeto. En el caso de las maestras del Colegio Aquileo Parra I.E.D, aunque mantienen sus primeras creencias sobre el juego, éstas fueron relegadas para acomodarse y desenvolverse en el entorno escolar de la institución, dejándolas visibles en su quehacer pedagógico.

Ahora bien, como se mencionó antes, al ser las creencias propias de cada persona, se encontró variedad de creencias en torno al juego por parte de las maestras de la presente institución, que atienden tanto a su vida personal como a su perfil profesional, además de las exigencias del contexto educativo del cual no solo hacen parte los estudiantes y directivos sino también los padres y madres de familia que de una u otra manera también influyen en las creencias y por consiguiente en las prácticas de las maestras.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

Finalmente, después de haber llevado a cabo este proyecto, podemos decir que fue realmente satisfactorio conocer las creencias que tenían las maestras respecto al juego, pues nos permitió comprender el porqué de su quehacer docente y la importancia que tendría brindar un espacio de diálogo con las maestras y potenciar el hecho de que algunas de ellas creen que en el juego y solo en el juego está la posibilidad de que los niños puedan crear, soñar, imaginar, ser auténticos, libres y únicos, lo cual se constituye en una importante proyección del trabajo. No obstante, en el aula y en la escuela hay factores como las dinámicas escolares, los espacios y las normatividades que hacen que esas creencias deban acoplarse a las mismas en el momento del accionar.

Atendiendo a lo anterior, podemos decir que nosotras como maestras en formación compartimos esta creencia sobre el juego, y esto es gracias a que pasamos por la movilización de estructuras de pensamiento a partir del estudio del juego y de la vivencia del mismo en nuestro espacio de formación académica Lúdica y Psicomotricidad. Además de las experiencias que hemos compartido a lo largo de nuestro proceso de práctica pedagógica.

Desde el acercamiento a la historia de vida de las maestras, podemos concluir que para ellas en su infancia el juego fue muy importante ya que podían compartir con su familia, amigos, compañeros de colegio y vecinos del barrio. Hecho que les permitió hacer ese contraste con el

momento actual respecto a las relaciones interpersonales y en especial respecto al papel del juego dentro de la escuela y dentro de la sociedad.

Así como para algunas maestras el juego tiene su valor en sí mismo como lo mencionábamos en líneas anteriores, para otras el juego es aquel que les permite proponer a los niños y niñas una forma diferente de acceder al conocimiento adicionándole a éste un fin diferente al suyo, transformándolo en actividades lúdicas y didácticas con objetivos específicos y logros pensados para alcanzar. Desde este punto de vista, a lo único que el juego aporta es al proceso de socialización, la diversión, la relajación y actividad física, desconociendo entonces que el juego por sí mismo genera en los niños también movilización de estructuras de pensamiento.

En relación al Colegio Aquileo Parra I.E.D, se puede concluir que éste no asume el juego dentro de su PEI, ya que se centra principalmente en lo cognitivo. Sin embargo, las maestras, cabe aclarar, visualizan el juego en las actividades lúdicas y didácticas que son las que se ven consignadas en las videograbaciones y que ellas consideran como el juego dentro de su accionar docente.

Gracias al marco teórico construido en este trabajo, logramos hacer el contraste y el diálogo entre la práctica y la teoría; además de nuestras experiencias como maestras en formación. Éste fue nuestro hilo conductor para el desarrollo del análisis, que en conjunto con la información recolectada por medio del diseño metodológico a través de las entrevistas y los relatos hechos de

las videograbaciones, logramos hacer una intertextualidad entre las creencias de las maestras con las cuales hemos compartido los dos últimos años de nuestra formación y nuestras propias creencias.

Logramos comprender que nuestras creencias como personas y como maestras y maestros se forman, se nutren y son permeadas por la sociedad, la cultura y las instituciones sociales por las cuales transitamos a lo largo de la vida. Y por ello fue de vital importancia el haber podido interactuar con los niños, con las maestras y conocer su accionar dentro del aula frente al juego.

En este último párrafo queremos decir en primer lugar que para nosotras como grupo de trabajo nuestro logro más importante fue poder poner sobre la mesa nuestros puntos de vista y deseos y recogerlos en uno solo. En segundo lugar, queremos apuntar que lo que pretendemos con este trabajo es que pueda ser estudiado por aquellos que vienen tras nosotros en el proceso de formarse como maestros y maestras, para generar en ellos también el interés de preguntarse por el juego en los niños, en los adultos y en nosotros como maestras y maestros más allá de las meras prácticas.

Además, deseamos que sea la puerta o el inicio de un largo trabajo de investigación que continúen aquellos que quieran trabajar en la misma línea. Finalmente consignamos inquietudes suscitadas del presente trabajo como el pensar de los padres de familia frente al juego y al juego

en la escuela, así como cuáles son esos factores que influyen para que el juego prácticamente sea dejado de lado al iniciar la escuela primaria.

Por último, como maestras y maestros será un proceso complejo el hecho de dialogar entre lo que se cree y lo que se le exige, en relación con su accionar y con el juego, ya que siempre estaremos sujetos a unas normas y reglamentos y a un sistema bajo el cual se debe trabajar, pero a la vez tenemos la posibilidad o la libertad de proponer y tomar riesgos dentro de la intimidad del aula, entendiendo intimidad como la relación que solo comparten y comprenden los miembros de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A. Porras, E. Gómez, J. Mejía, M. Unda, M. Pabón, R. *Caja de herramientas para la sistematización/* Expedición Pedagógica Nacional.

Análisis de Vulnerabilidad y Capacidad/ Caja de herramientas con fichas de referencia. Tomado de http://media.wix.com/ugd/bbdc81_d77cdfc438cb4c36920b4e682647b910.pdf [Revisado el 10 de marzo de 2014].

Aranguren Gonzalo, L, *Notas para una filosofía de la creencia.* (2000). Tomado de: <http://www.ensayistas.org/antologia/XXE/ortega/ortega5.htm>). *Ortega y Gasset Ideas y Creencias* [Revisado el 18 de marzo de 2013].

Aristizábal, C. (2008). *Teoría y metodología de investigación.* Fundación universitaria Luis amigo. Facultad de ciencias administrativas, económicas y contables. Colombia.

Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo.* México: edición en español de FCE de 1986. Original de 1967.

Campos Rocha, M. Chacc Espinoza, I. Gálvez González, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa.* Universidad de Chile.

Castillo Restrepo, L. (2013). *¿Qué comunican los bebés y cómo lo comunican? ¿Cuáles son las características comunicativas de su juego? Acercamiento comprensivo en un estudio de caso que indaga por la comunicación no verbal de los bebés de Materno 1 y Caminadores 2, del centro Aeiotü Orquídeas de Suba,* Universidad Pedagógica Nacional.

Dewey, J (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós

Díaz Vega, J. (1997). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño.* México: Editorial Trillas.

Durán, Sandra Marcela, (2012). *Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos Centros Infantiles de la Secretaría de Integración Social (SDIS) en Bogotá- Colombia.*

El juego simbólico potencializador del desarrollo integral de los niños de 3 a 5 años del Jardín Infantil Por un Mañana. (2008). UPN.

Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos.*

Ferrés, J. y Roca, N. (1997). *Creencias populares sobre los efectos de la televisión.* Universidad Pompeu Fabra y la Universidad de Barcelona.

Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil.* Aique, Buenos Aires, Argentina.

Huizinga, J. (1938). *Homo ludens.* Edición original de 1938. Edición española de Alianza, Madrid, 1984.

Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) Secretaría Distrital de Integración Social.

Martin Cardinal, C. (1995). *La expresividad psicomotriz y la conciencia de sí. Estudio comprensivo en niños de 18 meses a 3 años y medio.* CINDE UPN.

Ocampo, B. (2008). *La investigación en Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de la información.* Universidad Piloto de Colombia.

Ortega y Gasset. (1928). *Ideas y Creencias.* Alianza Editorial.

Porlán, R. Martín, J. (1997). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Sevilla. Díada Editora S.L.

Reyes, L, Salcedo Luis E, y Perafán, Gerardo A, (1999). *Acciones y creencias: Tesoro oculto del educador.* Tomo I

Roldan Hoyos, T. y Sarmiento Bonilla, D. (2003). *El juego como estrategia de aprendizaje a través del material didáctico*. Posgrado Especialización en Pedagogía/ UPN.

Ruiz de Velasco, A. Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona. GRAÓ, de IRIF, S.L.

Stake, E., R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Torres Carrillo, A. (1998). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. UNAD.

Usó Vicedo, L. (2008). *Las creencias de los docentes, la formación de profesores y la enseñanza de la pronunciación en ELE*. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera. Universidad de Barcelona.

Vergara, H. (2002). *Creencias relacionadas con las pautas de crianza de los hijos(as)*. Maestría en Ciencias. Universidad de Colima.

ANEXOS

ENTREVISTAS	RASGOS	CATEGORÍAS
<p>1. ¿A qué jugaba?</p> <p>2. M1 Bueno, yo jugaba pues yo me acuerdo que en mi época nosotros jugábamos muchos juegos en la calle, entonces nosotros jugábamos a los ponchados, jugábamos a yermis, jugábamos mucho a la golosa, jugábamos al lazo, jugábamos al caucho, jugábamos al fútbol.</p> <p>3. Eran como deportes como juegos más en la calle y en el parque básicamente eso es lo principal.</p> <p>4. M2 Uffff me toca transportarme hasta allá (risas).</p> <p>5. Jugaba...Yo me acuerdo de mis juguetes por ahí en primero segundo de primaria, porque en mis tiempos no había preescolar todavía y si jugaba mucho, había una niña que llevaba una muñeca con una caja grandísima de</p>	<p>M1,P2 Jugábamos ponchados, yermis, golosa, lazo, caucho, fútbol</p> <p>M1, P3 Juegos en la calle y en el parque</p> <p>M2, P5 Jugaba con una muñeca, a vestirla de empleada, de profesora, de</p>	<p>¿A qué jugaba?</p> <p>M1, p.2; M6, p. 10: ponchados.</p> <p>M1, p2, M3, p. 7; M4, p. 8 M6, p 10, yermis.</p> <p>M1, p. 2, M3, p.7, M4, p.8: golosa.</p> <p>M2, p. 5, M6, p.10: muñecas</p> <p>M3, p.7, M4, p.8 M6, p.10: escondidas.</p>

