

Articulación de las intencionalidades de las prácticas del juego promovidas por los educadores iniciales con las necesidades e intereses de los niños de 3 a 4 años en un centro de desarrollo infantil en el municipio de Floridablanca

Flórez Blandón Martha

Gutiérrez Blanco Martha Lucía

Mejía Betancourth Sandra Yazmín

Ospina García Lina Marcela

Universidad de Santander –UDES-

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Primera Infancia: Educación y Desarrollo

Bucaramanga

2019

Articulación de las intencionalidades de las prácticas del juego promovidas por los educadores iniciales con las necesidades e intereses de los niños de 3 a 4 años en un centro de desarrollo infantil en el municipio de Floridablanca

Flórez Blandón Martha. Código: 17882020

Gutiérrez Blanco Martha Lucía. Código: 17882011

Mejía Betancourth Sandra Yazmín. Código: 17882014

Ospina García Lina Marcela. Código: 17882021

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de
MAGISTER EN PRIMERA INFANCIA: EDUCACIÓN Y DESARROLLO**

Director

MARINA CAMARGO ABELLO


Universidad de Santander –UDES-

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Primera Infancia: Educación y Desarrollo

Bucaramanga

2019

	VICERRECTORÍA DE POSGRADOS	
	ACTA SUSTENTACIÓN TESIS POS-FT-012-UDES	Fecha: 10/07/2018 Versión: 07

ACTA EVALUACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

En Bucaramanga, a los diecinueve (19) días del mes de septiembre del 2019, en cumplimiento de los requisitos exigidos para la culminación del trabajo de grado, se llevó a cabo la evaluación de:

RESUMEN DEL TRABAJO DE GRADO

NOMBRE DEL TRABAJO DE GRADO

ARTICULACIÓN DE LAS INTENCIONALIDADES DE LAS PRÁCTICAS DEL JUEGO PROMOVIDAS POR LOS EDUCADORES INICIALES CON LAS NECESIDADES E INTERESES DE LOS NIÑOS DE 3 A 4 AÑOS EN UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL EN EL MUNICIPIO DE FLORIDABLANCA.

NOMBRE DEL PROGRAMA: MAESTRÍA EN PRIMERA INFANCIA: EDUCACIÓN Y DESARROLLO


NOMBRES ESTUDIANTE		APELLIDOS	CÓDIGO ESTUDIANTE
Sandra	Yazmín	Mejía Betancourth	17882014
Martha	Lucía	Gutiérrez Blanco	17882011
Lina	Marcela	Ospina Garcia	17882021
Martha		Flórez Blandón	17882020

	NOMBRES Y APELLIDOS
DIRECTOR	Marina Camargo Abello
CODIRECTOR	
CALIFICADOR	Sonia del Pilar Ayala Rincón
CALIFICADOR	Sandra Milena Serrano Mora

CONCEPTO EVALUADORES

CALIFICACIÓN: Aprobado Puntaje: 85 puntos

EN CONSTANCIA FIRMAN

DIRECTOR 		CODIRECTOR	
CALIFICADOR 		CALIFICADOR 	
ESTUDIANTE	ESTUDIANTE	ESTUDIANTE	ESTUDIANTE
			

Agradecimientos

Nuestros agradecimientos para:

La **UNIVERSIDAD DE SANTANDER**, por dar apertura a espacios de crecimiento profesional y poder continuar cultivando el respeto hacia la educación y todo aquello que se deriva de ella.

La **FUNDACIÓN COLOMBO ALEMANA CDI VOLVER A SONREIR**, sede Floridablanca, por abrirnos sus puertas para poder llevar a cabo esta investigación.

La **MAESTRIA EN PRIMERA INFANCIA, EDUCACION Y DESARROLLO**, por creer en los procesos de formación posgradual, y permitirnos hacer parte de esta primera cohorte de estudiantes-profesores, que procuramos mejorar y crecer a través de la continuidad académica e investigativa.

Nuestra querida maestra **MARINA CAMARGO ABELLO**, asesor de este proyecto de investigación, y gran inspiración académica.

NUESTRAS FAMILIAS por apoyar este nuevo proyecto, y permitir los espacios que nos encontrábamos alejadas.

Y a todos y todas los que en algún momento y de alguna manera, han sido parte de nuestra vida y de nuestra realidad profesional.

MUCHAS GRACIAS

Tabla De Contenido

	Pág.
Introducción	12
1. Problema de investigación	14
1.1 Planteamiento del problema	14
1.2 Pregunta problema	17
1.3 Justificación	17
1.4 Objetivos	19
1.4.1 Objetivo General	19
1.4.2 Objetivos Específicos	19
2. Marco de referencia	20
2.1 Estado del Arte	20
2.1.1 Educación inicial: intereses y necesidades	21
2.1.2 Concepciones de Educación Inicial	22
2.1.3 Concepción de niño y niña desde la perspectiva del educador inicial	23
2.1.4. Intencionalidades desde la práctica de educación inicial	26
2.1.5 Ambientes y juego en la Educación inicial	30
2.2 Marco Teórico	34
2.2.1 El Juego, en la Primera infancia	35
2.2.2 Práctica de juego en el desarrollo infantil	41
2.2.3 Otros conceptos que tienen relación con el juego:	48
2.2.4 Educación inicial y Pedagogía infantil	49
2.2.4.1 <i>El educador, el juego y las prácticas pedagógicas de juego.</i>	63

2.2.5 Los intereses y las necesidades de niños y niñas	66
3. Metodología	69
3.1 Enfoque Metodológico	69
3.2 Tipo de Investigación	70
3.3 Diseño de Investigación	70
3.3.1 Estrategias de Recolección de Información	70
3.4 Población y Muestra	72
3.4.1 Criterios de Inclusión	73
3.5 Categorías de Análisis previas	73
3.6 Consideraciones Éticas	80
4. Análisis y resultados	81
4.1 Práctica de juego	81
4.2 Intencionalidad del educador inicial	85
4.3 Intereses y necesidades de niños y niñas	90
5. Conclusiones	99
6. Recomendaciones	102
Referencias Bibliográficas	104
ANEXO	109

Lista De Tablas

	Pág.
<i>Tabla 1. Diferencias entre el juego temático de roles y el juego libre</i>	44
<i>Tabla 2. Operacionalización de las categorías</i>	75

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Formato de Observación	110
Anexo B. Entrevista semiestructurada a educadoras iniciales	111
Anexo C. Entrevista semiestructurada a niños y niñas de 3 y 4 años	112
Anexo D. Categorías de análisis. Matriz artesanal	113
Anexo E. Consentimiento informado educadoras iniciales	114
Anexo F. Consentimiento informado Niños y niñas	115

RESUMEN

Título: Articulación de las intencionalidades de las prácticas del juego promovidas por los educadores iniciales con las necesidades e intereses de los niños de 3 a 4 años en un centro de desarrollo infantil en el municipio de Floridablanca

Autores: Flórez, M; Gutiérrez, M; Mejía, S; Ospina, L.

Palabras claves: Juego, Intencionalidades, Necesidades e Intereses, Educación Inicial, Primera Infancia

Descripción:

La atención a la primera infancia se ha convertido en uno de los ejes fundamentales en la investigación, debido a que en esta etapa es en donde el ser humano adquiere y desarrolla todo su potencial. El propósito general de este estudio fue comprender las articulaciones entre las necesidades e intereses en el juego de los niños y niñas de 3 a 4 años y las intenciones de los educadores iniciales en el centro de desarrollo infantil del municipio de Floridablanca, se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, con diseño etnográfico, se indagó a través de la observación directa al grupo objeto de estudio: educadores iniciales y niños – niñas, además de la entrevista y revisión de los planeadores del día, a fin de construir marcos interpretativos.

Dentro de los principales hallazgos, se encontró que las prácticas de juego se presentan en cualquier momento y lugar; lo cual conlleva al educador inicial estar dispuesto a las necesidades e intereses de niños y niñas. Es relevante evitar el direccionamiento continuo del juego brindando oportunidades de expresión libre y espontánea, por ello, los educadores deben perfeccionar su acompañamiento, mediación, escucha, facilitando el desarrollo integral de la primera infancia.

Es importante que exista participación de niños y niñas en la planeación de proyectos donde se valoren las necesidades e intereses como sujetos activos dentro del proceso; finalmente tener en cuenta que las constantes intervenciones por parte del educador en los momentos de juego

ocasionan rupturas que impiden el desarrollo de la creatividad en niños y niñas, por el redireccionamiento continuo de las actividades propuestas, lo cual conlleva a que el niño o niña pierda el interés o desenfoque su atención hacia otros aspectos que no se relacionan con sus necesidades de jugar, primando las intencionalidades del educador.

ABSTRACT

Title: Title: Articulation of the intentions of the game practices promoted by the initial educators with the needs and interests of children from 3 to 4 years old in the child development center in the municipality of Floridablanca

Authors: Flórez, M; Gutiérrez, M; Mejía, S; Ospina, L.

Keywords: Game, Intentionalities, Needs and Interests, Early Education, Early Childhood

Description

Attention to early childhood has become one of the fundamental axes in research, because at this stage it is where the human being acquires and develops his full potential. The general purpose this study was understand the articulations between the needs and interests in the game of children from 3 to 4 years old and the intentions of the initial educators in the center of child development of the municipality of Floridablanca, was developed through an approach Qualitative ethnographic design was investigated through direct observation of the group under study: initial educators and boys - girls, in addition to the interview and review of the day planners, in order to build interpretive frameworks.

Game practices are presented at any time and place; which leads to the initial educator being willing to meet the needs and interests of children. It is relevant to avoid the continuous direction of the game by providing opportunities for free and spontaneous expression, so educators must improve their accompaniment, mediation, listening, facilitating the integral development of early childhood.

It is important that there is participation of children in the planning of projects where needs and interests are valued as active subjects in the process; Finally, keep in mind that the constant interventions by the educator in the moments of play cause ruptures that prevent the development of creativity in children, due to the continuous redirection of the proposed activities, which leads to the child losing interest or blur your attention to other aspects that are not related to your needs to play, giving priority to the intentions of the educator.

Introducción

Actualmente, la atención a la primera infancia se ha convertido en uno de los ejes fundamentales en la investigación, debido a que en esta etapa es en donde el ser humano adquiere y desarrolla todo su potencial, pero ¿a qué se refiere la primera infancia? Según el código de infancia y adolescencia, la primera infancia es considerada “la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, y que comprende la franja poblacional de 0 a 6 años” (Unicef, 2007).

Ahora bien, investigar en este campo, implica reconocer la evolución de la concepción de infancia, que ha pasado de estar oculta o ser minusvalorada hasta ser tratada desde la perspectiva de derechos, a partir de la convención sobre los derechos del niño en el año 1989. La modificación en el modo de pensar y en el trato jurídico/social a niños y niñas permite destacarlos, en el momento actual, como sujetos activos y participativos en la sociedad, y se convoca a nivel internacional a la generación de estrategias en pro de la educación y atención integral que aseguren y garanticen su desarrollo.

Para cumplir este objetivo, a nivel nacional, se inicia con una apuesta visible por esta población, al acoger la Convención de los Derechos del Niño, como consta en la Constitución de 1991. Posteriormente, dándole continuidad a la creación de estrategias para la atención de la niñez, se formula la ley 1098 de 2006 de Infancia y adolescencia que obliga a los gobernantes del país a diseñar, ejecutar y evaluar políticas públicas en pro de esta población. Más tarde, en el año 2011 se plantea una política dirigida a la primera infancia, la estrategia de cero a siempre, y en el año 2016 se eleva a ley nacional, imponiéndose como una política de Estado.

La “política de cero a siempre, representa la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia, el conjunto de normas asociadas a esta población, los procesos, los

valores, las estructuras, los roles institucionales y las acciones estratégicas lideradas por el Gobierno, que en corresponsabilidad con las familias y la sociedad, aseguran la protección integral y la garantía del goce efectivo de los derechos de la mujer en estado de embarazo y de los niños y niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad” (Ministerio de Educación, 2016); todo esto encaminado a asegurar que en todos los entornos en que se desarrolla esta población existan las condiciones necesarias para su óptimo desarrollo mediante una atención integral.

Esta estrategia identifica cuatro componentes principales (juego, literatura, arte y exploración del medio), que son la base para la construcción y representación de la realidad de los niños para poder, de esta manera, relacionarse con el mundo y potenciar el desarrollo infantil; siendo los ambientes físicos, sociales y culturales determinantes como espacios óptimos y acordes a las necesidades e intereses de niños y niñas, de tal forma que faciliten su desarrollo y participación.

Este estudio, pretendió explorar las articulaciones existentes entre las intencionalidades de los educadores iniciales con los intereses y necesidades de niños y niñas respecto al momento del juego en el Centro de Desarrollo Infantil de la Fundación Colombo Alemana “Volver a Sonreír”. Para ello la investigación se desarrolló en cuatro capítulos, en el primero comprende el problema de investigación, de dónde surge y porque es importante estudiarlo; el segundo capítulo se desarrolla todo el marco de referencia pertinente a la luz de otras investigaciones y de teóricos expertos en el tema, relacionados con las categorías; en el tercer capítulo se explica la metodología utilizada, el tipo de investigación, población, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y finalmente en el último capítulo se desarrolla el análisis de las categorías planteadas inicialmente, las conclusiones y reflexiones generadas del análisis realizado durante la investigación.

1. Problema de investigación

El desarrollo humano es un proceso dinámico e integral donde el sujeto va adquiriendo elementos necesarios para su vida, por ello lo que suceda entre los 0 y los 6 años , es de vital importancia para su progreso como un ser con todas las capacidades para enfrentarse a los retos que se presenten durante su proceso de vida. Por tal razón en estos primeros años cuanto más estimulante sea el entorno cercano, y más oportunidades se tengan para explorar el mundo; jugando; interactuando; construyendo vínculos afectivos: los niños y niñas desarrollarán ciertas características que los acompañarán durante toda la vida y les permitirá tener mayores conexiones positivas en la interrelación con la sociedad. Por ello la Política Pública de Primera Infancia, tiene en cuenta dentro de sus ejes rectores el juego como actividad transversal en la educación inicial ya que mediante éste se hace presente el lenguaje natural, admitiendo en estos momentos lúdicos que ellos sientan la necesidad de expresar al otro sus intenciones, deseos, emociones y sentimientos, lo que facilita la orientación del proceso pedagógico direccionando acciones en pro del fortalecimiento de la familia, la comunidad y las instituciones en las que niños y niñas están inmersos y participan. (Ministerio de Educacion , 2016),

1.1 Planteamiento del problema

La vivencia de las diferentes experiencias ofrecidas por el juego permite la construcción del YO en la etapa de 0 a 6 años a partir de vivencias novedosas sobre las cuales pueden presentarse situaciones imaginarias, poderosas oportunidades de observar y aprender del mundo en que se vive. el juego es una actividad espontánea infantil, propia del ser de niños y niñas, mediante el cual amplía la capacidad de conocer el

mundo; también ocurre que el adulto participa facilitando dichas experiencias y a través de la interacción mutua se construye la realidad social de los mismos; idea que se reitera:

“Al jugar el niño desarrolla su pensamiento, su imaginación y su creatividad. El juego le provee un contexto en el cual puede ensayar la forma de responder a las preguntas con las que se enfrenta, y también construir conocimientos nuevos”. (Garrido, Rosemberg, Rodríguez y Sarlé, 2008 pág 20).

Para Vygotsky 1998 (citado por Garrido et.al. (2008) el juego es una actividad guiada internamente, a partir de la cual el niño crea por sí mismo un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diversas a situaciones complejas sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades de ese momento. Es por esto que al pensar en el juego en la educación inicial no puede dejarse de lado la intencionalidad de los educadores iniciales, la disposición de tiempo, de espacio y de materiales, la convicción de que la situación lúdica produce aprendizaje y el convencimiento de que la intervención del educador es fundamental para generar la potencia del juego y facilitar en el niño y la niña procesos cognitivos, afectivos, sensoriales, perceptuales, sociales y motores que estructuran sus subjetividades, que se van a expresar en diferentes formas del Ser, Sentir y Pensar.

Los niños y niñas se consideran sujetos plenamente sociales, por lo cual aportan a la transformación de su condición actual, es decir, en este proyecto no se conciben como objetos de estudio sino como actores partícipes en la producción, planificación y gestión del conocimiento, desde sus propios intereses y necesidades. En otras palabras, el estudio se asume en la capacidad de comprender esta perspectiva y generar capacidad de interpretar el entorno infantil y posicionarse de manera crítica en la sociedad actual, modificando el mundo de la infancia y las concepciones sociales que existen actualmente al respecto.

Pero de igual manera es relevante conocer la intencionalidad de los educadores iniciales en la mediación del aprendizaje, ya que en esta etapa se busca potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas, partiendo del reconocimiento de sus características, particularidades y contextos en que se desenvuelven, a través de interacciones que generan experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado en ambientes enriquecidos; en tal sentido, al ser el juego la esencia y ocupación principal de niños y niñas donde se construye, transforma y modifica la realidad, como sujetos activos en el mundo, se hace necesario indagar cómo se da el engranaje de este componente tan importante en la educación inicial entre lo propuesto por los educadores con los intereses que el niño o niña quiere ejecutar. Llama la atención la manera como el educador inicial asume el juego y el papel que desempeña en su práctica educativa pues se continúa observando que el juego aun siendo reconocido como un recurso valioso en la práctica pedagógica, éste carece de valor en la implementación convirtiéndose en algo adicional, encauzando la prioridad educativa hacia el desarrollo de procesos formales de aprendizaje como la lecto escritura o el pensamiento lógico matemático.

Las nuevas visiones de niño y niña conducen a imágenes sociales sobre éste, que rompen las miradas convencionales de educarlo, cuidarlo, atenderlo y protegerlo. Muy seguramente, el estudio proporcionará elementos para enfrentar la compleja tarea de educar en la primera etapa de la vida, y así mismo valorar el papel del juego en esta etapa inicial de los niños y niñas denominada “la primavera del cerebro” (Albino 2014, pág. 2), por ser una etapa irrepetible en el ser humano.

1.2 Pregunta problema

¿Cómo se articulan las prácticas del juego como componente de la estrategia de cero a siempre promovidos por los educadores iniciales con las necesidades e intereses de los niños de 3 a 4 años en los centros de desarrollo infantil?

