



UGR Universidad
del Gran Rosario

TESINA

presentada para acceder al título de grado de la
carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Enseñar a Leer, a Escribir y Juego. Representaciones de docentes de
Primer Ciclo de Nivel Primario respecto del uso del Juego como recurso
para la enseñanza de la lectoescritura”.

Autoras:

Encinas Natalia Soledad - DNI 31904250

Ferzola Agustina - DNI 37980332

Solís Vanesa Ivana - DNI 29221661

Tutora:

Lic.: Cinthia O'Sullivan

Lugar:

Rosario

Fecha de Presentación:

26/08/2022

TÍTULO

“ENSEÑAR A LEER, A ESCRIBIR Y JUEGO. REPRESENTACIONES DE DOCENTES DE PRIMER CICLO DE NIVEL PRIMARIO RESPECTO DEL USO DEL JUEGO COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA”.

Autoras: Encinas Natalia Soledad

Firma:



Ferzola Agustina

Firma:



Solís Vanesa Ivana

Firma:



Tutora: O'Sullivan Cinthia

Firma:

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad del Gran Rosario (UGR), por brindar el espacio curricular y habilitar de este modo el crecimiento profesional y personal, para quienes tenemos el deseo de seguir desafiando nuestra hermosa vocación.

A nuestra tutora, Cinthia O'Sullivan, que fue marcando el camino a través de sus consejos y sugerencias, y que estuvo siempre accesible para recibir nuestras dudas o preocupaciones.

A las entrevistadas, que accedieron a formar parte de esta investigación y estuvieron siempre a disposición para seguir colaborando en nuestra tarea.

A nuestras familias, que nos acompañaron y fueron sostén, durante todo el proceso de realización de la carrera, y que confiaron en nuestra capacidad de lograrlo.

A nosotras, por haber aprendido a trabajar con entusiasmo, alegría y en equipo, acortando distancias a través de la tecnología y aprendiendo a transitar la virtualidad de la mejor manera, poniendo nuestro compromiso y disposición como puente para lograr nuestra meta.

RESUMEN

La presente investigación plantea el siguiente problema: ¿qué representaciones expresan docentes de Primer Ciclo de Nivel Primario respecto del uso del juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura? Se han encontrado diversas investigaciones acerca de esta problemática, realizadas en países como México, España y Argentina, donde se abordaron temáticas como el juego, la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Primaria. Teniendo en cuenta estos antecedentes, se propone como principal objetivo poder identificar y analizar representaciones que expresan docentes de Primer Ciclo respecto de la problemática planteada. La investigación se plantea desde un enfoque cualitativo no experimental, con alcance descriptivo. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a 6 docentes que desempeñan su labor en el mencionado ciclo escolar. Los resultados más relevantes resaltan que las docentes destacan discursivamente la importancia del juego dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y lo reconocen como un recurso viable para ese fin, aunque, al mencionar los recursos utilizados a la hora de enseñar a leer y escribir, no aparece la categoría de juego como tal. Otro aspecto relevante tiene que ver con la mención de escasas posibilidades para la utilización del juego en el marco de la jornada escolar, dada, según refieren, la falta de tiempo, y ubicándolo en momentos estratégicos con el fin de aprovechar sus beneficios. Las principales conclusiones muestran relaciones existentes entre la importancia que las docentes entrevistadas atribuyen al juego como recurso y estrategia didáctica, y las posibilidades reales de su uso dentro del tiempo de la jornada escolar.

PALABRAS CLAVES: Juego - Lectoescritura - Enseñanza de la Lectoescritura - Recursos didácticos - Representaciones.

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	7
2.1. Representaciones.....	7
2.2. La enseñanza de la Educación Primaria Argentina.....	8
2.2.1. La enseñanza de la lectoescritura en el Primer Ciclo.....	9
2.3. Recursos didácticos.....	11
2.3.1. Juego como recurso didáctico.....	13
2.4. Juego.....	14
2.5. Lectoescritura.....	16
3. Metodología.....	21
3.1. Objetivos generales y específicos.....	21
3.2. Enfoque metodológico.....	21
3.3. Diseño y alcance de la investigación.....	22
3.4. Participantes.....	22
3.5. Instrumentos de recolección de datos.....	22

3.6. Procedimientos de recolección de datos.....	23
3.7. Análisis de datos.....	23
4. Resultados.....	25
4.1. Recursos que utilizan docentes para la enseñanza de la lectoescritura.....	25
4.2. Reconocimiento del juego como recurso viable para la enseñanza de la lectoescritura.....	27
4.3. Posibilidad de utilizar el juego como recurso para la enseñanza en la escolaridad primaria.....	30
5. Conclusiones.....	32
6. Referencias.....	36
7. Anexos.....	40

1. INTRODUCCION

La presente investigación se propone indagar acerca de la relación que existe entre el juego y el aprendizaje en la escolaridad primaria. En relación a esto, se encontraron diversas investigaciones realizadas en diferentes países, en donde se ha abordado esta temática.

A lo largo de los últimos años, esas investigaciones han indagado respecto del juego como posible estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje en Nivel Primario (Gagna, 2014; Sgreccia & Cardón, 2016; Alías Gallego, 2011; Fernández, 2019; Bautista López, 2016; Rodríguez López, 2007).

Bautista López (2016) y Rodríguez López (2007) realizaron entrevistas y cuestionarios, tanto a docentes como a alumnos, y Rodríguez López (2007) llevó a cabo una investigación participante con el fin de investigar al juego en el proceso de alfabetización, en primer grado de la educación primaria en México. Ambos trabajos concluyeron en que el papel del docente, y su responsabilidad y compromiso, son fundamentales para generar y concebir a las propuestas lúdicas como recursos indispensables, que favorecen y estimulan las competencias en el aprendizaje de la lectoescritura.

Por otra parte, en España, Alías Gallego (2011), a partir del proyecto “Me muevo y aprendo inglés”, analizó la enseñanza de inglés a través del juego y el movimiento en Primer Ciclo del Nivel Primario, y comparó la relación entre las percepciones de los alumnos y los resultados obtenidos mediante cuestionarios y observaciones dirigidos a los alumnos de Primer Ciclo. Llegó a la conclusión de que la población estudiada mostró una gran satisfacción respecto a su participación en el proyecto, lo cual demostró cómo la consecución de un ambiente de aprendizaje motivador posibilitó que los alumnos se sintieron seguros y predispuestos para expresarse y aprender.

En el área de Matemática, Sgreccia & Cardón (2016) realizaron entrevistas y observaciones a docentes de 2° grado para conocer el lugar del juego como

estrategia didáctica. Concluyeron que las actividades lúdicas fueron escasas, más allá de que en el discurso docente se destacó la importancia de las mismas.

En cuanto a la concepción del juego en el ámbito educativo, Fernández (2019) estudió las percepciones de docentes y alumnos de Nivel Primario en Córdoba, Argentina, a partir de observaciones y entrevistas, arribando a la conclusión de que los alumnos no relacionan al juego con el aprendizaje, y los docentes lo utilizan poco por no estar acostumbrados a su uso.

Dentro de las diferentes investigaciones mencionadas, se encuentra variedad de autores que desarrollan temas como el juego, la lectoescritura y el aprendizaje en la primera infancia. A pesar de esto, son muy escasos aquellos que articulan el juego con el aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo del Nivel Primario. Por esto, es que se propone poner foco en las percepciones docentes acerca del juego en la enseñanza de la lectoescritura, en primer ciclo de Nivel Primario, ya que no se encontraron estudios concretos acerca de este tema en Argentina.

En función de todo lo expuesto, la pregunta que orienta la presente investigación es: ¿qué representaciones expresan docentes de primer ciclo de Nivel Primario respecto del uso del juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura?

Pensar al juego como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, como también, posibilidades de uso, ideas, concepciones y representaciones que construyen agentes implicados en esta tarea como son los docentes de Primer Ciclo de la Educación Primaria, implica un gran aporte, no sólo desde el ámbito educativo, sino también desde la Psicopedagogía, ya que permite conocer un aspecto diferente del juego y de su relación con la enseñanza y el aprendizaje desde una mirada docente y su realidad áulica. En otras palabras, conocer estos aspectos aporta nuevas herramientas a la labor psicopedagógica para acompañar procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad.