<p>mucha ropa, le tenía mucha muchas modas, entonces jugábamos, la vestíamos de empleada, de profesora, de doctora, pero el juego que yo más, que hacíamos más era con muñecas.</p> <p>6. M3 Bueno, yo siempre jugué a la profesora, había un cajón rojo en mi casa y yo lo cogía de tablero montaba todas las muñecas, siempre jugué mucho a la profesora siempre, o sea algo que siempre me gusto jugar era a eso, les enseñaba a las muñecas, que otra cosa jugaba...</p> <p>7. Jugaba con mi hermano (pausa) a las escondidas, jugábamos yermis, me encantaba jugar yermis pero eso lo hacíamos con los chicos del barrio, jugábamos golosa y era una dura en jacks, hacia concursos de jacks un juego que ahora ya casi no se usa.</p> <p>8. M4 Bueno cuando yo era niña jugaba,</p>	<p>doctora</p> <p>M3, P6 Le gustaba mucho jugar a la profesora.</p> <p>M3, P7 Jugaba escondidas, yermis, golosa, jacks</p>	
---	--	--

<p>golosa, yermis, semana, eh mmm a subirme a los árboles, con quienes con mis vecinos en esa, en esa época ohh (risas) había concepción de barrio entonces los vecinos eran como un apoyo a la familia eh ps y la calle no era peligrosa, entonces tu podías salir tranquila al frente de tu casa a jugar con todos tus amigos, escondidas americanas también jugaba</p>	<p>M4, P8 Golosa, yermis, semana, en los árboles, escondidas americanas.</p>	
<p>9. M5 Jugaba a stop, ee al kimball, a los cogidos, de todas maneras en esa época todavía jugábamos a los cogidos, al kimball, a la piedra, allá se le llamaba piedra, yo soy costeña, se le llamaba piedra, nos sentábamos y cogíamos unas piedrecitas o la, eran como un, eran piedras o como unas estrellitas...</p>	<p>M5, P9 Stop, kimball, cogidos, a la piedra.</p>	
<p>10. M6 Mmm, jugaba cuando era dentro de mi casa a las muñecas, cuando era fuera de mi casa jugábamos yermis,</p>	<p>M6, P 10 A las muñecas,</p>	

<p>jugábamos ponchados, jugábamos a la lleva, a las escondidas, casi todos los juegos tradicionales.</p> <p>11. ¿Con qué jugaban?</p> <p>12. M1 Nos reuníamos, unos conseguíamos las tapas, los otros conseguíamos los bates y jugábamos ponchados, congelados yermis o sea juegos como que muy de muy improvisados pues sin ningún tipo de dirección ni nada sino ya sabíamos lo que teníamos que ir a jugar y jugábamos.</p> <p>13. M2 Jugaba... Yo me acuerdo de mis jueguitos por ahí en primero segundo de primaria, porque en mis tiempos no había preescolar todavía y si jugaba mucho, había una niña que llevaba una muñeca con una caja grandísima de mucha ropa, le tenía mucha muchas modas, entonces jugábamos, la vestíamos de empleada, de profesora, de</p>	<p>yermis, ponchados, lleva, escondidas, juegos tradicionales.</p> <p>M1, P12 Jugaban con tapas, bates,</p> <p>M2,P13 Jugaba con una muñeca con una caja</p>	<p>¿Con qué jugaban?</p> <p>M2, p13; M6, p18: muñecas.</p>
--	--	---

<p>doctora, pero el juego que yo más, que hacíamos más era con muñecas.</p> <p>14. M3 Bueno, yo siempre jugué a la profesora, había un cajón rojo en mi casa y yo lo cogía de tablero montaba todas las muñecas, siempre jugué mucho a la profesora siempre, o sea algo que siempre me gusto jugar era a eso, les enseñaba a las muñecas, que otra cosa jugaba...</p> <p>15. Jugaba con mi hermano (pausa) a las escondidas, jugábamos yermis, me encantaba jugar yermis pero eso lo hacíamos con los chicos del barrio, jugábamos golosa y era una dura en jacks, hacia concursos de jacks un juego que ahora ya casi no se usa.</p> <p>16. M4</p> <p>17. M5 Entonces las tirábamos, de a uno, de a dos, entonces nos sentábamos en círculo para jugar a eso, entonces cogíamos las</p>	<p>M3,P14 Cajón que transformaba en tablero</p> <p>M3, P15 Jacks</p>	
--	--	--

<p>semillas, las semillas de un árbol, si, las pelábamos bien y entonces esas nos servían como piedras, o sea que las reemplazábamos, las piedras, las estrellitas o las semillas...</p> <p>18. M6 Mmm, jugaba cuando era dentro de mi casa a las muñecas, cuando era fuera de mi casa jugábamos yermis, jugábamos ponchados, jugábamos a la lleva, a las escondidas, casi todos los juegos tradicionales.</p> <p>19. ¿Con quiénes jugaba?</p> <p>20. M1 Pues que yo me acuerde jugábamos era con los compañeritos con los digamos con los amigos de la cuadra nosotros salíamos todos cuando llegábamos del colegio, salíamos en la tarde y después de hacer las tareas y almorzar salíamos a la calle.</p> <p>21. M2 Jugaba... Yo me acuerdo de mis jueguitos por ahí en primero segundo de</p>	<p>M5, P17 Semillas de árbol, piedras.</p> <p>M6, P18 Muñecas</p> <p>M1, P20 Con los compañeros, amigos de la cuadra.</p>	<p>¿Con quiénes jugaba?</p> <p>M1, p20; M4, p25: amigos.</p> <p>M4, p25; M5, p26: vecinos.</p> <p>M2, p22; M3, p24; M5, p26: niños (as).</p>
---	--	---

<p>primaria, porque en mis tiempos no había preescolar todavía y si jugaba mucho.</p> <p>22. Había una niña que llevaba una muñeca con una caja grandísima de mucha ropa, le tenía mucha muchas modas, entonces jugábamos, la vestíamos de empleada, de profesora, de doctora, pero el juego que yo más, que hacíamos más era con muñecas.</p> <p>23. M3 Bueno, yo siempre jugué a la profesora, había un cajón rojo en mi casa y yo lo cogía de tablero montaba todas las muñecas, siempre jugué mucho a la profesora siempre, o sea algo que siempre me gusto jugar era a eso, les enseñaba a las muñecas, que otra cosa jugaba...</p> <p>24. Jugaba con mi hermano (pausa) a las escondidas, jugábamos yermis, me encantaba jugar yermis pero eso lo hacíamos con los chicos del barrio,</p>	<p>M2, P22 Una niña.</p> <p>M3, P24 Con el hermano, niños del barrio.</p>	
--	---	--

<p>jugábamos golosa y era una dura en jacks, hacia concursos de jacks un juego que ahora ya casi no se usa.</p> <p>25. M4 Bueno cuando yo era niña jugaba, golosa, yermis, semana, eh mmm a subirme a los árboles, con quienes con mis vecinos en esa, en esa época ohh (risas) había concepción de barrio entonces los vecinos eran como un apoyo a la familia eh pues y la calle no era peligrosa, entonces tu podías salir tranquila al frente de tu casa a jugar con todos tus amigos, escondidas americanas también jugaba</p> <p>26. M5 En el colegio, en el barrio, pues él, nos, cerca de la casa, ahí, casi, había una cancha de fútbol grande, entonces nosotros y todos los vecinos, todos los niños jugábamos ahí, como sin ningún tipo de problema, de miedos, jugábamos, salíamos a jugar en las noches, los viernes, de a raticos</p>	<p>M4, P25 Vecinos, amigos</p> <p>M5, P26 Vecinos, niños</p>	
--	--	--

<p>íbamos a jugar a esa cancha, entonces ahí jugábamos kimball, corríamos, porque la cancha, alrededor de la cancha había casas</p> <p>27. M6</p> <p>28. ¿Dónde jugaba?</p> <p>29. M1 Eran como deportes como juegos más en la calle y en el parque básicamente eso es lo principal.</p> <p>30. En la casa sino no, no había el espacio para jugar primero porque no había el espacio físico, segundo porque no había con quien entonces mi hermano entonces estábamos mi hermano y yo entonces y lo que hacíamos era salir a la calle a jugar en la cuadra y pues como la cuadra era una cuadra cerrada, es una cuadra cerrada entonces no había peligro de carros ni nada y ahí salíamos.</p> <p>31. M2 En el colegio más que todo en la escuela, porque yo estude en escuela pública</p>	<p>M1, P29 En la calle, en la cuadra, en el parque. En la casa no había el espacio apropiado para jugar</p> <p>M2, P31 En el colegio, en la escuela, en la calle</p>	<p>¿Dónde jugaba?</p> <p>M1, p29; M2, p31; M3, p32; M4, p33; M5, p34: calle.</p> <p>M3, p32; M4, p33; M5, p34: barrio.</p> <p>M1, p29; M6, p35: parque.</p> <p>M2, p31; M5, p34: colegio.</p> <p>M3, p32; M6, p35: casa.</p>
--	--	--

<p>32. M3 Ah en la casa, en el barrio, en la época de nosotros uno podía salir a la calle sin problema y normalmente jugaba era en la calle</p> <p>33. M4 Bueno cuando yo era niña jugaba, golosa, yermis, semana, eh mmm a subirme a los árboles, con quienes con mis vecinos en esa, en esa época ohh (risas) había concepción de barrio entonces los vecinos eran como un apoyo a la familia eh pues y la calle no era peligrosa, entonces tu podías salir tranquila al frente de tu casa a jugar con todos tus amigos, escondidas americanas también jugaba</p> <p>34. M5 En el colegio, en el barrio, pues el, nos, cerca de la casa, ahí, casi, había una cancha de fútbol grande, entonces nosotros y todos los vecinos, todos los niños jugábamos ahí, como sin ningún tipo de problema, de miedos, jugábamos, salíamos a jugar en las noches, los</p>	<p>M3, P32 En la casa, en el barrio y en la calle</p> <p>M4, P33 En los árboles, en el barrio, en la calle.</p> <p>M5, P34 En el colegio, en el barrio, cerca de la casa, en la cancha</p>	
---	---	--