1.3 Justificación

La Educación inicial es un derecho impostergable de la primera infancia y se constituye en el primer nivel del sistema educativo (aunque no formalmente mediante la ley) donde se busca potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas, partiendo del reconocimiento de sus características, particularidades y contextos, a través de interacciones que generan experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado, desde su nacimiento hasta los 6 años de edad, en ambientes enriquecidos.

La educación de niños y niñas ha sido una preocupación evidente de tiempo atrás, aunque inicialmente prevalecía un sentido asistencial que llevaba a privilegiar el prodigar alimento y albergue a los niños que carecían de ello. Este tipo de atención fue transformándose gracias a los cambios en las concepciones de niño y niña, que comprometieron a importantes pedagogos como Fröebel, Montessori y Decroly, entre otros. Estos avances y, por supuesto, las transformaciones en el contexto educativo son antecedentes de la importancia otorgada a la intervención educativa temprana en el desarrollo general infantil, es decir en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que primarán durante toda la vida.

Plantear una investigación de esta naturaleza, le da relevancia, valor o lugar al juego como posibilidad de desarrollo, es por esto que es indispensable explorar cómo intencionan, crean, planean o generan el juego los agentes educativos. Desde este punto de vista este estudio pretende entender la forma en que las intencionalidades pedagógicas del maestro toman en cuenta las necesidades e intereses de niños y niñas, en cuanto al juego se refiere. Se considera que mediante el juego los niños y niñas tienen la oportunidad de ejercitar sentimientos y comportamientos alrededor del entorno (Brunner, 1977) así como se destaca la importancia del juego en el desarrollo cognitivo (Piaget, 1966) y se argumenta que en el juego niños y niñas desarrollan conocimiento referencial, en otras palabras, mantienen un aprendizaje no directo por descubrimiento en donde se apropia del conocimiento y de las relaciones a través de la vivencia misma. El juego para Vigotsky, (1996), retomado del libro *Terapia ocupacional en la infancia* pág. 66, recrea situaciones que suponen desafío, permitiéndole explorar y desarrollar andamiajes entre la información que tiene los niños y niñas de las experiencias previas con las aportaciones que les genera el juego. Es por esto que se hace necesario determinar el papel que cumple el juego en la experiencia pedagógica de los educadores iniciales, identificar la articulación de los intereses y necesidades de este grupo etario a la práctica pedagógica del juego para fortalecer la estrategia de cero a siempre formulada por la Presidencia de la República de Colombia e implementada por el Ministerio de Educación Nacional.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Comprender las articulaciones entre las dinámicas de juego que se propician en el Centro de Desarrollo Infantil, a partir de la exploración de las intencionalidades de los educadores iniciales y necesidades e intereses de juego de los niños y niñas

1.4.2 Objetivos Específicos

- Conocer los gustos de los niños y las niñas que subyacen a los juegos que ellos proponen.
 - Reconocer la diversidad de intenciones de los educadores iniciales sobre el juego, sus finalidades y sentidos para los niños y niñas que asisten al CDI.
 - Comprender las continuidades y rupturas existentes entre las intencionalidades del educador y los intereses de los niños.

2. Marco de referencia

Dentro del proceso de investigación, se hace necesario reconocer otras experiencias, investigaciones y estudios aplicados al escenario de la primera infancia, específicamente al juego, como estrategia facilitadora del desarrollo en la educación inicial. Por ello, se realizó una indagación general respecto a experiencias de investigación desarrolladas con propósitos similares a las pretendidas en este proyecto, logrando obtener una puesta en común, sobre como el juego incide de manera positiva en el desarrollo de niños y niñas, siendo un aspecto básico para favorecer el aprendizaje de dicha población.

2.1 Estado del Arte

La construcción del estado del arte inicia con una revisión de diversos documentos y artículos científicos relacionados con el juego y su papel dentro de la educación inicial, buscando identificar los problemas que plantean y las maneras como los abordan. El análisis de la documentación a partir de esta revisión permitió al grupo identificar la emergencia de diferentes puntos de vista en relación con los intereses y necesidades de los niños y niñas como orientadores de la educación inicial (0 a 6 años). Los conceptos que sirvieron de guía al estado de arte fueron: 1) **educación inicial**, que se espera esté orientada con mayor frecuencia desde 2) **los intereses y necesidades** de los niños y niñas, con énfasis hacia el aprendizaje significativo, encontrando relevancia en 3) el **juego** y el arte como elementos primordiales en la educación inicial para lo cual 4) el educador, de manera intencional, debe brindarles oportunidades y espacios en tiempo y lugar, con el fin de integrarlos con su contexto, favoreciendo así su desarrollo integral.

2.1.1 Educación inicial: intereses y necesidades

De la revisión de literatura se destaca, en primer lugar, la investigación **Análisis de los programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia**, que enfatiza en el favorecimiento de aprendizajes significativos, desde los intereses y necesidades de niños y niñas, “*concebido al niño como persona en continuo perfeccionamiento humano*”(Duarte, Moncada, & Betancur, 2011, pág. 7) (retomado de igual manera de Umayahara, 2003, p. 168) y relevando al **juego y el arte** como elementos primordiales de la educación inicial, bajo la guía del adulto, para lo cual se deben brindar oportunidades y espacios en tiempo y lugar con el fin de integrar al niño y niña con su contexto y brindarles herramientas para su desempeño en la vida.

Por su parte, el estudio **Intereses y necesidades comunicativas en la infancia preescolar**, reconoce la comunicación del niño o niña, que “*surge del impulso irresistible de satisfacer necesidades afectivas, cognitivas y regulativas a través del contacto con el adulto y sus coetáneos para transmitir sus ideas de manera gestual o verbal*” (Hidalgo Rosalba, 2013) *pág 130*). Entre las principales conclusiones los autores resaltan el aporte que desde la comunicación hacen los profesionales de la primera infancia para el diseño de situaciones comunicativas reales, en correspondencia con las necesidades e intereses de los niños, con lo que se favorece al desarrollo integral (*pág132*).

Por tanto, los autores relevan la función del jardín infantil como espacio facilitador para la interacción del niño y niña con sus pares y con adultos, reconociendo como el adulto debe orientar los intereses y necesidades de los niños y niñas propiciando su disposición para conocer (*pág 131*), de tal manera que contribuya al desarrollo de su personalidad y a la construcción de su mundo vital.

Siguiendo en esta línea, en la investigación **Aprendizajes relevantes para niños y niñas en primera infancia**, los autores consideran que un aprendizaje significativo es el que conjuga los

intereses y el bienestar del niño o la niña- con los intereses e ideales de su contexto sociocultural, siendo el educador quien se consolida como mediador entre las capacidades, intereses y necesidades del niño o niña y su contexto, con el propósito de aumentar el nivel de desarrollo potencial, tanto individual como social. (Zapata-Ospina, 2013)

En relación con dichos intereses y necesidades, la revisión destaca la importancia de crear currículos que tengan en cuenta las diferentes intencionalidades pedagógicas para atender dichos intereses y necesidades, concibiendo al niño y la niña como seres en un contexto histórico, cultural y social.

2.1.2 Concepciones de Educación Inicial

Otras investigaciones dejan ver que en la educación inicial persiste un significado asociado al *cuidado y la protección*, desde la gestación hasta los 6 años, enfatizando en el cuidado calificado para la supervivencia y protección de niños y niñas en esta etapa.

Claramente, en una de las investigaciones, **Identificando concepciones de infancia: una mirada a los proyectos educativos institucionales** (Cisternas Pacheco & Zepeda Aguirre, 2011, pág. 1) se describe la educación inicial con concepciones que no son utilizadas en la actualidad, dejando ver que los niños y las niñas desarrollen características que se verán a futuro y no en el momento en que se encuentra. Los autores dan cuenta de cómo las concepciones de infancia presentes en los Proyectos educativos tienen tres características principales: la contradicción porque tienen conceptos de niñez basados en visiones contrapuestas; la invisibilización de niños y niñas en sus discursos, pues son mencionados a través de categorías abstractas como: persona, y ser humano. Así mismo, se encuentra una omisión del concepto de derechos de la infancia y del carácter garante de la escuela (pág.36).

Por su parte, la investigación dirigida a reconocer las **Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en Educación inicial en Colombia**, refleja como la Educación Inicial continúa siendo vista como la preparación para la educación básica primaria, como el precedente para el ingreso a la educación formal; en este sentido, los niños y niñas son vistos como sujetos escolarizados y descontextualizados en relación a los propósitos y finalidades propios a su desarrollo; concluye la autora que es necesaria la formación de maestros con capacidad para ejecutar acciones y configurar diversas alternativas que potencien el desarrollo de niños y niñas, en aras de unas condiciones que mejoren su calidad de vida. (Henaó 2009, p, 13).

Para finalizar, se plantea la postura de este estudio con relación a la educación inicial para la primera infancia: se identifica como un proceso educativo que promueve el desarrollo de la libre expresión del niño y la niña, velando por sus derechos; siendo reconocidos como actores sociales, que puedan aportar desde su saber a la construcción de aprendizajes bajo el direccionamiento de la familia, el educador, los hogares comunitarios, los jardines, los que, a su vez, reconocen las características, particularidades, capacidades y potencialidades de cada niño o niña en la interacción permanente con ambientes enriquecidos y procesos pedagógicos específicos y diferenciales en esta etapa de la vida.

2.1.3 Concepción de niño y niña desde la perspectiva del educador inicial

En la concepción de niño y niña que poseen los educadores de educación inicial, según los artículos revisados, se indica un proceso de transformación, por el hecho de pasar de ser actores pasivos, ignorantes, adultos en miniatura, a ser reconocidos como actores sociales, que cuentan con autonomía y pensamiento propio, identificándolos como centros fundamentales de la educación

inicial, ya que desde el nacimiento, el niño y la niña se exponen a diversos aprendizajes, de manera dinámica entre el aprendiz y el educador, a través de las interacciones y ambientes seguros que les permita desarrollar competencias ante los ajustes socio-culturales.

El estudio **Me conozco y me quiero**, plantea como el Proyecto Educativo Institucional cumple una función primordial en la formación de niños y niñas, dando relevancia al ambiente físico, las estrategias institucionales, la didáctica y el ajuste de planes de estudio, en la cimentación de las dimensiones del desarrollo humano propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (socio – afectiva, comunicativa, estética, ética, y corporal) (Alvarez, 2013).

El ideal del análisis anterior debería ser entonces que estos aspectos se conjuguen para posibilitar el constructo personal, la comunicación e interacción, para la apropiación del lenguaje, que son afianzados con experiencias sensoriales en el entorno a través de la sensibilización hacia el aprendizaje del convivir, relacionarse con sus semejantes por medio de experiencias significativas que generen un aprendizaje constructivo como centro fundamental en la educación inicial.

Finalmente, a partir de la revisión teórica realizada se genera una pregunta: ¿Cuáles son los aspectos de preocupación de las Instituciones de Educación Superior – IES, en la formación de educadores iniciales? Se reconoce que en Colombia se necesita hacer más estudios que permitan profundizar en modelos y pedagogías orientadas a la Educación Inicial, para precisar acciones curriculares que contemplen las intencionalidades pedagógicas y las necesidades esenciales de los infantes y requerimientos de aprendizaje hacia el reconocimiento de los niños y niñas como seres históricos sociales y culturales. Se reconoce este vacío al hacer la revisión documental.

Es importante resaltar que el artículo **Asociación entre el tiempo de permanencia en el programa de estancias infantiles para niños en situación de pobreza y el desarrollo infantil**, plantea una educación inicial integrada por una enseñanza en que se reconozca a la escuela como

un espacio de “escuela de todos y para todos” (Rizzoli et al., 2017), siendo esta escuela inclusiva portadora de reconocimiento y atención de diferencias.

De igual manera, los artículos analizados resaltan la importancia de que las IES, reflexionen sobre educación inicial en términos de adaptarse a la naturaleza humana, en que se reconozca al niño y niña desde una perspectiva de un ser íntegro para su momento de desarrollo, en que se reconozca el “aprendizaje social reflexivo y una enseñanza abierta” (Klafki, 1986). Las IES como formadoras del recurso humano requieren mayor investigación en lo concerniente a lo pedagógico y en temáticas que aporten a los currículos, de tal manera que se reconozcan las prácticas de los maestros que favorezcan la mirada de niños y niñas como personas activas, históricas, sociales y culturales en los entornos propios de su vida, asunto planteado por Vesga (2013), en su investigación, **Un estado del arte en pedagogía e infancia. Propone** que en Colombia se reflexione respecto a la didáctica de la pedagogía en la educación inicial, ya que cada día surgen ideas nuevas que permitirán avanzar y mejorar la pedagogía e infancia.

Por último, se resalta la importancia del trabajo articulado que debe existir entre las diferentes disciplinas o saberes interesados en la Educación Inicial, que se reconozca el diálogo y valoración interprofesional, como base para la construcción de integralidad en la educación inicial.

A manera de balance, se explicitan los avances en el concepto de educación inicial, al tener en cuenta las necesidades e intereses de los niños y niñas, aunque aún se presenten concepciones equivocadas en cuanto a la concentración de su formación en cuidados y protección, sin dar aún oportunidad total de participación a los niños y niñas frente a la construcción de su propia educación.

Se identifica también, cómo la educación debe tener en cuenta que el niño es el protagonista de los aprendizajes en los diferentes momentos de su vida, que no evoluciona sólo en un contacto

espontáneo con el medio, los adultos y los pares, sino que, requiere de la interrelación con los mismos de manera vivencial y con propósitos e intenciones.

2.1.4. Intencionalidades desde la práctica de educación inicial

En relación a este aspecto se resaltan los aportes realizados por Garzón y Colbs (2008), quienes, en un estado del arte sobre el Desarrollo Infantil y su evaluación, destacan elementos claves y el enfoque para una Escala de medición del Desarrollo para la Primera Infancia en Bogotá. Reconocen que cada pilar (juego, literatura, observación del medio y arte) tiene una función específica, pero a su vez se complementan y entrelazan como lo hacen las dimensiones del desarrollo en los niños y las niñas de jardín.

Se referencia el juego, como la actividad principal que caracteriza los infantes, siendo entre los 0 y 6 años de edad más evidente este tipo de prácticas, reconociendo como el juego es tan importante para ellos como lo es la conversación para los adultos; los niños y niñas van elaborando y comprendiendo su mundo a partir de las experiencias adquiridas al jugar.

Este pilar ocupa un lugar importante en el estado del arte, sin dejar de lado el valor que tienen los otros tres al tratarse de definir el desarrollo infantil y su evaluación. Abordan de manera concisa la relevancia del juego en la comunicación - educación, considerado de manera natural y autónoma, en la educación inicial. La institución tendría que diseñar espacios y tiempos especiales para otorgarle un terreno al juego, donde pueda niños y niñas crecer y evolucionar. Pero no son sólo los espacios y tiempos concretos, son las actitudes, los cuidados, las rutinas, los acercamientos, que deben estar impregnados del espíritu festivo que otorga el juego (Garzón y Colbs, 2008, p. 55).

En el estudio **Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el proyecto pedagógico educativo comunitario**, (Pineda, Garzón, Bejarano y Buitrago, 2015), los autores

reconocen como prácticas en la educación inicial los proyectos pedagógicos que son desarrollados por los agentes educativos a partir de los intereses observados en la relación entre los niños, las niñas, los agentes educativos y las familias y de las experiencias cotidianas que los rodean; en este sentido, resaltan como los saberes y las prácticas pedagógicas, se caracterizan por ser participativas, significativas, contextualizadas y humanizantes, constituyéndose como un tejido que se nutre además de los recursos comunitarios, del entorno y del medio ambiente, para constituirse en un proyecto de transformación social. (Pineda, 2015, p, 263).

De igual manera, como lo plasman en su artículo **Interacciones pedagógicas y su relación con la promoción de la participación en primera infancia**, (Jiménez, Londoño, Rinta, Pineda, 2011), se requiere pensar la educación como una acción no homogenizadora, que estimule las fortalezas y capacidades de los niños y las niñas, una educación de calidad de acuerdo con su nivel evolutivo, su capacidad de aprendizaje y su desarrollo emocional que valora su individualidad, dentro de un proceso educativo pertinente y oportuno desde una perspectiva inclusiva e intercultural, que debe sentar las bases para el ejercicio de la autonomía y la práctica de la libertad. Evidencia que la función de la educación trasciende los límites de la escuela y de las instituciones tradicionales, para abarcar todos los aspectos de la vida social.

En la investigación, **El juego como generador de aprendizaje en el preescolar**, los autores (López y Delgado 2014), abordan el juego como eje central con el objetivo de dar a conocer su aporte e importancia como generador de aprendizaje, siendo una estrategia pedagógica fundamental y significativa dentro de la construcción de conocimiento de niños y niñas en edad preescolar en Colombia. A partir de una revisión sistemática, los autores concluyen que el juego es una estrategia pedagógica y didáctica que satisface intereses y necesidades en el proceso de desarrollo integral del niño. De igual manera, reconocen como las instituciones educativas y los docentes deben estar convencidos que existen diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje en

el nivel preescolar que pueden ser implementadas para fortalecer un adecuado desarrollo integral. Además, los autores muestran cómo el juego permite desarrollar valores y habilidades que desembocan en un mayor aprendizaje y comprensión de conceptos, que son complementarios en el desarrollo intelectual, emocional y social del niño.

En cuanto a la investigación “**El Juego; como formador en los nuevos ambientes de aprendizaje**”, su autor (Hernández Cardona, 2016) reconoce que una de las prácticas pedagógicas que menos se aplica en la mayoría de los centros educativos, es el juego, siendo éste, la principal propuesta para el desarrollo integral de los niños y niñas, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, como una actividad libre, espontánea, creativa y motivadora para ellos.

Es por esto que los docentes, deben proponer metodologías y enfoques que impacten de manera positiva el sistema educativo actual, de manera que sean incluidos programas de formación basados en juego, ya que por medio de éste, no sólo se trabaja la lúdica y el entretenimiento, que dejan saberes cognitivos valiosos, sino que se tratan otros aspectos importantes, que hacen del ser humano un ser integral valores, respeto por las reglas, manejo de la norma, autonomía, atención y dominio de sí mismo, lo cual permite transversalizar el juego en todas las ramas de la educación y también en las diferentes áreas del saber.

