



TESINA

Presentada para acceder a título de grado de la carrera

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

**“Juegos de crianza en el aprendizaje de niños y niñas:
Concepciones de docentes de jardines maternales”**

Autoras:

Ansaldi, Mariana – IUGR-7846

López González, Angeles – IUGR-3768

Directora:

Dra. Monjelat, Natalia.

Fecha de Presentación:


01/12/2023

JUEGOS DE CRIANZA EN EL APRENDIZAJE DE NIÑOS Y NIÑAS:
CONCEPCIONES DE DOCENTES DE JARDINES MATERNALES

Autoras:



Ansaldi, Mariana



López González, Angeles

Directora:



Monjelat, Natalia

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a Julia y a Josefina, por ser el motor fundamental para poder alcanzar nuestras metas.

A nuestras familias, quienes nos acompañaron con amor y comprensión a cada paso y a lo largo de toda la carrera.

A Natalia Monjela, nuestra directora de tesina, quien con su predisposición y amabilidad, nos guió y marcó el camino para encontrar nuevas formas de pensar.

A todos los docentes de la universidad, porque a través de su experiencia nos fueron formando y brindando herramientas para nuestra futura profesión.

A nuestras compañeras y amigas de cursado, por ser sostén fundamental en este recorrido y compartir la pasión por la psicopedagogía.

A nuestras amigas y amigos de la vida, por estar siempre presentes a través de la escucha y el apoyo incondicional.

A las docentes participantes de la investigación y a las instituciones que nos abrieron sus puertas, ofreciendo su tiempo y relatando sus experiencias.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación de tipo cualitativo, pretende estudiar y analizar la relación entre aprendizaje y juegos de crianza desde las concepciones de docentes de jardines maternos de la ciudad de Rosario. Para dicho estudio nos interesan especialmente los juegos de crianza, vinculados principalmente con los primeros años de vida y con la relación que cada niño/a tiene con su cuerpo y las personas que se ocupan de su cuidado.

Para el logro de los objetivos se diseñó una entrevista semi-estructurada, que se administró a una muestra no probabilística conformada por doce docentes pertenecientes a seis instituciones de la Ciudad de Rosario, las cuales debían tener como condición contar con salas de jardín maternal, es decir, donde concurrieran niños/as entre 45 días y 3 años de edad.

A partir de los resultados obtenidos de la investigación, de tipo no experimental y transversal, se muestra que el juego es utilizado por las docentes de nivel inicial como una estrategia didáctica para generar nuevos aprendizajes, así como también, que la mayoría de ellas utilizan los juegos de crianza en su práctica cotidiana, aunque se observan discrepancias en cuanto al empleo de los mismos para lograr el acercamiento de los/as niños/as con el aprendizaje.

Se reflexionó también acerca del trabajo preventivo que se puede proporcionar desde la psicopedagogía, con el fin de promover a los juegos de crianza como posibilitadores del desarrollo psicomotor, la socialización, la adquisición de hábitos y rutinas, la incorporación de diferentes habilidades y la construcción de aprendizajes nuevos y significativos.

PALABRAS CLAVES: juego, nivel inicial, jardín maternal, juegos de crianza, aprendizaje, psicopedagogía preventiva.

INDICE GENERAL

| | |
|---|----|
| RESUMEN..... | 1 |
| INTRODUCCIÓN..... | 3 |
| 1 MARCO TEÓRICO | 10 |
| 1.1 Características del Nivel Inicial | 10 |
| 1.2 El jardín maternal: Lo asistencial versus lo pedagógico | 13 |
| 1.3 El juego en el nivel inicial | 14 |
| 1.4 Juego, cuerpo y aprendizaje en nivel inicial | 16 |
| 1.5 Juegos de crianza: su rol en los primeros años de vida | 19 |
| 1.6 El rol docente en el Jardín Maternal y sus concepciones | 21 |
| 1.7 La Planificación en el Jardín Maternal..... | 25 |
| 2 ANTECEDENTES | 27 |
| 3 METODOLOGÍA | 39 |
| 3.1 Diseño y enfoque metodológico | 40 |
| 3.2 Contexto y participantes..... | 41 |
| 3.3 Instrumento de recolección de datos..... | 42 |
| 3.4 Procedimiento de recolección de datos..... | 44 |
| 3.5 Análisis de los datos | 44 |
| 4 RESULTADOS..... | 47 |
| 4.1 Características de la muestra: un primer análisis de los datos | 47 |
| 4.2 Relación entre el juego en el jardín maternal y el proceso de enseñanza-aprendizaje. | 48 |
| 4.3 El potencial del juego en edades tempranas..... | 50 |
| 4.4 Los juegos de crianza en el jardín maternal: ¿se planifican? | 53 |
| 4.5 Los juegos de crianza en relación a la edad | 54 |
| 4.6 Otras características de los juegos de crianza | 55 |
| 4.7 Recursos utilizados en el jardín maternal para el desarrollo de los juegos | 57 |
| 5 CONCLUSIONES | 60 |
| 6 REFERENCIAS | 69 |
| 7 APENDICE..... | 75 |
| 7.1 Apéndice I – Modelo de Consentimiento Informado de Participación . | 75 |
| 7.2 Apéndice II – Instrumento de recolección de datos: Entrevista | 76 |
| 7.3 Apéndice III – Proyecto de Tesina..... | 77 |

INTRODUCCIÓN

“La educación inicial traza las huellas del recorrido que la infancia transitará en su proceso educativo, iniciando una modalidad de acercamiento al conocimiento que influirá en sus posibilidades de aprender, de comunicarse, de expresarse” (Pitluk, 2012)

A partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación, en el año 1993, se inicia en la Argentina un proceso de Reforma Educativa Nacional que reconoce el nivel inicial de dos ciclos, jardín maternal y jardín de infantes. De manera que el Jardín Maternal, como parte del Nivel Inicial, pertenece al sistema educativo formal y por lo tanto cumple con las funciones social y pedagógica que caracterizan a toda institución educativa.

Como afirma Pitluk (2007), la educación de 0 a 3 años se ubica históricamente sobre las bases de un dilema que es necesario superar para instalarla como una institución educativa que incluye los cuidados básicos desde la intencionalidad pedagógica y desarrolla propuestas de enseñanza adecuadas para los/as niños/as pequeños/as. Desde esta mirada, el Jardín Maternal debe distanciarse del falso dilema que lo sitúa en una de sus discusiones fundantes: ¿la escuela para niños/as pequeños/as, cuida o educa? Es una realidad que en edades tan tempranas no hay posibilidades de pensar a la educación dissociada del cuidado, que estos no son aspectos contrarios sino complementarios, que son parte del mismo proceso: una educación adecuada que integra el afecto y el cuidado a la enseñanza de los conocimientos reconocidos como válidos y pertinentes desde lo cultural, lo social, lo moral.

Sin embargo, hay un riesgo que atraviesa al jardín maternal en su condición de institución educativa, y que consiste en perder de vista su especificidad. Según lo expresado por López (2006), los/as niños/as y los padres que llegan al jardín maternal no van en búsqueda de la enseñanza, se acercan y se incluyen en una institución de la que esperan el cuidado del niño/a mientras los padres desarrollan otras tareas, en su mayoría trabajar. Claro que la mayoría también está interesada en que esos cuidados sean lo más acertados posibles, que sus hijos/as reciban buenos estímulos, que encuentren

riqueza en los aprendizajes que van a realizar. Nadie ignora que en el jardín maternal se aprende (o se puede aprender), pero todos sabemos también que en su constitución como lugar alternativo de la crianza, lo que está en juego fundamentalmente es el apuntalamiento social/grupal de una función que ya no es posible de ser absorbida únicamente en la familia de origen.

Por otra parte, el juego y el nivel inicial tienen una relación definitoria, originaria y fundante. Esto ha sido así desde los inicios del Jardín de Infantes. Cuando los primeros pedagogos se dedicaron a pensar, diseñar, sentar las bases de la educación dedicada a niños/as pequeños/as, el juego se consideró como un componente constitutivo, es decir, como un elemento que selló su impronta de manera determinante desde el momento de su fundación.

Ahora bien, dicha relación ha asumido formas diferentes conforme al paso del tiempo y hoy, aunque se la reconoce como impronta de surgimiento, la relación entre juego y enseñanza ya no se define como entonces.

En la actualidad el mandato educativo del Nivel Inicial en Argentina se rige por una concepción particular del lugar que ha de ocupar el juego en la formación de los/as niños/as pequeños/as. El artículo 20 de la Ley de Educación Nacional n° 26.206/2006 establece que uno de los objetivos educativos del Nivel es “promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (s/n). Por tanto, se lo concibe y define como un contenido de alto valor cultural para el desarrollo integral del niño/a.

Este, que podría parecer un cambio menor; sin embargo, implica una concepción totalmente diferente de las definiciones que hasta ese momento se habían elaborado en el marco de la legislación, y por lo tanto, genera un tratamiento necesariamente distinto de la consideración del juego, ya no solamente como rasgo de la naturaleza infantil, o estrategia del maestro para la enseñanza de otros contenidos curriculares.

Este cambio abre también un campo de exploración desde la Psicopedagogía, desde donde se considera que el saber se construye

haciendo propio el conocimiento del otro, y la operación de hacer propio el conocimiento del otro sólo puede hacerse a través de juego (Fernández, 1987).

Es por esto que Pitluk (2012) habla de volver a insertar el juego en el lugar preponderante que requiere:

Nos encontramos actualmente frente al desafío de recuperar lo lúdico, de volver a situar el juego en su lugar primordial en la vida de los niños y niñas y de los Jardines, de alcanzar modos de concretar las propuestas de enseñanza con la mayor presencia de componentes lúdicos. También nos encontramos frente al desafío de encontrar propuestas significativas para nuestros niños, esas que invitan y dan ganas, esas que nos encuentran con sonrisas en los rostros, cuerpos en movimiento, manos que se entrelazan, palabras que se intercambian, disfrute que se comparte, aprendizajes que se favorecen desde una enseñanza responsable. (p.18)

Dentro de estas posibles propuestas significativas, aparecen los juegos de crianza (Calmels, 2004), propios de los primeros años de vida, esencialmente corporales y que se dan en la interacción entre las personas adultas y el/la niño/a, en la cual “el cuerpo adulto es plataforma de lanzamiento y pista de aterrizaje, territorio de la escena lúdica” (p.39-40). Estos juegos se caracterizan por integrar al niño/a y a las personas adultas en un mismo momento de juego: el hacer del adulto está en función del aprendizaje del niño/a; su accionar tiene una intencionalidad más o menos consciente. Asimismo, son actividades lúdicas o pre lúdicas que se comparten durante la crianza: hay un tiempo en el que el/la niño/a es engendrado/a, alimentado/a, educado/a, en el cual la presencia y el accionar del adulto son imprescindibles.

En el contexto del jardín maternal, donde como se presentó previamente se articulan las funciones de cuidado con los procesos de enseñanza y aprendizaje y donde el juego cobra un lugar primordial, se considera pertinente

llevar a cabo una investigación en la cual se vislumbre la relación entre los juegos de crianza (sostén, ocultamiento y persecución) y el aprendizaje, ya que dentro de las relaciones corporales que se establecen entre el/la niño/a y las personas adultas a cargo de la crianza, las acciones lúdicas constituyen una fuente inagotable de aprendizajes, lo que, desde el campo psicopedagógico, resulta fundamental en el desarrollo del sujeto.

Una revisión de estudios previos sobre esta temática permitió relevar varias investigaciones que hacen referencia a conceptualizaciones de docentes y padres sobre la relación entre el juego y el aprendizaje en el nivel inicial. Por el contrario, es pertinente destacar la falta de investigaciones sobre dicha temática llevadas a cabo en el jardín maternal.

En lo que refiere a juegos de crianza específicamente, sólo se halló un aporte empírico (Barbagallo, 2015), que demuestra que los profesionales del campo de la disciplina psicopedagógica reconocen la vinculación entre los juegos de crianza y el proceso de desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida. Asimismo, no se encontraron investigaciones referidas a los juegos de crianza en relación al aprendizaje en ningún nivel educativo.

En función de esto, nos preguntamos: ¿cuáles son las concepciones de las docentes de jardines maternos en cuanto a los juegos de crianza en el aprendizaje?

Considerando lo expuesto, el objetivo de este trabajo es analizar la relación entre aprendizaje y juegos de crianza en el nivel inicial desde las concepciones de docentes de jardines maternos de la ciudad de Rosario. En relación, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Relevar las concepciones de docentes de jardines maternos acerca del juego en el nivel inicial.
- Conocer las concepciones de docentes de jardines maternos acerca de los juegos de crianza en el nivel inicial.
- Identificar los recursos que emplea el equipo docente en las situaciones de juego desarrolladas en el contexto del jardín maternal.

- Analizar la relación entre las concepciones de juego y el aprendizaje desde la perspectiva de los/las docentes participantes.

Es importante mencionar, que dichos objetivos, si bien mantienen la idea originaria del proyecto de tesina (Apéndice III), sufrieron algunas modificaciones. En el caso del objetivo general, se modificó de: “Conocer y analizar la relación entre juegos de crianza y aprendizaje desde la perspectiva de docentes de jardines maternales de la ciudad de Rosario”, por: “Analizar la relación entre aprendizaje y juegos de crianza en el nivel inicial desde las concepciones de docentes de jardines maternales de la ciudad de Rosario”. De esta manera, el objetivo quedó en concordancia a lo realizado a lo largo de la investigación, con mayor grado de estudio de la problemática enmarcada en el análisis propiamente dicho.

En cuanto a los objetivos específicos, a partir del análisis de los datos, se visualizó la necesidad de ampliarlos, modificarlos y darles un nuevo orden, lo que consideramos le brinda más coherencia al estudio. En este sentido, en relación a las concepciones docentes sobre juego, se agregó el objetivo “Relevar las concepciones de docentes de jardines maternales acerca del juego en el nivel inicial” y se modificó el objetivo “Conocer las concepciones de docentes de jardines maternales acerca de los juegos de crianza y su relación con el aprendizaje” por “Conocer las concepciones de docentes de jardines maternales acerca de los juegos de crianza en el nivel inicial”. Así como también se modificó el objetivo “Identificar los recursos que emplean las docentes en relación a las actividades lúdicas presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje” por “Identificar los recursos que emplea el equipo docente en las situaciones de juego desarrolladas en el contexto del jardín maternal”. Por último, para estudiar la relación entre el juego y el aprendizaje, se agregó como objetivo específico “Analizar la relación entre las concepciones de juego y el aprendizaje desde la perspectiva de los/las docentes participantes”.

Se pretende mediante esta investigación resignificar el lugar de los juegos de crianza dentro del jardín maternal, ya que son considerados un

recurso necesario para abordar todo tipo de aprendizajes (motrices, cognitivos, sociales, afectivos). Desde la psicopedagogía parece pertinente investigar esta temática, ya que esta disciplina abarca el estudio del sujeto en situación de enseñanza-aprendizaje y el juego es un recurso indispensable para la promoción de situaciones de aprendizajes. Como dice Baraldi (1999), “quien juega puede crear y recrear incesantemente su experiencia, la relación con los otros, la lengua, los aprendizajes, los objetos” (p.118).

De esta manera, se considera que la problemática a abordar podría dar lugar a la producción de conocimiento psicopedagógico acerca de la importancia de promover aprendizajes acordes a las demandas de las infancias en la actualidad, intentando visibilizar al juego como una actividad relevante para generar aprendizajes en función de favorecer el desarrollo integral del niño/a, el cual logrará enriquecerse psíquicamente y relacionarse con el mundo.

A continuación, se presenta una breve síntesis de las diferentes secciones de la tesina, que se organizaron en capítulos:

- En el capítulo 1, denominado marco teórico, se exponen las categorías y variables conceptuales que permiten argumentar y comprender la temática de investigación. Los ejes centrales dentro del apartado son: características del nivel inicial, el jardín maternal: lo asistencial versus lo pedagógico, el juego en el nivel inicial, juegos de crianza: su rol en los primeros años de vida, juego, cuerpo y aprendizaje en nivel inicial, El rol docente en el Jardín Maternal y sus concepciones y la Planificación en el Jardín Maternal.
- En el capítulo 2, se exhibe una selección de antecedentes empíricos, producto de investigaciones previas, que permitieron retomar los avances empíricos hasta el momento en relación a la temática. Dicha recopilación da lugar a la delimitación del vacío empírico y al planteamiento de nuestro objeto de estudio.
- En el capítulo 3, se especifican las consideraciones metodológicas, donde se detalla el diseño y los alcances de la investigación, se describe

el contexto y los participantes del estudio, se menciona el instrumento de recolección de datos (entrevista semi-estructurada), como así también, el procedimiento para la recolección de los mismos y su análisis.

- En el capítulo 4, se encuentran los resultados alcanzados por medio del procesamiento y análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento de investigación.
- Por último, en el capítulo 5, se exponen las conclusiones a las cuales se arribó, producto del proceso llevado a cabo a lo largo del desarrollo de la tesina y a los aspectos más relevantes para las incumbencias psicopedagógicas. Seguido a ello, se adjuntan las referencias bibliográficas y los anexos que incluyen el material utilizado para recolectar los datos, documentos e información complementaria que aportan validez y fiabilidad a la investigación.

1 MARCO TEÓRICO

“El juego es la forma en que la infancia organiza su conocimiento del mundo, su identidad, su forma de relacionarse con los otros, sus sueños.”

María de los Ángeles “Chiqui” González

En el siguiente capítulo se abordarán los ejes teóricos que enmarcan la presente investigación. Se comenzará describiendo los principales aspectos del nivel inicial, para luego caracterizar al jardín maternal, nivel que nos convoca. Seguido a ello, se describirá el juego en los primeros años de vida y, después, los juegos de crianza en particular, ya que son estos juegos los que guían nuestro estudio. Posteriormente, se hará una relación entre juego, cuerpo y aprendizaje considerando el nivel educativo en investigación.

Por último, tomando en cuenta que las participantes del estudio son docentes de jardines maternos, se expondrán aspectos relacionados al rol docente y se mencionará a qué se hace referencia cuando se habla de concepciones docentes.

1.1 Características del Nivel Inicial

Cuando se habla de nivel inicial se hace referencia al primer nivel que forma parte del Sistema Educativo Argentino, y que según la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93, art 10 inciso a) se ocupa de la educación escolar del niño desde los 45 días hasta su ingreso a la Enseñanza General Básica. Comprende el Jardín maternal (para niños de 45 días a 2 años) y el Jardín de infantes (de 3 a 5 años) (Harf et al., 1997).

Estos autores definen al nivel inicial “como un espacio institucionalizado de enseñanza y de aprendizaje, donde socialización y juego se conjugan con la apropiación de contenidos educativos por parte del niño” (Harf et al., 1997, p.4).

No obstante, como expresa Malajovich (2006), el nivel inicial, a diferencia de los demás niveles educativos, carga desde su origen un mandato social incierto y confuso. Surgido como atenuante al abandono de los menores por el ingreso de las mujeres al campo laboral o como compensatorio de las condiciones de miseria en el que transcurría la vida de los sectores sociales

más postergados, el nivel inicial fue asumiendo tardía y lentamente su función de educar a la infancia.

Así pues, la Educación Inicial comenzó a tener un marco legal, a partir de la Ley de Educación Común N°1420 sancionada en 1884; ha sido el último en ser reconocido dentro del sistema educativo argentino. En sus orígenes fue definido como escuela especial y luego, a mediados del siglo XX, como pre-primario o preescolar en el caso del Jardín de Infantes o “guardería” en el caso del Jardín Maternal. Al decir de Harf et al. (1997), el denominarlo “pre-primario” sólo hace referencia al carácter de “etapa previa a...”, restándole la identidad que le es inherente. Por otra parte, no es un lugar para “guardar” a los niños mientras los padres trabajan. Además, esta designación de etapa previa a la escolaridad, con su imprecisa intencionalidad educativa, comunica la idea de que los niños debían esperar hasta su ingreso a la escuela primaria para iniciar su proceso de apropiación del conocimiento.

Si bien a través de los años el nivel inicial fue adquiriendo un perfil propio y conquistando una mayor autonomía, aun así subsisten en la actualidad modalidades diversas de organización. Esto ocurre pese a lo que establece la Ley Federal de Educación N° 24.195 del año 1993, que rigió nuestro sistema educativo hasta el 2006.

En 2006, se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que reconsidera la organización del sistema educativo argentino. Según esta ley, junto con su modificación en la ley N° 27.045, la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años.