<p>viernes, de a ratos íbamos a jugar a esa cancha, entonces ahí jugábamos kimball, corríamos, porque la cancha, alrededor de la cancha había casas...</p> <p>35. M6 Dentro de mi casa. Salíamos mucho a los parques se podía salir solo entonces nosotras salíamos solas al parque y jugábamos por siempre</p> <p>36. ¿Qué generaba en usted el juego?</p> <p>37. M1 Pues yo me acuerdo que a mí me generaba mucho placer, o sea yo cuando iba me sentía muy a gusto o sea yo era como un momento de diversión, de alegría, muchos sentimientos buenos, me gustaba mucho salir a la calle a jugar.</p> <p>38. M2 mmmm... ayyyy mucha motivación, yo me iba para la casa y era pensando en la mañana en llegar más temprano para aprovechar ese</p>	<p>M6, P35 En la casa, en el parque</p> <p>M1, P37 Placer, se sentía a gusto, era un momento de diversión, se alegría, de buenos sentimientos.</p> <p>M2, P38 Motivación.</p>	<p>¿Qué generaba en usted el juego?</p> <p>M1, p37; M4, p40: placer.</p> <p>M1, p37; M4, p40; M5, p41: diversión.</p> <p>M1, p37; M3, p39; M4, p40; M5, p41: alegría.</p>
---	--	--

<p>tiempito del juego si</p> <p>39. M3 Mmmm alegría, eh amistad porque era cuando fortalecíamos como los lazos cuando estábamos con los compañeros del barrio, con mi hermano que pues yo me la pasé mucho tiempo con mi hermano porque éramos los peques de la casa.</p> <p>40. M4 Ayy, placer, aprendizaje, relación social, eh camaradería, trabajo en equipo muchas cosas.</p> <p>41. M5 Ummm alegría, eso era una alegría, yo no le... alegría, diversión, eso era lo que generaba realmente en nosotros....</p> <p>42. M6 Libertad, descanso (ruido) relajamiento.</p> <p>43. ¿Para usted qué es el juego?</p> <p>44. M1 Para mí, el juego es como un espacio lúdico en el cual el niño puede desarrollar la creatividad; puede</p>	<p>M3, P39 Alegría, amistad.</p> <p>M4, P40 Placer, aprendizaje, relación social, camaradería, trabajo en equipo, alegría, diversión.</p> <p>M5, P 41 Alegría y diversión</p> <p>M6, P42 Libertad, descanso, relajamiento.</p> <p>M1, P44 El juego es un espacio lúdico de creatividad, diálogo,</p>	<p>¿Para usted qué es el juego?</p> <p>M1, p44; M3, p46; M4, p47: aprendizaje.</p>
--	---	--

<p>digamos dialogar con sus pares con los otros niños, puede establecer unas normas, puede establecer unas reglas, un espacio que como de socialización si, como para aprender, un espacio de aprendizaje básicamente.</p>	<p>socialización y aprendizaje en el que se establecen unas normas y unas reglas</p>	<p>M1, p44; M5, p48: socialización.</p>
<p>45. M2 El juego (silencio)... Es un estado como de de de relajación, de alegría de... es un espacio ah muy agradable....</p>	<p>M2, P45 El juego es un estado de tranquilidad y reposo.</p>	
<p>46. M3 Es una actividad lúdica que nos permite fuera de divertirnos también aprender ¡no!, en el caso de los niños pues uno va explorando muchas cosas a través del juego.</p>	<p>M3, P46 El juego es una actividad lúdica que permite divertirse y aprender.</p>	
<p>47. M4 Es la herramienta pedagógica más poderosa que puede utilizar un docente para que los niños aprendan y para descubrir cosas que les están sucediendo.</p>	<p>M4, P47 El juego es una herramienta pedagógica poderosa, que le permite al docente visualizar aprendizajes y situaciones</p>	
<p>48. M5 El juego para</p>		

<p>mí, para mí el juego es el alimento espiritual de los niños, así como la comida es el alimento físico pues que los hace crecer, el juego es el alimento espiritual, los hacer crecer, los fortalece en su autoestima, en sus relaciones con los demás...</p> <p>49. M6 Es un espacio de de de descanso, de diversión, de libertad, de (silencio) de actividad física, mental que ayuda al desarrollo corporal o intelectual del ser humano.</p> <p>50. ¿Es importante el juego en los niños? y ¿Por qué?</p> <p>51. M1 Si claro. El juego en los niños es súper importante porque a partir del juego y con el juego es que el niño puede adquirir las normas sociales, puede adquirir la forma, digamos los patrones y las normas para relacionarse con los otros niños, se enfrenta como a situaciones reales si,</p>	<p>que viven los niños en su cotidianidad.</p> <p>M5, P48 El juego es el alimento espiritual de los niños. Posibilita las interacciones sociales y contribuye a su desarrollo físico y personal.</p> <p>M6, P49 El juego es un espacio de diversión, descanso, libertad, actividad física como mental que posibilita un desarrollo del sujeto a nivel físico y cognitivo.</p> <p>M1, P51 El juego es importante, porque permite a los niños aprender las normas y los patrones sociales que le ayudarán a desenvolverse mejor en la sociedad y contribuyen en la socialización de los niños y niñas. Asimismo, los</p>	<p>¿Es importante el juego en los niños? y ¿Por qué?</p> <p>M1, p51; M4, p54; M6, p56: aprendizaje de normas sociales.</p> <p>M2, p52; M3, p 53; M4, p54: facilita el aprendizaje.</p> <p>M1, p51; M3, p53; M6, p56: interacción con otros.</p>
--	---	--

<p>situaciones de conflicto, situaciones de digamos como lo dijéramos como de agrado entre ellos, situaciones diarias, el niño evidencia en su juego las situaciones diarias y así mismo pues las pone, las pone en el contexto de juego.</p> <p>52. M2 Yo diría que esencial, porque de la manera como se aprende más fácil es jugando, yo pienso que la lúdica es, no es jugar por jugar sino es hacer algo agradable, hacer un ambiente agradable, o sea en cualquier momento podemos volver la actividad que estamos haciendo un juego para que quede más pedagógico</p> <p>53. M3 Si claro. Porque lo que te decía no es una forma solo de integrarse, de relacionarse sino de divertirse y aprender y todos los niños todos todos sin excepción nos gusta jugar, eso es una buena estrategia para poder llegar a algo con los niños, enseñarles, ehh</p>	<p>niños traen al juego sus vivencias personales, a través de las cuales comprenden su realidad.</p> <p>M2, P52 El juego es importante porque le facilita al niño el aprendizaje.</p> <p>M3, P53 El juego es importante porque no solo permite integrarse con los demás, divertirse sino que además es una forma de enseñanza-aprendizaje.</p>	
--	--	--

<p>cuando uno quiere hablar con ellos, cuando uno quiere saber que les está pasando a través del juego se pueden lograr muchísimas cosas.</p> <p>54. M4 Si claro. Porque genera, eh genera no afianza valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, el respeto por el otro, además de eso permite que el niño descubra nuevas formas de aprender los conceptos, que reconfigure los conceptos que ya tiene.</p> <p>55. M5 Sí, que es el alimento espiritual de los niños, a esta edad que tienen 7 a 8 años y yo creo que a cualquier edad los juegos divierten...</p> <p>56. M6 Claro es es un espacio que les permite eh tener desarrollo cognitivo y físico según del juego que sea y les permite aprender normas y y eh convivencia y y a respetar a las personas y ser libres y reflexivos.</p>	<p>M4, P54 El juego es importante porque fortalece los valores establecidos por la sociedad los cuales consolidan las relaciones entre los niños. El juego permite la construcción y la reconstrucción de los conocimientos.</p> <p>M5, P55 El juego es importante porque es el alimento espiritual de los niños</p> <p>M6, P56 El juego es importante porque permite el desarrollo cognitivo y físico de los niños y las niñas, genera una mejor convivencia entre ellos.</p>	
--	---	--

<p>57. ¿Qué lugar ocupa el juego en la escuela?</p> <p>58. M1 ¡Uy!, yo creo que el juego es importante en la escuela, yo creo y básicamente en primaria es como el eje central alrededor del cual debe girar toda la actividad de la escuela.</p> <p>59. M2 Mira que ahí si me tendría que partirla en dos la pregunta porque de pronto qué lugar ocupa el juego en mi salón en mi trabajo y otra cosa diferente es en la escuela porque porque en la escuela somos varios, varios profesores tenemos puntos de vista diferentes entonces eso yo no te podría dar una una una respuesta inclusive hay muchos que diferimos de la palabra juego, porque todavía se cree que el juego es por no hacer nada ¡vayan a jugar!</p> <p>60. M3 para los niños si para nosotros no usted no hace sino jugar, nosotros</p>	<p>M1, P58 El juego es importante en la escuela, básicamente en la primaria porque es el eje central del trabajo en la escuela.</p> <p>M2, P59 En la escuela hay diferentes maestros, por lo tanto, hay diversos puntos de vista acerca del juego. Sin embargo el juego no ocuparía un lugar importante en la escuela.</p>	<p>¿Qué lugar ocupa el juego en la escuela?</p> <p>M2, p59; M3, p60; M4, p61: no ocupa un lugar importante en la escuela.</p>
--	--	--

<p>miramos el juego como lo peor porque usted no hace sino jugar y sobar la vida, entonces lo hemos estigmatiza... hay no puedo decir... Si, como que no es algo importante en los niños el chino que se la pasa jugando es el chino que más molesta.</p> <p>61. M4 No, es casi nulo. Porque desafortunadamente la institución valga la redundancia institucionalizó el conocimiento, entonces consideramos que el juego no es vital en el proceso de desarrollo y crecimiento de los niños.</p> <p>62. Y cuando dejamos que los niños jueguen lo hacemos de forma libre sin que haya un objetivo específico para ese juego que no necesariamente, es decir, no sé si me haga entender, no es que el juego debe tener un objetivo, no el juego puede ser juego, puede ser libre pero yo como docente si debo tener</p>	<p>M3, P60 El juego no es importante en la escuela porque no tiene un fin provechoso</p> <p>M4, P61 El juego pasa a un segundo plano en la escuela. El juego no es indispensable en los procesos de formación de los niños (as).</p>	
--	--	--