En conclusión, se podría decir que el juego es una herramienta necesaria y una finalidad loable, dentro del ámbito educativo, puesto que despierta el interés de niños y niñas, les permite desarrollar habilidades cognitivas, explorar y aprender a través de sus propias vivencias.

Quintero, Gallego Ramírez y Jaramillo (2016), en el artículo **La formación integral de las maestras para la primera infancia: Un reto inaplazable**, identifican al lenguaje expresivo corporal, el “juego” y el arte”, como un conjunto de códigos que permiten la expresión del ser humano, para comunicarse consigo mismo y con el entorno, mediante el despliegue de la creatividad, la lúdica, el dinamismo, y el sentimiento. Por lo que se lee, los lenguajes expresivos

como los mencionados con anterioridad, en todas sus manifestaciones, son generadores de estímulos para el universo creador de los niños y las niñas, permitiéndoles desarrollar así las capacidades de observar, de investigar, de asombrarse, de re-significar los objetos y los ambientes, de resolver situaciones de la vida cotidiana, entre otros.

Reconocen que las actividades que se propicien deben ser seleccionadas, acorde a sus posibilidades de crecimiento, desarrollo y peculiares características de aprendizaje de niños y niñas, deben ser visualizadas e integradas en los planos del sentir, pensar y hacer, ya que ellos aprenden como un todo y no solo la parte en la cual el adulto se enfoca.

De igual manera, Córdoba, Hernández, Palacio y Tobón (2017) en su investigación **Pilares de la educación Inicial, mediadores para el aprendizaje**, reconocen la importancia de articular las estrategias didácticas a los pilares de la educación inicial (lenguajes artísticos, el juego, la literatura y la exploración del medio), como principios rectores de la primera infancia. De acuerdo con esto, se describe el concepto de estrategias didácticas, al igual que cada uno de los cuatro pilares mencionados y las posibles estrategias que se pueden implementar en el aula de clase para facilitar el desarrollo integral de los niños y niñas en edad preescolar. El objetivo de hacerlos así es promover en el maestro una coherencia práctica-discursiva entre el método pedagógico y las actividades que facilitan su aplicación al interior del aula de clase.

A partir de lo expuesto, es posible que las estrategias didácticas se puedan articular a las diferentes características de la primera infancia. Así, los pilares de la educación inicial -el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio- permiten desarrollar actividades que apoyan dichas estrategias en el aula de clase, con el objetivo de que los niños y las niñas adquieran aprendizajes significativos; como el respeto a la diversidad, el trabajo cooperativo, la expresión verbal y la interacción en el entorno en que viven.

En síntesis, los pilares mencionados anteriormente deben estar articulados con las estrategias didácticas (Tobón, 2004), ya que según el Ministerio de Educación Nacional estas son las actividades rectoras que orientan el aprendizaje en la primera infancia, generando en ellos un desarrollo integral a partir de acciones como: el juego de roles, la dramatización de situaciones de la vida cotidiana, la lectura de cuentos en imágenes y salidas pedagógicas, entre otros. Esto ayudará a promover ambientes pedagógicos de acuerdo con las experiencias de los niños y niñas, favoreciendo la curiosidad, exploración e imaginación.

2.1.5 Ambientes y juego en la Educación inicial

El juego les permite al niño y la niña tener una visión de territorio y alcanzar la familiaridad en la apropiación del espacio, siendo un elemento esencial para la socialización, potenciador de habilidades y capacidades para la participación; el juego libre, es un elemento fundamental para viabilizar expresiones y acciones espontáneas, pues cuando juegan, los niños y niñas materializan la idea que tienen del mundo, acceden a él y lo representan.

Con relación al juego en la primera infancia (Sarlé ,2013), la investigación **Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza**, destaca la ludoteca escolar, con el interés de analizar las oportunidades que ofrece como ámbito privilegiado para jugar y las implicaciones que tiene para la enseñanza. Este estudio buscó sistematizar algunas experiencias con categorías de análisis que ponen en tensión la presencia de estos espacios intermedios con los modos propios de pensar la enseñanza en las salas de niños pequeños.

Los resultados muestran cómo este espacio modifica las relaciones entre adultos y niños cuando se aumenta el grado de libertad y respeto por la iniciativa del jugador. No sólo se juega, sino que se enseña y aprende a jugar. Como conclusiones, Sarlé reconoce que, aunque en la

ludoteca y la sala se juegan los mismos juegos, la ludoteca pareciera autorizar un cambio en las configuraciones del maestro y en cómo se presenta al niño. En otras palabras, para la investigadora, la ludoteca faculta con mayor fuerza que la sala, una suerte de “mentalidad lúdica” que tiñe las relaciones entre juego y enseñanza. La ludoteca habilita una mayor flexibilidad en el modo en que se vinculan adultos y niños, al facilitar la elección del juego, la forma en que se configuran los grupos, las entradas y salidas de un juego particular, la manera en que se definen y aceptan las reglas, entre otras. (Sarlé, p.69)

En la investigación, **Transformaciones lúdicas, Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos**, Stefani, Andrés y Oanes (2014.) describieron y analizaron las transformaciones lúdicas, a partir de los juegos de los niños, los espacios y la percepción.

El estudio llevó a reconocer cómo en la actualidad, las modalidades lúdicas de los niños se han ido modificando. Los cambios en las ciudades han hecho que los niños jueguen más en espacios privados o semipúblicos haciendo variar su forma de jugar. Los resultados del estudio dejan ver como los juegos motores, se mantienen con fuerte presencia a lo largo de todas las franjas de edad; sin embargo, en los niños principalmente los juegos electrónicos ocupan el primer lugar. De igual manera el estudio muestra como la categoría menos elegida es otro tipo de juegos y los juegos simbólicos; se observa también que los niños eligen la casa y la escuela como espacios principales para jugar.

Las conclusiones más relevantes según el estudio muestran, que, en el pasado, se exploraba más con el cuerpo, se ejercitaba la destreza física, había menos juguetes y todo servía para jugar. Los deportes son considerados por los niños de esta muestra como juego. En esta época en la que los adultos utilizan más los soportes digitales para distintas actividades laborales, sociales y recreativas los niños soportan cada vez más los juegos con los soportes electrónicos reproduciendo así el mundo adulto (Duek, 2010 – 2012).

En la investigación **Terapia Ocupacional y el juego en población infantil del municipio de Tangua (Nariño – Colombia)** se analizó el desempeño ocupacional por dimensiones en el área de juego en la población menor de 5 años en situación de vulnerabilidad, encontrándose que los niños y niñas que asisten al Centro de Desarrollo Infantil **no comparten las actividades de juego con los padres o madres de familia**, a pesar de tener familias estructuradas y conformadas con pares para practicar el juego significativo. (Jurado ,2015)

Finalmente, a manera de conclusión, el autor reconoce, que generar espacios de interacción entre niños y niñas de la misma edad, favorece el proceso de empatía, creación y cooperación en actividades lúdicas, así como el desarrollo de habilidades cognitivas, motoras y sociales, que se dan a través de estrategias asociadas al juego, ya sea estructurado, reglado o libre y que el juego les permite desarrollar capacidades como observar, investigar, asombrarse, re-significar los objetos y los ambientes, resolver situaciones de la vida cotidiana, entre otros, contribuyendo al desarrollo de aspectos como la creatividad, la autonomía, la sensibilidad y la comunicación.

En otro estudio, **Diseños de Ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación inicial**, Martín y Durán (2016), a partir del objetivo propuesto -promover y estudiar la reflexión sobre el diseño de ambientes para el juego, desde la práctica de un grupo de profesores-, profundizaron en un tema como el ambiente, que en la actualidad cobra una enorme importancia, a juzgar por los trabajos encontrados sobre el tema en educación infantil, con el apoyo de autores que se refieren al ambiente como un “tercer educador” (Reggio Emilia – Hoyuelos, A. (2006) y al docente como un escenógrafo (Abad J. & Ruiz de Velasco Á, 2011), quien diseña escenarios para promover actividades propias de la infancia como el juego.

El resultado más destacado de esta investigación fue hacer visible el saber que surge a partir de la reflexión de la propia experiencia, en torno al diseño de ambientes para el juego.

De manera general, se concluye que **el juego**, en todos los ciclos del desarrollo humano, continúa siendo el referente que incide directamente en la adquisición de habilidades comunicativas, artísticas, sociales, culturales, cognitivas, físicas y motoras; que, a su vez, permite la participación y bienestar de los sujetos en cada uno de los aspectos de la vida cotidiana.

Desde el ámbito de la primera infancia, interesa resaltar que todos los autores coinciden en la idea de que “el juego” es el dinamizador del aprendizaje significativo en la vida cotidiana y en los demás ambientes en que se desenvuelven los niños y niñas; sin embargo, esta revisión también deja ver que los maestros o educadores aún requieren aplicarlo o tenerlo en cuenta en su práctica pedagógica, haciendo de la vida escolar un ambiente lúdico para el aprendizaje de los niños y niñas.

También es necesario destacar que, en varias investigaciones, se reconoce el ambiente como parte crucial para la ejecución del juego en las prácticas de educación inicial y por tanto, debe ser tenido en cuenta para la planeación, desde la estructura física hasta la intencionalidad pedagógica.

Finalmente, sobre el análisis de las concepciones, se dice entonces que se ha avanzado en el concepto de educación inicial al tener en cuenta las necesidades e intereses de los niños y niñas, aunque aún se presentan concepciones difusas, centradas en el cuidado y la protección como aspectos esenciales del desarrollo. Si bien esto es importante, su excesiva relevancia puede llevar a omitir o desplazar la educación inicial y la socialización temprana como procesos fundamentales para el desarrollo infantil, con el involucramiento de todos los actores, en particular de los niños y niñas como co-constructores de su propia educación.

La educación inicial para el desarrollo integral de niños y niñas es considerada, como un proceso interactivo que les permite relacionarse consigo mismo, con el mundo y con los otros, mediante el juego, el ambiente, la literatura y el arte, como centros de su vida y de su actividad.

Por otro lado, la concepción de niño y niña en la educación inicial ha venido evolucionando hacia una idea más integral y reconocedora de los sujetos, hecho que deriva en concepciones

también integrales del desarrollo y de la atención, involucrando a todos los actores de la sociedad, y considerando al niño y la niña en el centro, lugar de privilegio en que se les reconoce como sujeto de derechos, social e históricamente situado y partícipe de una sociedad.

Con relación a las Instituciones de Educación Superior, como formadores de recurso humano, para la atención en primera infancia y educación inicial, requiere mayor investigación en lo concerniente al componente pedagógico y en temáticas de educación inicial que aporte a los currículos de tal manera que los educadores puedan intencionar su acción con total reconocimiento de los niños y niñas como personas activas, históricas, sociales y culturales y promuevan su desarrollo integral en los entornos en que transcurren sus vidas.

2.2 Marco Teórico

El marco teórico que fundamenta la presente investigación se basa en el análisis de las diferentes perspectivas relacionadas con el juego, entendido como una característica innata de cada niño y niña, que requiere de tiempos y espacios para su exploración; de igual forma es visto, como una herramienta primordial para la promoción del desarrollo infantil por parte de los diferentes actores educativos durante el proceso de educación inicial. Este cuerpo teórico que sirve de base al estudio toma en cuenta autores que, desde el movimiento europeo de escuela nueva hasta los tiempos contemporáneos, han pensado la infancia y se han preocupado por su desarrollo, educación y cuidado.

2.2.1 El Juego, en la Primera infancia

“El juego es algo esencial a la especie humana, la actividad lúdica es tan antigua como la humanidad. El ser humano ha jugado siempre, en todas las circunstancias y toda cultura, desde la niñez ha jugado más o menos tiempo y a través del juego ha ido aprendiendo por tanto a vivir. La identidad de un pueblo está fielmente unida al desarrollo del juego, que a su vez es generador de cultura”. (Moreno, 2002, p. 11).

Según la Unesco (1980) “los juegos proporcionan un medio excelente de aprendizaje de los valores culturales de la sociedad, los cuales son representados de manera simbólica: en las reglas de juego y mediante el empleo de motivos decorativos tradicionales”.

El juego es una expresión social y cultural que se transmite y recrea entre generaciones, y por lo tanto requiere de un aprendizaje. Según Caillois, 1957, las características fundamentales de toda situación de juego, definidas como una actividad son: libre; separada, en límites de espacio y de tiempo; incierta, cuyo desarrollo no puede determinarse al igual que su resultado; improductiva, porque no crea bienes; reglamentada y ficticia, donde se utilizan elementos de la realidad; pero el jugador sabe que lo que hace no es verdad y puede entrar o salir de ese mundo cuando lo desee.

Según Cepeda, 2017, el juego es utilizado como una estrategia lúdica de aprendizaje, ya que permite el mejoramiento de los dispositivos básicos para el aprendizaje, necesitando de la lúdica como parte de su desarrollo armónico. El juego, por tanto, es un recurso útil para la enseñanza en los jardines, que debe visibilizarse como estrategia didáctica o contenido, además por ser una de las actividades más agradables que realizan los niños y las niñas de manera natural y autónoma, Así, el mismo juego los encamina a moverse, relacionarse, interactuar y aprender. La teoría de Vygotsky, 1996 relaciona el juego con el aprendizaje en la medida en que este último se considera uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. Especifica que el contexto ocupa un lugar

central y la interacción social se convierte en el motor del proceso de aprendizaje, reconociendo cómo el juego permite el avance del niño y la niña en cada una de sus dimensiones del desarrollo.

Ahora bien, dentro del mismo desarrollo de los niños, la palabra “juego” es la primera que se aprende llena de significado, y la frase “vamos a jugar” es quizás de las más utilizadas y con una connotación que no da pie a equivocaciones. Dentro de los intereses del juego, los juegos de tradición cobran importancia en la medida que estos representan sentidos y significados articulados con prácticas sociales que solo se comprenden con referencia a una comunidad, a un momento histórico y en el marco de una relación específica con la infancia.

En efecto, el juego es el medio más importante para promover procesos de educación y aprendizaje, pues pone en funcionamiento la totalidad del cuerpo y ejercita las funciones superiores, considerándose pues, un elemento fundamental para la preparación a la vida social del niño y de la niña y, por supuesto, a su proceso de comunicación e interacción con el otro; jugando es donde aprenden, reconocen, entienden y desarrollan sus capacidades cognitivas, afectivas, sociales; el juego forma el carácter, al tiempo que posibilita adecuar las acciones al entorno. Por consiguiente, el juego debe ser utilizado como práctica en los procesos educativos, pues permite tener una estrecha relación entre el niño - niña y el aprendizaje.

Utilizar un componente natural y autónomo del ser humano como el juego, permite o facilita la relación docente – niños, pues se eliminan acciones monótonas que solo promueven el aburrimiento y generan la dispersión y poca atención a los procesos de enseñanza – aprendizaje. A propósito, cabe nombrar a Fröebel (2003) quien dio relevancia a la significación de la autoridad libre y creadora del niño, permitiendo encontrar en la escuela un espacio en donde el juego era considerado como un instrumento que permitía la adquisición de saberes.

Según Moreno (2002) “jugar no es estudiar ni trabajar, pero jugando el niño aprende a conocer y a comprender el mundo social que le rodea”. Los niños y niñas desde que nacen, en sus

juegos, potencian una identidad del grupo social al cual cada uno de ellos pertenece. Además, cuando se encuentran inmersos en una sociedad, o en pequeñas comunidades, en los niños y las niñas se fomenta la cohesión y la solidaridad, donde van aprendiendo los diversos valores humanos y éticos que les permiten actuar y ser miembros de estos grupos, y que a su vez le van dando un sentido para la formación de su personalidad y de su desarrollo integral.

La concepción de primera infancia como constructo histórico social ha ido evolucionando a medida que pasa el tiempo y gracias al desarrollo de ciencias como la pedagogía y las ciencias humanas. En la actualidad no es válido concebir a la primera infancia como seres pasivos o adultos en miniatura; al contrario, son seres activos que van desarrollando y generando su propio conocimiento y produciendo cambios en los entornos en que se desenvuelven, convirtiéndose de esta manera en agentes de su propia transformación y de la de los demás.

Al hablar de primera infancia es importante resaltar que es la etapa de ciclo vital donde se sientan las bases del desarrollo del ser humano (cognitivo, emocional, social y motor). Como cada individuo desarrolla sus capacidades de manera singular acuerdo con distintas influencias, esas capacidades no se evidencian de la misma manera ni proporción en todos los niños y niñas, de manera que ni la edad ni el tiempo son indicadores de medición en este tipo de actividades. Por lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional –MEN- (2009) las entiende como capacidades generales que posibilitan los 'haceres', 'saberes' y el 'poder hacer' que los niños y niñas manifiestan a lo largo de su desarrollo.

Es preciso aclarar que los niños y niñas de primera infancia, presentan -por su edad y desarrollo psicomotor- la necesidad de jugar de manera permanente, a través del juego y de diferentes actividades lúdicas fortalecen su personalidad y aprenden de diversas formas, lo cual han permitido que la educación reconozca en el aprendizaje significativo un modelo aplicable que

le permite al infante crecer y adquirir nuevos conceptos acorde a su edad, capacidades motoras e intereses particulares.

Como señalan los antecedentes, se juega desde tiempos remotos, no obstante, el juego en el aula tiene una connotación de trabajo al cual se le aplica una buena dosis de esfuerzo, tiempo, concentración y expectativa, entre otros, pero no por eso deja de ser importante.

En la primera infancia los educandos presentan unas características específicas acorde a su edad y a sus pre-conceptos, que son fiel reflejo del medio donde el niño y la niña están creciendo, lo que permite al docente ser un apoyo y/o guía en los procesos de formación tanto comunicativo, como educativo. Es por ello, que el juego es el gran compañero para lograr avances y analizar posibles debilidades, para ser trabajadas desde temprana edad y así tener un mejor desempeño del niño y la niña en su formación integral, constituyéndose en fundamental, en esta etapa la dimensión personal-social y comunicativa. Para Winnicott (1982), “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida”.

Es necesario entonces retornar a la didáctica ya que esta considera al juego como entretenimiento que propicia conocimiento, a la par que produce satisfacción; en este sentido el juego favorece y estimula las cualidades morales en los niños y en las niñas como son: el dominio de sí mismo, la honradez, la seguridad, la atención, la reflexión, la búsqueda de alternativas para ganar, el respeto por las reglas del juego, la creatividad, la curiosidad, la imaginación, la iniciativa, el sentido común y la solidaridad con sus amigos, con su grupo, pero sobre todo el juego limpio, es decir, con todas las cartas sobre la mesa.