Esta ley plantea en el artículo 20 los objetivos de la Educación Inicial:

- Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.

- Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.
- Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.
- Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

En relación, resulta interesante lo expuesto en el Portal del Gobierno de Santa Fe, que alude a la Educación Inicial como un espacio de subjetivación, de responsabilidad social y un primer encuentro con la organización escolar del Sistema Educativo. Como constructora y transmisora de cultura, dicha educación posibilitará que los/as niños/as como en un juego, exploren y se apropien del mundo que se abre más allá del núcleo afectivo y de aprendizajes de la familia. Los distintos contextos educativos han sido habilitados para habitarlos generando climas adecuados a las enormes potencialidades de los/as niños/as, que permitan construir un espacio propio y uno grupal donde se reconocen y son reconocidos (Santa Fe Provincia, s.f.).

Asimismo, la Educación Inicial promueve la formación a través del desarrollo de todos sus lenguajes: expresivos, corporales, comunicativos, simbólicos, lúdicos, cognitivos, éticos, afectivos, metafóricos, lógicos, imaginativos, relacionales, con un gran respeto por la singularidad e irrepetibilidad de quien aprende. Puesto que, como menciona Malajovich

(2006), considerar que los/as niños/as son diferentes entre sí, implica propiciar una educación basada en condiciones de aprendizaje que respete sus necesidades y ritmos individuales, buscando ampliar y enriquecer las capacidades de cada niño/a, considerándolos como personas singulares y con características propias. Individualizar la educación infantil al contrario de lo que se podría suponer, no es marcar y estigmatizar a los/as niños/as por lo que difieren, sino tener en cuenta sus singularidades, respetándolas y valorizándolas como factor de enriquecimiento personal y cultural.

La necesidad de respetar al niño/a supone respetar también su cultura de origen, su cultura de pertenencia, aspecto central para desarrollar su autoestima, la seguridad en sí mismo y favorecer la conformación de su identidad.

1.2 El jardín maternal: Lo asistencial versus lo pedagógico

A través del tiempo, los jardines maternales (comprendidos por niños/as desde los 45 días a los 3 años) fueron ganando un lugar específico dentro del sistema educativo, por lo cual resulta pertinente tomar los aportes de Pitluk (2007), quien remarca la importancia de situarse en una concepción sobre la educación en los primeros años, que mantenga simultáneamente el sustento sobre los vínculos profundos y la diferenciación óptima con el ámbito familiar. Esta educación debe referirse a una educación oportuna para cada etapa de la vida.

Esta autora define al jardín maternal como primer período del primer nivel del sistema educativo formal. El nacimiento del mismo como institución para albergar a la primera infancia carenciada continuó su proceso con la conformación de guarderías para cuidar a los/as hijos/as de las mujeres trabajadoras. Este contrato fundacional, que aún hoy tiene vigencia, podría ser uno de los aspectos que dificultan el pasaje de lo asistencial a lo pedagógico. Pareciera que este origen, vinculado con la obligación -no con la elección- y con la falta de mejores opciones, lo instalará como la única posible solución, no deseada sino (en el mejor de los casos) aceptada por las familias y la sociedad.

En la misma línea, López (2005) afirma que los padres que llegan al jardín maternal no van en búsqueda de la enseñanza, si no que se acercan y se incluyen en una institución de la que esperan el cuidado del niño/a mientras ellos desarrollan otras tareas, en su mayoría trabajar. Claro que muchos también están interesados en que esos cuidados sean lo más acertados posibles, que sus hijos/as reciban buenos estímulos, que encuentren riqueza en los aprendizajes que van a realizar. Nadie ignora que en el jardín maternal se aprende (o se puede aprender), pero también en su constitución como lugar alternativo de la crianza lo que está en juego fundamentalmente es el apuntalamiento social/grupal de una función que ya no es posible de ser absorbida únicamente en la familia de origen.

Así pues, como expresa Pitluk (2007), se sabe que la educación de los/as niños/as desde los 45 días a los 3 años necesita instalarse desde su carácter pedagógico, superando la falsa antinomia asistencial versus pedagógico, que nace con la creación de las guarderías y forma parte de la historia del Nivel Inicial. Sin embargo, aún se continúa en la búsqueda de alternativas para superar en las prácticas cotidianas esa falsa disociación, yendo un paso más allá del reconocimiento de que todas las propuestas que se desarrollan en las jornadas escolares deben tener y sostener una impronta educativa, y encontrando modos de concretarlo en la realidad escolar. Todas las propuestas, incluso las conocidas como actividades de crianza o de cuidados cotidianos (descanso, higiene y alimentación), tienen que ser puestas en marcha pensando en qué enseñamos a través de ellas (normas, comunicación, valores, canciones, poesías, exploraciones, etc.).

1.3 El juego en el nivel inicial

El juego aparece desde el principio de la vida, y permite que los/as niños/as vayan explorando y conociendo el mundo que los rodea, así pues, pone en funcionamiento y despliega todos los aspectos incluidos en el desarrollo, tanto cognitivos, motrices, psíquicos, relacionales y lingüísticos. En palabras de Pitluk (2018), el juego “habilita la construcción de subjetividades creativas que ayudan a abrir el horizonte simbólico y posible acción

transformadora” (p.29). Además, mediante el juego los niños se expresan y encuentran una forma para comunicarse (Winnicott, 1942). Asimismo, jugar es una experiencia enlazada al placer que permite descubrir, experimentar, crear, conocer, inventar, compartir, atreverse, soñar y expresarse desde múltiples lenguajes (Malaguzzi, 2001). Es durante el transcurso del juego que se comprende el modo en que el niño se aproxima al mundo y expresa, de forma única y personal, su manera de comprenderlo y apropiarse de él (Sarlé, 2011).

Dentro de los desarrollos conceptuales respecto de la actividad lúdica, se destacan los aportes de Rodolfo (2010), quien postula al juego como la práctica significativa por excelencia, destacando su carácter productivo, que sirve de base para la constitución subjetiva. Según palabras de este autor, no hay ninguna actividad significativa en el desarrollo de la simbolización del niño que no pase vertebralmente por el juego. No es una catarsis entre otras, no es una actividad más, no es un divertimento, ni se limita a una descarga fantasmática compensatoria o una actividad regulada por las defensas, así como tampoco se lo puede reducir a una formación del inconsciente: más allá de esas particularidades, no hay nada significativo en la estructuración del niño que no pase por allí, de modo que es el mejor hilo para no perderse (Rodolfo, 2010).

Jugar es un derecho vital, un fin en sí mismo, una necesidad diaria de las niñas y los niños. De allí que su importancia no puede ser acotada a sus funciones didácticas y educativas, por lo que requiere disponibilidad de tiempo, espacios, recursos materiales y personas dispuestas a jugar para su desarrollo óptimo.

Por otro lado, el juego fomenta el surgimiento de formas flexibles de comportamiento y vinculación social, ya que posibilita probar y combinar conductas, permitiendo el aprendizaje a través de la observación e imitación. De esta manera, a través del juego el niño es capaz de ampliar su conducta y adquirir habilidades, ganando un rol activo en la cultura (Bruner, 1974).

Dentro de esta misma perspectiva, Vigotsky (1988) señala que el juego tiene un carácter central en la vida del niño y es una de las maneras de

participar en la cultura, es decir, es su actividad cultural típica, como lo será luego, de adulto, el trabajo. De tal forma, sostiene que todo juego (refiriéndose a aquellos de carácter simbólico) implica la creación de un contexto o situación imaginaria y la presencia de reglas como parte de esta situación (Vigotsky, 1988).

Por otra parte, en la educación infantil, el juego se concibe como “un vehículo de enseñanza y un medio de aprendizaje” (Sarlé y Arnaiz, 2009, p. 96) al facilitar la construcción de conocimiento del niño/a. Así pues, “el juego se instala en la educación como la herramienta más eficaz. Si antes se decía ‘la letra con sangre entra’, ahora se dice ‘la letra con juego entra’. A los chicos se les enseña jugando, los ejecutivos se capacitan jugando, toda la cultura se juega” (Scheines, 1999, p.2).

Por lo tanto, como sugiere Pitluk (2007):

Revalorizar el lugar de los contenidos y al nivel inicial como contexto de enseñanza de conocimientos no implica olvidar el lugar relevante que ocupa el juego en la vida y en los aprendizajes de los niños pequeños. Menos aún significa perder la esencia del nivel como un espacio educativo diferenciado, en el cual se ofrecen diferentes tipos de propuestas que articulan las relaciones entre juego, enseñanza y aprendizaje escolar, desde la mirada de las construcciones continuas, el disfrute y la presencia de lo lúdico. (p.19)

Desligar el aprendizaje del disfrute y del placer es desligarlo de la vida. Entonces, ¿cómo podría aprender el niño? Excluir el juego de la educación en la primera infancia es dejar afuera la esencia de la niñez (Pitluk, 2007).

1.4 Juego, cuerpo y aprendizaje en nivel inicial

En relación a la concepción de aprendizaje, si bien es posible encontrar varias definiciones, desde esta investigación de carácter psicopedagógica se concibe al mismo como un proceso complejo, subjetivo e intransferible, a la vez

que inter-subjetivo, relacional; que moviliza las estructuras cognitivas conscientes y preconscientes, y lo simbólico-dramático inconsciente, por medio de lo cual los sujetos incorporan, elaboran, re-crean o producen información y conocimientos, desde un lugar social y cultural (Müller, 2007). Así pues, “cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, sus hipótesis previas, sus experiencias, su inserción sociocultural e histórica” (Müller, 2007, p. 11). Además, el aprendizaje es un proceso que se da en situación de interacción social con pares, lo cual posibilita la construcción y apropiación del conocimiento (Filidoro, 2002).

Asimismo, como sostiene Fernández (1987), en todo proceso de aprendizaje están implicados cuatro elementos fundamentales, organismo, cuerpo, inteligencia y deseo; sin uno de estos elementos no se podría hablar de aprendizaje. Al respecto, esta autora afirma que hay que romper con la dualidad mente-cuerpo, y posicionarse desde el concepto holístico de cuerpo, para lo cual es necesario diferenciar la noción de organismo y de cuerpo. De manera que el organismo es un sistema de autorregulación inscripto, que atravesado por la inteligencia y el deseo conforma una corporeidad, un cuerpo que goza, siente, aprende, piensa, sufre o actúa. El cuerpo real, distinto del organismo, es un mediador y a la vez sintetizador de los comportamientos eficaces para la apropiación del entorno por parte del sujeto (Fernández, 1987).

En la misma línea, Calmels (2001) afirma que los primeros aprendizajes del niño están estrechamente vinculados con el cuerpo, al mismo tiempo que lo construyen. Cuerpo que se construye desde el sostén, acompañamiento y provocación del adulto que realiza las funciones de crianza; “podríamos decir que por el cuerpo de un otro nos apropiamos del organismo, construyendo un cuerpo propio” (Calmels, 2001, p. 33).

Por lo tanto, el cuerpo de la expresión y la comunicación no nos es dado, el cuerpo de los aprendizajes se construye en relación al otro. Una de las actividades más jerarquizadas en que se construye el cuerpo es en los juegos de crianza (juegos corporales) (Calmels, 2018). En el jugar hay construcción de

corporeidad, ya que tanto la exploración y el dominio de los objetos como la posesión de un personaje que aumenta o reduce las posibilidades de acción y expresividad se materializan en el interjuego de actitudes posturales, gestos, miradas, contactos, praxis y la construcción de un rostro, que se renueva en diversos semblantes, en concordancia con la entonación de la voz. Al jugar, el cuerpo se transforma, se pone a prueba en su extensión y volumen. Una voz, un gesto, se estiran, cambian, se deforman y regresan a su base segura, la que gobierna el día a día de la vida cotidiana.

En relación a lo anterior, Pain (1985) propone que el cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes, no sólo como enseñanza sino como instrumento de apropiación del conocimiento.

En este sentido, como expone Calmels (2014):

sería imposible pensar la exclusión del <<instrumento de apropiación del conocimiento>> -o sea el cuerpo- y más aún en los primeros años de vida, cuando se construyen las praxias fundamentales que se verán luego implicadas en aprendizajes más complejos; cuando se gesta la expresividad de las emociones y los afectos más primarios; cuando se conforma la postura y se organiza el cuerpo alrededor de su eje axial como referencia ordenadora del espacio; cuando se desarrollan un gran número de actitudes posturales, carga potencial de movimiento y gestualidad; cuando comienzan a combinarse la mirada y la visión en procesos de comunicación y aprendizaje; cuando se gestan las capacidades de atención y escucha; cuando se cimientan las bases gestuales de la comunicación; cuando los gustos primarios van dando lugar a diversos sabores. (p. 18)

Por consiguiente, el aprendizaje pasa por el cuerpo, el conocimiento nuevo va a integrar uno anterior. La apropiación del conocimiento implica el

dominio del objeto, su corporización práctica en acciones o en imágenes que necesariamente resuena en placer corporal. “El cuerpo también es imagen de gozo, el disponer del cuerpo da al acto de conocer la alegría sin la cual no hay verdadero aprendizaje” (Fernández, 1987, p.67). Es por esto que el espacio educativo debe ser de confianza, de libertad, de juego, porque placer y deber no deben estar separados de la actividad (Sassano, 2003).

Por lo mencionado anteriormente, se resalta la importancia del lugar del cuerpo dentro del Jardín de Infantes, ámbito para que el/la niño/a pueda desplegar su creatividad, libertad, expresión, alcanzando así una mayor autonomía, armonía y desarrollo. Es necesario que los docentes puedan resignificar el lugar del cuerpo y el movimiento dentro de todas las actividades del Nivel Inicial. Esto en relación no sólo al cuerpo del niño/a, sujeto que aprende, sino también del que se posiciona en el rol de enseñante, el docente que acompaña el desarrollo del niño/a. Como sugiere Sassano (2003), para que pueda trabajar con el cuerpo del otro, es propicio que el docente realice un trabajo sobre el propio cuerpo, para poder conocer lo que le sucede y discriminarlo de lo que le sucede al niño/a, para evitar que esto interfiera en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.5 Juegos de crianza: su rol en los primeros años de vida

En la vida cotidiana, diversas acciones matizadas por contenidos lúdicos se organizan alrededor de los cuidados básicos que implica la crianza (sostén, aseo, sueño, alimentación, traslados, etc.). Es decir que la figura del jugar adulto-niño/a se configura entonces en un fondo donde los adultos se muestran satisfaciendo necesidades básicas del niño/a (crianza). Estas acciones lúdicas o prelúdicas, Calmels (2004) las denominó juegos de crianza.

Estos juegos, que ocurren en los primeros años de vida, son esencialmente juegos corporales, donde los objetos tienen una presencia escasa o, si los hay, pueden ser sustituidos por otros objetos o por el cuerpo sin que varíe la esencia del jugar. En efecto, el jugar es un hacer que siempre involucra al cuerpo; juego y cuerpo se relacionan desde el comienzo de la vida. Asimismo, los juegos de crianza se caracterizan por integrar al niño y al adulto

en un mismo momento de juego, es decir, se dan en la interacción entre el adulto y el niño, en la cual “el cuerpo adulto es plataforma de lanzamiento y pista de aterrizaje, territorio de la escena lúdica” (Calmels, 2004, p.39).

Otra característica de los juegos de crianza es que se transmiten generacionalmente, “forman parte de un legado familiar que no es sometido a interrogantes” (Calmels, 2004, p.25). O sea, la memoria colectiva mantiene de generación en generación la presencia de estos juegos, iniciado en los brazos del adulto que sostiene, o en cercanía corporal con él. Memoria que se evoca en la gestualidad espontánea, en el contacto, en las acciones.

Asimismo, para que las acciones se constituyan en juego es necesario un acuerdo. En los juegos de crianza la presencia de este acuerdo se expresa a través de una gama de matices no verbalizados, variedad de gestos, actitudes, posturas, semblantes, interjuego de tensiones y distenciones, que Calmels (2004) los reúne bajo el concepto de acuerdo tónico-emocional.

Respecto a cuáles son los juegos de crianza, el autor anteriormente mencionado afirma que están conformados básicamente por los juegos de sostén, ocultamiento y persecución, y los describe de la siguiente manera:

- De sostén: hace referencia al rudimento lúdico-corporal caracterizado por movimientos básicos que producen los adultos en el niño pequeño, que se encuentra alzado en sus brazos. Es una experiencia compartida en la que ambos se comprometen en los movimientos. Hay una presencia de actos, contactos y separaciones, en donde la confianza se presente. Existen diversos tipos de sostén que van evolucionando desde el sostén materno, estas formas conllevan a modificaciones en la posición del cuerpo del niño, en el sostén de pecho, de brazo y de acompañamiento.
- De ocultamiento: se refieren a los juegos en los que una o más personas u objetos se esconden y otro sujeto debe descubrirlos. El ocultamiento genera distancia entre los cuerpos y también puede incluirse la oscuridad, como en el “cuarto oscuro”. Se extrema la capacidad de atención de la visión y la escucha.

- De persecución: En estos juegos se necesitan tres protagonistas principales, perseguidor (adulto confiable que amenaza), perseguido (el niño) y refugio (cuerpo protector). Se produce un distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento extremo con el cuerpo protector. Para que se constituya este tipo de juego es necesario que el perseguidor sea reconocido por el niño como una persona de confianza, esto le garantiza que nada malo le va a suceder y puede aceptar la amenaza como ficción.

Por otra parte, Ruiz (2010) menciona que durante los primeros años de vida el juego está ligado a los intercambios con aquel que cumple las funciones maternas descritas por Winnicott, tales como el holding que hace referencia a alguien que sostiene, que retiene, que contiene corporalmente en un estado de fusión primordial. Jugando, el bebé se construye a sí mismo, reconoce el afuera y el adentro, el otro y el sí mismo, siendo la madre la primera interlocutora lúdica que ofrece un sentido a la experiencia espontánea del bebé. Tomando los aportes de Calmels, esta autora refiere a los juegos de crianza como las actividades lúdicas que permiten vivir experiencias ligadas a temores primarios, como por ejemplo la pérdida y la caída, y facilitar con ello la elaboración de formas de resolución ante la presencia de los mismos.

1.6 El rol docente en el Jardín Maternal y sus concepciones

Al referirnos a este nivel educativo, se debe pensar en educar y cuidar como acciones conjuntas e indisolubles que se complementan, y será la intención del docente desde su función la que le imprima la intencionalidad pedagógica a sus acciones (Pitluk, 2007). Se entiende que el cuidado forma parte fundamental de la educación, especialmente con los/as niños/as pequeños, con lo cual al hablar de educación necesariamente estamos incluyendo el cuidado.

Como propone Pitluk (2007), hablar de educar y cuidar, cuidar es educar, tomar a un niño/a pequeño/a en brazos, mirarlo, entablar una comunicación sin palabras, acariciar, recibir, sostener la mamadera, acunar, cantar, nombrar y tantas otras acciones cotidianas, ¿no forman parte del rol

docente? ¿Se puede cumplir con un rol pedagógico separado del afecto? ¿Puede aprender o interesarse un/a niño/a, cualquiera sea su edad, en una propuesta que no esté enmarcada en la contención, el respeto y la demostración de afecto? Seguramente no, ya que esta relación, educador/a-educando, alumno/a-docente, niño/a-adulto, debe estar encuadrada en el vínculo afectivo que posibilitará entablar confianza y permitirá a los docentes “ingresar” en el mundo infantil y a los/as niños/as pequeños afianzar su seguridad en el mundo que los rodea.

Al respecto, es interesante lo que expresa López (2005):

En cada una de las situaciones que se generan en el jardín maternal, el cuerpo, la voz y la escucha disponibles de la maestra se convierten en un factor fundamental de la planificación: en los objetivos, en las acciones y en los materiales. Como objetivos: contener, integrar, entender, envolver, observar, significar. Como acciones: abrazar, acariciar, cantar, jugar, estar en el plano para que puedan acceder a ella cuando lo necesiten. Como materiales: voz sonora, amorosa por conocida y cargada de significaciones afectivas, generadas cada vez que la maestra cantó para dormir, para calmar un dolor, para consolar, para jugar y divertirse; cuerpo piernas/brazos/manos cargados de significaciones porque abrazaron, acariciaron, fueron soportes para pararse, bailaron compartidamente la música que tanto placer les dio. Ojos y oídos receptores, atentos, entregados. Tal es la envergadura de la presencia corporal de la maestra, de su escucha y su disponibilidad.