En función de lo explicitado, se sitúa como objetivo general de la presente investigación: *identificar y analizar representaciones que expresan docentes de primer ciclo de escuelas de Educación Primaria de Rosario acerca del uso del juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura*. Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden consisten en situar recursos que, docentes de primer ciclo, refieren que consideran para la enseñanza de la lectoescritura; identificar si, entre los mismos, dichos docentes reconocen al juego como recurso viable para la enseñanza de la lectoescritura; e inferir concepciones de docentes de primer ciclo respecto del juego como recurso posible para la enseñanza en la escolaridad primaria.

La estructura de la presente investigación está conformada por tres capítulos denominados Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados, y un apartado final de Conclusiones. Dentro del capítulo correspondiente al Marco Teórico, se desarrollan siete categorías conceptuales: Representaciones; La enseñanza de la educación primaria; La enseñanza de la lectoescritura en el primer ciclo; Recursos didácticos; Juego como recurso didáctico; Juego y Lectoescritura. En el capítulo referido al Marco Metodológico se plantea el problema de la investigación; el objetivo general y los específicos; el enfoque metodológico seleccionado; el diseño y alcance de la investigación; los participantes que conforman la muestra; el instrumento de recolección de datos implementado; procedimientos y análisis de datos. El tercer capítulo contiene los principales Resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recabados en las entrevistas realizadas. Por último, a modo de cierre, se exponen ciertas conclusiones intentando realizar una contribución a la Psicopedagogía.

2. MARCO TEORICO

2.1. Representaciones

El presente marco teórico, se inicia desarrollando la categoría Representaciones, ya que es el eje de la investigación presentada.

A partir del estudio realizado por Moscovici (como se cita en Villarroel, 2007), se desprende el concepto de representaciones comprendido desde la teoría de las representaciones sociales. Estas son modalidades específicas de conocimiento del sentido común que se construyen en los intercambios de la vida cotidiana. Se trata de fenómenos producidos en forma colectiva y que ocurren en la intersección entre lo psicológico y lo social. Son formas de conocimiento de tipo práctico, específicas de las sociedades contemporáneas, que circulan en los intercambios de la vida cotidiana.

El término representaciones sociales fue desarrollado por Moscovici, a mediados del siglo XX, en su estudio sobre la representación social del psicoanálisis en la sociedad francesa. Este concepto descubre un nuevo ámbito de acción para la ciencia social contemporánea. Abre, en efecto, la posibilidad conceptual de descubrir en el seno de las culturas actuales las visiones del mundo de la mujer y el hombre común, que si bien pueden ser no-científicas, son, en cualquier caso, formaciones cognoscitivas legítimas que tienen una función precisa en la orientación de los comportamientos y de la comunicación entre los individuos y los grupos.

Siguiendo con los aportes del mismo autor, las representaciones sociales emergen como campo diferenciado de investigación en el contexto cultural e histórico de las sociedades contemporáneas. Se trata de estructuras dinámicas, pragmáticas y cambiantes que operan y circulan en los sistemas de relaciones y de comportamientos que envuelven a los sujetos sociales, permitiendo el conocimiento del mundo, la elaboración de la experiencia y la comunicación. Por ello se diferencian claramente de las ideologías, las tradiciones y las costumbres.

2.2. La enseñanza de la Educación Primaria Argentina.

Teniendo en cuenta la Ley Nacional de Educación 26.206, en Argentina, que establece que la educación es un bien público, un derecho personal y social, del cual, el estado debe hacerse cargo, siendo una obligación, es importante señalar que se estructura en cuatro niveles, que son Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Secundario y, por último, el Nivel Superior.

La presente investigación se basa en el primer ciclo del Nivel Primario, que abarca de Primer a Tercer grado, desde los 6 a 8 años (aproximadamente). Según esta Ley, este ciclo busca promover un desarrollo integrador y gradual del dominio del lenguaje y de la escritura, de operaciones básicas, aplicándolas a situaciones concretas de la vida cotidiana a través de la enseñanza en los establecimientos educativos; por lo que a continuación se desarrollaran diversas concepciones acerca de la enseñanza y sus diversas aristas.

Se pueden encontrar diversas definiciones como, por ejemplo, la que presenta Stenhouse (1987), quien define la enseñanza como la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios.

Monereo et. al. (1999), plantean que enseñar se refiere a la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien, con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos que se consideran apropiados. Mientras que para Silvestre y Zilberstein (2002), el concepto de enseñanza se complementa cuando es considerado como un proceso de organización de la actividad cognitiva de los escolares, cuando implica la apropiación, por parte de estos, de la experiencia histórico-cultural y la asimilación de la imagen ideal de los objetos, su reflejo o reproducción espiritual, lo que mediatiza toda su actividad y contribuye a su socialización y formación de valores. Con estos aspectos adicionales, la enseñanza cumple tres funciones: instructiva, educativa y desarrolladora, en cuyo proceso debe manifestarse la unidad entre la instrucción y la educación.

Según Zabalza (1990), la enseñanza es comunicación en la medida en que responde a un proceso estructurado, en el que se produce intercambio de información, (mensajes entre profesores y alumnos). Por otro lado, Sacristán Gimeno y Pérez Gómez (1992), sostienen que:

"la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad" (p. 81).

En síntesis, se reconoce a la enseñanza en este trabajo como un proceso complejo, una práctica social y cultural e intencional, que responde no sólo a los deseos, características y necesidades de los actores involucrados sino también al contexto donde se desarrolla. Se rige bajo un sistema propio de regulaciones, y donde el que enseña cumple un rol mediador que genera la vinculación entre el conocimiento y las prácticas, mediante su mediación pedagógica, propiciando ambientes para la organización de aprendizajes.

2.2.1. La enseñanza de la lectoescritura en el Primer Ciclo.

Con la Ley de Educación Nacional 26.206, quedó dispuesta a través de diversas resoluciones la estructura de la educación argentina por niveles educativos. Para ello se elaboraron, mediante un proceso que incluyó la realización de un trabajo técnico, consultas regionales, y discusiones y acuerdos federales, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria para toda la Nación Argentina.

Los NAP, como se plantea en el Ministerio de Educación, plantean objetivos claros para el área de Lengua y contempla tres ejes propuestos en relación a la

comprensión y producción oral, la lectura, y la escritura, como así también señala que las escuelas deberán ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan:

“La comprensión de algunas funciones de la lectura y la escritura por medio de su participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y de escritura; el respeto y el interés por las producciones orales y escritas de otros; la confianza en sus posibilidades de expresión oral y escrita; el interés por ampliar su conocimiento y acceder a otros mundos posibles a través de la lectura dentro y fuera de la escuela; el interés por expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos a través de intercambios orales y escritos; la escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas y otros géneros poéticos orales; la escucha comprensiva y la producción oral de narraciones ficticiales y no ficticiales y de descripciones y exposiciones; la lectura de narraciones, poesías, descripciones y exposiciones, consignas de tarea escolar e instrucciones, empleando estrategias adecuadas a los diversos propósitos que persiguen los lectores; la escritura de narraciones, esquelas y cartas personales, y descripciones, identificando el propósito del texto y controlando la legibilidad y los aspectos de la normativa gramatical y textual correspondientes al ciclo; la reflexión sistemática acerca de algunos aspectos gramaticales y textuales correspondientes al ciclo; y la ampliación del vocabulario a partir de situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos”. (p. 20-21)

Para finalizar con este apartado y como se señala en los NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 1:

“El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de los logros más poderosos e importantes en la vida. En los primeros años de la escolaridad, se produce por parte de los alumnos y de los padres un fenómeno de concentración de expectativas, deseos, motivaciones y

temores respecto del logro de los aprendizajes vinculados con el acceso a la lectura y la escritura como raramente vuelve a darse en el resto de la educación formal” (p. 28).

2.3. Recursos didácticos

Comenzando por la etimología de la palabra, “recurso” viene del latín *recursus* y significa “acción de recurrir, bienes o medios que dispone alguien para realizar algo”. Según la R.A.E, (Real Academia Española), en su segunda acepción el término “recurso” hace referencia a un medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende.