Por ello desde el marco de los derechos del niño, la educación involucra el derecho al juego, apareciendo como imprescindible para el desarrollo integral de un niño, siendo a través del juego que se construyen personas libres y creativas; desde esta perspectiva del derecho, es fundamental escuchar las necesidades e intereses de niños y niñas, para poder facilitar tiempos, espacios y

objetos de juego que se ajusten al momento por el que están transitando, así como crear y recrear espacios y objetos lúdicos diversos que enriquezcan el repertorio cultural y educativo, teniendo en cuenta su pensar y sentir; sin embargo muchas veces estas posibilidades se limitan a realizar actividades tan dirigidas que no le dan la oportunidad de expresarse, motivarse y disfrutar, quedando limitado a dar una respuesta o actuar de manera mecánica.

Desde la perspectiva personal, el juego le permite a los niños y a las niñas armar su propio mundo destruirlo y reconstruirlo, como manera de construirse como un ser, sujeto, siendo en esta construcción que el niño y la niña se comprometen, participan, se enfrentan a situaciones que les dan la posibilidad de imponerse retos, hallar soluciones, sin pensar en la obtención de un producto, sino en el simple goce, disfrute generado a partir de su interés y motivación.

El juego y el movimiento son dos expresiones constitutivas y complementarias del sujeto, que dan la posibilidad a las personas de comunicar sus intencionalidades, en que los gestos y el movimiento permiten lecturas de intereses, necesidades y sentimientos. Es por esto que en la primera infancia y en la educación inicial, debe ser reconocido por los agentes educativos como un medio facilitador de sensaciones, experiencias corporales, retos motores, correspondencias, acuerdos, negociaciones y límites que visibilizan redes comunicativas a nivel corporal.

Al respecto, Bruner (1984) hace referencia a tres características del juego en la primera infancia: el juego es en sí mismo un motivo de exploración, es una actividad para uno mismo y no para los otros, es un medio para la invención; reconoce que el juego y la exploración están íntimamente relacionados y no pueden estar el uno sin el otro, pues los dos se complementan.

Otra de las características relevantes durante el juego, según el documento “El juego en la educación inicial del Ministerio de educación en el año 2014 pág.24, es la imitación, que cumple un papel primordial en el juego, ya que de esta característica los niños y las niñas llegan a

representar actividades de la vida diaria, inicialmente como un juego simbólico donde comprenden significados movilizando las estructuras del pensamiento.

Con Fröebel (2003), la educación de la infancia dio un giro importante pues permitió que la escuela abriera un espacio en donde el juego se considerara un instrumento de adquisición de saberes. Desde esta visión, se rompe el paradigma de la Colonia, que consideraba la escuela como un centro de represión dada la dureza con que actuaban los docentes ya que se admitía que “la letra con sangre entra” y se consideraba el juego como una pérdida de tiempo y de respeto.

Ahora bien, en los últimos 30 años, en Colombia, se logró avanzar en el otorgamiento de importancia de la niñez y en el reconocimiento de sus derechos. La apuesta política del Estado por la formación integral a través de procesos educativos y pedagógicos, han permitido el planteamiento de los cuatro pilares o actividades rectoras de la educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del medio), con el propósito de potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, y al mismo tiempo fortalecer las actividades propias de la primera infancia. Estos pilares también se consideran mediadores en el proceso de relacionamiento social de los niños y las niñas entre sí, con adultos y con el mundo exterior. Como sostienen Malaguzzi (2001) y Duvignaud (1982) el juego le permite al niño y la niña relacionarse de manera natural, por lo que debe ser exaltada su función y papel en los procesos de comunicación-educación en la primera infancia.

Según Callois (1986) “El juego a su vez fortalece la relación docente- estudiante y genera un ambiente de confianza donde pueden aprender, enseñar, comunicar, ser escuchados y guiados”, permitiendo al docente identificar diferentes facetas de los infantes, apreciar de manera integral al educando, entendiendo esta relación como un proceso que requiere tiempo y espacios cálidos generados desde el docente hacia los educandos quienes están empezando su proceso de comunicación - educación.

En la educación inicial el juego como actividad rectora y medio facilitador se convierte así en un “contexto de escucha” de las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños, donde los maestros y los agentes educativos pueden realmente reconocerlos desde la multiplicidad de sus lenguajes.

2.2.2 Práctica de juego en el desarrollo infantil

Darle lugar al juego en el desarrollo infantil, implica su reconocimiento como un derecho al que todos los niños y niñas tienen en los diferentes entornos donde transcurren sus primeros años de vida, espacios donde el juego se convierte en el eje dinamizador para la exploración, reconocimiento y participación, siendo por lo tanto uno de los principales agentes en el desarrollo.

Pensar las prácticas de juego para el desarrollo infantil implica situarlas en un territorio donde confluyen saberes, costumbres y culturas aportadas por los adultos con quienes entran en interacción. Por lo tanto, cuando se analizan las prácticas, el compromiso del adulto es observar con quien, y quienes juegan los niños, a qué se juega, qué tipos de interacciones establecen y con qué juegan; a su vez que pueda reconocer la riqueza de esos momentos, para que de manera intencional a partir de acciones pedagógicas se puedan conformar escenarios significativos que favorezcan la formación integral.

La frase **cómo juegan y a qué juegan los niños**, del documento *El juego en la Educación Inicial*, del Ministerio de Educación (2014), describe las maneras de expresión y construcción que tiene el niño, generadas por interacciones y sensaciones que al explorarlas le dan la posibilidad de reconocerse, desarrollar sus primeras habilidades corporales y las características de las cosas que lo rodean; de igual manera, cuando juega imitando, simbolizando y cuando construye, resaltan que

a través de estas prácticas, el niño aprende grandes cosas que influyen en el desarrollo motor, cognitivo, afectivo y psicosocial.

Un indicador del desarrollo psicológico del niño y de su preparación para la escuela tiene que ver con cómo juega (Solovieva & Quintanar, 2012). Por esta razón Elkonin (1980) afirma que algunas preguntas clave en educación infantil son ¿qué tanto ha jugado el niño? y ¿cómo lo hace? En Colombia, en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital (2010), se reconoce el valor del juego para el progreso infantil en la edad preescolar, por ello es importante reconocer que todas las dificultades en los niños y niñas pueden superarse, si se empieza a utilizar de forma adecuada el juego temático de roles sociales en el preescolar, así como lo propone la psicología pedagógica histórico-cultural (Akhu-tina & Pilayeva, 2012; Elkonin, 1980; Solovieva & Quintanar, 2012).

El juego, también se considera una actividad colectiva que impulsa a seguir una serie de normas sociales (reglas) que garantizan que el niño y la niña amplíen sus propios límites y posibilidades y contener otros, para el desarrollo de la personalidad.

En este proceso, el adulto requiere aprender el lenguaje del juego y tener una intención verdadera para jugar. La actividad de juego es un medio que mueve a los participantes hacia la construcción de un sistema que conlleva a prepararse para el autodesarrollo.

Especialistas en psicología, neuropsicología y pedagogía coinciden en reconocer la importancia que tiene el juego para el desarrollo infantil; la investigación sobre el desarrollo muestra que cuando los niños juegan adecuadamente en el preescolar, el juego contribuye al aprendizaje en la edad escolar (Bergen, 2002).

En estudios con preescolares se ha identificado el estado insatisfactorio de su desarrollo al ingresar a la escuela primaria, lo que motiva la necesidad de desplegar programas preventivos que garanticen el desarrollo de habilidades mínimas necesarias para hacer frente a la actividad escolar

(Quintanar & Solovieva, 2007; Talizina, 2000, 2009); las habilidades que se consideran importantes en el preescolar son: la simbólica, voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegando la imaginación, disponiendo el juego como un dinamizador en el desarrollo de dichas habilidades. La importancia de dichas habilidades radica en su poder de transformación en la primera infancia desde la capacidad cognitiva del niño hacia sus posteriores etapas de desarrollo que, en concordancia con los datos psicológicos y neuropsicológicos, es un momento vital que se considera crítico, puesto que, durante esos años ocurre la consolidación de los mecanismos cerebrales de regulación de toda la actividad del niño.

Según Solovieva et. al., en esta etapa los mecanismos cerebrales alcanzan un cierto nivel de madurez, lo cual garantiza la selectividad y el aspecto voluntario de las funciones psicológicas superiores; se confirma que la actividad cerebral se conforma y desarrolla a partir de la actividad psicológica (Solovieva, Machinskaya, Quintanar, Bonilla & Pelayo, 2009). La motivación que surge en este proceso es importante para el desarrollo de la personalidad porque le permite al niño aprender a comportarse de acuerdo con la situación. Así surge la orientación hacia las normas sociales. En el juego temático de roles sociales nace el sentido de las acciones humanas a partir de las relaciones con otra persona.

Ahora bien, dentro de las modalidades de la práctica del juego infantil, el juego como actividad facilitadora en la primera infancia permite a los niños y niñas, manejar el mundo que les rodea y desarrollar habilidades para interactuar con el ambiente como experiencia que le permite al niño o niña conocerse, interactuar y relacionarse para comprender reglas y maneras de asumir roles, constituyéndose en una actividad básica y necesaria para la formación de la conducta voluntaria y organizada, actividad en la cual el niño y la niña pueden dirigir su atención. Así, el niño aprende a coordinar sus movimientos y se habitúa a dirigir sus actividades en correspondencia con las reglas conocidas (Bonilla, Solovieva, Figueroa, Martínez & Quintanar, 2004, p. 118). Una

de las modalidades del juego es precisamente el “juego de roles”, el cual según los autores anteriormente citados refiere unas claras diferencias con el juego libre, que a continuación se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Diferencias entre el juego temático de roles y el juego libre

JUEGO TEMÁTICO DE ROLES SOCIALES	JUEGO LIBRE
✓ Conformar la plataforma indispensable para la formación de la personalidad responsable del niño	✓ No permite el desarrollo de la actividad organizada
✓ Permite el desarrollo de aspectos indispensables para la preparación escolar del niño: actividades simbólicas, voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegada y la imaginativa	✓ Es una actividad que se da por acciones al azar ✓ Impide que el niño seleccione estímulos relevantes de los irrelevantes
✓ Posibilita que el niño se dé cuenta de las relaciones que existen en la sociedad	✓ No ayuda en el reconocimiento de reglas de la interacción social
✓ Facilita que el niño identifique conscientemente las reglas, las obligaciones y los deberes que se deben cumplir	✓ No ayuda en la formación de motivos e intereses
✓ Permite que el niño regule su actividad y se someta a las reglas y a las situaciones de la sociedad	✓ No permite que el niño adopte una propia posición moral
✓ Posibilita la formación de los motivos e intereses	✓ No permite la solución de conflictos
✓ Facilita centrar la atención y realizar una tarea sin distracciones	
✓ Posibilita la formación del objetivo de la actividad, tanto individual como compartida	

JUEGO TEMÁTICO DE ROLES SOCIALES	JUEGO LIBRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Permite el desarrollo de la compasión y el sentido personal ✓ Facilita que el niño desarrolle una propia posición moral para identificar comportamientos positivos y negativos ✓ Favorece la solución de situaciones de conflicto 	

Fuente: Solovieva, Quintanar (2012)

Según el gráfico anterior, se confirman características muy específicas a diferencia del juego libre, tales como: la facilitación del desarrollo de habilidades de interacción comunicativa, comprensión de normas y respuestas durante el juego, solución de problemas, entre otros; sin embargo, es relevante precisar que el juego libre también permite el desarrollo de aspectos como la creatividad, la imaginación, experimentar diferentes situaciones que concluyen, al igual que en el anterior, con el goce de ser niño o niña. El juego de roles aparece dentro de los intereses de los niños y niñas desde muy temprana edad, identificándose a partir de éste la motivación por vivenciar experiencias que aportan al desarrollo de sus propias concepciones sobre el mundo en el que se encuentran inmersos.

El juego temático de roles sociales asegura un óptimo desarrollo en la primera infancia, logrando el uso de habilidades para interactuar con los demás, resolver problemas, identificar sus intereses, usar el lenguaje, retener y recordar la información. Sin embargo, en el preescolar es más frecuente la preocupación por las habilidades académicas en los niños y niñas que por su desarrollo lúdico. Como consecuencia, los niños y niñas no alcanzan cierto nivel de desarrollo psicológico de las neoformaciones que posibilitan y facilitan la transición a la edad escolar, razón por la cual el pedagogo debe preguntarse si el niño jugó o no jugó en el nivel preescolar como indicador positivo

y negativo, que muestra cómo transcurre el desarrollo y si hay o no desviaciones (Solovieva & Quintanar, 2012).

En palabras de López-Calva (2003, p. 15) el proceso educativo pretende, de manera intencional, que el ser humano desarrolle todas y cada una de sus potencialidades para buscar la construcción de un mundo mejor, porque siendo más humano se es más dueño de la propia actividad consciente, se es más libre y se toman mejores decisiones; incrementándose las posibilidades de participación activa y creativa en el contexto social y cultural.

El juego de roles también ayuda a que el niño entienda que los otros piensan diferente. En este sentido, se podría decir que el juego ayuda al aprendizaje de actitudes como la solidaridad y el respeto por la vida; posibilita la negociación en situaciones de conflicto.

Si en la edad preescolar no se desarrollan las neoformaciones: simbólica, voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegada y la imaginación, se podrían predecir dificultades en la edad escolar, desde diferentes perspectivas; acarreado como consecuencia, un efecto negativo en el niño a nivel emocional- afectivo que muchas veces se refleja en comportamientos inadecuados. De acuerdo con el planteamiento de Solovieva y Quintanar (2012) “al final de la edad preescolar cada niño debe tener su experiencia propia de las acciones con signos y símbolos (acciones simbólicas) y en el juego se puede brindar esta opción” (p. 120). Como indica Elkonin (1980) “al conocer con profundidad el juego temático de roles sociales y su influencia en el desarrollo infantil, se puede facilitar la dirección pedagógica y la formación de esta importantísima actividad en el niño”. Esa es la apuesta que conduce a mejorar las condiciones de vida de los niños al reconocer las realidades sociales de la población. En conclusión, se considera que el juego temático de roles sociales posibilita el logro de la calidad del aprendizaje. Sin embargo existen otras modalidades de juego, descritas por Elkonin, citado por Sarlé, 2016, como por ejemplo: juego dramático donde niños y niñas reproducen de alguna manera la realidad social; juego de construcción permiten desarrollar

creatividad y resolución de problemas en niños y niñas; juegos reglados, para llegar a esto ya debieron transitar por otros juegos que faciliten la comprensión de las reglas como parte del juego; juegos tradicionales, permiten el arraigo o significado de las practicas sociales en una comunidad; Juego simbólico: es un juego en el que predomina la fantasía y se establece una unión con el mundo real a través de la actividad psicomotriz. También facilita el desarrollo del lenguaje experimentado por el uso del vocabulario durante el juego, permitiendo la descentración del niño para generar una mayor socialización con el medio. (Euceda, 2007); finalmente el Juego Motor o Corporal, se caracteriza por estimular el desarrollo de habilidades sensoriales y motoras, “puesto que este tipo de juego lleva al niño a ejercitar diversos patrones motores como saltar, correr o trepar” (Bundy, 1991).

El juego, como cualquier otra actividad que se realiza tiene algunos momentos ya identificados, es decir un planeamiento previo y el tiempo de concreción, es decir cuando se desarrolla. Y en el transcurso del juego se pasa por cuatro momentos importantes: planificación, desarrollo, evaluación y orden, por supuesto que estos momentos no son estáticos, sino que se dinamizan complementariamente logrando un mayor y mejor aprovechamiento del periodo de juego. Según Hilares 2015, a continuación, se describe cada uno

- Planificación: Es una actividad netamente intelectual, donde se reúne con su grupo para conversar sobre las preferencias del juego de cada niño o de cada subgrupo de niños.

- Desarrollo: Es la actividad lúdica propiamente dicha, donde los niños y niñas aprenden jugando.

- Evaluación: Evaluar es interpretar los datos de la realidad para emitir un juicio de valor. La evaluación implica que los niños y niñas realicen una comparación de la situación de juego

desarrollada que les permita reactualizar lo realizado, donde la educadora inicial tiene un papel importante en la interpretación de los datos arrojados por los niños y niñas.

- Orden: Ordenar es disponer o colocar sistemáticamente las cosas de modo que cada una ocupe el lugar que le corresponde, logrando armonía y buena disposición entre ellas.

De los momentos de juego se puede concluir, que estos son necesarios para que los educadores iniciales puedan estructurar el desarrollo de las actividades a partir del reconocimiento de intereses y necesidades de niños y niñas, los ritmos de trabajo, los espacios necesarios, de esta manera puede generar mediaciones que les permita el éxito de en las prácticas de juego que indirectamente se relacionan con objetivos pedagógicos, por consiguiente este éxito generara mejores practica pedagógicas propias de la actividad educativa.

2.2.3 Otros conceptos que tienen relación con el juego:

Ocio – Tiempo libre: diferentes autores han conceptualizado este término, sin embargo, para efectos del estudio se escoge a **Dumazeider**, citado por **Wilches K y Díaz M** 2016, quien lo define como un conjunto de ocupaciones a los que el individuo puede entregarse de modo voluntario, sea para descansar, divertirse o desarrollar su formación desinteresada y la participación social voluntaria.

Por otro lado, para Parham y fazio, 1997 pág. 215, definen el ocio o tiempo libre como una actividad no obligatoria que esta intrínsecamente motivada y en la cual se anticipa durante un tiempo discrecional o libre, es decir un tiempo no comprometido con ocupaciones obligatorias tales como trabajo, autocuidado o dormir.

Recreación: Según la ley 181 de enero 18 de 1995, la recreación entendida como un proceso de acción participativa y dinámica, que facilita entender la vida como una vivencia de disfrute, recreación y libertad, en el pleno derecho de las potencialidades del ser humano para su realización y mejoramiento de la calidad de vida individual y social, mediante la participación de actividades físicas o intelectuales de esparcimiento.

Lúdica: autores como Jimenez, C; Dinello, R; Motta, J, citados por Echeverri J; afirman que la lúdica es una oligarquía, la cual está relacionada con el desarrollo humano, es una disposición que se debe tener con la vida cotidiana, con la forma de relación con el entorno y con los otros, es una forma de vida que genera felicidad en los espacios que se comparte con otros, éstos autores reconocen que los espacios con los otros estimula el desarrollo humano.