(p.5)

Por lo cual, como señala Pitluk (2007), cuando se hace referencia a un docente del jardín maternal se piensa en un docente comprometido con lo que

hace, que ama lo que enseña y valora su tarea como un aspecto esencial en el desarrollo y aprendizaje de los/as niños/as. De esta manera, el docente pone en juego -en sus elecciones decisiones e intervenciones- un marco teórico sustentado en su propia ideología, que se transmite de manera constante en el contacto y el estilo de vínculo que establece con los/as niños/as. Siempre transmite cultura e ideología y lo hace a través del cuerpo, la mirada, los gestos. Pone en juego, en todas sus acciones, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre los niños, sobre su rol, sobre el mundo. Estás son fundamentales en las decisiones, en las intervenciones y, especialmente, en los vínculos (Pitluk, 2007).

Al mismo tiempo, el docente de jardín maternal debe saber para poder enseñar, tal vez conozca de manera práctica los contenidos a trabajar, pero la docencia debe sostenerse en un saber profesional. El docente debe conocer y decidir qué contenidos trabajar y saber el modo de abordarlos con los/as niños/as pequeños/as, reflexionando sobre el lugar de su gestos y actitudes, y sobre la importancia de su disponibilidad corporal y lúdica en la apropiación de aquellos (Pitluk, 2007).

Además, tomando los conceptos de Vigotsky (Riviere, 1988), el docente construye puentes entre lo que el/la niño/a sabe y la nueva información que deberá aprender; que estructura y apoya los esfuerzos de los/as niños/as, que comienza paulatinamente a transferirle la responsabilidad de la situación para que pueda lograr la resolución de los diferentes problemas y situaciones que se le van presentando. Es en la zona de desarrollo próximo donde el adulto va transfiriendo paulatinamente el control de las situaciones de los alumnos; de eso se trata el rol docente.

Por otro lado, el valor de la planificación en el jardín maternal radica no solo en la posibilidad de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en poder transformar los contenidos escolares en propuestas de acción y convertir los saberes previos de los/as niños/as, los emergentes, intereses y novedades que portan a diario, en contenidos significativos (Andersson, Pereyra y Volturo, 2014).

Las situaciones de enseñanza en las primeras etapas de la escolaridad implican un alto compromiso, requieren de una búsqueda constante de las estrategias apropiadas y una conexión profunda con el sujeto que se está formando. La docencia en edades tan tempranas es una profesión que implica formación específica, capacitación constante y un encuadre de reflexión continuo que permita sostener el desarrollo de acciones específicas con alto grado de responsabilidad (Harf et al., 1997).

Por otro lado, los docentes no pueden lograr solos su función. La tarea docente se encuadra en los lineamientos de un sistema educativo y en el trabajo que la institución enmarca desde la modalidad que asume. Un docente trabajando en equipo, manteniendo una comunicación fluida y reflexiva con el equipo de dirección y disponiendo del espacio para desarrollar su tarea de manera autónoma y compartida, podrá desempeñar su rol con responsabilidad; respetando sus derechos y protegido por el sistema educativo y el estado podrá asumir y fundamentar mejor sus acciones (Pitluk, 2007).

Por otra parte, respecto a las concepciones docentes, Contreras (2009) las describe como “un conjunto de posiciones que un profesor tiene sobre su práctica pedagógica en tópicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, pues son estas las que guían y sustentan sus prácticas” (p.18). En la misma línea, Rodríguez y Meneses (2005) afirman que los docentes tienen un determinado sistema de concepciones relacionadas con su quehacer, que sirven como herramientas en su labor, ya que determinan e influyen en su realidad y los mecanismos que accionan para enfrentarla, al igual que las limitaciones o barreras que se tienen al adoptar nuevas ideas, perspectivas, mediaciones o estrategias pedagógicas.

Precisamente se define a las concepciones docentes como construcciones que los docentes elaboran a partir de las vivencias, la formación académica, el desempeño profesional y, en el mejor de los casos, mediante la reflexión sistemática y colectiva. En otras palabras, alude a la manera en que cada docente estructura los conocimientos para posteriormente transmitirlos a sus alumnos (Hincapié et al. 2011).

Asimismo, el realizar una investigación sobre las concepciones de los docentes respecto al juego en el contexto escolar, como lo argumentan Gil y Rico (2003), permite asumir al docente como profesional reflexivo que toma decisiones racionales, comprendiendo sus actitudes y posiciones. Cada profesor da una respuesta personal a las cuestiones del aula, aun cuando deba ajustarse a los requerimientos del currículo y a las normas de la institución educativa. Se trazan objetivos de enseñanza y para alcanzarlos elige ciertos contenidos, una metodología y aplica criterios de evaluación para responder a las preguntas: ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo jugar?, ¿para qué jugar?

Según Pozo et al. (2006), las concepciones no solo pueden ser representadas mediante lo que los docentes manifiestan explícitamente sobre cómo enseñan y aprenden los/as alumnos/as, sino también implícitamente a través de un saber hacer, lo que corresponde a las prácticas educativas.

Para concluir este apartado, nos resulta interesante lo expuesto por Mino de Buratti y Rago de Busquet (2002), quienes sugieren que un buen maestro puede ponerse en el lugar del que aprende, disfruta construyendo sus saberes y se anima a dar cuenta de su ignorancia, ignorancia que lo lleva a preguntarse y repreguntarse acerca de sus conocimientos y de cómo transmitirlos, es aquel que quiere enseñar, cree en lo que enseña y crea espacios de verdaderos y sanos aprendizajes, es aquel que permite aprender jugando.

1.7 La Planificación en el Jardín Maternal

La tarea del jardín maternal exige a las docentes organización y previsión para evitar la monotonía y la rutinización de las prácticas. La planificación de las propuestas permite ir abordando los diversos aspectos que hacen al desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños e ir alternando contenidos, climas, materiales, espacios, recursos. (Andersson et al., 2014). La planificación como tarea docente “consiste en la anticipación de la acción didáctica de enseñar”. (Andersson et al., 2014, p.11)

Para Harf (1995) la planificación es un camino tentativo y organizativo de propuestas a recorrer que tienen la posibilidad de ser pensados y adecuados a los diferentes contextos sociales y educativos. Concibe a la planificación como

una estructura abierta, flexible, como un entramado de elementos y/o componentes articulados en función de metas educativas; como una hipótesis de trabajo que permite anticipar, organizar y tomar decisiones. De manera que, esta concepción de la planificación como organizador de la tarea permite dar respuesta a los imprevistos, desde una propuesta flexible y modificable.

Asimismo, Poggi (2011) sugiere que la planificación didáctica es un instrumento mediador entre la teoría y la práctica; está integrada por componentes que en la acción didáctica le brindan unidad de sentido. “Es un instrumento que otorga sentido a la práctica docente, evitando improvisaciones que carecen de significatividad pedagógica” (p. 9). Le posibilita al maestro anticipar, de manera reflexiva, creativa, flexible y comprometida su accionar didáctico. Como referente dinámico orienta la evaluación y el reajuste o modificación permanente de la enseñanza.

Al respecto, Pitluk (2007) señala:

Como en todos los niveles educativos, la planificación en el jardín maternal es una herramienta fundamental que brinda coherencia y riqueza a la tarea diaria, y a la vez, continuidad a las metas a largo plazo. Es un entramado dinámico que articula fines, aprendizajes y propuestas, conformado por elementos que se determinan mutuamente: los diferentes componentes didácticos. Más que sobrecarga innecesaria de tareas, es un instrumento válido de anticipación, organización y articulación, una herramienta que permite organizar la variedad de actividades posibles de realizar. (p. 101)

2 ANTECEDENTES

Es durante el transcurso del juego que se comprende el modo en que el niño se aproxima al mundo y expresa, de forma única y personal, su manera de comprenderlo y apropiarse de él (Sarlé, 2011). Para este estudio nos interesan especialmente los juegos de crianza, vinculados mayormente con los primeros años de vida y con la relación que cada niño/a tiene con su cuerpo y las personas que se ocupan de su cuidado.

Dentro del proceso de investigación realizado, centrado en el análisis de las concepciones docentes acerca de la utilización de los juegos de crianza en el aprendizaje en el jardín maternal, es necesario reconocer los diversos estudios empíricos que se realizaron anteriormente vinculados con la temática seleccionada. Permitiendo de este modo reflejar los avances y el estado actual de conocimiento relacionados con el estudio en curso.

Por lo que se refiere al juego como estrategia didáctica en los primeros años de vida, Ospina Medina (2015) de Colombia, se propone demostrar cómo el juego es una estrategia que favorece el desarrollo de los procesos básicos del aprendizaje en el nivel de la educación preescolar. Para lo cual en la primera etapa del proceso de investigación formativa llevado a cabo logra, con la observación directa de niños/as del nivel preescolar y el acompañamiento metodológico de la docente a cargo, reconocer la necesidad de favorecer acciones desde el aula de clase para que el/la niño/a logre el desarrollo adecuado de su proceso de aprendizaje. Proceso que posibilite aprender significativamente, sin tenerlo que saturar de tareas extensas o de limitarlo a tareas como colorear y transcribir; problemática que se vivencia en muchas instituciones educativas, que en aras de la rutinización y la improvisación de actividades, logran coartar las habilidades propias de los/as niños/as para el acto de aprender.

Una vez identificada la problemática, la autora inicia la fase de intervención que determina las acciones a través del Proyecto Pedagógico de Aula, que propone el juego como estrategia de aprendizaje en el nivel preescolar; determinando las acciones pertinentes, los roles específicos de

participación de los diferentes agentes educativos como docentes, padres de familia y niños/as del grado preescolar de la institución. De esta forma, la aplicación de estrategias enfocadas en el juego permite cambiar el proceso metodológico y formalizar acciones planeadas, que responden a los intereses y necesidades del niño/a preescolar, para contribuir con acciones concretas y pertinentes al mejoramiento de la calidad de la educación infantil en el municipio.

De este modo, Ospina Medina (2015) concluye que en la fase de intervención del proceso investigativo se reconoce y se demuestra que el juego como estrategia pedagógica facilita el aprendizaje de conceptos básicos en el nivel de la educación preescolar, por ende los docentes deben reconocer la importancia del mismo dentro y fuera del aula escolar innovando de esta manera su quehacer académico y profesional. Además, el juego como estrategia facilitadora de los procesos básicos para el aprendizaje de los/as niños/as de preescolar logra fortalecer sus aprendizajes, motivándolos/as y convocándolos/as a la integración y participación, generando bases para el pensamiento creativo, como fundamento esencial para el desarrollo integral del mismo. Por último concluye, teniendo en cuenta la relación que debe existir entre familia y escuela, que el desarrollo del proyecto permitió que los padres de familia comprendieran que el juego en el/la niño/a no solo es generador de goce y placer, por el contrario, mediante el juego exploran, descubren e interpretan su mundo obteniendo conocimiento básico de manera integral en su formación y por ende ellos tienen que dedicar un poco de su tiempo para que el aprendizaje de sus hijos/as sea más divertido y significativo mientras se está jugando.

Por su parte, continuando en la línea de investigaciones sobre el juego como estrategia didáctica en el nivel inicial, Leyva Garzón (2011), también de Colombia, abordó diversas perspectivas sobre el juego, para lo cual realizó entrevistas semi-estructuradas a docentes de educación inicial. En primer lugar, identificó que el juego es entendido por los docentes como una actividad libre y espontánea, por la que el/la niño/a pueden aprender y a su vez conocer el mundo que los rodea sin ser juzgados por nada ni por nadie. Además, todos

los docentes entrevistados coincidieron en que juego contribuye a la formación de todas las dimensiones del desarrollo infantil en los/as niños/as: psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional.

Finalmente, como respuesta a su pregunta de investigación, concluyó que para que el juego sea utilizado como estrategia didáctica, según lo obtenido en las entrevistas, los docentes concuerdan en que debe tener las siguientes características: debe ser motivador, que despierte el interés en los/as niños/as por los conocimientos que aprenderán; debe ser altamente creativo, que despierte y active esa creatividad en los/as niños/as, que es parte innata de sus procesos de pensamiento; se debe proporcionar los materiales convenientes para la realización de los juegos, que conlleven los conocimientos a aprender, donde se presenten de forma variada y adecuada para lo que se va a utilizar; el docente es quién hace del juego una experiencia satisfactoria para sus alumnos/as siempre y cuando tenga presente que debe estar en todo el momento en que se da una situación de juego; el docente deberá saber escoger el tipo de juego que va a utilizar para desarrollar sus contenidos, esto le permitirá desarrollar sus propuestas acordes a los conocimientos que quiera transmitir.

En concordancia con la investigación anterior, se encontró la de Aranda y Bessone (2017) llevada a cabo en nuestra ciudad, Rosario. En ella analizan de qué manera el juego se convierte en una estrategia didáctica para los docentes de educación inicial y cómo el mismo se convierte en herramienta válida de aprendizaje. La investigación se llevó a cabo en una institución privada mediante un estudio cualitativo y un trabajo de campo realizado por medio de observaciones y entrevistas a dos docentes de salas de cuatro años. Dicho estudio arrojó como resultado que el juego es primordial en la primera infancia y es considerado un medio importante para la adquisición de hábitos y aprendizajes significativos, así como también para ampliar los ya alcanzados. Al mismo tiempo, son utilizados también como disparadores para la incorporación de nuevos conocimientos. Se pudo concluir además, que el juego no solamente surge de parte de los/as niños/as, sino que también aparece como una estrategia didáctica y una herramienta educativa que utilizan los

docentes para generar nuevos aprendizajes. Es interesante mencionar que se identificó en este estudio, en las observaciones y en las entrevistas realizadas, que los juegos propuestos por las docentes poseen las características mencionadas en la investigación de Leyva Garzón (2011) expuesta anteriormente.

En la misma línea, se encontró una investigación realizada en Uruguay por Martínez Rosano (2021) que se propuso evaluar la importancia del juego en el aprendizaje de los alumnos de nivel inicial, a través de encuestas y entrevistas a docentes del nivel. Concluyó que el aprendizaje de los/as niños/as de nivel inicial viene de la mano de las actividades lúdicas; el juego como estrategia es una herramienta fundamental e indispensable en este nivel. La autora señala que si bien a todos los/as niños/as les gusta jugar, en nivel inicial esta práctica es tomada con mayor entusiasmo, por tanto, es el momento clave y pertinente para ser implementado pudiendo generar en el/la niño/a los aprendizajes deseados.

Continuando con los estudios en torno a las concepciones docentes, Cristóforo y Kelly (2021) investigaron acerca del juego como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Nivel Inicial y Nivel Primario. Para lo cual, las autoras administraron cuestionarios a diez docentes de Nivel Inicial y a diez docentes de Nivel Primario. Además, realizaron entrevistas semi-estructuradas a tres docentes de cada nivel. De esta manera, las autoras apuntaron a describir las concepciones docentes acerca del juego y explorar los usos del juego como estrategia didáctica. Cabe aclarar, que a los fines de nuestra investigación nos interesa lo referente a nivel inicial.

Las autoras identificaron que los docentes consideran que el juego es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del pensamiento, de la imaginación y creatividad, favoreciendo la comunicación, la interacción, cooperación y socialización entre pares así como el desarrollo cognitivo y la construcción de aprendizajes significativos. En el mismo orden de ideas, entre los beneficios del juego como estrategia didáctica, se destaca el aprendizaje de normas y hábitos, la resolución de conflictos y la participación

activa en todo momento dentro de la sala. Por lo que concluyen que el juego empleado en las salas como propuesta didáctica ayuda a los docentes a acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, conociendo potencialidades y aspectos de la personalidad ya que consideran que el juego está estrechamente ligado al aprendizaje, otorgándole gran importancia como potenciador del mismo.

Por otra parte, se encontró una investigación (Lambri, 2011) en la que se indagó acerca del jugar como fundante de los aprendizajes en la primera infancia (0 a 3 años) desde una mirada psicopedagógica. En dicha investigación la autora se propuso dilucidar, en primer lugar, cuáles son las concepciones de diversos autores que subyacen acerca de la relación entre juego, desarrollo y aprendizaje; en segundo lugar, cuál es la vinculación de la práctica psicopedagógica con el jugar y, por último, por qué se considera el jugar en la primera infancia como fundante de los aprendizajes.

Como resultado, a partir de entrevistas realizadas a docentes de jardines maternos, se concluye que el acercamiento de los/as niños/as al aprendizaje es principalmente a partir del juego y que, además, las docentes coinciden que las instancias del juego son fundamentales en los primeros años de vida, ya que fundan las bases para los aprendizajes posteriores. La autora planteó que, a través del juego, aprendemos a aprender, es decir, internalizamos conocimientos de una manera más lúdica y creativa. Halló, a su vez, sumamente importante la presencia de la práctica psicopedagógica en los primeros años de todo/a niño/a, con el objetivo de propiciar y proponer espacios de juego que habiliten nuevos aprendizajes, para anticipar y prevenir problemáticas educativas, sociales y vinculares. Como también acompañar e intervenir con padres y docentes para recorrer juntos el proceso de crecimiento y desarrollo de los/as niños/as.

Continuando con las investigaciones en cuanto a concepciones docentes respecto al juego, Bonilla Murillo et al. (2015) se plantearon con su estudio conocer las concepciones de juego que sustentan los discursos y las prácticas de las docentes en las aulas preescolares. Para lo cual, llevaron a cabo

entrevistas semi-estructuradas a docentes y observaciones no participantes. De este modo, se concluye que algunos de los discursos que se pudieron identificar en esta investigación fueron: en primera medida algunas docentes entienden el juego como una actividad placentera. También se evidencia que según el discurso de las docentes, el juego es concebido como un medio de recreación, ya que permite un enriquecimiento de las interacciones en el aula, en términos de ambientación y socialización. El juego es además concebido por algunas docentes como una estrategia o herramienta de aprendizaje, puesto que facilita y permite que se activen esquemas cognitivos, promoviendo la construcción de conocimiento.

Asimismo, otra concepción desde el discurso docente respecto al juego, es entenderlo como una actividad de enseñanza de reglas, apropiación y respeto de normas, pautas requeridas para interactuar en el escenario escolar. Esto sugiere el reconocimiento y apropiación de los fines de la educación y propósito de las competencias ciudadanas en los primeros años de escolaridad, en las que los estudiantes aprenden, asumen e interactúan a través de acuerdos y reglas, que le posibilitan el desarrollo de la empatía y la asertividad; el juego surge entonces como un mediador de las competencias sociales del niño/a.

De igual forma, en la investigación de Larrabure y Paolicchi (2018) se proponen analizar la función que tiene el jugar para los/as niños/as y las concepciones que poseen los adultos responsables de la crianza al respecto. Es por ello que en el estudio dan cuenta de las concepciones brindadas en las respuestas de madres y padres, por un lado, y de docentes de nivel inicial, por el otro, con respecto a la actividad lúdica, con el fin de establecer posteriormente comparaciones entre las posiciones de ambas poblaciones estudiadas. Para obtener estos datos, utilizaron técnicas cualitativas, tales como observaciones sistematizadas, notas de campo y entrevistas semi-dirigidas. Estas últimas fueron realizadas a madres y padres de niños de 3 a 5 años, así como a docentes de nivel inicial.

De esta manera, identificaron que los docentes destacan la necesidad de juegos que estimulen el desarrollo cognitivo y ubican al juego como socializador y propiciador de las relaciones entre pares, aunque se presentaron algunas diferencias entre los docentes de la escuela pública y los de la privada en relación a los elementos valorados, entendiendo a esta actividad de acuerdo con las necesidades contextuales de cada institución. Por su parte, madres y padres valoran y facilitan la actividad lúdica, destacando al juego como una actividad que promueve aprendizajes significativos, el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

En relación, Naranjo y Panozzo (2019) con su estudio, afirman que las docentes piensan al juego como potenciador del desarrollo, como fundante y constitutivo, desde el deseo, placer y disfrute. Así, el objetivo implícito del juego para ellas tiene que ver con el juego como descarga, diversión, novedad, etc.

Por otro lado, se halló investigaciones que involucran además, en la relación entre juego y aprendizaje, al cuerpo. De este modo, se identificó que Cacciurri (2019) basa su investigación sobre las concepciones de los docentes acerca de la relevancia del juego como herramienta de aprendizaje y posibilitador del desarrollo psicomotor, concluyendo que los docentes reconocen la íntima relación y la implicancia que existe entre el juego, el aprendizaje y el desarrollo psicomotor, haciendo énfasis en la importancia que merece el juego en esta etapa de vida. Así pues, expone que el juego constituye una experiencia que genera placer en los niños, es una forma de comunicación, expresión y a su vez, de exploración y descubrimiento; enlazado con las actividades propuestas en Nivel Inicial para la apropiación de nuevos conocimientos, permite la creación de aprendizajes significativos.