<p>un objetivo frente a ese juego que voy a observar, que es lo que pretendo evidenciar, que aprendizajes voy a generar dentro de ese proceso de juego que puede ser libre pero que debe tener un objetivo o una connotación pedagógica importante....(Allá esta Guillermo espera a ver si te puedo terminar de contestar esa pregunta....)</p> <p>63. Más aún en la edad en la que están los niños de primaria, ya que son niños que requieren además de movimiento constante, entonces la escuela que hace sentarlos, aplacarlos, empezar a generar en su cuerpo eh límites, entonces entre más sentados más filas hagan más juiciosos entre comillas son el niño que explora el niño que es curioso, el niño que se debe ese niño tiene serias dificultades porque es un niño discriminado excluido, eh porque es además de todo excluido y</p>		
---	--	--

<p>discriminado porque lo rotulan.</p> <p>64. M5 Debería ocupar un lugar importantísimo, debería ocupar, porque a través del juego los niños aprenden, umm, el juego tiene un sentido pedagógico entonces debería ser primordial en el colegio y más en el primer ciclo, no, más, en el primer ciclo, por los entonces, debería el lugar más importante lo debería ocupar el juego, la dimensión creativa, la dimensión corporal, esa debería ocupar un puesto importantísimo, porque a través de esta dimensión se fortalecen las otras dimensiones, la cognitiva, la lingüística, la comunicativa, entonces debería ocupar un puesto muy importante.</p> <p>65. M6</p> <p>66. ¿Cómo se asume el juego al interior del Colegio Aquileo Parra, se menciona</p>	<p>M5, P64 El juego debería ocupar un lugar muy importante en la escuela.</p>	
---	--	--

<p>algo respecto al juego en el PEI de la institución?</p> <p>67. M1 Bueno, yo creo que es que es como un componente que está implícito no necesariamente tiene que mencionarse sino está implícito en el descanso en las actividades lúdicas que realizan los niños ehhh , no se menciona en el colegio pero de todas maneras si a diario está, está presente el juego en las mismas actividades que realizan los niños con los profesores, en los mismos espacios de socialización de los niños se evidencia un componente lúdico que también es un componente pedagógico en el aula que es de gran importancia.</p> <p>68. M2 (Silencio)... Ayy si me bloqueaste... (risas)... porque o sea si eso es una falla mía porque... yo igual soy nueva en el colegio, estoy acomodándome a procesos estoy.</p>	<p>M1, P67 Dentro del PEI, el juego no se tiene en cuenta como algo fundamental para los niños, aunque se relaciona con ciertas actividades que se realizan con ellos</p> <p>M2, P68 Desconocimiento</p>	<p>¿Cómo se asume el juego al interior del Colegio Aquileo Parra, se menciona algo respecto al juego en el PEI de la institución?</p> <p>M1, p67; M6, p77: está presente en las actividades que realizan los niños.</p> <p>M1, p67; M3, p71; M4, p72: no se menciona dentro del PEI.</p>
--	--	---

<p>69. En lo que he podido observar, si porque igual estamos en procesos de sensibilización sobre ciclos que es flexibilizar , hacer agradable, es que la palabra juego, la lúdica, el juego es la lúdica es aprender en forma bonita, chévere, pero pues en lo que yo he podido observar de ciclo si hablando aquí como mas no del colegio de ciclo de pronto de los tres preescolares nosotros hemos tenido espacios donde nos sentamos las profesoras y las profesoras de preescolar y y nos hacemos un como un llamado de atención a que los niños necesitan salir , que necesita jugar y no tenemos los espacios, porque aquí los espacios son no son los los óptimos para jugar , para una arenera para que el niño tenga esa posibilidad pero en nuestro o sea hay que contar con los recursos que se tienen.</p> <p>70. Tan preocupados</p>	<p>del PEI de la Institución.</p> <p>M2, P69 De acuerdo a la observación de la maestra en el ciclo del preescolar el juego es evidenciado como una necesidad que requiere de un espacio y un tiempo.</p>	
---	---	--

<p>estamos que el otro día hablábamos con con la niña de orientación que está haciendo una especialización y ella nos decía que si no se podía jugar mucho o salir porque el patio está ocupado, trabajáramos las pausas activas donde el niño se mueva donde el niño pueda al menos dentro del salón de clases entonces si yo lo veo al menos desde nuestro nuestro nuestros grados preescolar si nos hemos hecho un replanteamiento de que el niño no solo debe estar en el aula si no que necesita más espacios de vivenciar pero si yo pienso que si se debería trabajar y brindar más espacios a la actividad lúdica.</p> <p>71. M3 No sabes que no. Nosotros como contemplado como tal en el juego no, tenemos la actividad lúdica sí, pero el juego así como como importante no no lo tenemos en el PEI. Mmmm (tos) porque yo pienso que nos hemos dedicado más</p>	<p>M2, P70 Replanteamiento de que el juego es importante en los niños.</p> <p>M3, P71 En el PEI el juego no se menciona, se evidencia la realización de</p>	
---	---	--

<p>a la parte cognitiva y hemos dejado la parte corporal a un lado(silencio)</p> <p>72. M4 Eh, pues los espacios de juego en el Colegio Aquileo Parra, la verdad no se dan, no se evidencian, eh por un lado porque como te mencionaba anteriormente nos dedicamos fue como a llenar contenidos como si el niño fuera una cajita donde uno le mete una cantidad de contenidos.</p> <p>73. No hemos, no somos conscientes de que ahoritica por ejemplo con la utilización de las tecnologías permiten que el niño adquieran conocimientos fácilmente lo que necesitamos es que el niño aprenda a pensar, a argumentar, a interpretar, a vivir y eso está haciendo la escuela o sea la escuela no ha entendido que los niños ya son una generación totalmente diferente y que tenemos otras opciones totalmente diferentes y seguimos en la</p>	<p>actividades lúdicas, porque la institución está enfocada en la parte cognitiva.</p> <p>M4, P72 El juego en el PEI no tiene relevancia y al mismo tiempo en la institución no es tomado en cuenta.</p>	
---	---	--

<p>adquisición de conocimiento eh con normas y reglas que no están dadas desde los niños, sino que están dadas desde lo que el docente considera debe ser.</p> <p>74. Entonces el movimiento, eh y la posibilidad de juego están cada vez más y más coartadas en la escuela.</p> <p>75. M5 Yo no, no veo que se asuma eeh que lo asumamos, pues porque yo hago parte del Aquileo y tra... pero no veo que se asuma como debería ser. Primero porque hay, ee es limitado el espacio, si el espacio del colegio es limitado...: Sí, si se menciona como una estrategia para, para fortalecer las, las, se menciona como una estrategia pedagógica netamente.</p> <p>76. M6 Aquí dentro del salón eh se hacen juegos más que todos eh mentales donde desarrollamos la parte cognitiva y eso pero en la parte de de juego físico es</p>	<p>M4, P74 El juego es limitado por la escuela</p> <p>M5, P75 En la institución no se asume el juego. En el PEI de la institución el juego se menciona como una estrategia con un fin pedagógico</p>	
---	--	--

<p>complicado porque no hay los espacios adecuados porque siempre está la profesora de educación física en su clase entonces es complicado compartir el espacio porque es muy pequeño pero pues se procura hacer lo que se puede o se va a un parque y se y se trabaja o ellos juegan libremente en el parque.</p>	<p>M6, P76 El juego enfocado a desarrollar habilidades cognitivas y/o aprendizajes concretos.</p>	
<p>77. Sí, se menciona en la parte del desarrollo físico del niño pero también se menciona como el el el tiempo libre que utilizan los niños para para trabajar con nosotros. (Profe-voz de una niña que entró al salón en ese momento).</p>	<p>M6, P77 Hace alusión al desarrollo corporal de los niños y actividades del tiempo libre.</p>	
<p>78. ¿En sus propuestas pedagógicas se contempla el juego, de qué manera?</p>		
<p>79. M1 Si claro hay que contemplarlo sobre todo con los niños de primaria porque tiene que ser muy lúdico pero pues sin</p>		<p>¿En sus propuestas pedagógicas se contempla el juego, de qué manera?</p>

<p>dejar de ser como también exigente la parte del manejo de la exigencia académica también tiene que ir acompañada con la parte lúdica con la parte del el juego con la parte de incrementar digamos el conocimiento de las normas que sea muy lúdico pero que también con un nivel de exigencia para que el niño pueda adquirir todas las normas y vean que implica estar en la escuela o en el colegio.</p> <p>80. M2 Sí. Haber vuelvo atrás lo que nosotros exponíamos y yo les comentaba a las compañeras y es que necesariamente hay que sacar los niños así sea el espacio cortico, así sea una caminadita, sea observar la naturaleza pero hay que sacarlos entonces sí, ehh si se contempla esa posibilidad de tener momentos en que los niños estén en el piso, de que sean niños, de que vivan que desarrollen esa motricidad gruesa.</p>	<p>M1, P79 Se debe contemplar el juego sobre todo en primaria, pero sin dejar de lado la exigencia académica.</p> <p>M2, P80 Se contempla como la posibilidad de que los niños desarrollen la motricidad gruesa.</p>	<p>M2, p80; M5, p91: posibilidad para desarrollo de la motricidad gruesa.</p> <p>M3, p83; M4, p87-88: actividades de juego.</p>
---	--	---

<p>81. Porque en Educación Física no, o sea no tienen tantas horas y en preescolar debería ser el espacio para para la dimensión corporal, tener un espacio más grande porque los niños si necesitan, si necesitan expresarse por medio del cuerpo y eso, esas expresiones del cuerpo son lúdica lo que les exige a ellos es movimiento es alegría pero si o sea se ha propuesto y hemos dicho pero una cosa es proponerlo y otra cosa es llevarlo a la práctica tiene uno que ser como más juicioso en eso.</p> <p>82. Si, si señora si lo trato de implementar y uno mismo tiene que hacerse un replanteamiento si está en una actividad y el niño está cansado necesita necesita cambio, necesita moverse y eso es efectivo los niños después de se para la actividad, se hace una actividad de movimiento más lúdica en cinco minutos y ellos</p>	<p>M2, P82 El juego lo refleja en sus intervenciones a través de pausas, movimientos, que distorsionen tensiones después de una actividad académica.</p>	
---	--	--