2.2.4 Educación inicial y Pedagogía infantil

Dentro del marco de la atención integral se reconoce actualmente la educación inicial, como un proceso que busca potenciar intencionalmente el desarrollo integral de niños y niñas desde el reconocimiento de sus características y particularidades, teniendo en cuenta los contextos en que vive, permitiendo interacciones en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas como el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, junto con prácticas de cuidado, y respeto a la diferencia y la diversidad, lideradas y orientadas por el educador y construida por los siguientes elementos: la sistematicidad, la estructuración y la planeación; dichos elementos deberán ser articulados en la práctica pedagógica intencional.

Ahora, en cuanto a los contenidos que se establecen para la educación inicial podría decirse, que se enfocan directamente al aprendizaje de la convivencia con otros seres humanos,

estableciendo vínculos afectivos diferentes a los de la familia, construcción de normas y la relación con los diferentes ambientes con el que interactúa.

Sin embargo, actualmente para lograr una educación inicial de calidad es importante tener en cuenta que existen unos ejes transversales como la familia, las políticas, las instituciones y la comunidad que deben permear el proceso transformando la visión y percepción que se tiene de los niños y niñas, permitiéndoles su desarrollo libre y autónomo como sujetos activos que se encuentran en una etapa donde para aprender.

El movimiento Escuela Nueva se crea buscando canalizar y acoger las aportaciones de educadores y pedagogos comprometidos con un proyecto de renovación escolar, centrado en el alumno, con sus características, historia e intereses, sustentada principalmente en considerar al alumno como centro de la actividad escolar, por lo cual la enseñanza debía partir de su realidad, valorando la actividad del niño como fuente de desarrollo y aprendizaje, considerando la escuela como un espacio lleno de vida.

Desde su fundamentación, reconoce que lo que interesa al niño y la niña es la realidad inmediata, sobre todo la vida que hay a su alrededor, siendo para él la vida natural y social la educadora por excelencia. En este contexto el educador se convierte en un orientador del proceso de aprendizaje, que no debe violentar la forma y el ritmo individual de aprender de cada niño y niña, buscando que la vida escolar sea un continuo de la vida familiar y social.

Pensar la escuela en defensa del derecho al juego, hace volver la mirada a un adulto que cuente con capacidades y habilidades para pensar el juego como parte de los espacios, tiempos y contenidos; por tal razón aparece el maestro “ludo educador”, capaz de enriquecer el juego a partir de un repertorio propio que le permita comunicarse y construir conocimiento junto a los niños. Un ludo-educador, es alguien con capacidad de instalar el protagonismo del juego no sólo como un

“recurso” para atraer la atención de los niños, para llenar espacios vacíos, sino alguien con capacidad para brindar nuevos espacios y situaciones lúdicas (Sarlé 2015)

En este orden de ideas, el maestro ludo-educador debe reconocer a los niños y niñas como un ser completo en constante formación, debe integrar contenidos a partir de la experimentación y vivencia del juego, abrir los canales sensoriales para el aprendizaje a partir de las experiencias sensoriales, así como identificar procesos grupales y una comunicación reflexiva y afectuosa de tal manera que amplíe su mirada y los posibles ámbitos para su desarrollo integral.

Según lo anterior se resalta la importancia de los espacios, en tanto permitan a niños y niñas vivenciar, experimentar con materiales, interactuar y ampliar la noción del mundo que los rodea, estrechando lazos socioculturales que den reconocimiento e identidad.

Ahora bien si se tiene en cuenta el documento El legado pedagógico del siglo XX para la escuela de siglo XXI de J. Trilla y colaboradores, quienes retoman a Montessori (2009, cap III, págs 73-74), y llegan a la conclusión de que los niños y las niñas se construyen a sí mismos, a partir de elementos del medio ambiente, sustentando su trabajo en la premisa de que son sus propios maestros y que para aprender necesitan libertad y multiplicidad de opciones entre las cuales escoger.

El método de la pedagogía científica, propuesto por Montessori, reconoce el respeto a la vida infantil, la libertad de los niños y la autoeducación como esenciales, fundamentándose en:

- Preparar al niño para la vida, para enfrentarse al ambiente
- Facilitar un ambiente agradable a los niños en el aula
- No interferir en los esfuerzos del niño en su propio aprendizaje
- Proporcionar unos materiales sensoriales que ejerciten los sentidos (tacto, olor, sabor, etc.

y desarrollen la voluntad.

El objetivo principal es que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador. Standing (1979), adapta y resume el método Montessori resaltando aspectos como el reconocer al niño pequeño como un amante del trabajo intelectual, escogido espontáneamente y llevado a cabo con una profunda alegría, identificando que el maestro provee el ambiente preparado, en que incorpora los medios que estimulen de inmediato y mantengan la actividad creadora del niño.

En palabras del mismo autor, el método se sustenta en la necesidad imperiosa del niño de aprender haciendo, ofreciendo un máximo de espontaneidad, en que se reconoce la disciplina no como impuesta sino que tiene su origen dentro del niño; de igual manera se basa en un profundo respeto por su individualidad, su ritmo interno, desarrollando la totalidad de su personalidad, sus poderes de deliberación, iniciativa, y elección independiente dándole la oportunidad de vivir como miembro libre de una comunidad social real, como base para la buena ciudadanía.

Para Montessori la disciplina debe surgir de la libertad, entendida esta como la posibilidad que tiene el niño y la niña de fortalecer su voluntad, sentirse dueño de sí mismo de tal manera que le permita regular su propia conducta, cuando sea necesario para seguir alguna norma de vida. Para Montessori (1994), el educador es el encargado de establecer los límites centrándose en el interés y el bien colectivo: “la libertad del niño debe tener como limite el interés colectivo, y como forma lo que universalmente consideramos “buen comportamiento”. Debemos, por lo tanto, controlar en el niño todo lo que ofenda o moleste a otros, o cualquier cosa que apunte hacia actos rudos o del gusto” (Montessori, 1937).

Aunque la pedagogía Montessori reconoce al niño como el protagonista del proceso educativo, el educador es quien potencia el crecimiento, la autodisciplina y las sanas relaciones sociales dentro de un clima de libertad y respeto hacia la naturaleza del niño, hacia su forma de ser, sentir y pensar.

En los pedagogos de Escuela Nueva surge la necesidad de cambiar el papel del maestro, que en palabras de Montessori significa que la primera tarea del educador es “estimular la vida-dejándola libre para desarrollarse, para desenvolverse, haciéndose necesario ayudar al niño a expresarse, pero no actuar sobre él. La “tarea del maestro no es hablar, sino preparar y organizar una serie de motivos para la actividad cultural en un ambiente especialmente preparado para el niño”. (Montessori, 1958, pág.82).

La propuesta curricular de la pedagogía Montessori, alienta la espontaneidad del niño, dándole libertad para desarrollarse dentro de un ambiente que favorece su autodesarrollo y su aprendizaje, a partir de un enfoque centrado en el desarrollo de la función motora, sensorial e intelectual, que podría ser comparada de cierta manera con las dimensiones o áreas curriculares actuales como son identidad y autonomía personal, descubrimiento del medio físico y social, y comunicación y representación.

Cabe resaltar que algunos aspectos de la propuesta montessoriana, tendrían que tenerse en cuenta actualmente, tales como la idea de trabajo de los niños y niñas más pequeños, que aún son ausentes en nuestra cultura, en las que se les estimule para que jueguen todo el tiempo. De igual manera los conceptos de actividad, trabajo, autodisciplina, autoeducación y perseverancia son ideas que deberían mantenerse en las propuestas educativas actuales.

Ahora bien, para la Escuela Nueva, las actividades propician la libertad, la autonomía y la autorregulación de los niños, donde la experiencia y observación responden a sus intereses y necesidades, siendo el juego el método que facilita dicho desarrollo. Uno de sus autores más significativos –Fröebel- resalta el juego como el medio que el niño utiliza para exteriorizar su vida interior de sentimientos, de impulsos y de imágenes a través de la fantasía y de la acción, lo cual facilita el hacer del niño; por eso define el juego como “cosa seria “y “un trabajo del niño”.

Por su parte, para Decroly, el juego como método, se enmarca en su propuesta de “juegos educativos”, que tiene como objetivo desarrollar el interés, ofrecer estímulos para observar y experimentar, asociar experiencias, recursos y hechos. Decroly diseñó los “juegos educativos” que responden a sus dos lemas: “preparar al niño para la vida misma, y organizar el medio de manera que el niño encuentre en él los estímulos necesarios” (Rezzano, 1966: 59).

El juego educativo para este pedagogo debe reunir una serie de principios, de manera que el material y la propuesta deben:

- a. Tener en cuenta el estado dinámico del sujeto, su temperamento, su capacidad de actividad;
- b. Explorar las tendencias favorables y encauzar las fuerzas de atención disponibles;
- c. Favorecer la observación y la representación por medios vivos, objetivos, que necesiten una adaptación real y comprobable;
- d. Combatir los automatismos inútiles y los tics;
- e. Adaptar el trabajo a las capacidades mentales, sensoriomotoras y lingüísticas;
- f. Acostumbrar al niño, mediante el ejemplo, a la actividad, al orden, a la regularidad, a la puntualidad, a la limpieza;
- g. Ser variado y mantener el interés”

El juego, desde una perspectiva contemporánea se vislumbra como una actividad propia del jardín de infantes, permite enriquecer las experiencias de niños y niñas, donde la imaginación se nutre de la experiencia y el juego necesita de la imaginación, siendo por lo tanto este ámbito, un espacio que permite conocer y disfrutar de todo lo que lo rodea, de tal manera que se pudiera garantizar la intencionalidad educativa del jardín infantil. En consecuencia, la educación inicial debería ser la

encargada de enseñar juegos y a jugarlos, así como enseñar los saberes necesarios para poder manejarse en la situación lúdica.

En educación inicial, se debe atender la estrategia didáctica para enseñar el juego en sí mismo y no solo la profundización de los saberes requeridos para jugarlo, reconociendo que en el contexto escuela, el juego, puede convertirse en un puente para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Visualizar el juego como contexto de aprendizaje, puede adoptar las características de un proceso colaborativo por medio del cual el niño apoyado por sus pares y por el maestro, puede construir conocimiento a partir de los objetos que se le ofrecen como incentivo para jugar.

Este proceso, antes, durante y después de una situación de juego, puede ser potenciador del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil, en donde la interacción entre compañeros y con la maestra crea una zona de desarrollo próximo en la que las representaciones de conocimientos y los recursos lingüísticos que son la base para el juego se desarrollan y se tornan cada vez más complejos. Por tal razón, cuando se tiene conocimiento del sujeto (niños-niñas) a quienes se destina la propuesta de juego, se definen las posibilidades de éxito en la enseñanza.

Frente a cada nueva situación de enseñanza, el maestro tiene que convocar el interés del niño de tal manera que las ideas de interés y atención aparecen vinculadas, ya que el niño no puede interesarse por la propuesta si no atiende a lo que se ésta proponiendo, por supuesto deja de atender si lo propuesto no captura su interés, siendo importante tener en cuenta, que el niño no siempre se interesa por lo que se le propone.

Es importante tener presente que tal como Bruner (1989) lo plantea “el campo de atención del niño abarca, no sólo uno, sino todos los campos perceptivos potenciales que forman estructuras dinámicas y sucesivas”, enfrentándose entonces el adulto a una situación compleja en la que al niño se le presentan de manera continua múltiples situaciones que convocan su atención, que hacen

que el niño no solo responda en el aquí y ahora, frente a sus sentidos, sino también a todos los posibles mundos que su propia experiencia y la posibilidad de recordarlos le ofrece.

Es por esto que la propuesta de enseñanza no puede imponerse al niño desde afuera, sino que debe generar intencionalidad por parte del niño para apropiarse del conocimiento puesto en juego en dicha situación, siendo necesario una participación activa por parte del sujeto, es decir una participación motivada por sus propias intenciones. Por lo tanto, aparecen dos aspectos importantes en relación con la participación y motivación en el niño que son: la potencial significatividad de la propuesta por parte del adulto y los aspectos motivacionales del niño.

Al respecto Sarlé y Rosas (2005), plantean que “todas las teorías modernas del aprendizaje y la enseñanza le asignan a las variables motivacionales internas y a las características atractivas de la tarea, una relevancia esencial a la hora de proponer mejoras en el aprendizaje”; lo que lleva a pensar el juego como un eslabón interesante que articule estos aspectos, posibilitando que algunos saberes se carguen de sentido y significado, generando así razones para apropiarse de ellos.

Se sabe que a todos los niños les gusta jugar, les divierte, les da seguridad y les ayuda a conocerse y vincularse con otros y con el mundo. Es importante reconocer que el juego es un recurso para el maestro, quien lo considera como una estructura propicia para enseñar y aprender, como un espacio rico para el despliegue de las potencialidades infantiles y como instancia de apropiación e inserción cultural. Es probable que se cuente con diversas posibilidades en que el juego aparece con distintos grados o niveles de organicidad, sistematicidad y explicitación; sin embargo, estas propuestas de trabajo siempre están ligadas al desarrollo de algún tema o proyecto guiado por el maestro.

Existen otro tipo de manifestaciones lúdicas propias del ambiente de clase, que suceden o aparecen con el fin de ocupar un tiempo aparentemente vacante; sin embargo, en estas situaciones, la decisión de qué jugar o el momento, muchas veces está mediada por el criterio del docente,

quedando ajustado a lo que la situación impone o requiere. El usarlo para otros fines, no le quita valor al juego ya que se constituye en una oportunidad para propiciar aprendizajes de tipo social y cultural.

De igual manera, se puede mencionar como otra posibilidad de juego, la denominada “actitud lúdica” en la que el maestro tiende a generar un ambiente propicio para entablar lo que se podría llamar “interacciones jugadas”, representada en momentos puntuales distendidos que funcionan casi como una invitación al juego, creando una situación que favorece que el aprendizaje suceda (Imma Marín, 2018)

Como el juego siempre ha sido parte de la vida de los niños en el marco de la institución de educación inicial, en la actualidad es necesario revalorar y buscar nuevos sentidos para este, que permita revitalizar las cualidades del juego, en ese encuentro con los nuevos modos de entender la educación infantil, ya que se constituye en un recurso útil, potente y necesario para enseñar muchas de las cosas que resultan importantes de aprender en el jardín y en este sentido, no parece objetable su utilización, ya que el juego debe tener su espacio de despliegue de estrategia didáctica como cualquier otro contenido a enseñar.

Por tal razón, la concepción del juego como contenido valioso en sí mismo, lleva a pensar en términos de secuencia lúdica (Sarlé 2006), es decir, en términos de continuidades y repeticiones sucesivas del mismo formato de juego con la intención de que el niño se apropie de los mismos, para que de esta manera el juego sea el medio por el cual el aprendizaje sucede y no un mero camino a recorrer para llegar a otro lado, considerándolo como un saber valioso en sí mismo y como un territorio dentro del cual otros aprendizajes se producen.

La dimensión pedagógico-didáctica: Así como el juego aparece con mayor definición en los documentos oficiales, también su lugar en las salas de educación inicial se ha definido con mayor precisión tanto en la literatura técnica (Malajovich, 2000; Sarlé, 2001, 2006, 2008; Ullúa, 2007)

como en los diseños curriculares (cfr. Diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires, la provincia de Entre Ríos, la provincia de Córdoba, etcétera). En estos marcos, el juego aparece como:

a. recurso de tipo motivacional (ejemplo: reunir al grupo disperso, presentar una actividad, etc.), b) modo de ocupar un tiempo de espera (de los compañeros al término de una actividad, entre una actividad y otra, etc.) y c) facilitador de un desplazamiento o cambio de lugar o simplemente como la forma de darle un “tinte lúdico” a una rutina (ejemplo: “caminar como enanitos hasta la sala de música, etcétera).

b. Un tiempo para /del niño, especialmente en torno a los momentos de juego en el patio o en la sala como posibilidad de “juego libre” (ejemplo: juego libre en rincones).

- Una estructura didáctica típica del Nivel Inicial (ejemplo: juego dramático, juego trabajo, trabajo juego, juego centralizador, juego proyecto, etc.).

- Un medio para enseñar contenidos (ejemplo: jugar a las cartas como forma de resolver problemas con números; jugar al supermercado como actividad de sistematización en Ciencias Sociales, etcétera).

Siguiendo esta línea de argumentación, asumir al juego como contenido requiere contar con:

- Un conocimiento didáctico del juego, que a modo de bisagra articule los aspectos propios del desarrollo del niño en sus manifestaciones lúdicas (a quiénes se enseña) con la intencionalidad didáctica del maestro al proponer diversos tipos de juego que potencien, orienten y enriquezcan, entre otras posibilidades, los aspectos más espontáneos del juego propios de su momento evolutivo.

- Tematizar al juego como contenido, es decir conocer acerca del jugar y de los juegos en particular. En este sentido, pareciera ser necesario tener claras las diferencias entre enseñar a través del juego, enseñar juegos y enseñar a jugar, para no confundir las diferentes perspectivas desde las

cuales el juego puede ser considerado en las aulas. Asumir al juego como contenido requiere un conocimiento del maestro diferente de tomarlo como “medio” para enseñar un contenido o como recurso para sostener, atraer u orientar la atención del niño. Por otra parte, incorpora la perspectiva cultural a la hora de considerarlo como un aspecto propio del hombre, ligado no sólo al desarrollo cognitivo sino a un modo particular de ver el mundo y a una actitud específica frente a sus conflictos y modos de negociación y expresión.

- Un conocimiento de los límites y las posibilidades que la escuela, como contexto social y cultural en el que se produce la enseñanza y se produce el juego. En este sentido, la escuela limita el juego cuando le impone una serie de restricciones en términos de espacio, tiempo, contenido, compañeros de juego, reglas áulicas. Son restricciones, de alguna manera, contextuales y externas al sujeto; fijan límites y, a la vez, canalizan el desarrollo. En este caso, la restricción no se deriva de un contenido cognitivo, sino que es producida por un formato de interacción.