En esta misma línea, Volpi y von Pannwits (2021), a través de un trabajo de tipo cualitativo, tuvieron como principal objetivo indagar la función del juego en la construcción de los aprendizajes a través del desarrollo psicomotor que se dan en los dos primeros años de vida. Dicha temática fue abordada a partir de entrevistas realizadas a psicopedagogas, psicomotricistas y docentes de jardines maternos de las provincias de Córdoba y Santa Fe, que hayan

trabajado con estas edades, como también a través de observaciones a grupos de niños de los mismos jardines.

Las autoras plantean que resulta innegable reconocer el rol fundamental que tiene el juego en los dos primeros años de vida. Se concluyó, además, que los aprendizajes que se construyen en estos dos primeros años de vida son fundantes y constitutivos para el sujeto. En cuanto al desarrollo psicomotor, se halló que todas las profesionales lo consideran como un aprendizaje. Se encontró una relación dialéctica entre este concepto y el de aprendizaje, ya que se entiende que el niño construye nuevos aprendizajes a medida que avanza el desarrollo psicomotor, pero, a su vez, éste es en sí mismo un aprendizaje. Por último, se llegó a la conclusión de que el abordaje de trabajo con estas edades debe incluir necesariamente al contexto del niño y un trabajo interdisciplinario entre los profesionales.

Por otro lado, Cadenas Rosario (2018) realizó un trabajo de investigación titulado juego lúdico y desarrollo psicomotor en estudiantes de nivel inicial, que tuvo como objetivo general determinar la relación entre el juego lúdico y el desarrollo psicomotor. A diferencia de la investigación expuesta anteriormente, se realizó desde la mirada de los/as niños/as. De este modo, la muestra estuvo conformada por 100 estudiantes del nivel inicial de la institución educativa Virgen del Rosario de Huacho de Perú. Se emplearon como instrumentos de investigación dos listas de cotejo, una que consta de 13 preguntas para variable juegos lúdicos y otro instrumento para la variable desarrollo psicomotor que consta de 20 preguntas. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de observación, por lo que se administró a la unidad de análisis, a los estudiantes de la mencionada Institución Educativa. Es así que afirma que existe relación significativa entre el juego lúdico, funcional y simbólico y el desarrollo psicomotor en estudiantes de nivel inicial.

En relación, Cuenca Yaguana (2015) de Ecuador, utilizando como recolección de datos encuestas a docentes y a padres y una guía de observación, se propuso con su investigación determinar si los juegos infantiles que utilizan las maestras, inciden en el desarrollo motriz de los/as niños/as de

Educación Inicial. Con esto, concluyó que el juego es importante para el desarrollo psicomotriz porque contribuye a la educación integral de los/as niños/as, ya que desde una perspectiva psicológica y biológica, los ejercicios físicos aceleran las funciones vitales y mejoran el estado de ánimo.

En la misma línea, Martínez Benavides et al. (2017), en un estudio que pretende analizar el juego como estrategia didáctica para el fortalecimiento del esquema corporal en niños/as del nivel inicial del Centro Infantil Casita de Cuentos de Colombia, ponen en evidencia cómo los juegos influyen positivamente en el desarrollo del esquema corporal del niño. También, que el hecho de aplicar juegos en el preescolar promueve que los/as niños/as logren crear amistades buenas basadas en el respeto del espacio y de su cuerpo en relación a su entorno, ya que ellos toman confianza de sí mismos y les permite relacionarse con mayor fluidez. Este trabajo se ha realizado con el objetivo de implementar juegos que mejoren el fortalecimiento del desarrollo motriz, específicamente en el esquema corporal, es decir la transposición de sí mismo hacia los demás y viceversa. Esta investigación fue realizada bajo el paradigma cualitativo y se aplicaron las técnicas observación directa y el diario de campo. El análisis de los resultados de estas técnicas permite determinar que el juego es una estrategia que fortalece el desarrollo del esquema corporal.

Por otra parte, se han relevado una serie de investigaciones que demuestran que no existe relación entre aprendizaje y el jugar en los primeros años de vida. De esta manera, la investigación de Wiberg Roll (2016) llevada a cabo en Chile, la cual tiene como objetivo describir las concepciones de juego y su relación con el aprendizaje de docentes de nivel inicial, concluye que estos conciben juego y aprendizaje como procesos de naturaleza diferente. Mientras que entienden al juego como una actividad libre e iniciada por el/la niño/a, asocian al aprendizaje a actividades estructuradas y guiadas por el adulto, con un objetivo pedagógico explícito.

Igualmente, en el mismo país, Arévalo Espinoza (2016) realizaron un estudio titulado Concepciones de juego y su relación con el aprendizaje de padres, madres y/o cuidadores de niños/as que asisten a jardines infantiles. El

objetivo de dicho estudio fue describir las concepciones de padres, madres y/o cuidadores de niños/as que asisten a jardines infantiles sobre el juego y su relación con el aprendizaje. Con este fin, participaron 317 cuidadores de 18 a 68 años de edad; se utilizó un enfoque de tipo cuantitativo con alcance descriptivo y relacional, aplicando una encuesta de percepciones parentales de la conducta de juego de los/as niños/as y el uso del juguete. Se describieron las concepciones de juego de padres y madres a través de la naturaleza lúdica y educativa que éstos le asignan a diferentes actividades realizadas por niños/as cotidianamente, así como también la frecuencia en la que se realizan dichas actividades, de acuerdo al reporte que los padres realizaron identificando diferencias a partir del nivel educativo de éstos y del género de los/as niños/as.

La investigación evidenció que los padres conceptualizan de distinta manera juego y aprendizaje. Mientras el juego se concibe como una actividad libre dirigida por el/la niño/a, el aprendizaje se concibe como una actividad guiada principalmente por el adulto. Por consiguiente, se pudo concluir que para los padres jugar no es aprender y aprender no es jugar. De alguna manera, oportunidades importantes para el juego y el desarrollo no parecen tener un lugar en la forma en que padres y madres participan en el desarrollo de sus hijos/as.

Por su parte, Cudolá y Miranda (2021) se proponen en su investigación indagar el lugar que ocupa el juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Nivel Inicial. A tal efecto, implementaron como instrumento de recolección de datos entrevistas semi-estructuradas a las docentes de un jardín de infantes y, además, llevaron a cabo observaciones no participantes en cinco salas del mismo nivel educativo. Según lo expresado por las docentes, el juego ocupa un lugar esencial en la vida de los niños siendo un medio que les posibilita construir aprendizajes por lo que lo incluyen en la jornada escolar en sus planificaciones como medio para enseñar o presentar temas y actividades. Sin embargo, identificaron en sus observaciones que la mayoría de las docentes no utiliza el juego como metodología para la enseñanza y el aprendizaje, sino que lo implementan luego de la realización de las actividades

escolares. Por lo que concluyen que en la institución educativa que investigaron no conciben el juego como una vía posibilitadora y habilitadora de aprendizaje, sino que cumpliría una función de entretenimiento.

Por último, en lo que refiere a juegos de crianza específicamente, sólo se halló un aporte empírico (Barbagallo, 2015), que demuestra que los profesionales del campo de la disciplina psicopedagógica reconocen la vinculación entre los juegos de crianza y el proceso de desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida. Además evidenciaron su nivel de valoración respecto a la posibilidad de incluirlos en el marco de una intervención temprana. Allí, no solo se reconoció la posible inclusión de estos juegos terapéuticamente, también permitió reflexionar sobre la posibilidad de trasladarlos a la escuela, reconsiderando su contribución en favor del neurodesarrollo en los niños. Por lo tanto, se decidió tomar los juegos de rondas, incluidos entre los juegos de sostén, estructurándolos en una secuencia didáctica vinculando lo tradicional de estos juegos, con los beneficios que aportarían al proceso del desarrollo de la integración sensorial en los primeros años.

Luego de la lectura y el análisis de las investigaciones mencionadas, se observó que existen varias investigaciones que hacen referencia a la utilización del juego como estrategia didáctica en los primeros años de vida. Así como también, otras refieren a conceptualizaciones de docentes y padres sobre la relación entre el juego y el aprendizaje en el nivel inicial. Asimismo, se han visualizados investigaciones que demuestran que no existe relación entre aprendizaje y el jugar. Además, se hallaron estudios que involucran en la relación entre juego y aprendizaje en edades tempranas, al cuerpo.

Por el contrario, es pertinente destacar la falta de investigaciones sobre concepciones de docentes de jardines maternos respecto al jugar. Asimismo no se identificó investigaciones referidas a los juegos de crianza en relación al aprendizaje, por lo que se evidencia la vacancia en relación a la problemática del presente trabajo de investigación, considerando que constituye un aporte científico valioso para nuestro campo disciplinar, y abre las puertas a continuar

investigando dichas variables desde la mirada psicopedagógica, ya que éstas permiten favorecer el aprendizaje y desarrollo integral del sujeto.

3 METODOLOGÍA

En el presente apartado se realizará una conceptualización de ciertas cuestiones que hacen a los aspectos metodológicos de la investigación planteada, que fueron importantes para llevarla adelante: el tipo de estudio, la población que participó de la misma, la descripción del procedimiento utilizado para recolectar los datos, los instrumentos utilizados para dicho procedimiento y las estrategias de análisis de los datos.

Como exponen Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2008), “La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p.4). Por su parte, Achilli (2005) plantea que el proceso de investigación comprende un conjunto de prácticas concretas, de resoluciones teóricas/conceptuales y empíricas, implicadas en un proceso que tiene como objetivo la construcción de conocimientos.

Asimismo, al llevar a cabo una investigación, como propone Samaja (2004), existen dos importantes finalidades. Por un lado, producir conocimientos por el placer que genera llegar a conocer algo desconocido o resolver enigmas que se generan en el propio investigador. Y por el otro, la producción de conocimientos “por las consecuencias técnicas y, por ende, prácticas que de ellos se pueden extraer” (p.23).

Igualmente, dentro de cada investigación, se hacen visibles los objetivos que orientan a la misma. Tal como afirma Hernández Sampieri et al. (2008), “son las guías del estudio y hay que tenerlos presentes durante todo su desarrollo” (p.37). Según Behar Rivero (2008), los objetivos deben cumplir determinados requisitos: ser claros, precisos, explícitos, mensurables y evaluables, a la vez que alcanzables de forma concreta y real.

De manera que, como se ha planteado previamente, la presente investigación tuvo por objetivo general analizar la relación entre aprendizaje y juegos de crianza en el nivel inicial desde las concepciones de docentes de jardines maternos de la ciudad de Rosario. En ese marco, se plantearon como objetivos específicos:

- Relevar las concepciones de docentes de jardines maternas acerca del juego en el nivel inicial.
- Conocer las concepciones de docentes de jardines maternas acerca de los juegos de crianza en el nivel inicial.
- Identificar los recursos que emplea el equipo docente en las situaciones de juego desarrolladas en el contexto del jardín maternal.
- Analizar la relación entre las concepciones de juego y el aprendizaje desde la perspectiva de los/las docentes participantes.

3.1 Diseño y enfoque metodológico

Para dar respuesta a estos objetivos se diseñó una investigación con enfoque cualitativo, dado que se pretendió comprender los fenómenos dentro de su ambiente usual y natural (ámbito social), utilizando como datos las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, conductas, etcétera (Cuenya y Ruetti, 2010). Su propósito fue “reconstruir” la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Hernández Sampieri et al., 2008).

Del mismo modo, como expresa Sabino (1996), los diseños cualitativos intentan recuperar para el análisis parte de la complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea. Lo íntimo, lo subjetivo, son el terreno donde se mueven los métodos cualitativos. Se conoce no sólo la historia del sujeto sino también la historia de su medio, pues cada persona se encuentra en permanente interacción con éste y se puede así profundizar en su sistema de valores, representaciones, creencias y expectativas. De modo que, en los diseños cualitativos no se trata simplemente de hacer entrevistas y recopilar opiniones, sino de hacer consciente la propia subjetividad, evaluar las respuestas con detenimiento e incorporar muchos conocimientos previos a la necesaria y compleja tarea de interpretación (Sabino, 1996).

Por otra parte, la investigación intenta llegar al conocimiento a través de un proceso de exploración y descripción; para ello es necesario “describir las situaciones teniendo en cuenta las particularidades y especificidades de los fenómenos, no arribando a leyes o generalidades, sino enfatizando la

construcción subjetiva de la realidad, ya que no existe una realidad independiente del observador” (Cuenya y Ruetti, 2010, p.274).

Además, se utiliza un diseño metodológico no experimental para “observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural” (Hernández Sampieri et al., 2008, p. 149); es decir, no se generó ninguna situación, sino que se observaron situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Hernández Sampieri et al., 2008).

A su vez, la investigación plantea un diseño de corte transversal, debido a que los datos se recolectaron en un solo momento, para poder así describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

3.2 Contexto y participantes

Como se mencionó anteriormente, el presente estudio tiene como finalidad investigar sobre la implementación de los juegos de crianza en el jardín maternal. Estos juegos hacen referencia a los juegos corporales en los primeros años de vida y son vitales en la organización de un estilo psicomotor (Calmels, 2004).

Como expresa Calmels (2018), en la vida cotidiana, diversas acciones matizadas por contenidos lúdicos se organizan alrededor de los cuidados básicos que implica la crianza (sostén, aseo, sueño, alimentación, traslados, etc.). Estas acciones lúdicas o prelúdicas denominadas por Calmels (2004) como juegos de crianza, que están conformadas básicamente por los juegos de sostén, ocultamiento y persecución, son parte fundamental de las actividades diarias llevadas a cabo en el jardín maternal.

Al mismo tiempo, el juego en los primeros años de vida es considerado como la herramienta fundamental utilizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De manera que, como afirma Pitluk (2007), en el jardín maternal las docentes presentan las propuestas lúdicas como un modo de enseñar

contenidos y el niño juega, apropiándose de los contenidos escolares a través de un proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, para conformar la muestra se seleccionaron seis instituciones educativas. Cuatro de ellas destinadas exclusivamente a la educación en la primera infancia (1, 2 y 3 años). Las dos restantes cuentan, además de las salas maternas, con salas de 4 y 5 años, completando el nivel inicial, educación primaria y secundaria, por lo que asisten niños y niñas entre los 2 y los 18 años de edad. Cinco de las instituciones utilizadas para la muestra son de gestión privada, por lo que la población que allí concurre pertenece a un nivel socio-económico medio, medio-alto y la institución restante pertenece a una ONG y depende de la Universidad de Rosario, por lo que la comunidad que la conforma tiene un nivel socio- económico medio-bajo. Dichas instituciones se encuentran ubicadas en el centro y macrocentro de la ciudad de Rosario y cuentan con buenas condiciones edilicias, amplios espacios de juego y recreación al aire libre, elementos tecnológicos y de confort, como proyectores, pantallas, equipos de música, aire acondicionado y calefacción.

En relación a los participantes que conformaron la investigación, el muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico. Según Hernández Sampieri et al. (2008), este tipo de estudios supone una selección informal; a la vez que el criterio de selección es intencional, ya que la misma responde al objetivo de la muestra perseguida.

En el caso de nuestro estudio, formaron parte doce docentes de jardines maternas de la ciudad de Rosario que accedieron a participar y firmaron los consentimientos informados (Apéndice I). La cantidad de doce participantes nos permitió un corpus de datos que nos habilita a un análisis exploratorio y descriptivo.

3.3 Instrumento de recolección de datos

Para llevar a cabo la investigación se realizaron entrevistas semi-estructuradas para la recolección de los datos. Se utilizó este instrumento debido a que, como expresa Hernández Sampieri et al. (2008), a través de las

entrevistas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. El entrevistador se basa en una guía de asuntos o interrogantes, pero también tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

Como señala Sabino (1996), la ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas; lo que es casi imposible de observar desde afuera. Puesto que, nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente y de lo que ha experimentado. No obstante, siempre dará la imagen que tiene de las cosas, lo que cree que son, a través de toda su carga subjetiva de intereses, prejuicios y estereotipos.

Cabe mencionar que en un primer momento se realizó una entrevista a modo de prueba piloto por medio de un encuentro virtual por la aplicación Google Meet, la cual permitió evaluar la viabilidad, duración y mejorar el diseño de la misma. Luego, la totalidad de las entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial.

Para el diseño de la entrevista, se tuvieron en cuenta aportes de las investigaciones previas utilizadas como antecedentes, entre ellas la de Cacciurri (2019), Cristóforo y Kelly (2021) y Cudolá y Miranda (2021). De modo que, se tomaron como punto de partida algunas preguntas de dichas investigaciones, adaptándolas a la actual y se pensaron nuevas, teniendo en cuenta los objetivos propuestos. Los ejes que guiaron la entrevista fueron pensados a partir de los objetivos del estudio: juego y aprendizaje, juegos de crianza y recursos lúdicos utilizados dentro del aula.

En relación a los objetivos previamente planteados, se desarrolló un guión compuesto por 9 preguntas. A partir de la entrevista piloto, se reorganizaron las preguntas y el guión quedó conformado por 7 preguntas (Apéndice II).

3.4 Procedimiento de recolección de datos

Inicialmente, el primer contacto se hizo de manera virtual por la aplicación de WhatsApp con los directivos de los jardines maternos para explicar sobre los objetivos de la investigación. A partir de sus respuestas positivas, se convocó a las docentes para administrar las entrevistas. Antes de realizar las entrevistas, a cada docente se les solicitó la firma de un consentimiento informado (Apéndice I), donde se expone el objetivo de la investigación y se avala el involucramiento anónimo y el resguardo del secreto estadístico. Del mismo modo, se les pidió permiso para grabar las conversaciones.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo de manera individual y en modalidad presencial en las instituciones de la que forma parte cada docente, con una duración promedio de 20-30 minutos cada entrevista. Las mismas fueron grabadas, con el consentimiento previo de las personas entrevistadas, para agilizar la recolección de datos y facilitar el posterior análisis de los mismos.

3.5 Análisis de los datos

Contemplando los aportes de Sabino (1996), es posible pensar que la información obtenida en el proceso de recolección de datos es de gran valor para responder a las preguntas y cuestionamientos iniciales. No obstante, esa información no nos habla por sí misma, no es capaz de darnos las respuestas deseadas por sí sola hasta que no se efectúe sobre ella un trabajo de análisis e interpretación, por medio del cual cada dato cobra sentido. Asimismo, el proceso de análisis guarda relación con las diferentes decisiones y actividades que supone llevar a cabo una investigación y, a su vez, cada estrategia está influenciada por las concepciones teóricas que orientan un proceso investigativo en su conjunto (Achilli, 2005).

Específicamente, para realizar el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas de la presente investigación, se procedió a la desgrabación y transcripción de las mismas.

El tratamiento de dicha información se llevó a cabo de manera cualitativa con el fin de poder centrar el análisis en las apreciaciones de las docentes. Para este análisis cualitativo de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido, centrándose más en los aspectos semánticos y de interpretación (Rodríguez Sabiote, 2003). Respecto al criterio de segmentación de unidades de contenido, se utilizó el criterio de separación temático, es decir, en función del tema sobre el que trate el texto.

Por otra parte, el proceso de construcción de las categorías se realizó bajo el tipo de clasificación mixta (Rodríguez Sabiote, 2003), ya que se tuvo en cuenta a la hora de realizar el análisis las categorías planteadas al momento de realizar el proyecto de tesina, como así también, surgieron nuevas a medida que se iba realizando la lectura y análisis de las entrevistas. Como afirma Rodríguez Sabiote (2003), cuando se categoriza se está ubicando diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto, por lo que, se puede afirmar que dicha labor es en sí misma una operación conceptual de síntesis, por cuanto permite reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa.

Las dimensiones de análisis se relacionan directamente con los objetivos del estudio. La Tabla 1, muestra las relaciones entre los objetivos del estudio, las dimensiones de análisis y las preguntas formuladas para la recolección de datos.