<p>llegan recargados o sea a trabajar más juiciosos entonces si estamos o sea y uno trata de aplicarlo pero debería ser más frecuente.</p> <p>83. M3 Si, si todo el tiempo. Primero que todo lo hago con los niños. La primera actividad que uno le hace es juego libre, una ahí ve cómo se integran, quienes son los pezones, quienes son los tímidos, entonces para mí el juego es muy importante porque uno aprende a conocer los niños a través de todas esas actividades lúdicas que ellos desarrollan.</p> <p>84. M4 Si tengo serias dificultades aquí por eso, porque tu llegas al colegio con una mentalidad totalmente diferente de lo que debe ser la escuela y el aula de clase pero hay cierta normatización de la escuela que si son una o dos docentes las que quieren hacer algo diferente o sea lo mismo que pasa con los niños son rotuladas, excluidas.</p>	<p>M3, P83 A través de momentos en los que los niños realizan diferentes juegos de acuerdo a sus intereses</p>	
---	---	--

<p>85. Eh profesora que intenta trabajar el juego o unas opciones diferentes de aprendizaje que no sean plana tanto para los papás , como para los compañeros y los mismos directivos docentes, está dada como una profesora vaga que no hace nada, mire se la pasa jugando se la pasa, que es lo que hacen uno va a mirar el cuaderno y no tienen nada, porque lo importante es llenar el cuaderno poner al niño a escribir ma, me, mi, mo, mu, ma, me, mi, mo, mu, mi mama me mima, mi mama me ama, mi mama me mama pero no hay más de ahí para allá.</p> <p>86. El niño no puede argumentar, no puede opinar por eso es que los proyectos de aula no se realizan en el aula de clase, y cuando se realizan entonces como que está loca que está haciendo aquí en el salón por lo menos los Proyectos de Aula permiten eso que el niño proponga.</p>		
--	--	--

<p>87. Sí. Eh, diariamente realizamos actividades de juego (silencio) eh, en el aula de clase porque considero importante lo que te decía anteriormente evidenciar a partir del juego, los miedos , los sentimientos, las emociones de los niños frente a la familia , frente al colegio.</p> <p>88. Eh por otro lado tanto me parece que es un proceso de socialización, eh del cual ellos aprenden, razón por la cual no solamente permito el juego en el aula de clase sino que los invito a que ellos traigan juguetes representativos de sus casas, para que con ellos puedan jugar no solamente dentro del aula de clase, sino a la hora del descanso, a fin de que aprendan a compartir , de que aprendan y de que tengan pequeñas responsabilidades que es el cuidado del juguete</p> <p>89. Obviamente he hablado con</p>	<p>M4, P87 A diario se realizan actividades de juego.</p> <p>M4, P88 Se brindan situaciones de juego tanto dentro y fuera del aula de clase y se da la oportunidad de utilizar juguetes para llevar a cabo dichos juegos, en los que socializan con los otros y comparten.</p>	
--	--	--

<p>anterioridad con los papás y he dicho que los niños pueden traer los juguetes que quieran solamente que pues no es responsabilidad eh mía de si se pierden o se dañan, que es responsabilidad de ellos, me parece que es un buen momento para generar en ellos responsabilidades, generar en ellos la solidaridad, el respeto por el otro y que mejor que hacerlo con algo que es de su agrado y de ellos.</p> <p>90. No acá tú te das cuenta no hay, pese a que intente hacer un rinconcito del juguete no hay el espacio, el espacio si hay pero no existen los juguetes para poder hacer ese rincón que sería pues beneficioso para ellos hay unos jugueticos más de niñas que de niños aunque los niños también utilizan esos muñecos pero por ejemplo no tengo diversidad, mientras que ellos si traen de sus casas, tú te has dado cuenta que ellos los sacan, juegan a la</p>		
--	--	--

<p>hora del descanso, de hecho ahoritica estábamos resolviendo perdida de algo que trajeron entonces me parece importante que exista ese espacio del juego y que ellos puedan traer al colegio algo que es representativo para ellos porque además es una prolongación de su casa al colegio.</p> <p>91. M5 Pues sí, claro, más porque tengo un curso segundo, entonces yo he traído, juegos pasivos... Yo tengo juegos pasivos, yo traje para ellos juegos de mi casa, de mis hijos, entonces juegos de mesa y pues la parte de la motricidad gruesa...</p> <p>92. M6 Si claro, claro por lo general eh las propuestas que yo hago son en dentro del salón se hacen juegos eh por ejemplo en la parte cognitiva de cálculo mental de de eh rapidez al escribir, muchos juegos que permiten eh desarrollo más que todo intelectual que</p>	<p>M5, P91 A través de juegos pasivos, juegos de la maestra y juegos para desarrollar la motricidad gruesa.</p>	
--	--	--

<p>físico porque físico en el salón no se puede porque es muy muy pequeño el espacio.</p> <p>93. ¿Qué momentos son ideales para el juego?</p> <p>94. M1 Acá yo vería que el descanso, el descanso y la clase de educación física básicamente son como los dos momentos en los cuales el niño, el niño como que saca de una manera más natural el componente lúdico el componente del juego, con sus con sus pares.</p> <p>95. M2 yo creo que el juego en cualquier momento es ideal mejor dicho así el niño este estresado o así el niño llegue tranquilo el juego nunca será mal recibido por los niños en cualquier si tú los pones a jugar a las siete de la mañana o les juegas a las once de la mañana o les juegas a las nueve de la mañana yo pienso que el niño con la misma motivación lo</p>	<p>M6, P92 El juego vinculado con el desarrollo de habilidades mentales y mejoramiento de destrezas.</p> <p>M1, P94 El juego enfocado hacia los momentos donde se ve presente en la institución.</p> <p>M2, P95 Cualquier momento es ideal para el juego, no importa la hora, el niño recibirá el juego con la misma motivación, es innato en ellos.</p>	<p>¿Qué momentos son ideales para el juego?</p> <p>M2, p95; M3, p96; M5, p101; M6, p103: Cualquier momento es ideal para el juego.</p>
---	---	---

<p>va a realizar o sea como que es innato en ellos.</p> <p>96. M3 Mmmm... Yo pienso que en cualquier momento, lo que pasa es que debemos aprovechar ese espacio, y darles ese espacio de una manera de que haya conocimiento.</p> <p>97. No es que un chino tiene que jugar solamente a las siete o solamente a la hora de recreo porque ni siquiera el espacio del recreo los chinitos pueden jugar, tiene que estarse quietos, por el reducido espacio o sea que juego no hay... cierto....</p> <p>98. Y cuando uno saca los niños a que se diviertan es en cualquier momento... Es el espacio que uno debe aprovechar y mirar cómo puede transformar ese juego en un aprendizaje.</p> <p>99. M4 No hay momento ideal, yo considero de hecho que la vida es un juego si tú te vas a lo que plantea Bourdieu es un</p>	<p>M3, P96 Cualquier momento es ideal para el juego, debemos aprovechar ese espacio para que haya conocimiento, sin embargo en el recreo no hay juego.</p> <p>M3, P98 Cualquier momento</p> <p>M4, P99 La vida es juego, por ello no habría un momento ideal para él.</p>	
---	--	--

<p>juego, donde hay un campus, donde hay eh unas reglas establecidas dentro de ese campus entonces creo que no hay, o sea la vida debería ser más juego que algo como tan serio y psicorígido.</p> <p>100. Eh considero que cualquier actividad se puede convertir en placentera y en juego solo que lo que te decía anteriormente las volvemos tan rígidas, tan esquemáticas, tan institucionalizadas que se pierde (silencio) esa posibilidad que tienen los niños de crear, recrear, de jugar, seguramente si los dejáramos jugar más eh les daríamos muchísimas más opciones, eh para que la escuela se convierta en ese espacio que debería ser y ese espacio que les permita a ellos ser</p> <p>101. M5 (risas) cualquier momento, para jugar creo que cualquier momento son ideales, ahora el colegio tiene un</p>	<p>M5, P101 Cualquier momento es ideal para el juego.</p>	
--	--	--

<p>recreo muy corto, si, entonces nosotros tratamos es de que, de que yo trato de sacarlos, una hora, la hora de educación física que tienen conmigo, pues tratamos en que ellos jueguen, orientarlos en diferentes juegos y que ellos aprovechen esa hora y sacarlos un momento diariamente a jugar.</p> <p>102. Ahora las reglas están establecidas no, pues en el salón de clase si es momento de jugar pues se juega, pero si es momento de atender a la profesora y escuchar a la profesora, también se tiene que escuchar a la profesora.</p> <p>103. M6 Cualquiera que permita desarrollar al niño. Cualquiera momento que el niño proponga un juego que que tenga una finalidad es bueno cualquier momento.</p> <p>104. ¿Y usted en esos juegos con los niños se hace partícipe, juega con</p>	<p>M6, P103 Cualquiera momento en el que el niño proponga un juego con una finalidad es bueno.</p>	
---	---	--

<p>ellos?</p> <p>105. M3 A veces, pero sabes que uno va perdiendo eso Diana, cuando yo comencé a trabajar, trabaje en un colegio que era de monjas y había en la parte de atrás toda una casa había cocina, baño y me encantaba jugar con los niños, pero ahora no ahora yo prefiero como de darles los materiales y no me hago tan partícipe.</p> <p>106. A veces jugamos que van hacer emparedados y les digo bueno y me traen de comer a mí los emparedados (risas)... como jugamos a esas cosas con los niños pero ya no igual que antes, primero las habilidades ya no corro igual que antes, me encantaba jugar al lobo y perseguirlos y todas esas cosas que son actividades que ellos les encantan que uno se integre y que uno soy la mamá, a veces les digo jugamos que vamos al mercado y yo le digo cómpreme una docena de</p>	<p>M3, P105 Antes se hacía partícipe del juego de los niños, pero con el paso del tiempo ha optado por darles los materiales para jugar pero no se involucra de lleno en el juego.</p>	
---	--	--

<p>naranjas y les mando a que me traigan doce cosas y hago actividades así para fortalecer con ellos los lazos de amistad y de confianza no porque a veces uno....</p> <p>107. ¿Y usted qué cree que cuando los niños la ven jugando a usted, usted que cree que ellos piensan?</p> <p>108. M3 A les encanta, felices son felices con que la profesora juegue con ellos cuando por ejemplo yo les digo ay cabezón eso no se hace así o los voy a coger ellos se emocionan, no ven la alegría de participar que uno participe con ellos</p> <p>109. ¿Y digamos bueno usted jugó hoy con ellos y mañana ya no entonces la actitud de ellos cambia o de todas maneras sigue igual con usted o respecto a usted?</p> <p>110. M3 No pues siguen siendo los mismos los niños son siempre igual de</p>	<p>M3, P108 Considera que a los niños les da felicidad y alegría, cuando ella se involucra en el juego.</p>	
---	--	--