Las restricciones que la enseñanza le impone al actuar espontáneo del niño en el juego, “encauzan” la forma en que este se comporta en la escuela. En la casa y en la escuela pueden jugarse los mismos juegos; sin embargo, al diferir el contexto de uso, los significados y los atributos que se le otorgan también difieren (Sarlé, 2006). Sin embargo, la escuela también optimiza el juego al ampliar la experiencia del niño y la niña, ofrecerle materiales nuevos para jugar, ponerlo en situación de juego con otros (pares y adultos, más expertos o no en el juego) y enseñar juegos que no se aprenden espontáneamente ni son propios del momento evolutivo del niño.

- Considerar los conocimientos previos que el educador tiene sobre el juego y su propia experiencia respecto del jugar, implica recuperar las matrices lúdicas de los educadores, apelar a sus experiencias infantiles, ayudarlos a reconocer sus preferencias y motivos para elegir un juego u otro. Estas opciones van de la mano de las decisiones que el maestro toma cuando selecciona

juegos para los niños. Así como necesitamos un maestro que ame la literatura y la música para que pueda animar a los niños a conocer estos lenguajes y ampliar su repertorio, el repertorio lúdico de los juegos requiere un maestro que sepa jugar y que disfrute jugando.

“El juego provee al niño de un contexto dentro del cual puede ejercitar no solo las funciones cognitivas con las que ya cuenta, sino también crear estructuras cognitivas nuevas. La enseñanza y el juego promueven el aprendizaje infantil al implicar una expansión de la zona de desarrollo infantil del niño. El juego contextualiza a la enseñanza y facilita en los niños el aprendizaje y los contenidos que se necesitan para jugar el juego”.

(Sarlé 2006, pág. 173)

Ya que el juego es patrimonio privilegiado de la infancia, la escuela debe posibilitar su despliegue mediante variadas situaciones. El juego ofrece a los niños y niñas oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación, ampliando la capacidad de comprensión del mundo, para constituirse en miembro de una sociedad y de una cultura. Finalmente, es imprescindible pensar en las condiciones necesarias para que el juego se desarrolle; como lo propone Malajovitch (2000), es necesario que haya satisfacción de necesidades vitales, seguridad afectiva y libertad para atreverse a jugar, por parte de los infantes.

Para que el juego tenga sentido educativo, es necesario concebir el ambiente como copartícipe del proyecto pedagógico, como una elección consciente de espacios, formas relacionales y materiales, entre otros, que deben potenciar, ayudar y reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas, creando vínculos que hagan posible la definición de las diversas identidades (Cabanellas y Eslava, 2005, p. 173). Es por eso

que los agentes educativos deben reconocer en el ambiente un potencial aliado accesible y facilitador de oportunidades para la diversión, exploración, goce y aprendizaje.

Abbad (2011), propone crear espacios a modo de escenografías de juego con carácter interactivo y transformador, que favorezcan el juego espontáneo y libre de tal manera que favorezcan la expresión de ideas, proyectos y emociones.

Se reconocen los rincones como estrategias pedagógicas que organizan el ambiente en educación inicial, favorecen el trabajo individual o en grupos pequeños según los intereses de los niños y niñas, se respeten particularidades y ritmos, permitiendo a la vez que el maestro o agente educativo conozca formas de jugar, aprender y trabajar con los niños.

Los juguetes y el material, como componentes de los rincones o espacios lúdicos, requieren especial atención del maestro durante la selección, de tal manera que se revisen sus características y potencial lúdico, así como el nivel de participación que permite cada objeto.

El maestro y agente educativo en educación inicial tienen una función importante en el juego y es en relación a esto que Harf (2008 p. 16), se pregunta sobre cuál es el lugar que el docente o adulto puede ocupar en el juego infantil: reconociendo que ya no podemos hablar sencillamente que el docente “juega” con sus alumnos simplemente porque participa de la situación; en este caso por ejemplo, si aceptamos que un niño nos convida al té, armado con materiales no convencionales estamos aceptando actuar como soporte de su juego; somos, a fin de cuentas, un recurso u objeto más que el niño necesita para... y que está re- significando, simbolizando en el juego que él está jugando; no juega con el maestro como miembro de ese espacio lúdico, sino que lo utiliza para su espacio lúdico.

De acuerdo a lo anterior y según el documento producido por el Ministerio de Educación Nacional (El juego en la educación inicial, 2014) se reconocen los siguientes principios sobre el rol de acompañamiento de maestros y agentes educativos en el juego:

- El acompañamiento desde el ser corporal, el cual permite enriquecer los momentos de juego de los niños y niñas, que faciliten el diálogo para la construcción de diferentes juegos, de tal manera que en la medida que se conocen y construyen un vínculo, construyen también una serie de significados que están llenos de afectos que, sin lugar a dudas, se revierten en el juego, donde el placer y la seguridad son evidentes.

- El acompañamiento por la observación es una de las maneras ideales de acercarse a la complejidad del mundo infantil, a su contexto sociocultural, sus intereses y sus expectativas.

- El acompañamiento a través de la interacción tiene una gran carga afectiva evidenciada en el contacto físico, lo que Glanzer (2000) reconoce como disponernos a respetar sus iniciativas y manifestaciones, ponderar y respetar los límites de sus posibilidades físicas e intelectuales, alentar sus propios logros y aceptar sus esfuerzos, aunque aún no alcancen los resultados esperados. El respeto hacia cada niña y cada niño, y sus juegos es una de las bases para comprender los esfuerzos que realiza para entender el mundo en el que está inmerso (p. 33).

- El acompañamiento desde una intencionalidad específica, en que el juego se debe pensar desde sus propias características para respetar su carácter autotélico, es decir, que la finalidad del juego está en el proceso mismo del juego, es por esto que las planeaciones de experiencias pedagógicas deben ofrecer diferentes opciones para que la niña y el niño puedan identificarse con un espacio, unos objetos y una propuesta y comenzar a desarrollar sus propias experiencias desde sus intereses. Por lo tanto, la planeación de las experiencias y momentos para promover el juego debe ser flexible y acorde con las necesidades e intereses de las niñas y los niños. (Pág.37).

Finalmente, para el acompañamiento en la enseñanza de los juegos, Patricia Sarlé citada por el Documento N° 22 Juego en la Educación inicial 2013, pág. 38, propone que una de las labores de la maestra, el maestro o agente educativo es enseñar juegos. Se refiere al juego como contenido a

enseñar y, específicamente, a los que no surgen espontáneamente, como los juegos tradicionales o determinados juegos de reglas que las niñas y los niños no conocen y los adultos poseen en su acervo cultural.

2.2.4.1 El educador, el juego y las prácticas pedagógicas de juego.

Si bien el juego es un medio facilitador para que los niños y niñas establezcan contacto con el medio que lo rodea, después de su casa la escuela se convierte en el ambiente que les da la oportunidad de practicar, desarrollar habilidades y aprender. Por tal razón, los educadores iniciales y agentes educativos, quienes como parte de su saber consideran el juego como un componente propio de la primera infancia, deben contar con experiencia y saber pedagógico que les permita proponer acciones pedagógicas, que permitan y promuevan el desarrollo.

Sin embargo, la creciente demanda de resultados mensurables para preescolares está llevando el juego a la periferia del currículo, haciendo que se dedique más tiempo al contenido académico, lo que ha llevado a que los maestros consideren que los beneficios del juego no son tan fáciles de entender y evaluar como, por ejemplo, la capacidad de los niños de reconocer las letras y escribir sus nombres (Bodrova y Leong, 2003). Durante el juego, el educador debe reconocer su disponibilidad, en términos de asumir una actitud corporal, mental y emocional, además del acompañamiento por medio de la observación, de la interacción, con una intencionalidad específica para facilitar, contener, ayudar y orientar, a los niños y las niñas en los diferentes momentos del juego y a las características del tipo de juego.

Para potenciar el desarrollo de niños y niñas, desde las prácticas pedagógicas y los ambientes para la primera infancia, es necesario ofrecer una educación acorde con las características físicas, sociales y culturales, por ello importantes pedagogos ratifican lo descrito anteriormente, pero más

concretamente en la educación inicial, estaría Fröebel, quien además de haber tenido gran influencia, es tal vez el primer pedagogo en difundir la importancia del juego, para el trabajo con la niñez.

En esta mirada de potenciamiento del desarrollo, se ha propuesto, en la política pública del país, como actividades propias de la educación infantil: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, por considerarlas fundamentales en el modo como los niños y las niñas se relacionan consigo mismos, con el mundo y con los adultos (SDIS, 2010, MEN, 2014).

En este contexto, el diseño de ambientes, por parte de los adultos educadores, se propone como una posibilidad para que el juego haga presencia en la cotidianidad de la vida de las instituciones y espacios de Educación Infantil. Para las maestras en ejercicio en primer lugar, no puede existir una preferencia a darle un uso instrumental al juego y en segundo lugar, parece no haber suficiente claridad sobre cómo hacer realmente visible el juego en sus propuestas pedagógicas.

Ahora bien, cuando se habla de diseño de ambientes para el juego, se está hablando de una construcción de escenarios con determinado tipo y disposición de objetos que impulsen, provoquen e inviten a la diversidad de acciones e interacciones, en conjunto con un determinado ser y estar docente. Se plantea como una intervención del espacio con miras a potenciar el juego, que surge de manera espontánea en los niños y niñas, proponiendo y enriqueciendo sus propias búsquedas y descubrimientos. El diseño de ambientes para el juego se podría ver como la creación de una “Esfera para el juego” (Glanzer, 2000) en el que se crea una atmósfera lúdica que le permite a los niños y niñas desplegar todo su potencial lúdico, su imaginación, creatividad y deseo de transformación.

Para diseñar ambientes es importante reconocer los factores que los constituyen: el mobiliario, la manera cómo se disponen y el acceso a los objetos, la versatilidad del material, para

que permita múltiples configuraciones y acciones, la luminosidad, la ventilación, la flexibilidad en el uso del espacio, la articulación entre el interior y el exterior, según Ballen, G. 2013, el ambiente Montessori brinda al niño la preparación y las prácticas adecuadas para capacitarse individual y socialmente, proporcionando así la posibilidad de desarrollar plenamente su potencial.

Sin embargo, no es gratuito que hoy en día, en muchas instituciones educativas “el ambiente” sea algo secundario y que los maestros por estar en los afanes de cumplir con objetivos, contenidos propuestos y libros a completar para el final del año no toman conciencia del ambiente como un dispositivo fundamental para la construcción de conocimientos.

En el juego, como actividad fundamental en la infancia se aprende, pero no es para aprender, de esta manera Glanzer, citado por el ministerio de educación nacional 2000, plantea cómo se llega a superar la idea del juego como recurso didáctico, y se sustituye por el juego como práctica cotidiana, esencial y transversal en la educación para la primera infancia.

Por tanto, es necesario como también lo refiere Montessori, citada por Molins. M; Cano E; Ramírez N, 2009 pág. 79, tener en cuenta que:

“...la escuela permita las libres manifestaciones de los alumnos como libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño.”

Para concluir, la misma autora afirma, que es fundamental “Dar a cada niño lo que debe hacer a su tiempo, en su propio presente, es el problema intrínseco de la nueva pedagogía.”

Desde una mirada sociológica, el juego transmite y desarrolla costumbres y conductas sociales. Por ende, a través de él, el niño aprende valores morales y éticos. Como define Orlick, “jugar es un medio ideal para un aprendizaje social positivo porque es natural, activo y muy

motivador para la mayor parte de los niños. Los juegos implican de forma constante a las personas en los procesos de acción, reacción, sensación y experimentación. Sin embargo, si deformas el juego de los niños premiando la competición excesiva, la agresión física contra otros, los engaños y el juego sucio, estás deformando las vidas de los niños” (Gutiérrez, 2002)

Desde la antigüedad, se reconoce la importancia que tiene el juego en la educación, por ejemplo, uno de los exponentes de esta corriente es Decroly, citado por la UNESCO 1980, pág.8, quien describe el juego como una herramienta pedagógica y posteriormente aparece Celestín Freinet citado en el mismo documento que busca infundir a la escuela un verdadero espíritu de juego, en que se pondera el entusiasmo, creatividad y descubrimiento. Desde el punto de vista pedagógico, reconocer la importancia del juego no significa tampoco confundirlo con las actividades escolares; como Krou ha llamado la atención sobre el peligro de tal confusión: “Cuando el adulto interviene en el juego como adulto, el juego deja de ser un juego infantil. Si se deja que el juego del niño se desarrolle libremente, no corresponde al deseo del educador, el cual quisiera encauzarlo para responder a los fines educativos concebidos por él” (C.Krou pág. 9, retomado por Documentos de la UNESCO, El niño y el juego, 1980, pág. 19). Hay que comprender pues que “la función del juego es auto educativa, lo único que puede favorecer el adulto es la creación de grupos de juego, responder a las preguntas que le hagan espontáneamente los niños con ocasión de esos juegos y aportar los materiales que ellos puedan pedirle.” (Krou y Mateos,1998)

2.2.5 Los intereses y las necesidades de niños y niñas

El interés generado por niños y niñas para aprender y desarrollarse de acuerdo al ambiente en el que se encuentren, es de vital importancia; por ello el mediador debe asegurar que la actividad del niño o la niña sea una de las fuentes principales de sus aprendizajes y su desarrollo, teniendo un carácter

realmente constructivo en la medida en que es a través de la acción y la experimentación como ellos, por un lado, expresan sus intereses y motivaciones y, por otro, descubren propiedades de los objetos y relaciones.

Es necesario tener en cuenta que cada etapa por la que atraviesan niños y niñas trae sus propios necesidades e intereses que van desde: necesidades físico-biológicas, ya que estas repercuten directamente en el desarrollo físico y psicomotor; posteriormente pasan por necesidades sociales, educativas (cognitivas, lingüísticas, etc.). Es bien conocido que la forma de actividad esencial de un niño y niña sana consiste en el juego, jugando, el niño o la niña toman conciencia de lo real, se implican en la acción, elaboran su razonamiento, su juicio. Además, es una etapa del desarrollo que necesita de un componente de estimulación poli sensorial, donde los niños y niñas desde su experiencia en interacción con diferentes objetos y ambientes aprenden a desenvolverse en el mundo, formando las bases de su entendimiento para posteriormente alcanzar el desarrollo de ideas y tareas mucho más complejas.

Los intereses de niños y niñas están centrados en jugar, desde allí ellos aprenden a partir de la exploración, manipulación, observación, por tal razón son creadores de un importantísimo material lúdico, desde la escuela nueva, reconocen la importancia de la presencia del juego en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Montessori (2003), reconoce que el niño no es un ser pasivo, por el contrario, es un ser que juega y explora; para ella la educación debe ser una educación libertaria, facilitadora de la independencia de los niños y niñas, en que un ambiente adecuado permita la actividad libre y sus manifestaciones naturales y espontáneas, teniendo en cuenta el ambiente, el papel del maestro y los materiales, para permitir la autenticidad de los niños, respetando su naturaleza y condición de ser únicos y desarrollan de esta manera grados de independencia, lo cual debe ser la guía del comportamiento hacia él, ayudándolo a actuar, querer y pensar por sí mismo.

Para finalizar, es importante mencionar que los niños y niñas poseen gustos y asignan valor a cosas que disfrutan o permiten su bienestar, lo que define fundamentalmente sus intereses. Por naturaleza, los niños juegan y disfrutan el juego, de manera que éste no es un medio sino un fin en sí mismo pues permite su goce y bienestar. Por supuesto que a través del juego conocen, aprenden, interactúan y avanzan en su desarrollo, pero el juego directamente es sinónimo de interés fundamental en el niño y la niña. En cuanto al juego como necesidad puede considerarse algo indispensable, imprescindible y conveniente para el desarrollo y bienestar del niño y la niña. De esta manera, puede decirse que quierase o no ellos y ellas juegan porque al jugar satisfacen aquello considerado indispensable, cabe anotar que, si el adulto se los facilita tanto mejor, para ellos y para el proceso de desarrollo en que se encuentran.

3. Metodología

3.1 Enfoque Metodológico

Estudio con enfoque cualitativo, de carácter interpretativo lo cual se entiende que se interpreta cuando se definen las características fundamentales de un fenómeno, desde su naturaleza y como se presenta dentro de la población (primera infancia y educadores iniciales), es decir que los investigadores indagan en situaciones naturales, “intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan, esta investigación abarca, el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (Vasilachis et al. 2006, p.25).

El análisis del tema de estudio se centra en un proceso interpretativo con metodología hermenéutica e inductivo, que permitió describir el fenómeno a partir de las experiencias de los actores principales.

Lo dicho se sustenta en los aportes de, Strauss y Corbin 2002, quienes consideran la perspectiva interpretativa, centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los humanos y sus instituciones, construidas a partir de una serie de representaciones en forma de observaciones, diarios de campo, planeadores de aula, entrevista semiestructurada para educadores iniciales y diálogo libre con niños mediante el juego. Además, es naturalista, porque estudia los fenómenos y seres vivos en contextos y ambientes naturales y en su cotidianidad. Por tanto, el investigador debe estar inmerso en el ambiente donde suceden los hechos para poder saber qué piensa la gente y cómo se presentan desde su contexto natural.

3.2 Tipo de Investigación

De diseño etnográfico, a través de diferentes momentos de observación directa al grupo objeto, sobre cómo se incorporan las propuestas de juego hecha por los educadores iniciales a los juegos propios de niños y niñas de 3 a 4 años, en un Centro de Desarrollo Infantil evidenciando de esta manera la articulación entre intencionalidades de los educadores con los intereses de niños y niñas, donde aparece el juego como un elemento básico en sus vidas.

3.3 Diseño de Investigación

3.3.1 Estrategias de Recolección de Información

La recolección de datos se realizó mediante diferentes estrategias como son: observación no participante, entrevistas semiestructuradas y planeadores, permitiendo el reconocimiento de actores y contextos principales en la atención a la primera infancia, obteniendo información de la población y la intencionalidad del juego dentro de su práctica cotidiana tanto de niño y niñas como de educadores iniciales. (Ver anexo F Formato de observación)

La modalidad que se utiliza es la **Entrevista Semiestructurada** con una guía como instrumento donde según Bonilla & Rodríguez 1997, “el investigador ha definido previamente un conjunto de tópicos que deben abordarse con los entrevistados”, a propósito de los cuales podrá interactuar de manera informal con los niños – niñas y educadores iniciales.

Para llevar a cabo la aplicación, se considera necesario que los investigadores aborden cada una de las preguntas con una actitud receptiva y neutral, facilitando de esta manera la información (Anexo B y C entrevista con preguntas guía).