TABLA 1 - Objetivos y dimensiones de análisis de las entrevistas

| OBJETIVOS | DIMENSIONES DE ANÁLISIS | PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA |
|---|---|--|
| Relevar las concepciones de docentes de jardines maternos acerca del juego en el nivel inicial. | Significados que se le atribuyen al juego | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es para vos el juego? |
| Analizar la relación entre las concepciones de juego y el aprendizaje desde la perspectiva de los/las docentes participantes. | Juego como situación de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras al juego como potenciador del aprendizaje? ¿Por qué? |

| | | |
|--|----------------------------------|---|
| <p>Conocer las concepciones de docentes de jardines maternos acerca de los juegos de crianza en el nivel inicial.</p> | <p>Juegos de crianza</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoces los denominados “juegos de crianza” (ocultamiento, persecución, sostén)? En caso afirmativo, ¿los empleas en tus actividades planificadas? ¿Podrías darnos un ejemplo? • ¿Consideras a este tipo de juego como una estrategia didáctica? En caso afirmativo, ¿por qué? ¿De qué manera? Contanos algún ejemplo de una situación en la que utilizas este tipo de juego como estrategia didáctica. |
| <p>Identificar los recursos que emplea el equipo docente en las situaciones de juego desarrolladas en el contexto del jardín maternal.</p> | <p>Recursos materiales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué recursos utilizas para el desarrollo de las diferentes actividades lúdicas que se llevan a cabo? |

4 RESULTADOS

El presente apartado corresponde a los resultados extraídos a partir del análisis de las entrevistas llevadas a cabo para la obtención de los datos. Para ello, como se señaló en el apartado anterior, se establecieron categorías y subcategorías, las cuales estructuraron y guiaron la organización del capítulo.

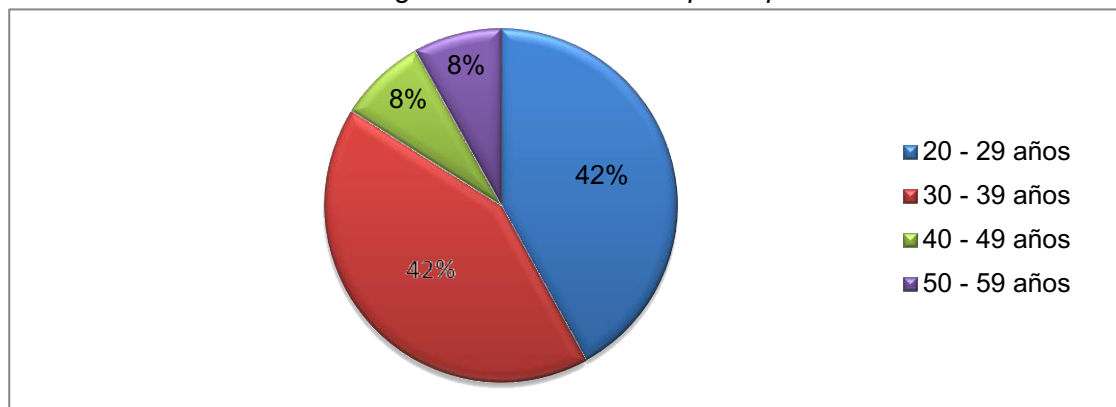
Asimismo, estos resultados se describen estableciendo un diálogo con el marco teórico y los antecedentes, con el fin de conocer y analizar la relación entre los juegos de crianza y aprendizaje desde la perspectiva de docentes de jardines maternos de la ciudad de Rosario.

4.1 Características de la muestra: un primer análisis de los datos

Para responder a los objetivos planteados, se entrevistó a 12 docentes de jardines maternos de la ciudad de Rosario, todas ellas mujeres de diferentes edades. Once de ellas, son profesoras de nivel inicial, de las cuales una, además de docente, es Licenciada en Psicopedagogía. No obstante, una de las entrevistadas no es profesora de nivel inicial, es Licenciada en Psicopedagogía pero se desempeña como docente hace 7 años en un jardín de infantes.

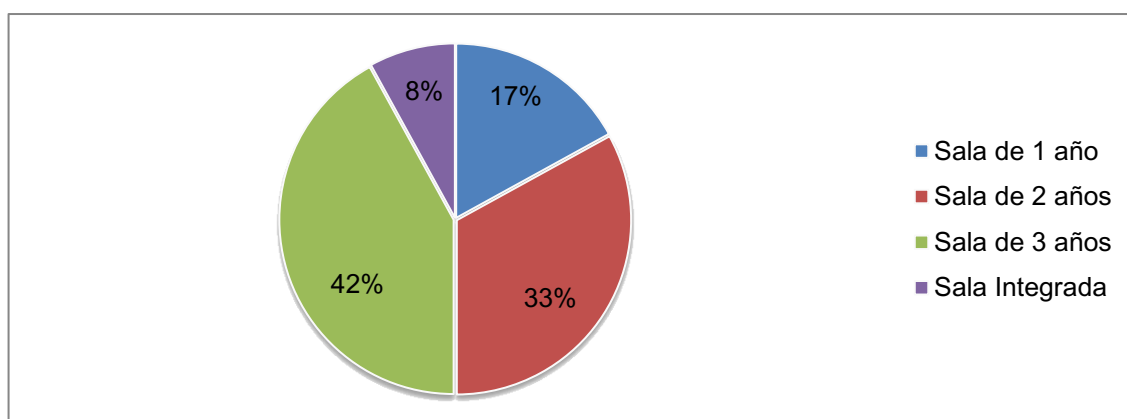
Para poder profundizar en el análisis de las entrevistas, se examinaron inicialmente aquellas variables que permitían caracterizar la muestra, a partir de los datos recogidos en el trabajo de campo. Como refleja la figura 1, se observó que un 42% de las docentes tienen entre 20 y 29 años; el mismo porcentaje se encuentra en el rango etario 30-39 años. Así mismo, el 8% tiene entre 40 y 49 años, lo mismo sucede con el rango etario 50-59 años.

Figura 1. Edades de las participantes



A su vez, como se visualiza en la figura 2, se recogieron datos en relación a qué sala acompañan en el jardín maternal las docentes entrevistadas. Se observó que el 42% de las docentes trabajan con niños/as de 3 años, el 33% con sala de 2 años, el 17% está al frente de sala de 1 año y una de las docentes (el 8 %) trabaja con una sala integrada con niños/as de entre 2 y 5 años.

Figura 2. Salas que tienen a cargo las docentes



Aquí se puede observar que la mayoría de las docentes entrevistadas se encuentran a cargo de salas de 3 años, seguidas por las docentes a cargo de las salas de 2 años. En menor proporción, se encuentran las docentes que se desenvuelven en salas de 1 año. Y en cuanto a las salas integradas, sólo una de las instituciones se organiza bajo esa modalidad.

4.2 Relación entre el juego en el jardín maternal y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez caracterizada la muestra en cuanto a cuestiones generales, se procedió a analizar aquellas preguntas vinculadas particularmente con el juego en el jardín maternal.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, en un primer momento se indagó sobre la concepción que tienen las entrevistadas sobre el juego en general y su relación con el aprendizaje. Al analizar las respuestas, se observó

que todas las entrevistadas hicieron hincapié que el juego en el jardín maternal, entre otras cosas, interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, siete de las doce docentes entrevistadas, coinciden en que el juego es una herramienta fundamental para enseñar en el jardín maternal. Por su parte, las cinco docentes restantes, afirman que el juego es el medio principal por el cual aprenden los/as niños/as en los primeros años de vida. Estos resultados coinciden con lo señalado por Sarlé y Arnaiz (2009), quienes afirman que el juego es “un vehículo de enseñanza y un medio de aprendizaje” (p. 96).

Podemos tomar como ejemplo de las docentes que posicionan al juego como instrumento para enseñar, los dichos de las docentes E2 y E4: “En realidad la base de la enseñanza es jugando. Todos los contenidos se hacen a través del juego, todos los aprendizajes los llevamos con un juego, se presentan como un juego y desde ahí salen disparadores.” (E2), “Para mí el juego es fundamental en el jardín maternal...().A través del juego nosotros enseñamos.” (E4). Esto concuerda con lo que menciona Pitluk (2007) haciendo referencia a la relación que existe entre juego y enseñanza en el jardín maternal, que el aprendizaje no es espontáneo, sino que la docente presenta la propuesta lúdica como un modo de enseñar contenidos y el/la niño/a juega, apropiándose de los contenidos escolares a través de un proceso de aprendizaje.

En la misma línea, otra docente afirma en relación al juego: “Y acá es toda nuestra manera de enseñar, es como la herramienta principal (...) Yo creo que, sobre todo a estas edades, si no hay juego es muy difícil que aprendan, es difícil llegarles si no es jugando, o cómo haces para enseñarles.” (E7). Estos resultados concuerdan con varios estudios encontrados (Ospina Medina, 2015; Bonilla Murillo et al., 2015; Aranda y Bessone, 2017; Martínez Rosano, 2021; Cristóforo y Kelly, 2021) que demuestran que el juego es utilizado por los docentes de nivel inicial como una estrategia didáctica para generar nuevos aprendizajes.

Por otro lado, dos de las docentes que ubican al juego como la forma en que los/as niños/as aprenden en edades tempranas, decían: “Para mí es lo más fundamental en los niños (...) a través del juego es como él aprende (...) o sea a través de jugar y experimentar es como él va incorporando todo lo nuevo, lo que no conoce...” (E1), “...a través del juego ellos pueden aprender.” (E6). Estos resultados concuerdan con lo propuesto por López (2014), el juego es un medio que les posibilita a los/as niños/as construir aprendizajes y constituye una herramienta que permite ensayar, adquirir y desarrollar conocimientos. Además, coinciden con la investigación realizada por Lambri (2011) que concluye, a partir de entrevistas realizadas a docentes de jardines maternos, que el acercamiento de los/as niños/as al aprendizaje es principalmente a partir del juego.

4.3 El potencial del juego en edades tempranas

Avanzando en el análisis, fue posible identificar en el discurso de las participantes diferentes aspectos que hablan del potencial del juego en edades tempranas, los cuales resultan aportes interesantes para reflexionar desde el campo psicopedagógico.

Por un lado, las docentes indicaron que el juego en niños/as pequeños/as favorece la socialización, contribuye al desarrollo de habilidades y a la adquisición de hábitos y rutinas, y también, que el juego es una manera de convocarlos/as. Es importante resaltar que se observó que la mitad de las entrevistadas (6) destacaron más de un aspecto sobre el juego en sus respuestas. A continuación se describirán estos resultados en detalle.

Cuatro de las entrevistadas indicaron que el juego favorece la sociabilización entre los/as niños/as. En dichos de estas docentes: *“el juego es fundamental para todo (...) para la socialización, el interactuar con otros”* (E1), *“También sociabilizan porque el juego también es lo que abre puertas a que se dé el vínculo entre los pares”* (E2), *“...al ser tan pequeñitos y ellos que recién están aprendiendo a vincularse, el juego los ayuda a disfrutar de eso”* (E5), *“Para mí es muy importante en los niños, es como un espacio para que ellos puedan relacionarse con otros niños/as, con la docente...”* (E10).

Estos resultados concuerdan con el estudio de Larrabure y Paolicchi (2018) donde se identificó que las docentes de nivel inicial ubican al juego como socializador y propiciador de las relaciones entre pares. Así como también, con los estudios de Bonilla Murillo et al. (2015) y Cristóforo y Kelly (2021) que destacan dentro de los beneficios del jugar, entre otros, la socialización entre pares. Igualmente, López (2014) afirma que los/as niños/as gracias a las distintas actividades lúdicas, se comunican y relacionan con los pares; esto es, sociabilizándose. Así, el juego se transforma en una actividad regia a la hora de ayudarlo a integrarse a un grupo e interactuar con los demás.

Otra ventaja sobre el juego que señalaron cuatro de las entrevistadas es que es la manera de convocar a los niños y las niñas en el jardín. En palabras de dos de estas docentes: *“yo creo que, sobre todo en estas edades, si no hay juego es difícil llegarles si no es jugando, o cómo haces para enseñarles.”* (E7), *“...acá en el jardín, cada propuesta, cada actividad que nosotras hacemos está pensada para desarrollar algo en el niño y lo hacemos a través del juego, para que el niño también tenga interés. Porque si no hay juego no hay interés por parte del niño.”* (E11).

En relación con estos resultados, Calmels (2018) sostiene que jugar es una práctica placentera que se aleja de la obligación, del deber hacer por lo que los/as niños/as la eligen. Además, los relatos coinciden con lo expresado por Filidoro (2018), que el juego en la infancia es un lugar sin riesgos, sin consecuencias para el sujeto, un lugar desentendido de la utilidad y de los resultados mensurables, por lo que constituye un territorio privilegiado para el aprendizaje.

Otro aspecto que destacaron dos de las docentes entrevistadas sobre el juego es que contribuye al desarrollo de habilidades en los/as niños/as pequeños. Estas docentes mencionaron: *“el juego es fundamental para todo, para el desarrollo de todo, del lenguaje, de lo motriz...”* (E1), *“El juego para mí, desde mi experiencia, es una forma en la que el niño desarrolla muchas habilidades. Todo juego está relacionado con una habilidad que va a desarrollar, para mí es básicamente eso (...) nosotras por lo menos acá en el*

jardín, cada propuesta, cada actividad que nosotras hacemos está pensada para desarrollar algo en el niño, alguna habilidad en particular. ” (E11). Lo que coincide con López (2014) quien afirma que el juego tiene una función importante a nivel educativo ya que colabora en el desarrollo mental, motor, afectivo y emocional, social. Además, estos resultados concuerdan con el estudio realizado por Leyva Garzón (2011), donde todos los docentes entrevistados coincidieron en que juego contribuye a la formación de todas las dimensiones del desarrollo infantil en los/as niños/as.

Por otro lado, dos de las docentes entrevistadas concuerdan en que el juego también posibilita la incorporación de hábitos y rutinas: *“Nosotros a través del juego pudimos ir también generando hábitos y que los niños vayan aprendiendo estos hábitos y asimilándolos para incorporar en su vida.”* (E2), *“...desde que nace bueno, hasta los 5/6 y un poco más, todo pasa por el juego en el niño. Y es a través de él que el niño va a incorporar también hábitos, rutinas.”* (E11). Esto concuerda con las investigaciones de Aranda y Bessone (2017) y de Cristóforo y Kelly (2021), las cuales destacan entre los beneficios del juego como estrategia didáctica, la adquisición de normas y hábitos.

Por su parte, la entrevistada que es psicopedagoga y se desempeña como docente en un jardín de infantes, describe al juego como *“la herramienta más valiosa, más poderosa y más completa que pueden tener los niños de una manera muy natural para procesar y elaborar todo lo que estén necesitando a nivel emocional, a nivel vincular, a nivel cognitivo. Yo creo que a través del juego los niños y las niñas pueden todo, como que pueden simbolizar e incluso sanar y atravesar cualquier tipo de situación que estén viviendo y que a veces a través de la palabra o de la intelectualización cuesta justamente hablarlo como haríamos los adultos”* (E6). Esta conceptualización sobre el juego coincide con lo que propone Calmels (2018), que el/la niño/a, en el jugar, pone afuera, expresa, muestra sus temores, y al mismo tiempo encuentra las herramientas para reducir los miedos, controlarlos, dándoles un lugar, poniéndoles un nombre y practicando acciones para mitigarlos. Asimismo, como manifiesta Baraldi (1999), sólo a través del juego el/la niño/a podrá apropiarse de sus marcas y subjetivarlas. *“Sólo la escena lúdica faculta el*

despliegue fantasmático de aquello que puede dejar amordazado o inhibido al pequeño” (p.19).

4.4 Los juegos de crianza en el jardín maternal: ¿se planifican?

En base a los resultados obtenidos podemos continuar presentando aquellos datos que permiten responder a los objetivos específicos del estudio, en este caso, más puntualmente en lo que respecta a los juegos de crianza. En relación con ello, la totalidad de las entrevistadas aseguraron conocer los juegos de crianza. A continuación, se señalan algunos resultados que permiten profundizar en las concepciones de las docentes entrevistadas sobre los juegos de crianza en el contexto del jardín maternal, destacando diferentes cuestiones que aparecieron como categorías emergentes al interior de los discursos docentes.

Un aspecto que se destacó en los resultados fue la relación entre los juegos de crianza y la planificación. En cuanto a este punto, pudimos detectar que la mitad de las docentes (6) afirman planificarlos. Las seis restantes dijeron no planificarlos, pero sí que este tipo de juegos surgen con frecuencia.

Así pues, dos de las docentes que utilizan los juegos de crianza como una actividad planificada mencionaron: “justamente ahora estamos por empezar a poner en práctica una planificación que hicimos, si, la verdad que sí. En realidad nosotras siempre hacemos durante el año, pero ahora como que buscamos propuestas como más enriquecedoras o que hasta ahora no habíamos puesto en práctica” (E5); “nosotras armamos a principio de año una planificación de periodo de inicio que siempre tiene algún juego corporal, ya sea de ocultamiento, o algún juego corporal de sostén, o de persecución. Siempre tenemos alguno de esos y nosotras ahora en particular hicimos una planificación específicamente de eso con distintos escenarios como para armar en el patio para hacer esos juegos” (E7). En este sentido, como expresa Andersson et al. (2014), la planificación como tarea docente consiste en la anticipación de la acción didáctica de enseñar. Planificar las propuestas permite ir abordando los diversos aspectos que hacen al desarrollo y el

aprendizaje de los/a niños/as pequeños/as e ir alternando contenidos, climas, materiales, espacios, recursos. (Andersson, et al., 2014).

Las docentes que señalaron no planificarlos pero sí utilizarlos muy a menudo en diferentes momentos de la jornada, como un juego que se da de manera espontánea, dijeron sobre los juegos de crianza: *“no sé si los planifico, a veces es como que me doy cuenta que estoy haciendo cosas que tienen que ver con los juegos de crianza sin haberlas planificado”* (E1), *“cuando se planifica como que todo ese material no se pone de manera consciente al planificar una propuesta. Pero yo creo que están de manera constante en el juego”* (E4). En cuantos a estos resultados, es posible retomar las palabras de Calmels (2004) quien afirma que los juegos de crianza no son programados de antemano, sino que se dan a partir del “encuentro de cuerpos que no se citan para jugar, en el sentido de que formalmente no se programa un tiempo y un espacio para la acción de jugar” (p. 34).

En resumen, en la muestra analizada, se observa cómo en algunos casos los juegos de crianza no buscan un objetivo explícito y por lo tanto no aparecen dentro de la planificación docente, y en otros, sí se relacionan con objetivos docentes con una intención clara. Asimismo, se observa que por el carácter mismo de estos juegos, no necesariamente aparecen explicitados en las planificaciones aunque sí ocurran dentro de las actividades cotidianas que se desarrollan en el nivel inicial, sobre todo en los primeros años.

4.5 Los juegos de crianza en relación a la edad

Ocho de las docentes entrevistadas hicieron referencia a diferentes aspectos en relación a los juegos de crianza y la etapa evolutiva de los/as niños/as. A continuación se expondrán esos resultados.

Cuatro docentes concuerdan en que los juegos de crianza se emplean principalmente con los niños/as más pequeños/as. En palabras de algunas de estas docentes: *“están dados para chicos más chiquititos posiblemente”* (E2), *“más que nada con los más chiquititos yo creo que se llevan a cabo”* (E10). Estos resultados coinciden con la definición misma de los juegos de crianza, que postula que estos juegos incluyen tanto al bebé como al adulto, en una

interacción que va construyendo una matriz vincular, que luego va a ir determinando su relación con los otros, así como también con los objetos en una instancia posterior (Calmels, 2004).

Por otra parte, al analizar las diferentes respuestas se identificó que seis de las entrevistadas hicieron referencia a que cada uno de los distintos juegos de crianza son utilizados en mayor o menor medida, de acuerdo a la edad de los/as niños/as. En este sentido, las docentes entrevistadas sostienen que los juegos de sostén y ocultamiento son utilizados preferentemente en las salas de 1 y 2 años, *“el de ocultamiento me parece que es para los más chiquitos, ya sea sala de dos o en las salas de bebés el ‘¿Dónde estás? Acá estoy?’ todo eso”* (E4), *“de sostén sí, más que nada con los más chiquitos”* (E12). En cambio los de persecución son empleados casi en su totalidad en salas de 3 años, *“en sala de 3 más que nada los de persecución. Los de ocultamiento son más de sala de 1, sala de 2”* (E11).