Desde esta concepción se desprende que, en el área de educación, los recursos son un conjunto de elementos, de medios, que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que estos contribuyen a que los estudiantes logren el dominio de contenidos determinados, como menciona Morales Muñoz (2012), tales como el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas, estrategias, la formación de actitudes y valores.

Castañeda (como se cita en Careaga & Bardavid, 1992) plantea que, un medio es un recurso de instrucción que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad, y que implica tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar, como el equipo técnico necesario para materializar ese mensaje. Por su parte, en un estudio de Meredith (citando nuevamente a Careaga & Bardavid, 1992) se afirma que un medio educativo no es meramente un material o un instrumento, sino una organización de recursos que media la expresión de acción entre maestro y alumno.

Tomando lo mencionado, y sumando aportes de Fernández (2012), se repara aquí en que, para aprender, son necesarios dos personajes, un enseñante y un aprendiente, y un vínculo que se establece entre ambos. En dicho escenario se ponen en juego, un organismo individual heredado, el propio cuerpo construido especularmente, la inteligencia autoconstruida y una arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del otro. Para la autora el aprendizaje es una

función a partir de la cual estos niveles se interrelacionan con el afuera; posibilitando, a su vez, una reconfiguración permanente del sujeto en un intercambio dialéctico permanente con el afuera.

Todo aprendizaje pasa por el cuerpo, por la relación de estas dos dimensiones organismo-cuerpo; “la apropiación del conocimiento implica el dominio del objeto, su corporeización práctica en acciones o en imágenes, que necesariamente resuenan en placer corporal”. (Fernández, 2012, p 66)

En esta relación, y a través del cuerpo, es que se enlaza lo externo con lo interno, mediante el vínculo entre inteligencia y estructura del deseo; y es el medio social, el ambiente, lo sociocultural, el que posibilita, y en ocasiones restringe, la construcción de ese vínculo.

A las dimensiones antes mencionadas se les suma una nueva arista, la estructura del deseo. Deseo del otro, la alteridad, la mirada del otro, que devuelve la posibilidad de reconocer la individualidad construida especularmente. El organismo transversalizado por la inteligencia y el deseo se irá mostrando en el cuerpo y de ese modo que interviene en el aprendizaje ya corporeizado. Es por ello que Fernández (2012), plantea la importancia de que el espacio educativo debe ser un espacio de confianza de libertad y de juego, para que estos niveles o dimensiones puedan interrelacionar y dar lugar al aprendizaje.

En tal sentido, los recursos didácticos tienen una estrecha relación con el proceso de aprendizaje, ya que como menciona Morales Muñoz (2012), si bien resulta difícil aunar criterios hacia una definición universal de recursos didácticos, el autor plantea que estos asumen como condición la capacidad de despertar el interés de los estudiantes, de adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, de facilitar la actividad docente al oficiar, en ocasiones, como guía y tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido.

Para Ogalde Careaga (2008) “...son todos aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de un contexto educativo

global y sistemático, y estimula la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores”. (p. 19).

Es importante destacar que las funciones y el éxito de los recursos didácticos, están íntimamente relacionados con el vínculo que se establece entre el enseñante, el aprendiente y el conocimiento, por lo que el medio, el vehículo por el cual se acerca el contenido, es clave para muchos de los modelos educativos. Morales Muñoz (2012).

2.3.1. Juego como recurso didáctico.

Al avanzar con la presente investigación, puede apreciarse que la mayoría de los pedagogos coinciden en que el mejor contexto de aprendizaje es aquel que presenta actividades agradables y satisfactorias para el alumno, de tal forma que podría no diferenciarse la actividad del juego con la del aprendizaje; dando lugar a un punto medio como, por ejemplo, el juego-trabajo. Como lo expresa en su obra Zapata (1995), el juego brinda múltiples posibilidades a la práctica educativa como herramienta operativa, es un elemento renovador de la enseñanza y también un medio posibilitador del desarrollo infantil.

Desde la perspectiva de la psicología genética de Piaget (1966), se realiza al juego como una forma de inteligencia de los niños, en tanto asimilación funcional o reproductiva de la realidad según la etapa evolutiva de cada sujeto. Se sostiene aquí también que la evolución del juego está íntimamente relacionada con el desarrollo evolutivo del niño.

Claparède (1983) señala que el juego “es el puente que va a unir la escuela y la vida; el puente levadizo mediante el cual podrá penetrar en la fortaleza escolar, cuyas murallas parecían separarla para siempre” (p. 157). Para el mismo autor el juego es una herramienta vital para movilizar al alumno en una escuela activa.

Por otra parte, Iturbe (2015), sostiene que para abordar diferentes contenidos curriculares el juego como recurso didáctico ofrece múltiples posibilidades, es una estrategia innovadora y motivadora para el aprendizaje.

Los mismos autores plantean que los recursos didácticos contribuyen con la función educativa docente. Sirviendo para múltiples tareas como, por ejemplo, aprender nuevos contenidos y poner en práctica los aprendidos, en ocasiones constituyen guías de ayuda para recordar contenidos recibidos con anterioridad y en otras hacen que los nuevos contenidos sean más accesibles y cercanos.

Finalmente, para Gallardo López y Gallardo Vázquez (2018), el juego es un importante transmisor que poseen los alumnos para reforzar, aprender y asimilar contenidos, habilidades y experiencias. Por lo que para estos autores es una herramienta pedagógica fundamental en la educación.

2.4. Juego

A continuación de todo lo expuesto hasta el momento, se prosigue con la categoría Juego, que es otro de los ejes principales que sostienen a esta investigación.

Desde un punto de vista etimológico, la palabra "juego" proviene del latín "iocus" o "ludus" haciendo referencia a algo chistoso, una broma, algo jocoso o divertido. Siendo esta definición muy amplia, a continuación, se analizan diversos aportes de autores sobre el juego.

Partiendo de Gross (como se cita en Garaigordobil, 2003), el autor propuso la teoría del pre-ejercicio o del ejercicio preparatorio, donde señala que la mejor manera que los niños tienen para desarrollar sus habilidades es a través de la imitación a los adultos, por tanto, éste observa en el juego una herramienta adecuada para practicar las diferentes funciones que los niños necesitarán en su vida futura como adultos. La teoría que defiende este autor se entiende a través del siguiente ejemplo: "Se juega como entrenamiento para la lucha por la vida y la supervivencia, así el gato jugando con el ovillo aprenderá a cazar ratones, y el niño jugando con sus manos aprenderá a controlar su cuerpo". (p.25)

Para Piaget (como se cita en Shuare y Montealegre, 1997), el juego forma parte de la inteligencia del niño, representa la asimilación funcional o reproductiva de

la realidad, la que difiere según cada etapa evolutiva del individuo. Para el autor, el juego es un acto intelectual, pues su estructura es similar a la del pensamiento, pero encuentra entre ambas una gran diferencia: el juego es un fin en sí mismo, mientras que el acto intelectual busca alcanzar una meta, es decir, observa al juego como una forma en que los niños muestran sus estructuras mentales.

A partir del desarrollo de cuatro etapas evolutivas, etapa sensoriomotriz (0 a 2 años); etapa preoperacional (2 a 7 años); etapa de operaciones concretas (7 a 12 años); etapa de operaciones formales (desde los 12 años hasta la vida adulta), el mismo autor concibe al desarrollo como una interacción entre la madurez física y la experiencia. Es a partir de estas experiencias, entre ellas el juego, que los niños adquieren el conocimiento.

Por otra parte, Vygotsky (citando nuevamente a Shuare y Montealegre, 1997), defiende que el juego nace de la necesidad, pues para él, el juego es un factor básico del desarrollo del niño. Al mismo tiempo considera al juego como una acción espontánea de los niños con un gran valor socializador, ya que a través del juego los niños aprenden a conocer sus límites y capacidades, así como las normas sociales. Esto viene a decir que los niños, para jugar, necesitan utilizar la imaginación y que, a través de la actividad lúdica, se facilita la incorporación al trabajo escolar. Desde esta perspectiva el juego forma parte esencial del desarrollo. Vygotsky introduce, además, la categoría "zona de desarrollo próximo" (ZDP), refiriéndose a la distancia que se ubica entre lo que el niño es capaz de realizar por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda de otros. La interacción del niño con sus pares resulta muy eficaz en el desarrollo de habilidades y estrategias. A través de juego se explora, se interpreta y se aprende sobre diferentes roles sociales.