<p>cariñosos y de afectuosos y ellos piden, tu dijiste que mañana si íbamos a jugar a no sé qué y uno hoy no mañana, entonces tal cosa y apenas llega ese mañana tu dijiste que no sé qué, entonces están recordando y pidiendo ese espacio de juego porque les encanta jugar</p> <p>111. ¿Cuándo los niños juegan profe usted se involucra en el juego?</p> <p>112. M1 Pues trato de no, noo trato es más bien como de tomarles el pelo y como y ¿por qué no profe? Porque no, porque uno no se puede como colocar digamos a jugar con niños si, uno más que todo trata es de supervisar, pero que claro, uno también los molesta y trata si bueno diría que no, no muy abiertamente, pero si trato como que sea más lúdico mi interacción con ellos, porque tiene que ser así no tan, tan cuadriculado porque los niños también necesitan cierto</p>	<p>la maestra juega o deja de jugar con ellos.</p> <p>M1, P112 No se involucra directamente en el juego de los niños.</p>	
--	--	--

<p>tiempo lúdico.</p> <p>113. ¿Profe por ejemplo acá cuando usted hace actividades en el salón, hay digamos algunas en las que usted vincule el juego, como tal acá en el aula?</p> <p>114. M1 Pues como tal, como tal no, pero si deben ser en ciertos momentos actividades muy relajadas si de digamos de realizar manualidades de, no como tal en el aula no, pero sí hay digamos componentes lúdicos así como muy por encima sin que el niño se dé cuenta porque se arma el desorden.</p> <p>115. ¿Cómo era el juego de la semana profe me causa curiosidad porque no lo conocía?</p> <p>116. M4: el de la semana, se pintaba en el piso, no lo conoces (risas). Uyyy pilas y entonces se pintaba en el piso con los días de la semana, ayy no me acuerdo</p>	<p>M1, P114 Considera que otro tipo de actividades que realiza en el aula pueden constituirse como juego.</p> <p>M4, P116 No recuerda el juego</p>	
---	--	--

<p>como era el juego (risas). Si se pintaban los días de la semana, ahí yo no me acuerdo como se llamaba mentiras ya lo olvide</p> <p>117. ¿Y siempre jugabas en la casa?</p> <p>118. M6 No en esa época salíamos mucho a los parques se podía salir solo entonces nosotras salíamos solas al parque y jugábamos por siempre.</p> <p>119. ¿Ummmm y ese kimball en que consistía?</p> <p>120. M5: El kimball era dos niños a los lados y nosotros en la mitad y nos da... el que le pegaran con la bola salía (risas). El que le pegaban con la bola iba saliendo...ese era el famoso kimball... ahhh también jugábamos a la cuerda...</p> <p>121. ¿Y a qué horas, en qué momento de la escuela jugaba?</p> <p>122. M2: Nosotros mmmm siempre</p>	<p>M6, P118 Jugaba también en el parque.</p>	
--	---	--

<p>llegábamos más temprano o sea antes de las clases y nosotros mismos, yo no sé porque en ese tiempo uno podría entrar al salón sin tanto problema de filas y eso.</p> <p>123. Entonces mientras llegaba la profesora jugábamos y en el recreo, clases no porque clase era clase (risas) eso no nos dejaban para nada el...</p> <p>124. ¿Y usted por qué cree que todavía se piensa en eso?</p> <p>125. M2: Mmm, No solo se piensa, se lleva a la práctica eso es preocupante porque de pronto no hemos entendido que los espacios donde los niños están de una manera agradable, están ehh sin esa rigidez tan, y esa verticalidad de estar sentados sin moverse aprenden más.</p> <p>126. Entonces todavía, nosotros los docentes tenemos fronteras muy muy muy muy</p>	<p>clases y en el recreo.</p> <p>M2, P125 Los maestros no han entendido que los espacios donde los niños aprenden más es en el juego</p>	
--	---	--

<p>esquemáticos entonces un cambio de pronto si permitimos el juego entonces hay muchos que creen que si se permite el juego entonces no están haciendo nada mire están “maquetiendo” como se dice comúnmente entonces eso es cultural de pronto tiene uno que haberlo vivenciado y estar muy seguro de que como me decías en la pregunta anterior de qué lugar ocupa el juego que debería ser un lugar...</p> <p>127. Mejor dicho importantísimo pero hay muchos docentes de pronto en matemáticas, no pero que jugar en matemáticas o en física ya hablando con los de bachillerato, pero se ha demostrado que inclusive en los muchachos grandes el juego, aprenden más fácil jugando.</p> <p>128. ¿Y por qué cree que pasa eso con los docentes?</p> <p>129. M3 Porque hemos perdido y</p>	<p>M3, P129 Se ha olvidado</p>	
---	--------------------------------	--

<p>hemos olvidado que el juego es una parte importante en nuestro aprendizaje.</p> <p>130. ¿Espacio físico o espacio tiempo?</p> <p>131. M5: Espacio físico, espacio tiempo y también veo otra limitación y es que a las maestras, por el mismo nivel, parece una contradicción... a través del juego se deben fortalecer todas esas relaciones, pero el juego, los niños son tan, tan agresivos que yo creo que a veces a uno le da es miedo, si, miedo poner a los niños a jugar, para que no les pase nada, vienen los problemas con los papás, es que eso se vuelve es una contradicción, porque si no juegan como van a fortalecer ese tipo de relaciones, pero el problema es que jugando se ma... la palabras es se dan, se golpean, se matan, entonces uno como que, que miedo que les vaya a pasar algo, entonces mejor no lo hagamos, entonces no</p>	<p>que el juego es importante</p>	
---	-----------------------------------	--

<p>hay le toca a uno como jugar con eso...</p> <p>132. ¿Y bueno, en esas pausas o en esos momentos de juego qué usted le da a los niños eh usted se involucra?</p> <p>133. M2 Claro...si realmente es que de pronto de pronto hay uno es como muy controlador si porque cuando el niño es suficientemente autónomo entonces juega libremente o sea le puede uno decir bueno vamos a jugar entonces ellos ya saben qué hacer.</p> <p>134. Pero, pero hay situaciones que no nos permiten porque de pronto eh yo lo vivencie en unas actividades que hice aquí que les coloqué música (silencio) puede que haya la mitad juiciosos moviéndose y la otra mitad tirándose en el piso, debajo de las mesas, empujando al otro y poniendo la zancadilla entonces de pronto por eso yo lo he hecho pero controlado no pero claro que depende el</p>	<p>M2, P133 Si se involucra en el juego de los niños</p>	
---	---	--

<p>juego porque cuando están con loterías con bloques pero sin embargo nosotros siempre uno está supervisando</p> <p>135. ¿Y usted qué cree que piensan los niños cuando la ven jugando a usted con ellos cuando usted se involucra en el juego?</p> <p>136. M2 ahhh se mueren de la risa (risas...) o sea a mí me parece que no se incomodan porque ellos disfrutan que uno por ejemplo en una canción que uno que uno haga toda la mímica y después la hagan ellos ellos se ponen contentos a ellos como que como que como que se están más cercanos a uno.</p> <p>137. ¿Y en esos momentos de juego la profe se involucra con ellos, juega con ellos?</p> <p>138. M4: Depende, o sea si es un momento de juego libre no, porque ahí lo que yo hago es observar, lo que está pasando alrededor, si</p>	<p>M2, P136 Los niños disfrutan del acompañamiento del adulto en el juego.</p> <p>M4, P138 Se involucra dependiendo del momento de juego.</p>	
--	---	--

<p>juegan a la profesora, si juegan al papá y a la mamá cuales son las dinámicas que se están dando en la casa para que ellos estén jugando de esa o de aquella forma pero hay juegos en los que definitivamente si podemos involucrarnos.</p> <p>139. No obstante considero que como adulto no tengo tanta facilidad para jugar con ellos excepto cuando es una actividad dirigida de juego pero cuando es libre no no tengo desarrollada la capacidad de involucrarme de jugar con ellos no.</p> <p>140. Ummm ¿juegos al aire libre?, ¿por ejemplo?</p> <p>141. M5: Sacarlos, y las niñas, también, las practican de la pedagógica pues han colaborado mucho en eso...</p>		
---	--	--

RELATOS

Relato profesora transición 1

Siendo las 7:52am del día viernes 4 de octubre de 2013 se comienza a realizar la videograbación de un momento de la clase de la profesora Clara Rodríguez en el que ella cree que está presente el juego. Se grabó en el salón de transición 1 con aproximadamente veinte niños y niñas que oscilan en edades de 5 a 6 años.

Inicialmente las mesas se encuentran ubicadas en la parte derecha del salón de manera que deja gran parte del centro del salón libre. Sin embargo, los niños y las maestras están concentrados cerca al tablero y en dirección a la puerta del salón.

Para comenzar, diremos que los niños se encuentran ubicados de pie frente a la maestra, atentos esperando las indicaciones. La maestra comienza a cantar la canción de “*Tío Caimán*”. Ella inicia entonando la canción y la acompaña con las palmas y baile. Esta dice así: *tío caimán menea la colita, tío caimán menea la colita, tío caimán como una señorita, tío caimán menea la colota...* mientras van cantando la maestra mueve las caderas al ritmo de la canción con las manos en su cintura simulando la mímica de la canción y los niños van haciendo los mismos movimientos al tiempo que aplauden.

En ese momento la maestra dice a los niños brazos arriba, brazos abajo y comienza a cantar la siguiente canción. *A levantarse dijo la rana, mientras espiaba por la ventana, tira con tirita y ojal con botón; upa!!! Dijeron cuatro ratones y se quitaron los camisones, tira con tirita y ojal con botón; un pajarito que está en la cama, mira el zapato bajo la rama, tira con tirita y ojal con botón...* se observa algo interesante, mientras la maestra aplaude los niños también y cuando ella deja de hacerlo ellos también.

La maestra advierte que no todos los niños se saben la canción y que en especial Harold va muy rápido y los que se la saben van muy lento, así que vuelven a cantar desde la estrofa en que iban. Al finalizar esta canción la maestra pide a los niños que sacudan las manos para comenzar a cantar una nueva canción.