Se observó además, que dos de las docentes consultadas consideran a los juegos de crianza como la base de otros juegos que los/as niños/as juegan a medida que van creciendo. Ellas expresaron: *“...esos juegos son de crianza porque son los que se dan espontáneamente desde bebé, pero que después se van repitiendo en otros juegos, por ejemplo el “no está, acá está”, después pasa a ser escondida. O sea se van modificando y se emplean en otro tipo de juegos a medida que van creciendo”* (E1), *“El juego del escondite, del esconder que puedes hacer en una etapa más temprana, de taparse, ‘dónde está?’, ‘aquí estoy’, ya no me lo veo reflejado en una sala de 3, tengo que llevarlo a otro lado, por ejemplo a la escondida”* (E2). Estos resultados concuerdan con lo mencionado por Calmels (2004) quien asegura que “el contenido de los juegos corporales desarrollados durante los primeros años de vida constituyen la matriz desde la cual se organizan los juegos de la niñez, la adolescencia y la vida adulta” (p.14).

4.6 Otras características de los juegos de crianza

En relación al espacio que se utiliza o donde surgen los juegos de crianza en el jardín maternal, seis de las entrevistadas indicaron emplear

principalmente este tipo de juegos en el patio, para poder correr, sobre todo los de persecución, y también para poder utilizar elementos de gran tamaño, como telas extensas para poder ocultarse: “...los incorporamos todo el tiempo, incluso me parece que predomina mucho más en el momento del patio” (E3), “la gran mayoría los vamos a llevar adelante en el patio, vamos a colgar telas, vamos a colgar tubos con telas transparentes para que ellos nos puedan ver, también vamos a colgar muchas mallas con totoras” (E5), “nosotras ahora en particular hicimos una planificación específicamente de eso con distintos escenarios como para armar en el patio para hacer esos juegos” (E7). En relación, el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires(2012), sugiere que el espacio donde se llevan a cabo las actividades de nivel inicial otorga sentido a las acciones didácticas, posibilitando o inhibiendo, según su utilización, el desarrollo de las propuestas, es por eso que debe ser considerado como un elemento fundamental a la hora de pensar la tarea.

Del mismo modo, dos docentes relataron: “en el patio piden mucho jugar al oso dormilón, por ejemplo, que son juegos re tradicionales, que pasan de generación en generación y realmente te das cuenta cómo lo disfrutaban los chicos, es placentero” (E3), “Hicimos una planificación de juegos tradicionales para jugar en los patios y ahí bueno, se ve mucho esto del ‘lobo está’, ‘el pato ñato’, que lo utilizamos bastante y los convoca también los juegos tradicionales” (E11). En este sentido, Calmels (2004) sostiene que “los juegos de crianza se transmiten generacionalmente y fueron creados a partir de un encuentro, de una necesidad” (p.13).

Por otro lado, tres docentes precisaron que utilizan los juegos de crianza como disparadores: “me parece que se pueden emplear como recurso que nos ayude, como que haga de puente, que nos ayude a introducir otro tipo de actividades” (E1), “es una herramienta que tiene el docente como para poder llevarlo a donde vos quieras dirigirlo, al contenido o lo que tengas planificado” (E2), “sirven para captar su atención y después poder proponer otra actividad quizás que sea la idea” (E8).

Otro aspecto que relataron cuatro docentes sobre los juegos de crianza es que los utilizan principalmente en el periodo de adaptación, con el objetivo de crear un vínculo con los/as niños/as. Estas docentes dijeron: *“me parece que se pueden emplear como recurso ahora que estamos en periodo de adaptación, para ir creando ese vínculo con los chiquitos”* (E1), *“Los usamos también para los momentos de periodo de inicio, porque creemos que son juegos que permiten un poco más el vínculo entre docente y niño”* (E7). En relación a estos resultados, el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires (2012) sugiere sobre el periodo de inicio en el nivel inicial, que durante el mismo se fundan las bases del nuevo proceso que se inicia en la educación de los/as niños/as, y para ello se deberán generar relaciones vinculares con el/la niño/a y su familia que estarán basadas en la confianza, en la comunicación, el respeto y el compromiso.

4.7 Recursos utilizados en el jardín maternal para el desarrollo de los juegos

Siguiendo con los objetivos del estudio, en cuanto a los recursos empleados por las docentes en las diferentes actividades lúdicas que se desarrollan en el jardín, las respuestas fueron bastante variadas, pero coincidieron en algunos aspectos.

En ese sentido, los discursos docentes destacaron materiales como burbujas, aros, pelotas, cajas, cuentos, canciones, adivinanzas, títeres y elementos de plástica, que fueron de los más mencionados. De la totalidad de las entrevistadas, cinco mencionaron la importancia de la utilización de la voz y del cuerpo como recurso primordial a la hora de trabajar con niños/as pequeños/as y sobre todo para emplear en los juegos de crianza, *“la voz es otro recurso cuando les cantamos, les hablamos, hablamos un poquito más alto, hablamos más bajito, hablamos en secreto”* (E1), *“creo que usamos más recursos que no son materiales, como esto de bailar, cantar”* (E3), *“mucho la palabra, en esta sala sobre todo el recurso de la palabra y el cuerpo como sostén”* (E11). Estos resultados coinciden con lo dicho por López (2005), quien expresa que en cada una de las situaciones que se generan en el jardín

maternal, el cuerpo, la voz y la escucha disponibles de la maestra se convierten en un factor fundamental. Tal es la magnitud de la presencia corporal de la maestra, de su escucha y su disponibilidad.

Por otro lado, tres de las entrevistadas mencionaron que tratan de incorporar elementos de la naturaleza, juguetes artesanales o reciclables, que sean amables al tacto, para así de esta manera evitar, en lo posible, el uso de elementos plásticos: *“mucho plástico no usamos porque no nos parece muy amable con el contacto de los niños, hay mucha madera. Las frutitas, las cositas de la cocina son todas tejidas, hechas artesanalmente. Como que el material sea también lo más amable con el niño, lo más amable posible”* (E6), *“tratamos de usar materiales de distintas materialidades, tratamos de no usar mucho plástico, usamos mucha madera, cartón, telas y muchos elementos naturales”* (E7). En una de las instituciones visitadas, las docentes esperan a los niños y niñas con el ambiente preparado, y en él suelen armar escenarios lúdicos, utilizando sobre todo muchas telas (lisas, con texturas, transparentes) y cartones, propiciando sobre todo los juegos de ocultamiento: *“usamos mucho telas, con telas podemos armar un millón de escenarios, así que es de los recursos que más usamos”* (E7), *“determinadas telas, algunas con texturas, otras lisas o transparentes, usamos cajas, por ejemplo, que estén colgadas, o para meter la cabeza”* (E5). En cuanto a los juegos de sostén, en una de las instituciones comentaron la posibilidad de utilizar colchonetas para los mismos y que de esta manera los chicos se sientan cómodos. Según lo que sostiene Calmels (2004), “en los juegos de sostén, la presencia no consiste en la observación o en la asistencia momentánea, sino en una presencia en actos, en contactos y separaciones: presencia de sostén donde la confianza se presente” (p.40).

Hasta aquí se realizó un recorrido por los principales resultados obtenidos de esta investigación, los cuales arrojaron datos en relación a las concepciones docentes en cuanto a la utilización de los juegos de crianza en la primera infancia y los recursos empleados para llevar a cabo a los mismos.

Es propicio destacar que las entrevistas realizadas a las docentes brindaron la información necesaria, en función de los objetivos planteados para dicha investigación.

5 CONCLUSIONES

En este apartado, considerando los objetivos planteados al comienzo de la investigación, se expresarán las conclusiones alcanzadas a partir del entrecruzamiento entre los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas y los aportes, tanto del marco teórico como de los antecedentes. En este sentido, a partir de este trabajo se han obtenido datos que permiten profundizar en la relación entre aprendizaje y juegos de crianza en el nivel inicial desde las concepciones de docentes de jardines maternos de la ciudad de Rosario.

En primera instancia, teniendo en cuenta que la presente es una investigación para acceder al título de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía y el interés prioritario era profundizar sobre el aprendizaje en los primeros años de vida, fue necesario preguntarse sobre la relación entre el aprendizaje y el juego en una edad temprana, entendiendo que es principalmente a través de este último, como los/as niños/as en esa etapa de la vida, construyen sus aprendizajes. Por lo cual se eligió investigar sobre la relación entre los juegos de crianza (sostén, ocultamiento y persecución) y el aprendizaje en el jardín maternal, ya que, como expresa Calmels (2004), estos juegos ocurren en los primeros años de vida y son esencialmente corporales. Asimismo, las acciones lúdicas, que se establecen entre el/la niño/a y las personas adultas a cargo de la crianza, constituyen una fuente inagotable de aprendizajes.

Dicho lo anterior, considerando que los procesos de aprendizaje son fundamentales para la tarea psicopedagógica y que, como se mencionó anteriormente, el juego en los primeros años de vida facilita el acceso al mismo (Lambri, 2011), en primer lugar se indagó sobre la concepción que tienen las docentes entrevistadas sobre el juego y su relación con el aprendizaje.

En relación con este primer objetivo específico, el análisis permitió relevar que las docentes contemplan al juego como fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el jardín maternal, considerándolo como la herramienta principal para enseñar y como el medio esencial por el

cual los/as niños/as aprenden a tan temprana edad. Es decir que las docentes consideran que el juego es principalmente “un vehículo de enseñanza y un medio de aprendizaje” (Sarlé y Arnaiz, 2009, p. 96). Estos resultados coinciden con lo señalado por Pitluk (2007) quien plantea que revalorizar el lugar de los contenidos y al nivel inicial como lugar de enseñanza de conocimientos, no implica olvidar el lugar relevante que ocupa el juego en la vida y en los aprendizajes de los/as niños/as pequeños/as. Menos aún significa perder la esencia del nivel como un espacio educativo diferenciado, en el cual se ofrecen diferentes tipos de propuestas que articulan las relaciones entre juego, enseñanza y aprendizaje escolar, desde la mirada de las construcciones continuas, el disfrute y la presencia del jugar.

Asimismo, las docentes señalaron que el juego en niños/as pequeños/as favorece la socialización, es decir que gracias a las distintas actividades lúdicas se van relacionando e interactuando entre pares, favoreciendo la comunicación y la integración. Estos resultados concuerdan con los estudios de Bonilla Murillo et al. (2015), Larrabure y Paolicchi (2018) y Cristóforo y Kelly (2021), donde se identificó que las docentes de nivel inicial ubican al juego como socializador y propiciador de las relaciones entre pares.

Por otro lado, las entrevistadas afirmaron que el juego en los primeros años de vida contribuye al desarrollo de habilidades y a la adquisición de hábitos y rutinas, así como también, resulta efectivo a la hora de convocarlos para realizar cualquier tipo de actividad. En base a ello, se puede inferir que las actividades que se llevan a cabo de manera cotidiana en el jardín se plantean a través de un juego, para lograr el interés de parte de los/as pequeños/as y favorecer la autonomía.

En concordancia con lo anteriormente mencionado, se puede concluir que las docentes reconocen la íntima relación y la implicancia que existe entre el juego y el aprendizaje, poniendo énfasis en la importancia que tiene el juego en esta etapa de la vida. De esta manera, el juego posibilita la creación de novedades y la apropiación de significaciones para el aprendizaje, así como también el desarrollo integral del niño/a. Esto supera el dilema instalado

históricamente de si el jardín maternal cuida o educa, y lo establece como una institución educativa que incluye los cuidados básicos desde la intencionalidad pedagógica y desarrolla propuestas de enseñanza adecuadas para los/as niños/as pequeños/as. Al respecto, coincidimos con Pitluk en que es una realidad que en edades tan tempranas no hay posibilidades de pensar a la educación dissociada del cuidado, que estos no son aspectos contrarios sino complementarios, que son parte del mismo proceso: una educación adecuada que integra el afecto y el cuidado a la enseñanza de los conocimientos reconocidos como válidos y pertinentes desde lo cultural, lo social, lo moral.

Por otro lado, y avanzando con el objetivo específico relacionado con los juegos de crianza en particular, el análisis de los datos reveló que todas las docentes manifestaron conocerlos e implementarlos. Particularmente cuatro docentes, que forman parte de la misma institución, afirmaron realizar planificaciones específicas sobre estos juegos a lo largo del año, manifestándose a gusto con los resultados obtenidos y con la respuesta de los/as niños/as al llevarlos a cabo. Además, dos de las entrevistadas que pertenecen a otras instituciones, dijeron utilizarlos eventualmente en sus planificaciones para dar algún contenido específico. Sin embargo, se observó que la mitad de las docentes no los utilizan en sus actividades planificadas, sino de manera esporádica, principalmente en el periodo de inicio como forma de acercamiento hacia los/as niños/as.

Por otro lado, según las entrevistadas, los juegos de crianza son utilizados mayormente con los niños/as más pequeños/as. Lo que coincide con la definición misma de los juegos de crianza, que postula que estos juegos incluyen tanto al bebé como al adulto, en una interacción que va construyendo una matriz vincular, que luego va a ir determinando su relación con los otros, así como también con los objetos en una instancia posterior (Calmels, 2004).

Sin embargo, estos juegos son considerados por las docentes como la base de otros que los/as niños/as juegan a medida que van creciendo. En relación, Calmels (2004) asegura que “el contenido de los juegos corporales desarrollados durante los primeros años de vida constituyen la matriz desde la

cual se organizan los juegos de la niñez, la adolescencia y la vida adulta” (p.14).

Igualmente, las docentes señalaron emplear los juegos de crianza en espacios amplios, como el patio, ya que favorecen el despliegue de los mismos y la utilización de elementos de gran tamaño como telas, cajas, aros. Además, destacaron la utilización de estos juegos principalmente en el periodo de adaptación, con el objetivo de crear un vínculo con los/as niños/as, así como también a modo de disparador, es decir, como recurso para introducir otra actividad.

En cuanto a los diferentes tipos de juegos de crianza, las docentes hicieron hincapié en la utilización de los mismos de acuerdo a las edades de los/as niños/as, diferenciando cuáles son los más apropiados para cada edad en el jardín maternal. Por lo que se comprobó que los juegos de sostén son principalmente elegidos para las salas de 1 año, los de ocultamiento para salas de 1 y 2 años, y los de persecución, mayormente preferidos por las docentes de sala de 3 años. Se infiere que estos resultados responden al momento del desarrollo psicomotor en el que se encuentra cada niño/a.

Lo expuesto sobre el análisis de los datos relacionados con los juegos de crianza, nos da la premisa para concluir que los mismos son utilizados por todas las docentes, sin embargo la mayoría podrían no considerarlos como una prioridad a la hora de pensar en sus actividades cotidianas. En efecto, si bien, como se expuso previamente, las docentes reconocen al juego como potenciador del aprendizaje, no utilizarían los juegos de crianza como método de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, desde una mirada psicopedagógica parece pertinente dar relevancia a este tipo de juegos esencialmente corporales en los primeros años de vida, ya que, como menciona Calmels (2004), los juegos de crianza son vitales en la organización de un estilo psicomotor, por lo que contribuyen a la construcción del cuerpo del niño/a, el cual es indispensable para la mayoría de los aprendizajes, como instrumento de apropiación del conocimiento (Pain, 1985). Nombrarlos como juegos corporales remite a la presencia del cuerpo y

de sus manifestaciones; implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar.

En relación a lo anteriormente mencionado, teniendo en cuenta que el cuerpo de los aprendizajes se construye, no nos es dado y una de las actividades más jerarquizadas en que se construye el cuerpo es en los juegos corporales (Calmels, 2018), se considera importante resaltar que, si bien las docentes, como se expuso más arriba, enumeraron aspectos relevantes sobre el jugar en general y sobre los juegos de crianza puntualmente, al indagar por la relación con los aprendizajes, no hicieron hincapié en la importancia del desarrollo psicomotor que promueve el juego en esta etapa de la vida (Cuenca Yaguana, 2015; Cadenas Rosario, 2018; Cacciurri, 2019; Volpi y Von Pannwitz, 2021).

En efecto, este cuerpo que se construye a través del jugar en los primeros años de vida, como se indicó previamente, es indispensable para la mayoría de los aprendizajes como instrumento de apropiación del conocimiento, lo que se considera primordial para la tarea psicopedagógica.

Respecto al aprendizaje, como expresa Fernández (1987), es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica, y su raíz es corporal. En este proceso se encuentran implicados cuatro elementos fundamentales, el organismo individualmente heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del deseo del Otro. Se concuerda con la autora en que sin uno de estos elementos no se podría hablar de aprendizaje. En este punto, es importante diferenciar al cuerpo del organismo, entendiendo a este último como un sistema de autorregulación inscripto, que atravesado por la inteligencia y el deseo conforma una corporeidad, un cuerpo que aprende, goza, siente, piensa, sufre o actúa.

En la misma línea, los primeros aprendizajes del niño/a están estrechamente vinculados con el cuerpo, al mismo tiempo que lo construyen. Cuerpo que se construye desde el sostén, acompañamiento y provocación del adulto que realiza las funciones de crianza; se podría decir que por el cuerpo

de un otro el/a niño/a se apropia del organismo, construyendo un cuerpo propio (Calmels, 2001).

Al respecto, en relación con el objetivo específico de identificar los recursos que emplea el equipo docente en las situaciones de juego desarrolladas en el contexto del jardín maternal, se observó que las entrevistadas mencionaron utilizar principalmente su cuerpo, su voz, su gestualidad como herramienta esencial para lograr un mayor acercamiento e interacción con los/as niños/as. Se entiende que este “prestar el cuerpo” por parte de las docentes, contribuye a que los/as niños/as construyan su propio cuerpo.

En este sentido, se adhiere a la idea de López (2005), al plantear que en cada una de las situaciones que se generan en el jardín maternal, el cuerpo, la voz y la escucha disponibles de la maestra se convierten en un factor fundamental de la planificación: en los objetivos, en las acciones y en los materiales. Tal es la envergadura de la presencia corporal de la maestra, de su escucha y su disponibilidad, más aún en los primeros años de vida.

En relación a lo anterior, se destaca la importancia del rol docente, teniendo en cuenta que la disciplina psicopedagógica no sólo se ocupa del lugar del sujeto que aprende, sino también de aquel que se posiciona como enseñante, quien brinda conocimientos y acompaña el proceso de construcción de aprendizajes. El mismo deberá encontrarse disponible, sin exigir nada, dejando aparecer el espacio desde donde emergerá el jugar y la autoría. Ésta se refiere a un proceso y un acto de producción de sentidos, en donde el sujeto se reconoce como protagonista y podrá conseguir algo de autonomía, como así también, de placer y alegría al sentirse autor de sus aprendizajes. De esta manera, se podría decir que, la primera experiencia de autoría, es la del jugar.

Por otro lado, como se señaló en los resultados, el juego permite simbolizar, sanar y ayudar a los/as niños/as a atravesar cualquier tipo de situación que estén viviendo. En palabras de Baraldi (1999), “sólo la escena lúdica faculta el despliegue fantasmático de aquello que puede dejar amordazado o inhibido al pequeño” (p.19). En relación, una de las

características de los juegos de crianza es que posibilitan al niño/a llevar a una forma activa lo que vivió pasivamente (Calmels, 2018), lo que se considera un gran aporte para el quehacer psicopedagógico.

En efecto, es relevante destacar que los juegos de crianza, desde muy temprana edad ofrecen un tiempo y un espacio para desplegar ciertos miedos básicos y, en el mismo acto, las herramientas para elaborarlo. En relación al cuerpo, estos miedos básicos se resumen en el temor: a la pérdida de la referencia táctil (juegos de sostén), a la pérdida de la referencia visual (juegos de ocultamiento) y a la pérdida de un “refugio confiable” (juegos de persecución, en los cuales se pone a prueba la seguridad en el “refugio”. En primera instancia, el refugio es un lugar en el cuerpo del adulto, espacio que luego es trasladado fuera del cuerpo del adulto, proceso de corporización de una zona del espacio donde estar resguardado, donde estar “a salvo”).

Asimismo, tal como se mencionó previamente en los resultados, la ausencia de juego en un/a niño/a puede indicar un signo de alerta, lo que resulta muy interesante para el campo psicopedagógico. Al respecto, tomando los aportes de Baraldi (1999), se sostiene que para poder jugar se hace indispensable algo que precede a la llegada de un/a niño/a a la estructura y es precisamente que haya en juego un deseo respecto de él/ella. Sólo así su juego tendrá inscripción y representación psíquica, sólo así habrá un/a niño/a hecho sujeto que pueda jugar.