Para concluir, y teniendo en cuenta diferentes definiciones sobre el juego, se puede observar la importancia de este como una herramienta fundamental para el aprendizaje del niño. Se alude a Fernández (2002), quien afirma que no se debe perder esa alegría que a los niños caracteriza ya que, mediante el juego, el niño, sin darse cuenta, va construyendo un pasado y realizando un futuro mediante las experiencias que ha vivido y las que está viviendo.

2.5. Lectoescritura

Para finalizar con el presente marco teórico, se desarrollará la categoría Lectoescritura, siendo esta la última que nuclea esta investigación.

Teniendo en cuenta los aportes de Ferreiro (2006), la lectoescritura es una construcción social, a pesar de haber sido tradicionalmente considerada como una adquisición escolar (como un aprendizaje que se desarrolla, de principio a fin, dentro del contexto escolar). En todos los dominios en donde la investigación psicogenética ha aportado hechos sólidos, los orígenes del conocimiento han podido ser identificados antes del inicio de la escolarización (como en el caso de las nociones numéricas elementales, de la organización del espacio, de las seriaciones temporales, de la estructuración de las relaciones y de los objetos físicos). La autora establece que, en diversas investigaciones, acerca de los orígenes de la representación gráfica en el niño, se han encontrado ensayos precoces de producción de trazos con una apariencia gráfica heterogénea pero diferenciados del dibujo, comentados por el niño en términos tales como “marqué”, “son letras”, “son números”, “escribí”, etc. La mayoría de las veces, estas conductas han sido consideradas como parte de las actividades del “hacer como si”, como una imitación lúdica de las conductas adultas y no como actividades constitutivas del proceso de adquisición de la lectoescritura.

Tradicionalmente, se han diferenciado las actividades de lectura de las actividades de escritura. Ferreiro (2006) prefiere rechazar esta distinción. Lo que le interesa es la relación entre un sujeto cognoscente (el niño) y un objeto de conocimiento (la lengua escrita). Ese niño ignora que la tradición escolar va a mantener bien diferenciados los dominios llamados “lectura” y “escritura”. Lo que intenta es apropiarse de un objeto complejo, que está en el centro de un cierto número de intercambios sociales. Para lograrlo, el niño intenta encontrar un sentido a las marcas que forman parte del paisaje urbano, es decir, interpretarlas (en una palabra, “leerlas”); por otra parte, intenta producir (y no solamente reproducir) las marcas que pertenecen al sistema; realiza, entonces, actos de producción, es decir, de escritura.

Según Piaget (como se cita en Álvarez & Orellano,1979), el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso que se va adquiriendo a través de las distintas etapas del desarrollo cognitivo:

1) Etapa sensorio-motora (0 a 2 años)

Esta etapa se define por la interacción física con el entorno. El desarrollo cognitivo, en este momento, se articula a través de un juego que es experimental y que se puede asociar también a ciertas experiencias que surgen de la interacción con personas, objetos o animales.

2) Etapa pre-operacional (2 a 6 años)

Según la clasificación de Piaget encontramos en este periodo dos subetapas con características bien definidas. Estas son: la etapa pre-conceptual, que abarca más o menos entre los 2 y los 4 años, marcado por la transición de las estructuras de la inteligencia sensorio-motora al pensamiento operatorio; y la etapa intuitiva, entre los 4 y los 7 años aproximadamente, momento en el cual el niño coordina las relaciones representativas manteniéndose en un estado pre-lógico, controlando su juicio a través de regulaciones intuitivas.

3) Etapa de las operaciones concretas (7 a 12 años)

En este período el niño organiza sus acciones en sistemas, es decir, cohesiona diferentes operaciones produciéndose un equilibrio interno que le permita compensar, aunar o combinar diferentes posibilidades. Lo característico de esta etapa es que estos sistemas se dan fundamentalmente internalizados; el niño tiene la posibilidad de operar con ellos a nivel representacional. Vemos aquí que las funciones que se han desarrollado a lo largo de los períodos anteriores se integran organizadamente en lo que Piaget llama operaciones infralógicas, en las cuales se incorpora el conocimiento del espacio y del tiempo. Estas operaciones suponen una mayor objetivación del conocimiento en la medida en que se establecen constancias en la medición y cuantificación de los elementos de la realidad.

4) Etapa de las operaciones formales (12 años en adelante)

En este período el desarrollo de las funciones básicas no presenta modificaciones importantes. Al encontrarse dichas funciones superadas e integradas a la estructura del individuo, el mecanismo de la lectoescritura se incorpora a los aprendizajes del niño.

Piaget considera que, a partir de las actividades concretas, el niño debe lograr distanciarse de esa realidad y manejarse a un nivel ideacional. Esto permitirá superar la lectura mecánica y transformarla en un elemento dentro del pensamiento general, elaborando a partir de ella razonamientos propios. Cuando esto ocurre el niño está en condiciones de utilizar la lectoescritura como instrumento, y no como un fin en sí.

Siguiendo los aportes de Ferreiro (como se cita en Rodríguez Puerta, 2021), el niño transita diferentes niveles durante el proceso de aprender a leer y escribir. Esta autora considera que el estudio de estos niveles de lectoescritura es muy importante, ya que permite a los expertos predecir qué problemas se van a producir en cada una de las etapas y proponer soluciones que se ajusten a esas dificultades. Además, también ayuda a estudiar cómo evoluciona el desarrollo cognitivo de los niños. A continuación, se presentan los niveles de lectura y escritura planteados por Ferreiro.

Niveles de lectura:

- Etapa presilábica: surge cuando se le pide a un niño que interprete el significado de una palabra o un texto escrito, pero no es capaz de dominar ninguno de los dos aspectos. Por ejemplo, se podrían encontrar explicaciones como que las palabras largas son nombres de objetos grandes, y las cortas de objetos pequeños.
- Etapa silábica: se alcanza cuando el niño ha comprendido el aspecto cuantitativo de la lectura; es decir, cuando logra diferenciar principalmente el tamaño de la palabra escrita. Como todavía no comprende el significado de cada una de las letras, el niño deducirá que una palabra larga representa

cualquiera de las que ya conoce. La principal diferencia entre este segundo nivel y el primero es que el niño intentará leer la palabra, en ocasiones tratando de seguir las sílabas con su dedo.

- Etapa alfabética: una vez que el niño domina también el aspecto cualitativo de la lectura, es capaz de empezar a distinguir las diferentes letras entre sí y a interpretarlas. De esta manera, por primera vez podrá tratar de leer realmente lo que está escrito. A partir de este punto, que el niño adquiera la capacidad de lectura, tan solo será una cuestión de tiempo.

Niveles de escritura:

- Etapa concreta: ocurre cuando el niño aún no comprende en absoluto el funcionamiento de la escritura ni la forma de las letras, pero quiere empezar a imitar la manera de plasmar textos que ve en sus mayores. Los dibujos realizados por el niño en esta etapa no guardan ninguna relación con las palabras que intenta representar ni con las verdaderas letras del alfabeto.
- Etapa presilábica: el niño ha aprendido a reproducir algunas letras, pero todavía no conoce cuál es su significado. Sin embargo, ha comprendido que cada una de estas representa un sonido diferente y tratará de plasmar esto en su escritura. Entonces, utilizará distintas combinaciones de las letras que conoce para representar palabras distintas, pero como todavía no conoce lo que significa cada una de estas, lo hará al azar, pudiendo utilizar una sola letra para representar incluso sílabas o palabras completas.
- Etapa silábica: el niño seguirá sin conocer exactamente el sonido que representa cada una de las letras, pero tratará de deducirlo utilizando las que conoce para representar sílabas concretas. Por ejemplo, puede creer que la “m” siempre se lee como “me” o como “ma”. Por tanto, en esta etapa será capaz de dividir las palabras en sílabas y hacer una escritura aproximada de las mismas, pero todavía no domina la relación entre lo escrito y los sonidos que pretende representar.
- Etapa alfabética: el niño descubre qué sonido representa cada una de las letras del alfabeto y es capaz de combinarlas de manera adecuada. A partir

de este momento, los únicos problemas que se encontrará tendrán que ver con la ortografía, no con el proceso de escritura en sí.