Alondrita, que linda alondrita, te desplumare la cresta, ayyy noooo; alondrita, que linda alondrita, te desplumare el pescuezo y la cresta, ayyy noooo; alondrita, que linda alondrita, te desplumare el buche, el pescuezo y la cresta, ayyy noooo; alondrita, que linda alondrita, te desplumare las alas, el buche, el pescuezo y la cresta, ayyy noooo; alondrita, que linda alondrita, te desplumare las patas, las alas, el buche, el pescuezo y la cresta, ayyy noooo; alondrita, que linda alondrita, te desplumare la cola, las patas, las alas, el buche, el pescuezo y la cresta, ayyy noooo...

La maestra dice rápido, rápido, rápido, y los niños cantan más rápido. *Alondrita, que linda alondrita, te desplumare todita, ayyy noooo...* cuando la maestra comienza a cantar esta canción, los niños se muestran entusiasmados y en voz más alta cantan también haciendo con agrado la mímica de la canción; se miran unos a otros, se sonríen y dejan ver como entre ellos van recordando las mímicas, los movimientos, los gestos propios de la canción.

A medida que va avanzando la canción, los niños van aumentando el ritmo a lo que la maestra alza su voz indicándoles nuevamente el ritmo que deben llevar. Como la canción muestra una secuencia de palabras representadas en las partes del cuerpo de la alondra al ir las repitiendo en cada verso, la maestra ya no las nombra sino solamente las muestra a los niños y ellos solos continúan cantando, en repetidas ocasiones la maestra da la instrucción del ritmo al que deben llevar la canción.

Entonces una niña pregunta a la maestra ¿y los cachetes?!!!, y ella le responde ¿los cachetes?, no, la alondrita no tiene cachetes...continúa la maestra diciendo a los niños, bueno se van a sentar ahí como están, y los acomoda de manera que todos puedan observar al tablero. Y dice nuevamente: brazos arriba, brazos abajo, a la cabeza... como los niños están viendo a la maestra que está haciendo la grabación, la profesora Clara le dice a los niños que Diana está haciendo un trabajo y que ellos también, y que si miran a Diana ellos no pueden trabajar; ustedes están trabajando con la profesora Clara. Ella busca el borrador y regresa frente al tablero y frente a los niños.

Comienza la maestra diciendo a los niños lo siguiente: “yo escribo el número y ustedes me dicen cómo se llama”. La maestra escribe en el tablero el número 2 y en seguida el 5, los niños en coro dicen cómo se llama cada número; continúa escribiendo el número 4, el 6 y como los niños no repiten con voz muy alta, ella les pide que repitan con voz más alta el nombre de los números; los niños atentos sentados frente al tablero corean el nombre de los

números, la maestra continúa escribiendo los números 1, 7; aquí, ella escribe un número y los niños no están muy seguros de cuál es, unos dicen 11 y otros 0, la maestra les pregunta ¿cómo? Y ellos responden en conjunto cero.

Continúa escribiendo el número 9, y como los niños no esperan a que ella termine de escribir, ella les pide que esperen a que ella termine de escribir el número y luego si digan cómo se llama. Avanza con los números: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20. Aquí tenemos los números hasta el 20 ¿cierto?, dice la maestra volteando y dirigiéndose a los niños, entonces ya estamos haciendo suma ¿cierto niños?, ellos responden si señora y continúan sentados atentos a los movimientos y desplazamientos de la maestra; entonces vamos a hacer un poquito de cálculo mental antes de trabajar el ábaco.

La maestra se dirige a traer el ábaco y mientras tanto le pregunta a los niños si saben ¿cómo es el cálculo mental? a lo que ellos responden que si lo saben. Ella toma asiento frente a los niños y coloca el ábaco sobre su escritorio y les dice: el que sepa levanta la mano. Inicia a preguntar a los niños diferentes sumas a las cuales ellos responden en voz alta. $3+1$ y un niño responde 4. Inmediatamente la maestra hace la aclaración de que el que quiera contestar debe levantar su mano para que así todos tengan la oportunidad de responder; $5+1$ y un niño levanta su mano y la maestra le da la palabra, él responde 6 a lo que la maestra dice ¡¡¡muy bien!!!; $2+2$ y nuevamente los niños responden sin levantar la mano; $3+2$ y una niña levantó la mano y respondió 7; la maestra le dice espérame ya te digo si es así; y toma el ábaco, pide a los niños que vayan haciendo el conteo de la cantidad de fichas que va colocando en éste.

Primero colocan tres, luego ubican la segunda cantidad 2 y hacen el conteo total, la respuesta es cinco. Continúa preguntando la maestra $4+1$, en esta ocasión ella da la palabra a Santiago quien duda en contestar; sigue $6+1$ y el niño responde inmediatamente 10, la maestra le responde: debes pensar para dar tu respuesta, Brayan levanta la mano y responde 7, la maestra lo felicita diciéndole ¡¡muy bien!!!; luego la maestra pregunta $3+1$, los niños responden en coro 4, y la maestra les dice tienen que tener la respuesta antes de levantar la mano; $3+2$, Kevin responde 5 y la maestra lo felicita porque antes no sabía.

Ahora la maestra propone a los niños que ella elegía a quien le preguntaba, y empieza con $2+1$ pregunta a Heidy, quien no responde, la maestra toma nuevamente el ábaco y

realiza con Heidi el conteo para que ella de la respuesta; luego pregunta $5+1$ para Heidi Guzmán, los niños permanecen en silencio y atentos a la respuesta de Heidi pero dos que están detrás de ella con sus manos van haciendo el conteo pero no pueden decir la respuesta, ella tarda unos minutos antes de dar su respuesta, finalmente la da, es correcta y la maestra la felicita, pero le dice que hay que hacerlo más rápido; $9+1$ pregunta a Miguel Ángel quien inmediatamente responde 10 y la maestra le dice que no hay que ser tan acelerado y luego le pregunta a Sarita $2+1$ quien responde ¿4? y la maestra le responde: con la matemática no se adivina, luego pregunta nuevamente a Sarita, $2+1$ y como ella no responde toma el ábaco y pide a los niños que entre todos le ayuden a Sarita a hacer el conteo para saber la respuesta, luego la maestra sigue preguntando a los niños algunas sumas y se apoya en el ábaco cuando los niños no dan la respuesta correcta.

Después del ejercicio de cálculo mental, la maestra le dice a los niños que van a jugar con los dados y las fichas y les pide que los que tienen fichas en sus maletas las saquen y busquen un espacio para poder jugar con las fichas dando las indicaciones para poder jugar y lo ejemplifica para que los niños vean: lanzamos el dado y si nos sale tres tomamos las fichas y hacemos el conteo, uno, dos y tres. Lanzo nuevamente el dado y si me sale dos hago el conteo con las fichas uno y dos; y luego deben realizar el conteo del total de las fichas, ahora cada niño escoge libremente el lugar y una pareja para jugar a contar con las fichas y el dado; la maestra reparte a cada pareja un dado y 10 fichas de colores con la indicación de no perderlas ni botarlas; los niños comienzan a jugar, la maestra se va acercando a verificar si todas las parejas ya tienen fichas y están jugando, y a su vez les va brindando un acompañamiento en el juego, mientras la maestra va rotando, hay parejas de niños que están haciendo su propio juego con las fichas que no es el conteo.

Algunas parejas estaban ubicadas en el piso, otras en las mesas, unos estaban sentados, otros acostados moviendo las piernas y al mismo tiempo están realizando filas con las fichas. En algunos momentos, la maestra encuentra a las parejas haciendo juego libre y nuevamente les da las indicaciones para que retomen el conteo y constantemente rota por las diferentes parejas apoyando el trabajo que están haciendo. Podemos decir, que algunas parejas agruparon las fichas por colores, lo que no quiere decir que no hicieran el conteo sin utilizar el dado.

Transcurrido un tiempo la maestra recoge las fichas y los dados y les pide que saquen su libro de trabajo.

Relato profesora transición 3

Al momento de iniciar la videograbación los niños se encuentran ubicados en sus respectivos puestos, en mesas redondas; este día ellos portan el uniforme de educación física, es decir la sudadera. La maestra Sandra Cortés, se encuentra sentada en una silla junto a una de las mesas de los niños y les dice que por ser el curso de los niños pilos creo que se merecen un juego libre, ¿cierto que sí?, entonces ¡¡vamos a jugar!!.

Los niños inmediatamente se levantan de sus puestos a tomar los juguetes que hay dentro del salón para iniciar a jugar. Algunos se dirigen hacia el maletero donde hay bolsas con fichas y arma todos y las riegan en el piso. Otros se dirigen hacia unos estantes donde hay rompecabezas, loterías, muñecas, peluches, ositos... como los niños no alcanzan a bajar los juguetes intentan subirse y la maestra les dice que no lo hagan y ella se acerca y les alcanza los juguetes. La mayoría de los niños se concentran en las fichas y arma todos y se quedan ubicados en la parte de atrás del salón junto al maletero, sentados en círculos en el suelo.

Al otro lado del salón donde la maestra está alcanzando los juguetes, la mayoría de las niñas han tomado las muñecas, los peluches, los rompecabezas y las loterías para jugar, y se ubican en la entrada del salón frente al tablero. Christopher por su parte se encuentra solo sentado en el piso jugando con un rompecabezas, de hecho es el único que juega solo. En una de las mesas está sentada Karen quien no juega porque se encuentra enferma. Mientras los niños que están con los arma todos y las fichas se encuentran en discusiones sobre el juego, Juliana pasea a dos muñecas en el coche por todo el salón.

Sebastián, Santiago y John, sentados frente al tablero están jugando con unas loterías al parecer de colores; en una toma se observa cuando la maestra está tomando la temperatura de Karen, quien se encuentra enferma. Juliana continúa paseando sus muñecas y se dirige hacia los estantes donde otras niñas están acomodando algunos juguetes de nuevo. Mientras Christopher continúa armando el rompecabezas un compañero se acerca con un carro y le ayuda. Juliana deja de jugar con el coche y se integra a un grupo de niñas que sentadas en el piso realizan un juego con los muñecos; sobre una de las mesas se encuentran ubicados unos muñecos y unos osos, que por el momento son indiferentes para los niños.

El grupo en el que se encuentran Pablo Andrés, Jennifer, Oscar, Kevin, está armando una torre de colores con las fichas; al fondo se observa a Axel jugando solo con una canasta llena de fichas y a Marlon jugando con un carro. En seguida se encuentra otro grupo que también juega con fichas, quienes al ver que el grupo vecino está construyendo la torre deciden ir a colaborar, pero no son bien recibidas sus ideas.