En resumen, basándonos en los objetivos de nuestra investigación y en los resultados obtenidos, nos parece relevante resaltar la importancia de la utilización de los juegos de crianza en relación al aprendizaje de los/as niños/as en edades tempranas. Por lo cual, se considera, desde una perspectiva psicopedagógica, que el empleo frecuente de estos juegos por parte de las docentes de jardines maternales podría ser beneficioso para el desarrollo integral del niño/a. Destacar el potencial de este tipo de juegos para el campo de la educación inicial, parece ser un punto clave para pensar posibles intervenciones desde la Psicopedagogía, que permitan poner en valor los mismos dentro de la primera infancia.

Antes de finalizar, por un lado, es pertinente mencionar que durante el desarrollo de esta tesina, se presentó como limitación la pequeña muestra seleccionada, que permitió una aproximación más bien exploratoria e inicial a la temática de estudio. Pensamos que hubiese sido enriquecedor que formaran parte de la muestra más docentes de otros jardines maternos de la ciudad, pero al mismo tiempo nos encontramos con la desventaja de que por falta de tiempo de las docentes o de permisos para ingresar a las instituciones educativas, algunas puertas se fueron cerrando.

Otra limitación para la elaboración del presente trabajo de investigación, se refiere a las respuestas expresadas por las docentes frente a las preguntas y repreguntas realizadas durante las entrevistas. Se observó que algunas ofrecían discursos más elaborados acompañados de soporte teórico y otras, respuestas más acotadas y lábiles, imposibilitando un análisis más profundo de los datos que brindaban. Esto refuerza aún más la importancia de generar espacios de diálogo e intercambio que permitan resignificar aportes psicopedagógicos sobre el juego que abonen a las propuestas que se desarrollan en el nivel inicial y específicamente en el contexto del jardín maternal.

Por otro lado, se considera que esta investigación da lugar a seguir repensando, interrogando y cuestionando sobre los juegos de crianza en el jardín maternal desde la mirada de la psicopedagogía, en función de favorecer los aprendizajes y el desarrollo integral de los sujetos. Es por ello que han surgido nuevos interrogantes, que serían posibilitadores de nuevas líneas de investigación para futuros trabajos, en concordancia con la tarea psicopedagógica, tales como: ¿Qué lugar ocupa el juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los jardines maternos de la ciudad de Rosario? ¿Qué importancia se le otorga al juego en la formación docente? ¿Y a los juegos de crianza? ¿Con qué recursos cuentan los jardines maternos para llevar adelante este tipo de juegos? Además, en futuras investigaciones resultaría interesante poder ampliar la muestra y agregar observaciones de los/as niños/as en las salas, identificar las características, el rol que ocupa la

docente o adulto a cargo del grupo, los recursos utilizados y los objetivos a los que se busca llegar con este tipo de propuestas lúdicas.

A modo de cierre, se considera que esta investigación aporta a la psicopedagogía nuevas miradas sobre los métodos didácticos que intervienen en los procesos educativos del Nivel Inicial, permitiendo reflexionar sobre la importancia del juego en general y de los juegos de crianza en particular en el jardín maternal, como estrategia facilitadora principalmente de la construcción del cuerpo del niño/a, indispensable para la mayoría de los aprendizajes como instrumento de apropiación del conocimiento.

Se contempla, además, que este estudio favorece al campo de la Psicopedagogía desde un abordaje preventivo, el cual, en palabras de Müller (1997), va más allá de los trastornos psicopatológicos; es un abordaje del aprender, no solo de sujetos que presentan perturbaciones, sino en sujetos y grupos de aprendizajes “sanos”, con el objetivo de promover aprendizajes saludables y operativos, en el marco de relaciones familiares y escolares más fluidas. Es decir, la prevención en el campo psicopedagógico trata de “promover la ‘humanización’ de las situaciones del aprendizaje y la educación, sistemática o asistemática, procurando el bienestar en la tarea educativa para todos los involucrados” (Müller, 1997, p. 26).

De igual forma, según lo planteado por Öfele (2002) una de las tareas del psicopedagogo es la de acompañar y asesorar a los/as docentes, dándoles las herramientas necesarias para una mayor conciencia de la importancia del juego, no sólo en la infancia como tal, sino también en la tarea que diariamente desempeñan. Asimismo, la posibilidad de estudiar sobre el juego en el jardín maternal, brinda también nuevos elementos para conocer a los/as niños/as, sobre su desarrollo, además de comprender sus conflictos y sobre todo, la forma en que aprenden y cómo se posicionan frente a ese aprendizaje.

6 REFERENCIAS

Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor.

Andersson, A., Pereyra, L. y Volturo M. L. (2014). *Planificar para el jardín Maternal. Modalidades, dispositivos y formatos*. Novedades Educativas.

Aranda, S. y Bessone, S. (2017). *El juego como estrategia didáctica en el Nivel Inicial*. [Tesina de grado no publicada]. Universidad del Gran Rosario.

Arévalo Espinoza, J. (2016). Concepciones de juego y su relación con el aprendizaje de padres, madres y/o cuidadores de niños y niñas que asisten a jardines infantiles en la región metropolitana. [Tesis pregrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145761>

Baraldi, C. (1999). Jugar es cosa seria: Estimulación temprana... antes de que sea tarde. HomoSapiens

Barbagallo, C. (2015). Representaciones psicopedagógicas sobre los juegos de Crianza como recurso de intervención temprana, en Beneficio del desarrollo de la integración sensorial. [Tesina de grado, Universidad Nacional de General San Martín]. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/244>

Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom.

Bonilla Murillo, J., Buitrago Rodríguez, L. y Urrea Rozo, H (2015). *Las concepciones de juego en las docentes de grado cero y primero de la Institución Educativa Ciudadela Sucre*. [Tesis de maestría, Universidad de La Salle Colombia]. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=maest_docencia

Bruner, J. (1974). *El crecimiento de la competencia*. Academic Press.

Cacciurri, L. (2019). El juego como herramienta de aprendizaje y posibilitador del desarrollo psicomotor en el nivel inicial. [Tesina de grado no publicada]. Universidad del Gran Rosario.

Calmels, D. (2001). *Cuerpo y saber*. Novedades Educativas

- Calmels, D. (2003). *¿Qué es la psicomotricidad?* Lumen.
- Calmels, D. (2004). Juegos de Crianza: el juego corporal en los primeros años de vida. Biblos.
- Calmels, D. (2013). Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio. Biblos.
- Calmels, D. (2014). *Infancias del cuerpo*. Puerto Creativo
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós
- Contreras, L. C. (2009). Concepciones, Creencias y Conocimiento: Referentes de la Práctica Profesional. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 1(1), 11-36.
- Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en Psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012). *Diseño Curricular para la Educación Inicial: primer ciclo. 1a ed.* La Plata.
- Fernández, A. (1987). La inteligencia atrapada. Abordaje Psicopedagógico clínico del niño y su familia. Nueva Visión
- Fernández, A. (2002). Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Nueva Visión
- Filidoro, N. (2002). Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica. Biblos
- Filidoro, N. (2018). El Juego en las Prácticas Psicopedagógicas. Entre Ideas
- Gil, C. y Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (1), 27-47.

Harf, R. (1995). *Poniendo la planificación sobre el tapete*. Centro de formación constructivista. Bs. As.

Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. (1997). *Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica*. El Ateneo.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw-hill.

Hincapié, F., Ledesma, E., Rojas, M. y Gallego, C. (2011). Concepciones de enseñanza que tienen los profesores de educación superior de programas presenciales y a distancia. *Teoría y praxis investigativa*, 6(1), 47-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3725892>

Lambri, J. (2011). El jugar como fundante de los aprendizajes en la primera infancia (de 0 a 3 años): una mirada psicopedagógica. [Tesina de grado no publicada]. Universidad del Gran Rosario.

Larrabure, M. P. y Paolicch, G. (2018). La función del juego en la infancia y las concepciones de madres, padres y docentes sobre su incidencia en el desarrollo infantil. *Anuario de Investigaciones*, 25, 363-374.

Ley 1420 de 1884. Ley reglamentando la Educación Común. 8 de julio de 1884. https://www.cultura.gob.ar/media/uploads/ley_1420.pdf

Ley 24195 de 1993. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993. D.O. No. 27632. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. D.O. No. 31062. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley 27045 de 2014. Ley de Educación Nacional Modificada. 23 de diciembre de 2014. D.O. No. 33044. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto>

López, M. C. (2014). Los juegos en la detección del abuso sexual infantil. Maipue

López, M. E. (2005). Didáctica de la ternura: Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal. *Revista de educación inicial Punto de partida*. Año 2. N°18.

Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Octaedro.

Malajovich, A. (2006). Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Siglo XXI

Mino de Buratti, A. y Rago de Busquet, M. (2002). *Un recorrido psicopedagógico del jardín maternal. Entre el deber hacer y el deseo del ser*. Editorial Magisterio del Río de La Plata.

Müller, M. (1997). Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Revista Aprendizaje hoy*, (37), 11-27. Ediciones Alejandro Morganti.

Öfele, M. R. (2002). *El juego y su impacto en la comunidad educativa* [Tesis de doctorado, Pacific Western University].

Ospina Medina, M. (2015). *El juego como estrategia para fortalecer los procesos básicos de aprendizaje en el nivel preescolar*. [Tesina de grado, Universidad Del Tolima].
<https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/a7d4ffc6-c99d-4562-9444-e62dd0810726/content>

Paín, S. (1983). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Nueva Visión

Paín, S. (1985). La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II. Nueva Visión.

Pitluk, L. (2007). Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Novedades Educativas.

Pitluk, L. (2012). Las prácticas actuales en la Educación Inicial. Rosario. Homo Sapiens.

Pitluk, L. (2018). La centralidad del juego en la Educación Inicial: diferentes modalidades. Homo Sapiens.

Poggi, M. A. (2011). *La Planificación en el Nivel Inicial reflexiones acerca de por qué y para qué planificar. Documento de desarrollo curricular*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. HomoSapiens*

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín E. & De la Cruz, M. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.

Riviere, A. (1988). *La psicología de Vigotsky*. Aprendizaje Visor.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo, República Dominicana.

Rodríguez, E. y Meneses, J. (2005). Las concepciones y creencias de profesores de ciencias naturales sobre ciencia, su enseñanza y aprendizaje, mediadas por la formación inicial, la educación continuada y la experiencia profesional. *Revista Brasileira de pesquisa em educação em ciências*. Vol 5 No 2, pp. 29-44

Rodulfo, R. (2010). El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana. Paidós.

Ruiz, A. (2010). Los juegos de crianza y el holding corporal. *Revista Educar*, 45, 37-49.

Sabino, C. (1996). *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.

Santa Fe Provincia (sf).
http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=121868

SantaFeProduce. (12 de noviembre del 2012). La imaginación en la construcción cotidiana de la sociedad. Chiqui González. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Eycl-ERNG1A>

Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes*, 10(2), 83-91.

Sarlé, P. y Arnaiz, V. (2009). Juego y estética en educación infantil. En J. Palacios y E. Castañeda (Coords.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 91- 104). Santillana

Scheines, G. (1999). Juegos inocentes, juegos terribles. *Revista digital EFDeportes*, 14.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.

Wiberg Roll, M. (2016). Juego y su contribución al aprendizaje: concepciones de educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia de jardines infantiles en la región metropolitana. [Tesis de grado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/150979>

Winnicott, D. (1942). *El niño y el mundo externo*. Editorial Horme.

7 APENDICE

7.1 Apéndice I – Modelo de Consentimiento Informado de Participación

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Juegos de crianza en el aprendizaje de niños y niñas: concepciones de docentes de jardines maternos”, cuyas responsables son Mariana Ansaldi DNI 29.643.152 y Angeles López González DNI 31.981.921.

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 conocer y analizar la relación entre juegos de crianza y aprendizaje desde la perspectiva de docentes de jardines maternos de la ciudad de Rosario.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas a docentes de jardines maternos, la cual consta de preguntas abiertas que se responden de manera sencilla.

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:.....

7.2 Apéndice II – Instrumento de recolección de datos: Entrevista

Guión de entrevista

1. Te invitamos a que te presentes y que nos cuentes qué edad tenés, cuántos años hace que te desempeñas como docente y un poco de tu recorrido.
2. ¿Cuánto hace que formas parte de la institución? ¿A qué sala estás acompañando actualmente.
3. Estamos investigando sobre el juego en el jardín maternal, ¿Qué es para vos el juego?
4. ¿Consideras al juego como potenciador del aprendizaje? ¿Por qué?
5. ¿Conoces los denominados “juegos de crianza” (ocultamiento, persecución, sostén)? En caso afirmativo, ¿los empleas en tus actividades planificadas? ¿Podrías darnos un ejemplo?
6. ¿Consideras a este tipo de juego como una estrategia didáctica? En caso afirmativo, ¿por qué? ¿De qué manera? Contanos algún ejemplo de una situación en la que utilizas este tipo de juego como estrategia didáctica.
7. ¿Qué recursos utilizas para el desarrollo de las diferentes actividades lúdicas que se llevan a cabo?

7.3 Apéndice III – Proyecto de Tesina



Nota de promoción: 9

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. Ansaldi', is written over a horizontal line.

PROYECTO DE TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Juegos de crianza en el aprendizaje de niños y niñas:

Concepciones de docentes de jardines maternales”

Autoras:

Ansaldi, Mariana – IUGR-7846

López González, Angeles – IUGR-3768

Fecha de Presentación: 24/11/2021

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto tiene como propósito investigar sobre la utilización de los juegos de crianza en el aprendizaje de la primera infancia, ya que dentro de las relaciones corporales que se establecen entre el/la niño/a y los adultos a cargo de la crianza, las acciones lúdicas constituyen una fuente inagotable de aprendizaje. Desde la psicopedagogía es pertinente investigar esta temática, ya que dicha disciplina abarca al sujeto en situación de enseñanza-aprendizaje y al juego como actividad en la primera infancia para propiciar aprendizajes.

En primera instancia, encontramos la investigación de Lambri (2011) que asegura que el acercamiento de los/as niños/as al aprendizaje se realiza principalmente a través del juego y que el mismo se encuentra traspasado por los estímulos que recibe del medio social. En la misma línea, Ospina Medina (2015) demuestra que el juego como estrategia pedagógica facilita el aprendizaje de conceptos básicos en el nivel de la educación preescolar, el mismo logra fortalecer sus aprendizajes, motivando y convocando a los niños a la integración y participación, generando bases para el pensamiento creativo, como fundamento esencial para su desarrollo integral.

En cuanto a las concepciones docentes respecto al juego, Bonilla Murillo et al. (2015) concluyen que es concebido como una herramienta de aprendizaje, ya que facilita y permite que se activen esquemas cognitivos, promoviendo la construcción de conocimiento; además de entenderlo como una actividad de enseñanza de reglas, apropiación y respeto de normas. Otro estudio (Cooney, 2004), deduce que, si bien los padres de niños de 5 años no asocian juego y aprendizaje, éstos tienen conocimiento de lo importante que es el juego para el desarrollo de los niños; en el mismo estudio, los profesores perciben el juego y el aprendizaje de manera conjunta. En la misma línea, en la investigación de Larrabure y Paolicch (2018), los docentes destacan la necesidad de juegos que estimulen el desarrollo cognitivo y ubican al juego como socializador y propiciador de las relaciones entre pares; por su parte madres y padres valoran y facilitan la actividad lúdica, destacando al juego

como una actividad que promueve aprendizajes significativos, el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Por otro lado, Cacciurri (2019) concluye que los docentes reconocen la íntima relación y la implicancia que existe entre el juego, el aprendizaje y el desarrollo psicomotor, haciendo énfasis en que el juego permite aprendizajes significativos. Sin embargo, Arévalo Espinoza (2016) y Wiberg Roll (2016) concluyen que padres y docentes de niños de nivel inicial conciben juego y aprendizaje como procesos de naturaleza diferente: al juego lo entienden como una actividad libre e iniciada por el/la niño/a, al aprendizaje lo asocian a actividades estructuradas y guiadas por el adulto, con un objetivo pedagógico explícito.

En lo que refiere a juegos de crianza específicamente, sólo hemos hallado un aporte empírico (Barbagallo, 2015), que demuestra que los profesionales del campo de la disciplina psicopedagógica reconocen la vinculación entre los juegos de crianza y el proceso de desarrollo de la integración sensorial en los primeros años de vida. Además evidenciaron su nivel de valoración respecto a la posibilidad de incluirlos en el marco de una intervención temprana.

En relación a los estudios encontrados, observamos que existen varias investigaciones que hacen referencia a conceptualizaciones de docentes y padres sobre la relación entre el juego y el aprendizaje en el nivel inicial. Por el contrario, es pertinente destacar la falta de investigaciones sobre concepciones de docentes de jardines maternales en relación al jugar. Asimismo, no pudimos hallar investigaciones referidas a los juegos de crianza en relación al aprendizaje. En función de esto nos preguntamos: ¿cuáles son las concepciones de los docentes de jardines maternales en cuanto a los juegos de crianza en el aprendizaje?

Por lo cual el objetivo de este trabajo es conocer y analizar la relación entre juegos de crianza y aprendizaje desde la perspectiva de docentes de jardines maternales de la ciudad de Rosario. En relación se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las concepciones de docentes de jardines maternas acerca de los juegos de crianza y su relación con el aprendizaje.
- Identificar los recursos que emplean las docentes en relación a las actividades lúdicas presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

La presente investigación se ocupa de conocer acerca de las concepciones de docentes de jardines maternos en relación a los juegos de crianza. Es por ello que nos parece relevante desarrollar algunos conceptos o categorías que puedan aportar claridad a dicha investigación.

El lugar del juego en la primera infancia

El juego aparece desde el principio de la vida, y permite que los niños vayan explorando y conociendo el mundo que los rodea. “Habilita la construcción de subjetividades creativas que ayudan a abrir el horizonte simbólico y posible acción transformadora” (Pitluk, 2018, p.29). Además, mediante el juego los niños se expresan y encuentran una forma para comunicarse (Winnicott, 1942). Asimismo, “jugar es una experiencia vinculada al placer que permite descubrir, experimentar, crear, conocer, inventar, compartir, atreverse, soñar y expresarse desde múltiples lenguajes” (Malaguzzi 2001, en Pitluk, 2018, p. 18). Es durante el transcurso del juego que se comprende el modo en que el niño se aproxima al mundo y expresa, de forma única y personal, su manera de comprenderlo y apropiarse de él (Sarlé, 2011).

Por otro lado, el juego fomenta el surgimiento de formas flexibles de comportamiento y vinculación social, ya que posibilita probar y combinar conductas, permitiendo el aprendizaje a través de la observación e imitación. De esta manera, a través del juego el niño es capaz de ampliar su conducta y adquirir habilidades, ganando un rol activo en la cultura (Bruner, 1974).

En la educación infantil, el juego se concibe como “un vehículo de enseñanza y un medio de aprendizaje” (Sarlé y Arnaiz, 2009, p. 96) al facilitar la construcción de conocimiento del niño. Así pues, “el juego se instala en la educación como la herramienta más eficaz. Si antes se decía "la letra con sangre entra", ahora se dice "la letra con juego entra". A los chicos se les enseña jugando, los ejecutivos se capacitan jugando, toda la cultura se juega” (Scheines, 1999, p.2); podemos decir que “jugar es interrumpir el orden que rige la vida cotidiana, romper ese mapa que nos sirve para manejarnos en la

realidad de todos los días, y sumergirnos en la realidad colmada de objetos tal como aparecen” (Scheines, 1999, p.4).

Como sugiere Pitluk (2007):

Revalorizar el lugar de los contenidos y al nivel inicial como contexto de enseñanza de conocimientos no implica olvidar el lugar relevante que ocupa el juego en la vida y en los aprendizajes de los niños pequeños. Menos aún significa perder la esencia del nivel como un espacio educativo diferenciado, en el cual se ofrecen diferentes tipos de propuestas que articulan las relaciones entre juego, enseñanza y aprendizaje escolar, desde la mirada de las construcciones continuas, el disfrute y la presencia de lo lúdico. (p.19)

Desligar el aprendizaje del disfrute y del placer es desligarlo de la vida. Entonces, ¿cómo podría aprender el niño? Excluir el juego de la educación en la primera infancia es dejar afuera la esencia de la niñez (Pitluk, 2007).