3. METODOLOGIA

Problema

¿Qué representaciones expresan docentes de Primer Ciclo de Nivel Primario respecto del uso del juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura?

3.1. Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Identificar y analizar representaciones que expresan docentes de Primer Ciclo de escuelas de Educación Primaria de Rosario acerca del uso del juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura.

Objetivos específicos

- Situar recursos que, docentes de Primer Ciclo, consideran para la enseñanza de la lectoescritura.
- Identificar si, entre los mismos, dichos docentes reconocen al juego como recurso viable para la enseñanza de la lectoescritura.
- Inferir concepciones de docentes de Primer Ciclo respecto del juego como recurso posible para la enseñanza en la escolaridad primaria.

3.2. Enfoque metodológico

El enfoque que se utiliza en esta investigación es el cualitativo. Este tipo de enfoque se caracteriza por ser un proceso inductivo, que empieza explorando hechos o sucesos para luego generar una teoría que logre representar lo explorado y observado (Esterberg, como se cita en Hernández Sampieri et. al, 2006).

La investigación se produce en el ambiente natural donde suceden los hechos o fenómenos (Corbetta, como se cita nuevamente en Hernández Sampieri et. al, 2006).

El enfoque cualitativo responde a una mirada holística, ya que estudia el “todo”, sin enfocarse en sus partes, interpretando en profundidad los datos a partir de la perspectiva o punto de vista de los participantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

3.3. Diseño y alcance de la investigación

El diseño de esta investigación es de tipo no experimental, ya que se observan fenómenos ya existentes, tal cual acontecen en su ambiente natural, sin manipular las variables (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Por otro lado, el diseño también es transversal, porque tiene como propósito recolectar datos y describir hechos o variables en un momento determinado (Liu y Tucker, citando nuevamente a Hernández Sampieri et. al. 2006).

El alcance de esta investigación es descriptivo, ya que se pretende describir cómo se manifiestan ciertas situaciones, y caracterizar los fenómenos que se analizan (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

3.4. Participantes

De la presente investigación participaron 6 docentes de Primer Ciclo del Nivel Primario. En la actualidad, dos de ellas se desempeñan en escuelas de gestión pública y las cuatro restantes en escuelas de gestión privada de carácter religioso de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina. El rango de edades de las participantes es de 34 a 51 años y la totalidad de la muestra es de sexo femenino. Todas poseen título habilitante del Profesorado de educación primaria, con estudios en la misma ciudad.

3.5. Instrumentos de recolección de datos

En esta etapa, la recolección de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada (Combessie, como se cita en Marradi et. al, 2007). Este tipo de entrevista está fundamentada por una guía de preguntas, la cual debe seguir su propia dinámica, dando lugar a que el entrevistador tenga la libertad para poder

manejarla y orientarla durante el proceso, para así cumplir con los objetivos deseados.

La entrevista realizada en esta investigación estuvo formada por 15 preguntas guía (se adjunta el modelo en el Apéndice), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas de acuerdo a las respuestas de las participantes.

3.6. Procedimientos de recolección de datos

Para la realización de las entrevistas, se contactó con las docentes a través de mensajes de texto, vía WhatsApp, donde se les informó el marco de la entrevista y los objetivos de la investigación. Previo al encuentro pactado, las participantes firmaron un consentimiento de participación.

Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial en el domicilio particular de una de las integrantes de esta tesina, con excepción de una de ellas que se desarrolló de forma virtual. En general, la duración de los encuentros osciló entre treinta y cuarenta y cinco minutos aproximadamente. Para el registro de las mismas se utilizaron dispositivos móviles a modo de grabadores de audio.

3.7. Análisis de datos

La información resultante de las entrevistas realizadas, fue dividida en subcategorías; que fueron elegidas para el análisis de datos, con el objetivo de organizar los datos obtenidos. Estas subcategorías responden a los tres objetivos específicos planteados para esta investigación, los cuales son:

- situar recursos que, docentes de Primer Ciclo, consideran para la enseñanza de la lectoescritura;
- identificar si, entre los mismos, dichos docentes reconocen al juego como recurso viable para la enseñanza de la lectoescritura;
- inferir concepciones de docentes de Primer Ciclo respecto del juego como recurso posible para la enseñanza en la escolaridad primaria.

A continuación, se detalla la matriz cualitativa diseñada, con una categoría principal y subcategorías planteadas:

<u>Categoría</u>	<u>Subcategorías</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Representaciones de docentes acerca del uso del juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos que utilizan docentes para la enseñanza de la lectoescritura. • Reconocimiento del juego como recurso viable para la enseñanza de la lectoescritura. • Posibilidad de utilizar el juego como recurso para la enseñanza en la escolaridad primaria.

El tipo de análisis de datos utilizado fue el cualitativo. Este tipo de análisis se refiere a un proceso mediante el cual la información es organizada y manipulada por los investigadores, para establecer relaciones, interpretaciones, extraer significados y sacar conclusiones (Sabiote, 2003).

El criterio utilizado para la separación e identificación de datos obtenidos fue el criterio temático, es decir que se tuvo en cuenta el tema tratado. El tipo de categorización es mixto, ya que algunas categorías fueron planteadas antes de la obtención de datos y otras después de su obtención.

4. RESULTADOS

Como se señalara previamente, a partir de las entrevistas realizadas a docentes de Primer Ciclo de educación primaria en relación al uso del juego como recurso posible para la enseñanza de la lectoescritura, se realizó el análisis de los datos obtenidos, instancia que permitió arribar a los resultados que, a continuación, se presentan.

4.1. Recursos que utilizan docentes para la enseñanza de la lectoescritura.

En el campo indagado se ubicó que la mayoría de las docentes entrevistadas remiten que utilizan como recursos más habituales para la enseñanza de la lectoescritura los libros de cuentos y el equipo de letras. Esto último consiste en letras móviles realizadas con materiales como cartón o cartulina, que son utilizadas para reconocer letras y armar palabras, con el objetivo de iniciar a los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura.

Otras refieren que utilizan títeres; rompecabezas; adivinanzas; láminas; videos; tarjetas con imágenes y palabras; la lectura de la fecha y de las consignas que a diario se presentan en el aula.

Estos datos que se resaltan se corresponden con uno de los objetivos que se proponen en los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) (2012) para el área de Lengua, en el cual se plantea la relevancia de promover la comprensión de las funciones de la lectura y la escritura por medio de variadas situaciones de lectura y de escritura, como son, por ejemplo, los libros de cuentos; la lectura de consignas; el uso de adivinanzas.

Otro de los objetivos que aparece en el mencionado documento es el de promover el respeto e interés por las producciones orales y escritas del otro. El mismo se puede observar en el relato de una de las docentes cuando refiere:

“...escuchar al que lee así el otro también se anima y el que quiere intenta también leer como pueda”.

Se puede observar hasta aquí que algunas de las docentes mencionan a los juegos entre los recursos que señalan, ya que lo traen como respuesta a la pregunta sobre qué recursos utilizan para la enseñanza de la lectoescritura. Se evidencia, además, en estos discursos, la no explicitación de concepciones referidas al uso del juego como tal, prevaleciendo la connotación de juego reglado cuando se lo menciona:

“(...) sobre todo cuentos, juegos, equipo de letras, usamos muchas cosas (...);”

“carteles de la escuela, juegos que traen desde casa para el recreo (...).”

En general, las docentes entrevistadas no explicitan un concepto de juego ni sitúan ejemplos al respecto, pero en sus discursos es posible identificar que algunas de ellas lo relacionan únicamente con juegos reglados. Es decir, aquellos que tienen determinadas reglas.

“(...) tienen un cuestionario de preguntas que tienen que responder múltiples choice y van ganando si contestan bien, como medallas (...);”

“El juego de la oca con verbos hicimos, por ejemplo, y les encantaba.”;

“(...) el otro es la búsqueda del tesoro (...);”

“(...) como el tutifruti, bingo (...).”