En una de las mesas se encuentra una niña jugando con una caja rosada y unas fichas moradas de forma rectangular y al ver que la maestra que está haciendo la grabación se acerca se la muestra; por su parte los niños de las fichas para armar, han comenzado a construir nuevas figuras con las fichas; el grupo de la lotería sin que nada los interrumpa continúa jugando muy concentrado. En ese momento la maestra Sandra comenta que Sebastián, uno de los niños que está jugando con la lotería siempre que les da la oportunidad de juego libre, él opta por jugar con la lotería o los rompecabezas.

Las niñas aunque tienen con ellas a las muñecas, juegan con los rompecabezas, al igual que Juliana que tiene a su lado el coche con las muñecas. Ahora, Karen quien se encontraba enferma está en una mesa jugando con un rompecabezas de animales. Al grupo de Christopher y Juan Carlos se une Valeria, para continuar armando el rompecabezas. Los niños de las fichas y los arma todos continúan jugando en el sitio donde inicialmente se ubicaron. La maestra por su parte se encuentra sentada en su escritorio. Marlon por su parte transporta las fichas en su volqueta de un grupo a otro. Karen muestra que ya ha terminado de armar su rompecabezas de animales. Y las demás niñas continúan jugando con las muñecas y las fichas.

Los muñecos que antes se encontraban en una de las mesas y que parecían no importar a los niños, vuelven a formar parte de los juegos cuando ellas comienzan a usarlos. Por su parte John y Sara forman un nuevo grupo y comienzan a armar otro rompecabezas. Karen comienza nuevamente a armar el mismo rompecabezas. Y cuando pasamos por los grupos de los arma todos, el de Pablo Andrés, ya ha construido una especie de carro, mientras que el otro continúa alargando una fila de fichas de colores horizontal; y Marlon continúa como transportador de fichas con su volqueta.

Juan Carlos quien antes estaba con Christopher armando un rompecabezas, decide tomar un carro y pasear por todo el salón. Se puede decir que el aula en estos momentos es un

aula de juego, en la que los niños de acuerdo a los juguetes que van eligiendo van creando sus propios juegos. De fondo se escucha el sonido de dos fichas que Daniel Alejandro hace sonar con sus manos.

El piso del salón se encuentra lleno de fichas de armar, rompecabezas, loterías, muñecos, carros y niños que juegan con ellos. Las loterías se encuentran solas, abandonadas. Sebastián acostado en el piso ha comenzado a armar un rompecabezas; Karen al igual que Christopher continúan jugando con los mismos rompecabezas. Axel, ha armado una pistola y se integra al grupo de Pablo Andrés. La maestra se encuentra nuevamente en el escritorio revisando los cuadernos de los niños.

Las loterías continúan abandonadas y Juan Carlos sigue paseándose con el carro haciendo un sonido de tren. Sara comienza a leer un libro, mientras que María Fernanda y Dana están en una mesa armando un rompecabezas y dialogando sobre cuál de las fichas es la que sigue, la que queda bien. Al fondo se observa a Juliana quien toma un libro y empieza a leerle a sus muñecas que aún continúan en el coche.

En este momento suena el timbre y los niños parecen no haberse dado cuenta de ello y continúan jugando. Los juegos continúan, y los niños van turnándose o pasando por los diferentes grupos. Jennifer ha construido lo que parece ser la parte de una pista, utilizando fichas de diferentes colores. Christopher lleva ya la mitad del rompecabezas. Resulta que la pista que creíamos que Jennifer estaba armando era un gran tren al cual le cabían muchos pasajeros, porque era muy largo. Axel y Daniel Felipe quieren asaltar el tren con las pistolas de fichas que han construido, diciendo a sus compañeros ¡¡¡“manos arriba”!!!.

Parece que el tren no está terminado y sigue creciendo y creciendo. Al lado del tren se encuentra Marlon, Daniel Felipe y Axel construyendo una torre, quienes se ríen cada vez que ésta se derrumba al colocar una ficha más. Como la torre la están construyendo con fichas de distintas formas, cuadrados, rectángulos, cilindros, se les derrumba con mayor facilidad ya que no encajan muy bien entre ellas. La sensación de que la torre se va a caer es expresada por los niños en risas y gritos. La torre tiene dos columnas, una está más alta que la otra, y quieren continuar con la más alta, pero se dan cuenta que la ficha es muy grande, así que la cambian por una más delgada, y al colocarla efectivamente la torre se derrumbó, gritan nuevamente y dicen: así fuera más pequeña también se había derrumbado. En el fondo el tren quedó abandonado.

La torre nuevamente es construida con sus dos columnas, una más alta que la otra, pero esta vez continúan colocando las fichas a los lados, haciendo más torres. Jennifer sigue agrandando la capacidad del tren colocando una hilera más de fichas sobre las que ya estaban. La construcción del otro lado tiene más torres alrededor y los constructores continúan colocando fichas teniendo cuidado de no derrumbar las torres.

Christopher mientras tanto, parece ya estar terminando el rompecabezas con el que inició a jugar. Las torres nuevamente son derrumbadas al tiempo que Christopher está guardando el rompecabezas. Y las torres comienzan a construirse en medio de gritos y risas, pero ahora cada uno iba perdiendo turno de colocar ficha, si la torre se caía al colocar una.

La maestra Sandra, se acerca y nos cuenta que Sara, Juan Carlos y Dana, prefieren el juego solitario. En cambio a Karen quien está enferma, no le gusta el juego solitario, pero hoy ha estado sola por lo mismo. Sebastián subido en una silla está buscando otro rompecabezas, pero en ese momento no coge ninguno, sino que se va a dar una vuelta por el salón como buscando uno en especial, pero se regresa y toma uno del estante más bajito y se sienta en el piso a comenzar a armarlo.

En ese momento la maestra interviene resolviendo un conflicto entre Marlon y Daniel Felipe, quienes se han golpeado con las fichas con las que estaban jugando; mostrándoles una cartelera en la que está el decálogo de las normas establecidas por los niños para la convivencia dentro del aula. Los niños observan la cartelera, y la maestra les pide que se den un abrazo, se abrazan y regresan a jugar. Jennifer va donde la maestra y la lleva a donde luego de destruir el tren está jugando lotería con otros compañeros; la maestra soluciona el conflicto y deja a los niños que continúen jugando. Karen no ha dejado el rompecabezas inicial, continúa jugando con él en la mesa en la que está sentada.

La maestra Sandra nos comenta en medio de la videograbación mientras observamos a Karen jugar, que ella llega a su casa hasta por la noche pues a la niña la cuida en las tardes una señora que es como la abuela putativa, y que casi ni los fines de semana tiene a los padres con ella porque ellos estudian y trabajan. La maestra Sandra nos cuenta que la mamá de Karen es mercaderista y que pues por su trabajo solo le dan un día libre a la semana.

La maestra entonces se acerca y se sienta en la misma mesa en la que está Karen y le pregunta que si la mamá está de vacaciones y la niña responde que no, y la maestra continúa preguntándole que entonces ¿por qué la ha recogido en esos días la mamá si ella nunca la recoge?; la niña no logra responder con claridad hasta que la maestra hace que la niña le diga que la mamá se salió de trabajar y ahora está en el día con ella en la casa, luego choca el puño con Karen y le dice: ¿por qué? no le había contado esa noticia.

Después de eso la maestra se acerca y nos comenta que lastimosamente Karen es una niña muy solitaria y siempre está con personas diferentes a su entorno cercano. También la maestra nos cuenta que el hecho de que la mamá de Karen tenga un solo día de descanso pues no es suficiente para que comparta tiempo con la niña.

Entonces la maestra le sugirió a la mamá de Karen que cuando tenga su día de descanso no llevara la niña al colegio y que aprovechara al máximo ese día, pero la mamá le respondió que le gustaría compartir tiempo con su hija sino que ese es el para hacer todo el oficio que tiene atrasado en su casa, y en parte la maestra le da la razón pero insiste que a esta edad es importante que los niños tengan un buen acompañamiento de sus padres.

Después, de la intervención de la maestra se observa que los niños siguen jugando alegres y contentos por ese rato de juego que su maestra les ha brindado. En seguida mientras los niños juegan, María Fernanda nos llama y nos muestra a su muñeca que está en vestido de baño y en ese mismo grupo se encuentran otras niñas que están jugando con unas fichas y las usan como si fuera un celular y juegan a que se están llamando, de hecho las niñas empiezan a jugar a que Dana es la bebé, Juliana es la mamá, Laura es la abuelita y María Fernanda es otra mamá; en ese momento Dana que es la bebé le dice a ellas que se está quemando las manos con la estufa, y su abuelita, que es Laura, le quita las manos de la estufa para que no se siga quemando y el juego continúa.

Finalmente, ya es hora de que los niños se vayan para sus casas así que la maestra empieza a cantar la siguiente canción para que los niños recojan y organicen los juguetes: “A guardar, a guardar, vamos todos a guardar, A guardar a guardar los juguetes en su lugar, guarden guarden guarden chiquitos, guarden guarden recojan ya, guarden guarden guarden chiquitos, guarden, guarden recojan ya”.

Al terminar la canción los niños empiezan a recoger los juguetes y a dejarlos en su respectivo lugar, y la maestra nuevamente les canta la canción para que sigan guardando sus juguetes, de hecho se puede escuchar a algunos niños cantando la canción que la maestra había cantado antes, ahora por tercera y cuarta vez la maestra les canta nuevamente la canción para que los niños terminen de recoger los juguetes que aún siguen en el piso, después de que los juguetes han sido recogidos la maestra les pide a los niños que coloquen la silla sobre la mesa y que recojan la basura que haya en el piso.

Después la maestra les canta la canción: “cuando tengas muchas ganas de aplaudir, cuando tengas muchas ganas de aplaudir, y si tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de aplaudir, cuando tengas muchas ganas de correr, cuando tengas muchas ganas de correr, y si tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de correr, cuando tengas muchas ganas de limpiar, cuando tengas muchas ganas de limpiar, y si tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de limpiar, cuando tengas muchas ganas de gritar, cuando tengas muchas ganas de gritar, y si tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de gritar, cuando tengas muchas ganas de abrazar, cuando tengas muchas ganas de abrazar, y si tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de abrazar”. Y los niños fueron despidiéndose de la maestra, dirigiéndose hacia sus casas.