Juego, cuerpo y aprendizaje en nivel inicial

Como manifiesta Fernández (1987) en todo proceso de aprendizaje están implicados cuatro elementos fundamentales, organismo, cuerpo, inteligencia y deseo; sin uno de estos elementos no se podría hablar de aprendizaje. Para romper con la dualidad mente-cuerpo, y posicionarse desde el concepto holístico de cuerpo, es necesario diferenciar la noción de organismo y de cuerpo. El organismo es un sistema de autorregulación inscripto, que atravesado por la inteligencia y el deseo conforma una corporeidad, un cuerpo que goza, siente, aprende, piensa, sufre o actúa. El cuerpo real, distinto del organismo, es un mediador y a la vez sintetizador de los comportamientos eficaces para la apropiación del entorno por parte del sujeto. Para adueñarnos del organismo, constituyendo un cuerpo propio es necesario el cuerpo de otro, la memoria del cuerpo está inscripta en los primeros vínculos fundantes (Calmels, 2007).

El aprendizaje pasa por el cuerpo, el conocimiento nuevo va a integrar uno anterior. La apropiación del conocimiento implica el dominio del objeto, su corporización práctica en acciones o en imágenes que necesariamente resuena en placer corporal. “El cuerpo también es imagen de gozo, el disponer del cuerpo da al acto de conocer la alegría sin la cual no hay verdadero aprendizaje”

(Fernández, 1987, p.67). Es por esto que el espacio educativo debe ser de confianza, de libertad, de juego, porque placer y deber no deben estar separados de la actividad (Sassano, 2003).

Por lo mencionado anteriormente, se resalta la importancia del lugar del cuerpo dentro del Jardín de Infantes, ámbito para que el niño pueda desplegar su creatividad, libertad, expresión, alcanzando así una mayor autonomía, armonía y desarrollo. Es necesario que los docentes puedan resignificar el lugar del cuerpo y el movimiento dentro de todas las actividades del Nivel Inicial. Esto en relación no sólo al cuerpo del niño, sujeto que aprende, sino también del que se posiciona en el rol de enseñante, el docente que acompaña el desarrollo del niño. Como sugiere Sassano (2003), para que pueda trabajar con el cuerpo del otro, es propicio que el docente realice un trabajo sobre el propio cuerpo, para poder conocer lo que le sucede y discriminarlo de lo que le sucede al niño, para evitar que esto interfiera en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, respecto a las concepciones docentes, Contreras (2009) las describe como “un conjunto de posiciones que un profesor tiene sobre su práctica pedagógica en tópicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, pues son estas las que guía y sustentan sus prácticas” (p.18). En la misma línea, Rodríguez y Meneses (2005) afirman que los docentes tienen un determinado sistema de concepciones relacionadas con su quehacer, que sirven como herramientas en su labor, ya que determinan e influyen en su realidad y los mecanismos que acciona para enfrentarla, al igual que las limitaciones o barreras que se tienen al adoptar nuevas ideas, perspectivas, mediaciones o estrategias pedagógicas.

Así mismo, el realizar una investigación sobre las concepciones de los docentes respecto al juego en el contexto escolar, como lo argumentan Gil y Rico (2003), permite asumir al docente como profesional reflexivo que toma decisiones racionales, comprendiendo sus actitudes y posiciones. Cada profesor da una respuesta personal a las cuestiones del aula, aún cuando deba ajustarse a los requerimientos del currículo y a las normas de la institución educativa. Se trazan objetivos de enseñanza y para alcanzarlos elige ciertos contenidos, una metodología y aplica criterios de evaluación para responder a las preguntas: ¿qué?, ¿cómo? y ¿cuándo jugar?, ¿Para qué jugar?

Juegos de crianza

Para este estudio nos interesan especialmente los juegos de crianza, que son los que “se transmiten generacionalmente y fueron creados a partir de un encuentro, de una necesidad” (Calmels, 2004, p. 13).

El jugar es un hacer que siempre involucra al cuerpo. Juego y cuerpo se relacionan desde el comienzo de la vida. Calmels (2004) describe los juegos de crianza, y los considera como esencialmente corporales. Se dan en la interacción entre el adulto y el niño, en la cual “el cuerpo adulto es plataforma de lanzamiento y pista de aterrizaje, territorio de la escena lúdica” (p.39-40). Estos juegos se caracterizan por integrar al niño y al adulto en un mismo momento de juego: el hacer del adulto está en función del aprendizaje del niño; su accionar tiene una intencionalidad más o menos consciente. Asimismo, son actividades lúdicas o pre lúdicas que se comparten durante la crianza: hay un tiempo en el que el niño es engendrado, alimentado, educado, en el cual la presencia y el accionar del adulto son imprescindibles. A este periodo lo llamaremos crianza, en el intento de establecer cuáles son las acciones que el adulto y el niño comparten y que se constituyen como juego. Por otro lado, ocurren en los primeros años de vida y son esencialmente juegos corporales: juegos de crianza son aquellos donde los objetos tienen una presencia escasa o, si los hay, pueden ser sustituidos por otros objetos o por el cuerpo sin que varíe la esencia del jugar.

Según Calmels (2004), los juegos de crianza más elementales son:

- De sostén: hace referencia al rudimento lúdico-corporal caracterizado por movimientos básicos que producen los adultos en el niño pequeño, que se encuentra alzado en sus brazos. Es una experiencia compartida en la que ambos se comprometen en los movimientos. Hay una presencia de actos, contactos y separaciones, en donde la confianza se presente. Existen diversos tipos de sostén que van evolucionando desde el sostén materno, estas formas conllevan a modificaciones en la posición del cuerpo del niño, en el sostén de pecho, de brazo y de acompañamiento.

- De ocultamiento: se refieren a los juegos en los que una o más personas u objetos se esconden y otro sujeto debe descubrirlos. El ocultamiento genera distancia entre los cuerpos y también puede incluirse la oscuridad, como en el “cuarto oscuro”. Se extrema la capacidad de atención de la visión y la escucha.

- De persecución: En estos juegos se necesitan tres protagonistas principales, perseguidor (adulto confiable que amenaza), perseguido (el niño) y refugio (cuerpo protector). Se produce un distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento extremo con el cuerpo protector. Para que se constituya este tipo de juego es necesario que el perseguidor sea reconocido por el niño como una persona de confianza, esto le garantiza que nada malo le va a suceder y puede aceptar la amenaza como ficción.

Como propone Calmels (2003), “El juego corporal es para el niño el fenómeno convocante y el referente que le permite poner palabras, explicar de forma muy sintética cuál va a ser su tarea, su hacer y, al mismo tiempo, darle un sentido a su presencia en el ámbito de la práctica psicomotriz” (p. 81).

Por otra parte, Ruiz (2010) nos habla de que durante los primeros años de vida el juego está ligado a los intercambios con aquel que cumple las funciones maternas descritas por Winnicott, tales como el holding que hace referencia a alguien que sostiene, que retiene, que contiene corporalmente en un estado de fusión primordial. Jugando, el bebé se construye a sí mismo, reconoce el afuera y el adentro, el otro y el sí mismo, siendo la madre la primera interlocutora lúdica que ofrece un sentido a la experiencia espontánea

del bebé. Tomando los aportes de Calmels, esta autora refiere a los juegos de crianza como las actividades lúdicas que permiten vivir experiencias ligadas a temores primarios, como por ejemplo la pérdida y la caída, y facilitar con ello la elaboración de formas de resolución ante la presencia de los mismos. Se enlazan con los aportes de Wallon sobre el «diálogo tónico-emocional», surgen espontáneamente sin una explicación verbal previa de lo que se va a realizar y constituyen la matriz a partir de la cual se organizarán los juegos de la niñez, de la adolescencia y de la vida adulta.

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque metodológico y diseño

La presente investigación se ubica dentro de un enfoque cualitativo, dado que “busca comprender los fenómenos dentro de su ambiente usual, utilizando como datos las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas, etc.” (Cuenya y Ruetti, 2010, p. 273).

Asimismo, el alcance de la investigación es exploratorio y descriptivo; para ello es necesario describir las situaciones teniendo en cuenta las particularidades de los fenómenos sin arribar a leyes, sino enfatizando la construcción subjetiva de la realidad, ya que no existe una realidad independiente del observador (Cuenya y Ruetti, 2010). A su vez es un diseño transversal ya que los datos se recolectan en un solo momento.

Participantes

Para el estudio se va a entrevistar a un total de diez docentes de jardines maternas de la ciudad de Rosario que accedan a participar de la investigación; ya que la cantidad de diez participantes permite un corpus de datos que habilita a un análisis exploratorio y descriptivo. El tipo de muestreo utilizado será no probabilístico, que supone una selección informal; el criterio de selección será intencional, ya que la misma deberá responder al objetivo de la muestra perseguida (Hernández Sampieri et al., 2008).

Instrumentos

El instrumento que se utilizará para la recolección de los datos es la entrevista, un proceso dinámico de comunicación interpersonal, en el cual dos o más personas dialogan para tratar un asunto determinado (Ander Egg, 2011); será semiestructurada organizada por ejes temáticos, basada en una guía de preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información (Hernández Sampieri et al., 2008). Los ejes que guiarán la entrevista serán: juego y cuerpo, juegos de

crianza y aprendizaje en primera infancia y recursos lúdicos utilizados dentro del aula.

Procedimiento

Para el procedimiento, se dialogará previamente con los directivos de jardines maternas para explicar sobre los objetivos de la investigación. Luego, se procederá a convocar a las docentes para administrar las entrevistas, y previamente se explicitará que tanto su identidad como la de la institución serán confidenciales. Del mismo modo, les será otorgado el consentimiento informado para que lo firmen en caso de acceder a las mismas, y se les solicitará permiso para grabar las conversaciones. Las entrevistas serán llevadas a cabo de manera individual y en modalidad presencial o virtual (de acuerdo a las circunstancias), con una duración aproximada de 40 minutos, en el lugar y día que se acuerde con la institución.

Tratamiento de los datos

El tratamiento de la información recogida por medio de las entrevistas se llevará a cabo de manera cualitativa, con el fin de poder centrar el análisis en las apreciaciones de las docentes; para este análisis cualitativo de los datos se utilizará la técnica de análisis de contenido, centrándose más en los aspectos semánticos y de interpretación (Rodríguez Sabiote, 2003). Respecto al criterio de segmentación de unidades de contenido, se utilizará el criterio de separación temático.

Por otra parte, el proceso de construcción de las categorías será mixto, ya que se tomarán “como categorías de partida las existentes, formulando alguna más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz” (Rodríguez Sabiote, 2003, p. 11). En este caso, las categorías de análisis serán: juegos de crianza y su relación con el aprendizaje en primera infancia, concepciones de docentes al respecto y recursos lúdicos utilizados dentro del aula.

Resultados esperados

Con la presente investigación y en función de los antecedentes encontrados, se espera que las docentes consideren a los juegos de crianza

como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los primeros años de vida, los cuales motivan a los/as niños/as a la integración y participación y al mismo tiempo posibilitan el desarrollo integral de los/as mismos/as. Además, que puedan identificar los recursos empleados a la hora de presentar las actividades lúdicas, como verdaderos posibilitadores de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

REFERENCIAS

Ander Egg (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Brujas.

Arévalo Espinoza, J. (2016). *Concepciones de juego y su relación con el aprendizaje de padres, madres y/o cuidadores de niños y niñas que asisten a jardines infantiles en la región metropolitana*. (Tesina de Licenciatura en Psicología). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.

Barbagallo, C. (2015). *Representaciones psicopedagógicas sobre los juegos de Crianza como recurso de intervención temprana, en Beneficio del desarrollo de la integración sensorial*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía) Universidad Nacional de General San Martín, Buenos Aires, Argentina

Bonilla Murillo, J., Buitrago Rodríguez, L. y Urrea Rozo, H (2015). *Las concepciones de juego en las docentes de grado cero y primero de la Institución Educativa Ciudadela Sucre*. (Tesis de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

Bruner, J. (1974). *El crecimiento de la competencia*. Academic Press.

Cacciurri, L. (2019). *El juego como herramienta de aprendizaje y posibilitador del desarrollo psicomotor en el nivel inicial*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía) Universidad del Gran Rosario, Venado Tuerto, Argentina.

Calmels, D. (2003). *¿Qué es la psicomotricidad?* Lumen.

Calmels, D. (2004). *Juegos de Crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos.

Contreras, L. C. (2009). *Concepciones, Creencias y Conocimiento: Referentes de la Práctica Profesional*. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 1(1), 11-36.

Cooney, M. (2004). *¿Es importante el juego? Experiencias de aula de niños de jardín de infantes guatemaltecos y percepciones de padres y maestros*

sobre el aprendizaje a través del juego. *Journal of Research in Childhood of Education*, 18 (4), 261-277.

Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en Psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277.

Gil, C. y Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (1), 27-47.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.

Lambri, J. (2011). *El jugar como fundante de los aprendizajes en la primera infancia (de 0 a 3 años): una mirada psicopedagógica*. (Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.

Larrabure, M. P. y Paolicch, G. (2018). La función del juego en la infancia y las concepciones de madres, padres y docentes sobre su incidencia en el desarrollo infantil. *Anuario de Investigaciones*, 25, 363-374.

Ospina Medina, M. (2015). *El juego como estrategia para fortalecer los procesos básicos de aprendizaje en el nivel preescolar*. (Tesina de Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad Del Tolima, Ibagué, Colombia.

Pitluk, L. (2007). *Educación en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas.

Pitluk, L. (2018). *La centralidad del juego en la Educación Inicial: diferentes modalidades*. Homo Sapiens.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo, República Dominicana.

Rodríguez, E. y Meneses, J. (2005). Las concepciones y creencias de profesores de ciencias naturales sobre ciencia, su enseñanza y aprendizaje,

mediadas por la formación inicial, la educación continuada y la experiencia profesional. *Revista Brasileira de pesquisa em educação em ciências*. Vol5 No 2, pp. 29-44

Ruiz, A. (2010). Los juegos de crianza y el holding corporal. *Revista Educar*, 45,37-49.

Sabino, C. (1996). *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.

Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes*, 10(2), 83-91.

Sarlé, P. y Arnaiz, V. (2009). Juego y estética en educación infantil. En J. Palacios y E. Castañeda (Coords.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 91- 104). Santillana: Organización de Estados Iberoamericanos(OEI).

Scheines, G. (1999). *Juegos inocentes, juegos terribles*. *Revista digital EFDeportes*, 14.

Wiberg Roll, M. (2016). *Juego y su contribución al aprendizaje: concepciones de educadoras de párvulos y técnicos en educación parvularia de jardines infantiles en la región metropolitana*. (Tesis de Licenciatura en Psicología). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.

Winnicott, D. (1942). *El niño y el mundo externo*. Editorial Horme.

Currículum Vitae

Datos personales:

Nombre: Mariana Ansaldi

Fecha de nacimiento: 02/07/82

Edad: 41 años

D.N.I.: 29.643.152

Nacionalidad: Argentina

Estado civil: Divorciada

Dirección: Maipú 2435- Rosario - Santa Fe

Teléfono: 341-156407938



Estudios realizados:

- ❖ Licenciatura en Psicopedagogía, realizada en Universidad del Gran Rosario, en proceso de entrega de tesina.
- ❖ Postítulo de Actualización Académica en Primer Ciclo de Nivel Inicial, realizado en ídem anterior.
- ❖ Estudios Terciarios: Profesorado de Educación Inicial, realizado en la Escuela Normal Superior N° 1, “Dr. Nicolás Avellaneda” Provincial N° 34.
- ❖ Estudios Secundarios: Escuela de Enseñanza Media Particular Incorporada N° 8053, “Santísimo Rosario”. Título: Perito Mercantil

Cursos y charlas

- ❖ Curso de Inglés, realizado en Instituto Saint Patrick (hasta 4° año aprobado).
- ❖ 5° Congreso Nacional Aula Hoy, 2° Congreso Internacional Aula Hoy, Nuevas perspectivas y desafíos de la enseñanza en contextos de crisis. Res. 0504 y 0612.
- ❖ Taller: “El docente y el niño adoptivo”, Servicio de adopción Hogares de Belén, Movimiento Familiar Cristiano Rosario.

- ❖ Curso de capacitación en el marco del proyecto “La salud en el cuidado de los niños”, sobre hábitos alimentarios y primeros auxilios.
- ❖ Seminario sobre “Inteligencias Múltiples”, dictado por la Profesora María Delia Cha.
- ❖ Conferencia: “Enseñar aritmética a los más chicos. De la exploración al dominio”. Dictado por Cecilia Parra e Irma Sáiz.
- ❖ “Infancias, sus malestares y los otros: discapacidad, autismos y psicosis.”, dictado por Marcelo Rocha. Año 2021
- ❖ "La Neurodiversidad en el Aula: Enfoques basados en el cerebro para la inclusión”, dictado por Mariana Nazutti. Año 2023
- ❖ “El docente como mediador de la cultura”, dictado por Ruth Harf y Leila Daleffe. Año 2023

Experiencia Laboral

- ❖ Desde Mayo de 2023 hasta la fecha: apoyo pedagógico a adolescentes en “Imagonautas”, Ludoteca, ubicada en Sarmiento 2133, Rosario.
- ❖ Desde febrero de 2012 hasta la fecha: Docente titular en Escuela Part. Inc. N° 1390 “Los Arrayanes”, ubicada en Riobamba 1156, Rosario. Tel: 4821008
- ❖ Desde Enero de 2011 hasta diciembre del mismo año: Docente de sala de 3 años en la misma institución.
- ❖ Desde Enero de 2006 hasta Diciembre de 2010: Docente de sala de Jardín de Infantes y Maternal “La bruja Maruja”, ubicado en Moreno 1173 de Rosario.
- ❖ Desde Marzo hasta Noviembre de 2005: Docente titular de sala de 2 años en Jardín Creciendo, Sánchez de Bustamante 367, Rosario.
- ❖ Desde Marzo a Noviembre de 2004: Docente auxiliar de sala de 4 y 5 años en Jardín de Infantes “Mundo Feliz”, J. B. Justo 2065 de Villa Gobernador Gálvez.

Angeles Marina **López González**

Dirección: Riobamba 1409 - Rosario (2000)
Teléfono: (0341) 156-936795
Fecha de nacimiento: 30 de Enero de 1986
D.N.I.: 31.981.921
Nacionalidad: Argentina
E-mail: angeleslopezgonzalez@hotmail.com
Monotributista
Licencia de conducir Clase B y A21



Antecedentes laborales

Acompañamiento terapéutico (Niña de 5 años)

Agosto 2020 a Septiembre 2021

Acompañamiento en institución escolar y actividades no presenciales

Acompañamiento terapéutico (Niño de 11 años)

Febrero a julio 2020

Acompañamiento en CET

CeIn-CET (Centro Educativo Terapéutico)

Agosto 2019 a Diciembre 2020

Acompañante Terapéutico - Auxiliar de sala

Ce.D.I.P.F. ONG - (Cel.: 3413998099)

2018

Jardín Maternal Puerto Pedagógico

Armado y desarrollo de talleres para niños y niñas de 1 a 4 años.

2015 - 2017

Programa Casita de la Esmeralda

Apoyo escolar a niños y niñas de 6 a 13 años.

Farmacia González Calvo - (Cel.: 3416864620)

2004 - 2017

Administración contable.

Manejo de obras sociales.

Atención al público.

Formación académica

Licenciatura en Psicopedagogía

Actualmente: en proceso de Tesina

Universitario del Gran Rosario -UGR-

2020

Curso de Acompañante Terapéutico. Colegio de Psicólogos de Rosario

Título obtenido: **Acompañante Terapéutico. Dispositivos complejos de abordajes en psicoanálisis** (80 horas cátedra – Evaluación Final)

2018

Curso de Acompañante Terapéutico.

Centro de Salud Integral Entre Paréntesis, Rosario.

Título obtenido: **Acompañante Terapéutico** (48 horas cátedra - Evaluación Final)

2018

Cursado Asistente en Estimulación Temprana. Centro de Salud Integral Entre Paréntesis, Rosario.
Título obtenido: **Asistente en Estimulación Temprana.**

2010-2013

Contador Público.

Universidad del Centro Educativo Latinoamericano -UCEL- (3er año cursado).

2006-2008

Licenciatura en Ciencias de la Computación.

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura UNR (2 años de carrera).

2004

Auxiliar de Farmacia.

Título obtenido: **A.D.F (Auxiliar de Farmacia)**

Instituto NASA computación.

1999-2003

Escuela secundaria

Secundario: Colegio Sagrado Corazón.

Título obtenido: "Economía y gestión de las organizaciones".

Idiomas

Inglés: Nivel básico

Otros conocimientos

Manejo de Windows y Microsoft Office.