A partir de estos datos, se podría considerar que nos encontramos con docentes que apelan al juego como recurso didáctico; circunstancia que remite al aporte de Morales Muñoz (2012) cuando refiere que, en el área de educación, el recurso es valorado como un medio que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que contribuye a que los alumnos logren el dominio de determinados contenidos, el acceso a la información, y la adquisición de habilidades y destrezas.

Por otro lado, gran parte de las docentes explican que cuentan con una planificación de la clase, pero que no siempre la pueden llevar a cabo

completamente. Según ellas, esto se debe a que tienen mucho en cuenta las necesidades educativas de sus alumnos. Por eso es que, en ocasiones, cambian de recursos en el momento, según los intereses o necesidades de los alumnos en esas circunstancias. Esto encuentra relación con aportes de Fernández (2012), quien, como fuera detallado en el Marco Teórico, considera que todo aprendizaje pasa por las dimensiones cuerpo, organismo, inteligencia y deseo, y que, para que se genere aprendizaje, es importante que se brinde un espacio educativo de confianza, libertad y juego. Se identifica así cómo este espacio es generado por las docentes cuando disponen de una escucha activa frente a las expresiones y manifestaciones de sus alumnos y habilitan esa libertad que necesitan para aprender de acuerdo a sus intereses y deseos.

Una de las entrevistadas al respecto expresó:

“Todo lo que encontramos (...) (se ríe), generalmente uno tiene una planificación, pero justo aparece un dibujito nuevo o algo que les llama la atención a los chicos y, si el grupo está enganchado, lo utilizamos y aprovechamos para enseñar; y también lo tradicional, los portadores textuales, material concreto, libros, adivinanzas, rompecabezas, láminas, videos educativos, etc.”

4.2 Reconocimiento del juego como recurso viable para la enseñanza de la lectoescritura.

En esta sección, no sólo se pone de manifiesto en los relatos de las entrevistadas la posibilidad y viabilidad de considerar al juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura, sino que también se evidencian dos perspectivas diferentes respecto de los argumentos que refieren para utilizar al juego en el sentido señalado.

Se identifica entonces en los discursos de las entrevistadas la consideración del juego como recurso viable para la enseñanza de la lectoescritura. Todas las consultadas afirman que el mismo debe ser considerado un recurso válido y lo hacen a través de expresiones tales como:

“es un recurso y súper importante (...);

“es muy importante el recurso del juego en una clase y más en los grados más bajitos, en el primer ciclo (...);

“creo que debe ser considerado como recurso de enseñanza”.

Como fuera advertido, al indagar sobre dichas consideraciones, se identifican dos tipos de argumentos, por un lado, aquellos que justifican al juego como recurso viable desde el interés que puede despertar en el aprendiente; y, por otro, las opiniones que basan su argumento en la calidad del aprendizaje que se genera mediante el juego.

En el primero de los grupos podemos mencionar como ejemplo, y citando a una de las entrevistadas, la siguiente expresión:

“Obviamente. Si. Por todo lo que hablamos anteriormente, tenemos que poner el foco en el interés, ¿y qué otra cosa es más interesante para un niño que el juego?”.

Por su parte, otra entrevistada aportó lo siguiente:

“Lo utilizo en lengua, pero lo puedes llevar a otras áreas. Todo es de prueba, ver si les gusta o no, si se motivan. A ellos les encanta y se motivan, lo piden,”

haciendo referencia también al interés que despierta el juego en el alumno en situación de aprendizaje.

Al respecto Iturbe (2015) sostiene que, para abordar diferentes contenidos curriculares, el juego como recurso didáctico ofrece múltiples posibilidades, es una estrategia innovadora y motivadora para el aprendizaje.

El segundo grupo de argumentos se basa en la calidad que el juego suma a los escenarios de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, en el punto 3.2.1 del Marco Teórico de la presente investigación se observa cómo, la mayoría de los

pedagogos coinciden en que el mejor contexto de aprendizaje es aquel que presenta actividades agradables y satisfactorias para el alumno. Al respecto las entrevistadas refirieron:

“es muy evidente el tipo de aprendizaje que realiza y la diferencia que se da entre lo aprendido a través de lo lúdico y lo no lúdico”;

“los alumnos aprenden mejor a través del juego, no tiene que ver con la edad”;

“lo que aprenden mediante el juego lo asimilan más rápido y mejor”;

“el juego posibilita muchas cosas, no solo el aprendizaje de cual o tal cosa, sino que va más allá de lo conceptual”.

En referencia a esta última apreciación, Zapata (1995) plantea que el juego brinda múltiples posibilidades a la práctica educativa como herramienta operativa, es considerado un elemento renovador de la enseñanza y también un medio posibilitador del desarrollo infantil.

En relación a la viabilidad del juego como recurso, se vincula lo planteado por las entrevistadas con aportes de Morales Muñoz (2012), quien plantea que el mismo conlleva la capacidad de despertar el interés de los estudiantes, de adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, de facilitar la actividad docente al oficiar, en ocasiones, como guía.

Para Vygotsky (como se cita a Shuare y Montealegre, 1997), los niños, para jugar, necesitan utilizar la imaginación. A través de la actividad lúdica se facilita la incorporación al trabajo escolar.

“Estas enseñando, pero ellos no se dan cuenta que están aprendiendo, están jugando. Lo que se aprende jugando se asimila de una manera distinta y mejor”;

expresaba una de las docentes, correspondiendo esta opinión con el pensamiento piagetiano (Piaget, 1966), desde donde se observa al juego como

forma de inteligencia, como asimilación funcional según la etapa evolutiva de cada sujeto.

Así mismo, la evolución del juego está íntimamente relacionada con el desarrollo evolutivo del niño. Esto último se vincula también con lo planteado por Claparède (1983), quien considera que el juego es una herramienta vital para movilizar al alumno en una escuela activa.

4.3. Posibilidad de utilizar el juego como recurso para la enseñanza en la escolaridad primaria.

De los resultados de las entrevistas se puede apreciar las consideraciones que cada docente posee en relación al tercer objetivo específico, el cual plantea, la posibilidad de utilizar el juego como un recurso para la enseñanza en la educación primaria. Teniendo en cuenta las diferentes perspectivas se mencionan también los momentos en que las docentes implementan el juego y sus limitaciones.

Se hace posible pensar al juego en diferentes oportunidades en las escenas escolares, según la mayoría de las respuestas, dada la motivación y el entusiasmo que presentan los alumnos frente a la oportunidad de aprender jugando.

“El juego posibilita que el aprendizaje sea significativo y los motiva. Además, aprenden a resolver conflictos, realizar estrategias, compartir, etc.”;

“(…) lo lúdico es fundamental (…)”;

expresaban las docentes.

Se puede relacionar esa postura con los aportes de Gallardo López y Gallardo Vazquez (2018), quienes consideran al juego como un importante transmisor para reforzar, aprender y asimilar contenidos, habilidades y experiencias en los alumnos.

Así, mediante las respuestas obtenidas, es posible observar que las docentes apelan al juego en diferentes momentos de la jornada escolar:

“siempre arrancamos la clase con un juego (...);”

“Aprovechamos el juego para trabajar algún contenido específico a repasar”,

es decir, no siguen una estructura definida para implementarlo, sino que el juego aparece como recurso según cada docente lo crea conveniente. Al respecto, Monereo (1999) plantea que, para que se aprenda, se deben emplear métodos, técnicas y procedimientos que se consideren adecuados en el momento de enseñar.

A lo largo de las entrevistas, se pudieron identificar y analizar también diversas limitaciones que, según la opinión de las entrevistadas, dificultan llevar a cabo el uso del juego como herramienta en el aprendizaje. Entre ellas se pone en evidencia la falta de tiempo:

“no se puede jugar todo el día y con la cantidad de alumnos trato de buscar juegos en los que todos puedan participar, pero se hace difícil luego el registro en el cuaderno”.

Esta expresión lleva a pensar: ¿Qué lugar ocupa el juego como recurso en la enseñanza? Y en dicho sentido se resalta la relevancia de que el juego aparezca en las planificaciones y, por consiguiente, como escenario de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados presentados dan cuenta entonces de que, para las docentes, es posible y de suma importancia utilizar el juego como recurso para la enseñanza en la educación primaria y, en este caso, en relación a la enseñanza de la lectoescritura. Se vincula esta valoración con lo planteado por Fernández (2012), quien afirma que no se debe perder esa alegría que a los niños caracteriza ya que, mediante el juego, el niño construye un pasado y va realizando un futuro.