En la **Observación no Participante**, se selecciona la población y los tiempos o momentos en que se observó, durante 6 días, tres de ellos en prejardín y los tres restantes en jardín. Dichas observaciones se realizaron dos medias jornadas en el horario de la mañana y una jornada completa por grupo desde el inicio hasta el final de la jornada, teniendo en cuenta el cronograma estipulado por la institución durante los cuales se ejecutarán actividades en los diferentes ambientes facilitando el trabajo de campo y la observación; haciendo las acotaciones de acuerdo a la guía inicial que tendrá en cuenta:

- En relación con el educador, el ambiente: como se estructura, como promueve el juego, como realiza mediación.
- En lo niños y niñas, el juego: el niño y su juego y el juego del niño con otros niños.

Se tomó nota de todo lo que hacen allí los niños, niñas y educadores iniciales, rescatando todo lo que tiene que ver con juego. La observación, permitió registrar, visualizar, detallar y analizar todos los espacios y momentos en una jornada en los que niños y niñas se involucran a nivel de juego, y todas las experiencias donde se consiguió la información pertinente a partir de las prácticas visualizadas y relacionadas con el tema de juego.

La entrevista nos permitió, encontrar puntos convergentes y divergentes frente al tema objeto de estudio que en este caso son las articulaciones del juego entre lo que el docente pretende y lo que al niño y niña le interesa, permitiendo una reflexión y confrontación frente a lo que sucede en el contexto. En la implementación de la entrevista de los niños y niñas se utilizó un juego de títeres con un libreto semiestructurado (ver anexo), donde la mediación se generó a partir de la interacción de niños y niñas con los títeres buscando la participación de la población.

Finalmente, se revisaron los **Planeadores** de las educadoras iniciales de cada uno de los días en que se realizó la observación con el fin de evidenciar si ellas, las educadoras hacen una

planificación, que le permita predecir, anticipar, imaginar escenarios y resultados posibles de una actividad.

3.4 Población y Muestra

El CDI de la Fundación Colombo Alemana -VOLVER A SONREIR, quien funciona como un operador del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, integra acciones dirigidas a los niños y niñas, familiares y/o cuidadores desarrolladas por un equipo interprofesional quienes brindan y generan acciones intencionadas para el favorecimiento y promoción del desarrollo integral a partir de programas desde salud, nutrición, cultura y recreación y ambientes adecuados para la exploración y fomento de habilidades motoras, cognitivas, comunicativas y sociales, garantizando así sus derechos, participación de los niños y las niñas, ubicado en el barrio González Chaparro del municipio de Floridablanca, Santander. Esta institución fue escogida en razón a la existencia de convenio macro entre la Universidad de Santander, dentro del cual se ejecutan prácticas formativas de los diferentes programas ofertados del área de la salud.

El CDI presta los servicios de atención a la primera infancia en edades de 2 a 6 años, aproximadamente a una población de 500 niños y niñas de estratos vulnerables, dentro de su planta física cuenta con diversos espacios adecuados para la población tales como aula de roles, aula de legos, sala de literatura, gimnasio, de música, aulas de clase que albergan 22 grupos repartidos de la siguiente manera: 5 de párvulos con 16 niños y niñas, 7 prejardines y 10 jardines, cada uno con un número de 22 niños y niñas.

Para el presente estudio se seleccionaron los grados prejardín 7 y jardín 9, con su respectiva educadora; estos grupos se eligen porque llevan un proceso de intervención desde la práctica formativa, por tanto la observación fue realizada en la totalidad de los niños y niñas inscritos en

esos grupo, en diferentes momentos de la jornada, para al final se consignen en la bitácora las apreciaciones de lo observado; sin embargo para la entrevista se seleccionaron tres niños y niñas de cada grupo, cuyo criterio de elección fue su mayor habilidad de expresión oral.

3.4.1 Criterios de Inclusión

- Niños que se encuentren en los niveles de jardín y prejardín
 - Niños en edades de 3 a 4 años
 - Niños con autorización por parte de su tutor legal
 - Educadores iniciales de los niveles correspondientes

3.5 Categorías de Análisis previas

Las categorías establecidas fueron:

- Prácticas de juego
- Intencionalidad
- Necesidades e intereses

Estas categorías fueron planteadas por las investigadoras a partir de la surgen a la luz del marco teórico. Por supuesto, esta categorización se constituye en una primera fuente de análisis de los resultados obtenidos. En la tabla N°2 se muestran las categorías con su conceptualización, descripción, pregunta orientadora y la persona a quien va dirigida la misma.

Una vez realizada la recolección de datos, producto de la observación y narraciones de los educadores iniciales y niños y niñas en el contexto de los CDI, se realizó el proceso de transcripción

de la información recogida. Posteriormente se construyó la matriz de análisis artesanal (diseñada en formato Excel) con la información recolectada, de acuerdo con cada ítem indagado (categorías de análisis previas) (Anexo D Categorías de análisis Matriz Artesanal)

permitiendo a los investigadores realizar un análisis de los datos basado en la interpretación de estos. Se codificó, construyendo categorías propias de la población (in vivo) y categorías del investigador, de acuerdo a los propósitos del estudio y a la emergencia de nuevos temas para el análisis, relacionando esas categorías y sus contenidos para comprender lo que se pretende, teniendo en cuenta la teoría fundamentada, que es común para los estudios cualitativos, generando categorías como lo refiere Creswell citado por Sampieri 2014. Se establecen posibles interpretaciones, desde el conocimiento del investigador, los datos, los referentes teóricos y el contexto frente al objeto de estudio -articulaciones del juego entre lo que el educador pretende y lo que al niño y niña le interesa-, permitiendo una reflexión y confrontación frente a lo que sucede en el contexto.

Con respecto a la codificación, Abela, García-Nieto y Pérez (2007) refieren que ésta no consiste en resumir el texto sino en la construcción analítica de categorías y sus relaciones, siendo un acto de interpretación, en que los investigadores tienen en cuenta atributos y similitudes reconocidos entre las necesidades e intereses de los niños y niñas, las intencionalidades de los educadores iniciales como un proceso reflexivo sobre los datos recolectados.

Tabla 2.

Operacionalización de las categorías

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DE SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	A QUIÉN PREGUNTAMOS	A QUIEN OBSERVAMOS	QUÉ SE ANALIZA (PLANEADORES)
PRÁCTICA DE JUEGO	Actividad natural y espontánea del niño y la niña que también es elegida por el educador inicial para promover el desarrollo integral, dirigida por el sujeto que juega (niño, niña o Educador) y puede interrumpirse o terminarse en cualquier	Acciones de creación que generan entretenimiento y diversión para el niño y la niña	Acciones de entretenimiento acompañadas de sentimientos y diversión -Acciones que permiten el aprendizaje del niño en términos del desarrollo. -Acciones que promueve el educador	Cuál es el papel del juego en su práctica ¿Usted como lo promueve? ¿Te gusta jugar? ¿a qué, con quién y por qué?	EDUCADOR INICIAL Niños y niñas	Educador Inicial Niños y niñas	

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DE SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	A QUIÉN PREGUNTAMOS	A QUIEN OBSERVAMOS	QUÉ SE ANALIZA (PLANEADORES)
	momento, se practica por el placer mismo que esta causa e implica una intencionalidad por parte de quien lo ejecuta.		para el desarrollo infantil				
		Elección del educador inicial	Decisiones que toma el educador inicial con respecto al juego	<p>¿Usted planea las actividades de juego?</p> <p>¿Como funciona esa planeación del juego en la práctica diaria?</p>	EDUCADOR INICIAL	Educador inicial	

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DE SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	A QUIÉN PREGUNTAMOS	A QUIEN OBSERVAMOS	QUÉ SE ANALIZA (PLANEADORES)
				<p>¿Qué criterios tiene en cuenta para proponer las actividades de juego (espacios y tipo de juego)?</p> <p>En una jornada ¿cual considera es la cantidad de tiempo destinado al juego?</p>			
Intereses y necesidades	Placer que asociamos con la existencia de un objeto o una acción, mediada por la motivación	Posibilidad para explorar emociones, imaginar, crear, participar lo que conlleva al desarrollo de su ser. (esencia)	Sentimientos que afloran durante el juego.	<p>¿Te gusta jugar?</p> <p>¿a qué, con quién y por qué?</p>	Niño –Niña	Niños y niñas	

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DE SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	A QUIÉN PREGUNTAMOS	A QUIEN OBSERVAMOS	QUÉ SE ANALIZA (PLANEADORES)
	intrínseca, la cual le proporciona al niño o niña herramientas para la interacción con el medio.		Oportunidades de acción durante el juego. aptitudes y competencias desarrolladas durante el juego. -	Te gusta jugar solo o con tus amigos ¿Ustedes juegan acá y juegan a eso que les gusta? ¿Dinos quien manda cuando juegas?			
Intencionalidades de los educadores iniciales al usar el juego.	Posibilidad que tiene el educador inicial para proponer espacios enriquecedores a través de un espíritu lúdico que	Competencia para proponer juegos. Organización y creación de ambientes para el juego participación durante	-Propósito de aprendizaje Exploración, creatividad e intereses del niño o niña.	¿Al plantear la situación de juego cuál es su intención? ¿Qué beneficios considera usted	Educador inicial	Educador inicial	Planeadores diarios Educadores iniciales

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DE SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	A QUIÉN PREGUNTAMOS	A QUIEN OBSERVAMOS	QUÉ SE ANALIZA (PLANEADORES)
	<p>permita ofrecer a los niños y niñas los juegos que están dentro de sus intereses.</p>	<p>del desarrollo del juego</p>	<p>Se involucra el educador en la dinámica del juego del niño o niña.</p>	<p>trae el juego para el niño? ¿Se involucra usted durante el juego, Cómo se involucra usted durante el juego del niño?</p>			

Fuente: Las autoras

3.6 Consideraciones Éticas

De acuerdo a la resolución 8430 de 1993, este estudio se considera sin riesgo debido a que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales en los niños, las niñas y las educadoras iniciales que participan en el estudio, de tal manera que solo se realizará observación no participante y entrevista semiestructurada.

Para preservar la información personal de los participantes, se aplicó un consentimiento informado, por medio del cual los padres de familia autorizaron para que sus hijos hicieran parte del proyecto, proceso que también se realizó con las educadoras iniciales; por seguridad se le asignó un código a cada participante para el registro e interpretación de la información.

4. Análisis y resultados

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados de la investigación, reconociendo las voces de niños, niñas y Educadores iniciales de los niveles seleccionados de prejardín y jardín de la Fundación Colombo Alemana CDI Volver a Sonreír.

A continuación, se presenta el análisis de los datos recolectados a partir del análisis triangulado de las estrategias utilizadas, en la matriz de análisis artesanal

4.1 Prácticas de juego

En esta categoría se pudo observar que, en el CDI, se encuentran ambientes necesarios para llevar a cabo diversas actividades encaminadas al juego, entre ellos se encuentran aula de clase: con buena ventilación e iluminación que cuenta según el grado con material y mobiliario acorde a la edad, es decir en prejardín tienen a disposición un espacio con juguetes, materiales de fácil acceso y ubicación en sillas individuales; mientras que en el aula de jardín se encuentra ambientado de una manera más formal dispuesto con mesas y sillas individuales.

Cuenta con una aula de lego que contiene material de tipo bloques, arma-todos, armables que permiten la construcción de diferentes objetos, de roles: contiene rincones de juego con material que representan entornos utilizados habitualmente en el hogar (partes de la casa) adaptado a los niños y niñas, de música: es un espacio amplio y cómodo que posee instrumentos musicales de percusión, cuerdas y de viento, de artes: compuesto por mesas grupales adaptadas para niños y niñas con materiales para el desarrollo de las artes plásticas, gimnasio: cuenta con un espacio reducido donde se encuentran aparatos para la ejercitación física, adaptados para el tamaño de niños y niñas, espacios para propiciar el juego libre –parque, saltarín y casa de muñecas- y para el

desarrollo de las diferentes capacidades de niños y niñas que permiten su desarrollo integral.

”Salón con sillas pequeñas, organizadas en filas unas tras de otra. Juguetes ubicados en estantes al alcance de los niños y niñas”. (Observación marzo 28. Pre jardín 7 Jornada mañana);

“el salón se encuentra organizado con sillas y mesas acordes a la estatura de los niños y niñas, se observa un tablero y escritorio para la educadora inicial, no se evidencia material didáctico” (observación 28 de marzo jardín 9).

Al analizar los datos de la entrevista se encuentra que los educadores iniciales en cuanto a práctica de juego se refieren, reportan que el juego les permite identificar cualquier tipo de alteración en las emociones y comportamiento de los niños y niñas,

"Nosotros a través del juego detectaríamos si están tristes, si están felices, qué les pasó en la casa, porque ellos en el juego imitan las acciones que pasaron en la casa"... (Entrevista N°. 1)

También puede observarse que el juego es utilizado con fines aprendizaje, brindando conocimiento de conceptos como números, colores, entre otros:

"Nosotros también el juego lo utilizamos para que aprendan, colores, números, roles, identifiquen cantidades..." (Entrevista N° 1)

Las Educadoras Iniciales identifican que existen los espacios adecuados para desarrollar el juego, contando estos con un objetivo o propósito pedagógico, reconocen el juego libre como parte de la

práctica pedagógica que le da la posibilidad a niños y las niñas de expresar sus emociones y para observar comportamientos e interacción con pares, como lo enuncia una de las educadoras:

"Ellos también aprendan a expresarse por ellos mismos y ellos mismos sepan si se están portando bien o no se están portando bien, si están haciendo las cosas o no las están haciendo y ellos ya identifican cuando juegan libremente ellos me dicen no se está portando bien". (Entrevista No.1)

Tienen en cuenta, además, dentro de su planeación el juego como una actividad diaria. La práctica de juego entra en la planeación siempre articulada con un propósito de aprendizaje impuesto por la profesora:

"Si tenemos actividad física entonces se planea que se realizará la actividad de lanzar - atrapar, saltar, creando autonomía, la capacidad de ellos poder lanzar porque hay niños que por la edad tampoco son capaces, el gateo, el correr, también en actividad física podemos trabajar los colores llevando un color de un lado a otro". (Entrevista N° 1)

Reconocen e integran el juego en su cotidianidad desde una mirada orientada al aprendizaje y desarrollo integral de los niños y las niñas.

"El juego es esencial en los niños porque por medio del juego el niño aprende, participa, interactúa, comparte, se relaciona, cuenta experiencias vividas y expresa sus emociones" ... (Entrevista N° 2)

Las educadoras iniciales identifican elementos teóricos, que se tienen en cuenta dentro de la educación inicial:

"Nosotros trabajamos con la pedagogía de María Montessori en que el niño aprende por medio del juego nosotros lo colocamos en juego", ... (Entrevista N° 2)

Se infiere que los educadores iniciales ubican al niño y a la niña en el centro del proceso del desarrollo y al juego como elemento natural a la vida de los niños y las niñas, como herramienta que aparece desde las actividades de rutina como una forma de indagar sobre situaciones personales y familiares.

Ahora bien, la voz de los niños y niñas es importante para poder analizar las prácticas de juego, ellos argumentan que una de las prioridades de su juego es expresar sus diferentes emociones, como lo afirma uno de los niños en la entrevista:

"Nosotros expresamos las propias emociones" ...

"Cuando uno se pone brava, triste, a llorar y feliz" (Entrevista niños y niñas, 27 de junio)

Dentro de su práctica de juego los niños y niñas identifican los espacios que les ofrece el CDI como escenarios naturales para el juego, reportan que los juegos son propiciados por la profesora y que es ella quien impone las reglas del juego, como se evidencia en la voz de niños y niñas:

"yyyyy a pasar por el parque y a montarse al parque"

"en el parque y en el saltarín"

“y hay resbaladeros”

“mi profe manda”

(Entrevista niños y niñas, 27 de junio)

4.2 Intencionalidad del educador inicial

Esta categoría se pudo evidenciar desde el proceso de planeación, a través de la cual las educadoras iniciales proponen diversos tipos de actividades direccionadas mediante el juego, organizando los ambientes necesarios para su desarrollo, además de verse reflejada la disposición para involucrarse dentro del mismo... (Documentos prejardín 28 de marzo, 1 de abril y 9 de mayo y jardín 28 de marzo, 8 y 25 de abril subcategorías competencia al proponer el juego)

Teniendo en cuenta que la intencionalidad está definida dentro de la investigación como la posibilidad que tiene el educador inicial para proponer espacios enriquecedores a través de un espíritu lúdico (categoría emergente) que permita ofrecer a los niños y niñas los juegos que están dentro de sus intereses. Se pudo observar que esta intencionalidad del educador con el juego se plantea desde sus competencias para reconocer los intereses de niños y niñas con una clara disposición para involucrarse y participar en el juego.(Documentos prejardín 28 de marzo, 1 de abril y 9 de mayo y jardín 28 de marzo, 8 y 25 de abril, categoría Intencionalidad del EI ante el juego)

Como se mencionó inicialmente, dentro del estudio se tenían en cuenta las categorías sobre práctica de juego, intencionalidad del educador y los intereses / necesidades de niños y niñas; sin embargo, al realizar el análisis de la información y en la triangulación de la misma, sale a la luz una categoría emergente denominada: espíritu lúdico, situación evidenciada en la observación realizada:

“Les explicó cómo y con qué se pintaban, en ese momento se observó nuevamente una situación de juego entre las profesoras imitándose entre ellas, pero no se observó intención de involucrar a los niños y niñas en esto” (Relatoría de Observación al Educador Inicial en el Jardín 9. 28 de marzo)

Y se evidencia en el educador de prejardín 7, en la siguiente cita:

Se escucha la educadora inicial quien dice: “preparen alimento, la profe tiene hambre, una hamburguesa por favor “

“mmm, mango rico, sopa, mmm rico, regálenme jugo...tengo sed”

(Relatoría de Observación al Educador Inicial en el prejardín 7. abril 1 de 2019)

Es importante mencionar que los espacios con los que cuenta el CDI, especialmente el aula de roles, que se encuentra en total disposición para el juego libre, permite que el Educador inicial tenga en cuenta actividades que son interesantes para los niños y niñas, pero éstas no se ven reflejadas en lo planeado por el educador de prejardín, aspecto que se confronta al revisar el planeador diario de la actividad en donde se encuentra que no existe un propósito para ir al aula de roles, como se evidencia en el día 1 de abril:

“Tema: Tengo una familia, los miembros de mi familia”

Objetivo: Dar a conocer a los niños y las niñas la importancia de tener una familia y las personas que la conforman.