5. CONCLUSIONES

En el presente apartado, se intenta generar respuestas al objetivo general que ha orientado la presente investigación y, al mismo tiempo, señalar algunos aportes que se consideran relevantes para el campo de la Psicopedagogía.

En esta instancia se cree pertinente volver a mencionar el propósito general de esta investigación que buscó identificar y analizar representaciones que expresan docentes de Primer Ciclo de escuelas de Nivel Primario de Rosario, acerca del uso del juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura.

En las entrevistas realizadas, en un primer momento las docentes evocan sus experiencias, en apariencia, con limitado registro de sentidos y significados propios respecto del juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura en el Primer Ciclo de escolaridad primaria. Lo hacen nombrando juegos que suelen utilizar, y sólo al avanzar en la entrevista, hacen explícitas algunas representaciones acerca del mismo y de sus implicancias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, queda reflejado que sólo algunas de las docentes utilizan al juego de modo deliberado como recurso en sus prácticas diarias para la enseñanza de la lectoescritura.

Los momentos en que refieren que utilizan este recurso y las posibilidades que se presentan para ello, abre a otra arista de la problemática en cuestión. La mayoría de las entrevistadas expresan que lo utilizan como disparador al inicio de la jornada escolar, aprovechando así el interés de alumnos, ya que consideran que luego de las primeras horas el rendimiento de los mismos es más lábil y que, si bien las clases son planificadas, muchas veces realizan modificaciones en base a las necesidades que presenta el grupo en determinado momento. Resulta fundamental entonces, para este grupo de docentes, utilizar el juego en esas instancias si se desea favorecer el desarrollo de la clase y generar aprendizajes más óptimos y significativos.

Otro aspecto que se desprende de la presente investigación es que, si bien las docentes entrevistadas reconocen y expresan la importancia que tiene lo lúdico

en el aprendizaje, ya que la mayoría refiere considerar que el juego aporta una calidad superior al proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje, manifiestan que lo curricular no deja tiempo para el juego. Así, los momentos de juego propiamente dicho son acotados y, en ocasiones, organizados en momentos estratégicos de la jornada, dejando de esta manera el recurso del juego para el aprendizaje supeditado al aspecto curricular.

Encontramos en estas expresiones discursivas ciertas contradicciones en cuanto a representaciones y concepciones que subyacen a las mismas dado que, por un lado, se realzan potencialidades que ofrece el juego en escenas áulicas, y, al mismo tiempo, se separa al juego de la enseñanza, distanciando lo recreativo y lo educativo.

A su vez, otro dato relevante que surge de la investigación es el valor que las docentes le asignan al deseo de aprender y a los intereses individuales y grupales de los alumnos, ya que, según refieren las entrevistadas, a pesar de las dificultades que puedan surgir logran realizar adaptaciones para implementar al juego como recurso dentro del aula. Disponer de dichas adaptaciones resulta oportuno y necesario para posibilitar instancias de aprendizajes exitosos, dado que no hay aprendizaje si no hay deseo de aprender.

Tal como se mencionó en apartados anteriores, y citando a Gallardo López y Gallardo Vázquez (2018), el juego es un importante transmisor, reforzador y herramienta pedagógica en la educación. Se reconoce entonces cómo la mencionada flexibilidad de la que dan cuenta las docentes al sugerir o implementar juegos a la hora de desarrollar su clase, se considera oportuna, ya que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, con igual ritmo, ni presentan los mismos intereses. Dar lugar al juego es brindar más y mejores posibilidades de aprendizajes ya que, como señala Iturbe (2015), el juego como recurso didáctico ofrece múltiples posibilidades y es una estrategia innovadora y motivadora para el aprendizaje.

Se resalta así también que todas las docentes coinciden en valorar al juego como herramienta fundamental y necesaria en la enseñanza de la lectoescritura, así

como en cualquier área o contexto de aprendizaje, más aún en edades tempranas como son las que transitan el Primer Ciclo de escolaridad primaria. Coinciden, al mismo tiempo, en que su uso debería extenderse a todos los ciclos de dicho nivel. Así, las docentes que conformaron la muestra, consideran al juego como recurso fundamental para la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Que el juego sea utilizado como recurso en el Nivel Primario resulta esencial desde una mirada psicopedagógica, dado que en la niñez el juego es considerado un factor imprescindible en el marco de un desarrollo sano. Al decir de Zapata (1995), el juego es un medio posibilitador del desarrollo infantil. Asimismo, Vygotsky (1997) considera al juego como factor básico, esencial y eficaz tanto del desarrollo de habilidades y estrategias, como así también de diferentes roles sociales.

A raíz de lo desarrollado hasta aquí se ubica que, conocer representaciones docentes acerca del juego como recurso para la enseñanza de la lectoescritura, de cómo se emplea en el aula, de posibilidades y limitaciones que las entrevistadas destacan, dispone de conocimientos valiosos como profesionales de la Psicopedagogía, que pueden ampliar la lectura tanto en el marco de prácticas profesionales en ámbitos educativos como clínicos, y posibilitar, a su vez, la elaboración de planes de intervención consecuentes que fortalezcan dinámicas áulicas.

Resulta pertinente destacar que, desde la labor de la Psicopedagogía, en toda intervención se busca ir más allá de lo escolar y habilitar nuevos espacios y técnicas de abordaje. Por eso, y teniendo en cuenta el marco de la investigación, que se da en un contexto educativo, es posible pensar en otros roles de este profesional (por ejemplo, como acompañante externo) desde donde puede señalar o sugerir al juego como herramienta que, en una estrategia didáctica, favorece no solo aprendizajes significativos sino también aprendizajes autónomos y cooperativos. Además, se demuestra aquí cómo, mediante el juego, referencia establecida por las entrevistadas, se aprende más y mejor. El aprendizaje en el contexto lúdico sobrepasa los límites del aula, no se reduce

solo al ámbito pedagógico, dato que es relevante si se tiene en cuenta que el aprendizaje es un proceso constante en todas las etapas y aspectos de la vida.

Como en todo proceso de investigación, a lo largo del mismo surgieron algunas limitaciones. Como consecuencia de la pandemia (SARS-COVID 19), se dificultó llevar a cabo las entrevistas de manera presencial en las escuelas, contexto que tampoco permitió contactar con más docentes en el tiempo que académicamente se contaba para ello, lo cual hubiese permitido ampliar perspectivas acerca de la problemática en cuestión. A la fecha de la realización de las entrevistas, las instituciones escolares contaban con restricciones sanitarias que condicionaron el acceso a las mismas.

Teniendo en cuenta la posibilidad de que la presente pueda ser tomada como antecedente para futuras investigaciones, sería oportuno abordar la problemática del aprendizaje de la lectoescritura con docentes que trabajan en otros ciclos de la educación primaria, o quizás conocer también las diferentes miradas que tienen los alumnos acerca de su propio aprendizaje.

Finalmente, y a modo de cierre se puede mencionar que la presente investigación no define de manera acabada el propósito planteado, sino que invita a seguir pensando e indagando acerca de las características de los recursos que se ponen en juego en procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el Primer Ciclo de la educación primaria, sus configuraciones y usos, el análisis y la exploración de los mismos.

6. REFERENCIAS

- Alías Gallego, D. (2011). El valor didáctico del juego y del movimiento en la enseñanza del Inglés en el Primer Ciclo de Educación Primaria. *Campo Abierto: Revista De Educación*, 30 (2) 23-42.
- Álvarez, A. & Orellano, E. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11 (2), 249-259.
- Bautista López, M. (2016). *La alfabetización inicial en primer grado de primaria a partir del juego como estrategia didáctica*. Tesina de Licenciatura en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Claparède, É. (1983). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Carreaga, I. & Bardavid, E. (1992). *Los materiales didácticos*. Trillas.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2012). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, M. (2019). *El juego como potenciador de aprendizajes en el Nivel Primario de la escuela Fausta Villa Eucarística, de la ciudad de Córdoba*. Tesis de Licenciatura en Educación. Universidad Siglo 21, Córdoba, Argentina.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista De Investigación Educativa*, 2 (3), 1-52.

- Gallardo López, J. & Gallardo Vazquez, P. (2018). *Teorías del juego como recurso educativo*. IV Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa, España.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Iturbe, X. (2015). *Coeducar en la escuela infantil: sexualidad, amistad y sentimientos*. Graó.
- Ministerio de Educación (2006). *Ley de Nacional de Educación 26.206*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer Ciclo de Educación Primaria. 1°, 2° y 3° Años*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2012). *NAP. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer Ciclo EGB/ Nivel Primario. Lengua. Serie de cuadernos para el aula*. Buenos Aires.
- Marradi, A., Archenti, N & Piovani J, I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Monereo, et al. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Morales Muñoz, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Tercer Milenio.

- Ogalde Careaga, I. (2008). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. Trillas.
- Piaget, J. (1966). *Psicología del niño*. Morata.
- Rodríguez Puerta, A. (2021). *Niveles de lectoescritura: concepto, etapas y características*. <http://www.lifeder.com/niveles-lectoescritura/>.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Santo Domingo.
- Rodríguez López, J. (2007). *El juego en el cuento y el cuento en el juego: Una propuesta de innovación didáctica para lectoescritura en primer grado de primaria, a partir de una investigación participante*. Tesis de Maestro en innovación educativa. Universidad de Sonora, México.
- Real Academia Española. (s.f.). Recurso. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 26 de octubre de 2021. <https://dle.rae.es/recurso>
- Sacristán, G. & Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morada.
- Sgreccia, N. & Cardón, V. (2016). Lugar que asume el juego como estrategia didáctica en clases de Matemática al inicio de la escolaridad primaria. *Unión: Revista Iberoamericana De Educación Matemática*, 12 (47) 81-105.
- Silvestre, M & Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Pueblo y educación.

Shuare, O. & Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. *Revista Colombiana de Psicología*, 5 (6), 82-88

Stenhouse, L (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Villarroel, G.E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17 (49), 434-454.

Zabalza, M. (1990). *Diseño y desarrollo curricular*. Marcea.

Zapata, O. (1995). *Aprender jugando en la escuela primaria. Didáctica de la psicología genética*. Pax México.

7. ANEXOS

Modelo de entrevista

El objetivo de esta entrevista es conocer e indagar en el funcionamiento y estrategias que realizan los docentes durante sus clases en relación al uso del juego en la enseñanza de la lectoescritura en el Primer Ciclo del Nivel Primario.

Fecha:

Edad:

Género:

Antigüedad docente:

Formación Académica:

1. ¿Cuánto hace que te desempeñas como docente en este ciclo o nivel?
2. ¿Qué grado acompañas este año?
3. ¿Conoces al grupo de estudiantes? ¿Desde cuándo?
4. ¿Cómo definirías, a partir de tu experiencia, a la lectoescritura?
5. ¿Cuándo comienza a enseñarse a leer y a escribir en la escuela?
6. ¿Cómo se enseña a leer y a escribir en la escuela?
7. ¿Qué tipo de recursos utilizas o tenes en cuenta para la enseñanza de la lectoescritura?
8. ¿Podrías mencionar algunos ejemplos?
9. ¿Cómo los elegís o cómo fuiste llegando a ellos?
10. ¿Cómo responden o se posicionan los niños y las niñas ante los mismos?
11. ¿Cómo presentas esos recursos? ¿Cuándo? ¿Con qué frecuencia lo utilizas? ¿En qué momento de la jornada escolar los soles incluir?
12. En base a tu experiencia, ¿cuál es (o son, si fueran más de uno) el recurso que viene resultando más efectivo para generar el aprendizaje de la lectoescritura en tus alumnos y alumnas? ¿Cómo lo notaste?
13. ¿Alguna vez apelaste al juego para enseñar

14. a leer y a escribir? ¿Podrías contarnos sobre ello? ¿Qué posibilitó el juego en esa oportunidad? ¿Se te presentaron limitaciones?
15. ¿Crees que el juego puede ser considerado como recurso de enseñanza? ¿Por qué?
16. ¿Deseas agregar algo más?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada....., cuya responsable es.....
DNI.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es
.....
.....
.....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....
.....
.....

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.
.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Curriculum Vitae:



Encinas Natalia Soledad

DNI: 31.904.250

Fecha y Lugar de Nacimiento: 25/11/1985- Salta Capital-Argentina.

Contacto: (387) 4853371.

Natyencinas10@gmail.com

Formación Académica

- Técnica Psicopedagoga: Instituto “Jean Piaget” N°8048 -2018- Salta Capital.
- Psicopedagoga: Instituto “Jean Piaget” N°8048 -2019- Salta Capital.
- Licenciatura en Psicopedagogía. UGR,- en curso.
- Selección de personal. Curso en Instituto Jean Piaget N°8084 -2014-
- Comunicación y Genero. Jornada, organizado por Ministerio de Educación de Derechos Humanos y Justicia -2016-
- Bases para una Inclusión de calidad para el alumnado con TEA. Curso organizado por la Asociación TGD Padres TEA de Salta -2019-
- Un aula para todos. Curso organizado por Madres TEA de Salta -2019-
- Neuropsicopedagogía y Aprendizaje. Jornada, organizada por la Universidad Nacional de Salta -2019-

Experiencia Laboral

- Orientación Vocacional en Adolescentes, de manera Particular (2019-2021).
- Apoyo Escolar Individual, de manera Particular (2020-2021).
- Inclusión Escolar, Colegio “Nuestra Señora del Huerto” Ex N°51, Calle España 308 (2021 hasta la actualidad).

Curriculum Vitae



Ferzola Agustina

DNI: 37980332

Fecha de nacimiento: 01/07/1994

Lugar de nacimiento: Rojas, provincia de Bs As

Lugar de residencia: Rosario, provincia de Santa Fe

agusferzola19@gmail.com

Formación Académica

- Secundaria: Bachiller en Ciencias Sociales. Escuela Secundaria N° 4 "Nicolas Avellaneda". Rojas, Buenos Aires (2012).
- Psicopedagoga. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°5, Pergamino (2018).
- Estimulación Temprana. Curso virtual dictado por Loopian (2019).

Experiencia Laboral

- Apoyo escolar en grupos, en el Centro Comunitario "Nido" de Rojas, provincia de Bs As (octubre de 2020 hasta diciembre de 2020).
- Apoyo escolar de manera individual (2018 a 2021).
- Orientación vocacional en adolescentes (2018 a 2021).

Curriculum Vitae



Solís Vanesa Ivana.

1° de mayo 4257

Rosario (2000)- Santa Fe. Argentina

3415075422

solisvanesa-ros@hotmail.com

vanusolis81@gmail.com

Formación Académica

- **Profesora en Psicopedagogía.** INSPI N° 4016 “Instituto Humanitas”- 2013.
- **Profesora de nivel inicial.** Profesorado provincial N° 36.- 2003
- **Detección precoz de discapacidad infantil.** Centro cultural “Cachilo”
- **Licenciatura en Psicopedagogía.** UGR.- En curso.
- **Licenciatura en discapacidad e inclusión educativa.** UNR.- En curso.

Experiencia Laboral

- **Febrero 2014 a la fecha: Esc. “San Antonio de Padua”.**
Pcias Unidas 948. TEL: 4576480.
- **Marzo/ junio 2020- M.I reemplazante. Sala de 5 años. “Colegio Cristo Rey”.** Laprida 1380.
- **2° semestre 2012- Residencia en profesorado de psicopedagogía: “Colegio del Sagrado Corazón.”** (Asignaturas a cargo: Psicología y Sociología en 5° Año). Mendoza n°1951 TEL: (0341)448 7738-
- **Marzo 2010/2014. Nueva. Esc. Ceferino Namuncurá N°1451.**
Ex Pte. Perón 5038. TEL: (0341) 433 9394. Cel.: 341-3080052
- **Febrero 2007/2010-Jardín de infantes y maternal “Pajaritos a Volar”.**
Saavedra 2035- TEL: (0341) 4644625.
- **Marzo 2004/2006: Jardín de infantes particular Estrellita Azul.**
Callao 3118- TEL:(0341)333204