Desarrollo de la actividad: Es un nuevo día y con el llegarán las niñas y los niños al CDI. Sentados y ordenados cada uno en sus puestos se motivarán a dar gracias a Dios por todo, también a cantar la canción de los dedos la familia.

Continuarán las actividades orientándolos sobre el tema, pero antes se les preguntará si ellos saben ¿Qué es una familia?, de acuerdo a sus respuestas se orientarán diciéndoles: La familia es: la base de la sociedad, está compuesta por papa, mama y hermanos, pero existen otra clase de familia formada solo por la mamita y otra persona que no es su papá, o el papá y otra persona que no es la mamá; se les mostrarán imágenes sobre el tema, también un video sobre la familia.

Siguiendo con las actividades irán al aula de roles donde se dejarán jugar con los rincones que ellos escojan, recordándoles el tema de hoy; también que hay que compartir con los compañeros.”

Ahora bien, dentro de lo observado los niños y niñas asumieron roles distintos al tema planeado inicialmente por la educadora y que no fueron encausados para conseguir el objetivo de la actividad.

Es decir, a pesar de que se cuenta con las posibilidades para que el juego aparezca como un recurso, el educador inicial no lo reconoce como tal y se limita al desarrollo de un tema específico, como puede evidenciarse en la siguiente observación:

“La educadora se vio muy interesada en lograr la mayor participación del grupo es por esto que empezó a pasar la lámina para que cada uno de los niños y niñas observara y dijeran algo relacionado con lo que veían, continuamente la educadora intervino orientando con sus preguntas las respuestas de los niños, sin dar mayor espacio para que ellos hablaran sobre lo que pensaban frente al dibujo” (Relatoría de Observación niños y niñas en el Jardín 9. 28 de marzo)

Sin embargo, en el análisis de las entrevistas realizadas a las educadoras iniciales, la categoría de Intencionalidad está orientada hacia: el aprendizaje de rutinas, seguimiento de órdenes, aprendizaje de conceptos y para detectar situaciones que generen vulneración de los derechos del niño.

“nosotros a través del juego detectamos si están tristes si están felices, que les pasó en la casa, porque ellos en el juego imitan las acciones que pasaron en la casa, si de pronto son maltratados, si los gritan, como los tratan” ... (Entrevista N°1)

“uno se puede dar cuenta si el niño es maltratado, abusado, si el niño no comparte, si no se relaciona con el amigo, ellos expresan tanto por medio del juego” (Entrevista N° 2)

En relación con el juego libre a la entrevista la educadora inicial refiere que la intencionalidad es que niños y niñas tengan un espacio para el disfrute y esparcimiento con la posibilidad de expresión, para promover el desarrollo integral, visto como un posibilitador de la garantía de derechos y protección de niños y niñas. Sin embargo, se pudo observar discrepancia en lo mencionado anteriormente ya que en el desarrollo de una actividad la educadora interrumpe una situación de juego libre para decirles a los niños y las niñas:

“en el saltarín se debe estar de pie, que sirve para hacer ejercicio y no para estar acostada” (Relatoría de observación niños y niñas, 28 de marzo)

Redirige el juego que en un comienzo se propuso como un momento de juego libre invitándolos a poner a volar la imaginación, reiterando así el seguimiento de órdenes impartidas por ella y no el goce del juego libre.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la exploración es una de las intencionalidades que educadores iniciales refieren en el juego libre, dentro de la observación se hizo evidente cuando la educadora les permite la elección de los espacios de juego como se describe a continuación:

Al llegar al aula de roles: “la educadora inicial les preguntó acerca de lo que querían jugar, cada niño y niña expresó su interés y se dirigió al rincón deseado” (Relatoría de observación niños y niñas, 8 de abril)

Los niños y niñas se dirigieron a diferentes ambientes como el de herramientas de trabajo, el espacio de las partes de la casa, otros donde se encontraban medios de transporte y la ambientación de la granja, allí cada niño y niña desarrollaron las funciones propias de cada rincón, es decir: carpinteros, amas de casa, mamás, aviadores, granjeros y cocineros; unos jugaron en pareja, otros en grupo y otros niños y niñas el juego fue solitario. Es importante mencionar que esta forma de agrupación que se evidencia en los niños y niñas alrededor de los 4 años de edad, indican que están iniciando con el juego cooperativo.

Esta intencionalidad de exploración y juego libre es reafirmada por los educadores iniciales en el momento de la entrevista:

“Para mí, como docente, el juego libre es muy importante para los niños, porque ellos, esa es una manera de ellos expresarse, además ellos aprenden a decidir, a ser autónomos, qué es lo que ellos quieren, porque no todo el tiempo uno le va a decir usted va a jugar con esto hoy, si ellos tienen la necesidad, la capacidad de decir, quiero un muñeco o no lo quiero, quiero un avión, quiero un caballo, o quiero un dinosaurio, o sea, o no quiero ese juguete,

quiero un balón, o solo quiero jugar debajo de la mesa, o sea, eso los enseña a ser autónomos”. (Entrevista N° 1)

Finalmente, es importante mencionar que las intencionalidades de los educadores iniciales deben verse reflejadas antes de iniciar una actividad, al realizar la planeación pedagógica, desde esta perspectiva, se organizan los ambientes, los materiales y el espacio para facilitar el desarrollo de las actividades, es decir los aprendizajes cognitivos, comunicativos y de expresión motora, sin embargo el juego como transversalizador del desarrollo, y con todas las posibilidades que permite, no se hace visible dentro de su programación.

4.3 Intereses y necesidades de niños y niñas

Ahora, en cuanto a esta categoría, se destaca cómo se ve reflejada de manera continua en el diario vivir dentro de las instalaciones del CDI, en donde niños y niñas encuentran en cualquier momento o situación la posibilidad de hacer visible la interacción mediante el juego, evidenciadas en sus expresiones corporales, verbales, actitudinales, entre otras. Al indagar mediante la entrevista a niños y niñas, ellos reportan que los intereses se encuentran orientados hacia actividades dirigidas al juego motor grueso que responden a su necesidad de moverse e interactuar, y hacia el juego de roles, especialmente “la Familia”, trayendo a colación algunas de sus respuestas:

“los niños y las niñas se dirigieron a la zona de juego, y entre ellos hablaban sobre el saltarín y lo mucho que les gustaba, ya en el saltarín todos se quitaron los zapatos, entrando primero las niñas quienes estaban muy felices, cada una de ellas disfruto este espacio de diferente manera: unas saltaron con vigor, otras caminaban, otras intentaban correr por

el saltarán; se vio que una de ellas decidió sentarse y esperó que el salto de sus compañeras la moviera”

*“Otro grupo de niños jugaban a la familia (mamá, papá, hija e hijo), corrían por el alrededor del multifuncional llamándose cada uno por el rol que le correspondió”
(Relatoría de observación, jardín 9, mayo 9)*

Es importante mencionar que para los niños y niñas es muy significativo disfrutar de los momentos de juego libre, espontáneo a partir de sus intereses que de nuevo les generan oportunidades de interacción con sus pares:

*“Durante este espacio se observó cómo fueron surgiendo momentos de juego espontáneo diferente en cada una de las mesas, en una mesa los niños entonaron una canción, parecía que una niña era quien dirigía ella cantó y los compañeros seguían coreando al tiempo
“vamos a la playa a curarse el alma...(Relatoría de observación, jardín 9, mayo 9)*

En otra mesa jugaban a los Superhéroes y en las otras hablaban. Fue muy significativo ver como los niños se organizaron y disfrutaron de momentos de juego espontáneo surgido a partir del interés de uno o del grupo.

Se puede observar una riqueza en expresión y posibilidad de movimiento en los niños y niñas, sin embargo llamó la atención como el profesor en un ciertos momentos rompió con estas posibilidades de juego corporal y de movimiento con la expresión “a ver niños están hablando mucho”, “a ver a ver están desordenados”, deben observar lo que estoy haciendo para que me sigan”, situación que hizo que los niños y niñas en un momento se limitaran a moverse e imitar las acciones y movimientos según lo que el educador inicial iba mostrando, perdiendo el interés de las acciones.

Los intereses y necesidades son mediadas por la motivación intrínseca, de tal modo que esta influye de manera directa y permanente en la participación y la escucha activa de los niños y niñas durante las actividades propuestas; dicha disposición permite que se generen las oportunidades de aprendizaje y del desarrollo socioafectivo, como se ve en la cita:

Llama la atención que un niño quien se muestra motivado a participar, refiriendo que “el planeta estaba triste porque las personas botan basuras que llegan al río”. (Relatoría de Observación, jardín 9, abril 25)

Esta respuesta motivó a otros niño y niñas a participar, otro niño dijo:

“cuando uno saca el perrito, debemos limpiar, porque si no limpiamos el agua se pone fea”... (Relatoría de Observación, jardín 9, abril 25)

El uso de material audiovisual y la ambientación de los espacios, atrae el interés de niños y niñas, aspecto que se ve reflejado en el siguiente enunciado:

“La educadora inicial les dice que van a ver un video sobre el planeta, ante este anuncio un niño que ha permanecido poco interesado se motiva y se ubica en su silla” (Relatoría de Observación, jardín 9, abril 25)

Ahora bien, dentro del desarrollo de competencias socioafectivas, se relacionan los sentimientos durante el juego, que se hicieron presentes como la agresividad, la rabia y la tristeza, viéndose con mayor frecuencia expresión de alegría al momento de jugar, los niños y niñas demostraron satisfacción y en esa medida indican que el juego puede interesarles, satisfacerles y gustarles.

“Los niños jugaban entre ellos, saltaban tomados de la mano, unieron sus caras y reían constantemente” (Relatoría de Observación, prejardín 7, abril 1)

Esto permite corroborar o determinar que el juego en sí mismo siempre posibilita que niños y niñas descubran diferentes estados emocionales al disfrutar a través de su experiencia lúdica, por ello la alegría que el jugar trae consigo influye directamente en su desarrollo socioafectivo.

Durante la observación se pudo identificar a partir de los tipos de juego ejecutados por los niños y niñas (roles, motores, relacionados con el arte) que principalmente en el juego libre, afloran según sus particularidades, los gustos e intereses desde la libertad que tienen ellos para organizar y proponer situaciones,

"Las niñas ahora se encuentran jugando en la casita de las muñecas, entre ellas se organizan y establecen un juego de roles, se les escucha decir que juegan a la casita, una de ellas toca como si viniera de visita” (Relatoría de observación niños y niñas, jardín 9, 20 de marzo)

Los niños y niñas siempre quieren jugar y sus juguetes pueden ser cualquier objeto del medio, por ello se puede afirmar que el juego es siempre una experiencia innovadora en cualquier tiempo y espacio.

"Con las semillas y la concha de la patilla jugaban sobre la mesa simulando que eran carros mientras los deslizaron con su mano y los chocaban con los dedos de los compañeros". (Relatoría de Observación, prejardín 7, abril 25)

Sin embargo, en algunos momentos se observó que las niñas y los niños expresan su negativa de participación ante la actividad que se les plantea con respuestas de inquietud y peleas.

“En algunos grupos se observan peleas, golpes entre ellos, otros no querían compartir el libro con los demás compañeros y otro grupo que se dedicó a jugar debajo de la mesa”
(Relatoría de Observación, prejardín 7, abril 2)

Lo anterior podría indicar que el juego no sólo permite la expresión de emociones, sino que a su vez conlleva a otras manifestaciones más profundas hacia el nivel cognitivo, como lo es la toma de decisiones reflejada en su accionar frente a la aceptación o no de los momentos de juego que experimenta.

También se ve reflejado durante la observación que los niños y niñas muestran constantemente la necesidad de movimiento, de la rítmica corporal, que por supuesto va relacionado con los intereses de ellos. “No se puede concebir el juego sin movimiento pues cuando las niñas y los niños juegan sus movimientos son mucho más decisivos y tienen una fuerte carga comunicativa ya que lo que interesa es expresar al otro sus intencionalidades”. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014). Se reitera entonces que el movimiento es relevante en la primera infancia.

“El juego responde a la necesidad de ser activo, moverse, imitar y explorar” según Martínez, 2012, retomado por Solorzano V y Gómez Y, en el trabajo de grado “El papel del juego en la construcción de subjetividad de los niños, niñas en el espacio de recreo en la institución Educativa Fé y alegría Soacha para vivir mejor”.

Ahora bien, según la entrevista una de las educadoras iniciales reconoce los intereses y las necesidades para que el niño o niña desde su individualidad pueda expresarse, ser autónomo, dando un abanico de opciones: permitiendo su participación:

"Los espacios, ósea siempre como acá todo es aulas ósea y todo tiene aulas uno planea por ejemplo, si tenemos actividad física entonces se planea que se realizará la actividad de lanzar, atrapar, saltar, creando autonomía, la capacidad de ellos poder lanzar, porque hay niños que por la edad tampoco son capaces; el gateo, el correr también es actividad física, podemos trabajar los colores llevando un color de un lado a otro donde esté y ellos que lo haga gateando, corriendo o bailando." (Entrevista N° 1)

Los educadores identifican la posibilidad que tienen niños y niñas de desarrollar autonomía mediante el juego libre. Dentro de la planeación tienen en cuenta los intereses y necesidades de los niños y niñas siempre y cuando los espacios se presten.

"Si se planea, en roles, si tenemos, la familia, entonces vamos allá y le decimos, el que quiera la cocina, juega en la cocina y el que quiere jugar con los muñecos, allá esta la cuna y allá esta la cama, solo esta parte, porque esta es la de construcción, para que ellos, lo que ellos puedan usar, como identificando". (Entrevista N° 1)

Según lo expresado en la cita anterior, puede inferirse que para el desarrollo de las actividades con niños y niñas las educadoras tienen en cuenta que la oferta diversa de escenarios puede ofrecer a los mismos la oportunidad de disfrutar del juego según sus intereses y necesidades

Los educadores reconocen desde la entrevista, que cada niño y niña es un ser individual, que aprende a su ritmo según sus intereses y necesidades, visto por un lado desde la diversidad poblacional se encuentra:

"El aprendizaje de ellos, pues cada niño tiene su edad, su etapa y ellos aprenden de forma diferente así yo tenga niños de 4 años o de 3 años, cada niño tiene sus propios sentimientos y aprenden de forma diferente, unos aprenden más rápido y otros más lento, ahí observamos quienes necesitan más de nosotros, con quien tenemos que trabajar más, por ejemplo con Mari, nosotros tenemos a Mari que es la niña Down y pues con ella nos toca personalizado, entonces trabajo con ellos un rato y en todo tiempo completo con Mari o mi auxiliar trabaja con los niños y yo me voy con Mari". (Entrevista N°1)

Desde otro punto de vista, se identifica que la diversidad no solo se centra desde las capacidades cognitivas, sino que existen otros factores que inciden de manera directa en la preferencia que tienen niños y niñas en relación con lo que eligen jugar, como por ejemplo el contexto de donde provienen, los factores psicosociales, y las habilidades previas desarrolladas.

De acuerdo con la entrevista y a la observación realizada en jardín, se identifica que a los niños y las niñas les interesa la narrativa a través de los cuentos, como se reporta a continuación:

"A mi grupo prejardín les gusta mucho que les lea los cuentos, les gusta mucho un cuento que se llama mi pato en bici y tito y tita es un cuento también muy bonito y les gusta inventar muchas cosas para jugar con ellos por ejemplo jugamos y yo ellos quieren que yo sea la mamá y yo les digo quiero ser la niña y eso es bonito con ellos". (Entrevista N°1)

Apreciación que se corrobora con lo observado durante el desarrollo de una actividad en el aula de clase:

“los niños debían entregar un trabajo sobre el cuento de los tres cerditos, solicitando quien quería pasar al frente a socializarlos con sus compañeritos, pasan dos niños y una niña, quien es la más expresiva, muestra su cuento y lo va contando paso a paso, hoja a hoja de una manera inteligible y coherente; los niños muy entusiasmados aplauden cada vez que pasa un compañerito” (Relatoría de observación niños y niñas, jardín 9, 25 de abril)

Sin embargo, en la revisión del planeador de este día, se tiene en cuenta la narrativa como interés especial de niños y niñas, pero no se evidencia la metodología a desarrollar durante la actividad:

“Así mismo con el cuento de los 3 cerditos daré a conocer el derecho a tener una vivienda y contar con el cariño de sus padres a que también tienen derecho a conocer y hacer cuidados por ellos, para un completo desarrollo de personalidad, además los padres adquieren el compromiso de alimentarlos, vestirlos y educarlos” (Relatoría de observación niños y niñas, jardín 9, 25 de abril)

Los educadores reconocen que los espacios y objetos son acordes, a las características físicas de los niños y niñas, "Espacios y juegos al alcance y nivel del niño", se identifican los espacios y ambientes pensados para satisfacer las necesidades e intereses de niños y niñas dándoles la posibilidad para explorar y disfrutar. Enfatizan el juego como actividad innata y propia de la primera infancia: Y argumentan, quizás desde las mismas concepciones que “El juego no tiene tiempo”, es decir lo retoman como algo natural y propio de los niños y las niñas, que se puede realizar siempre o en cualquier momento, durante el desarrollo de las diferentes actividades que se proponen en el día para promover su desarrollo. Esta afirmación de las educadoras iniciales se

relaciona directamente con la concepción contenida en los lineamientos de atención a la primera infancia propuestas por el Ministerio de educación nacional, dentro del documento N° 22, donde “El juego es una experiencia en el continuo espacio y tiempo” según Winnicott.

Aunque, las educadoras iniciales reconocen en el juego libre la posibilidad que tienen para expresarse, disfrutar, a partir de sus necesidades y gustos y el valor que esto representa para el niño y la niña, ellas consideran que el juego cuando es dirigido genera mayores oportunidades de aprendizaje ; el hecho de que los niños y niñas adquieran normas como por ejemplo aprender a sentarse, estar en silencio, seguir las reglas de un juego y mantener el control sobre ellos les permite desarrollar el propósito de juego y por supuesto el fin claro de aprendizaje. Esta visión de las educadoras es opuesta a lo argumentado por los pedagogos expertos de la escuela nueva como el autor: Standing (1,979), quien retoma el método Montessori y afirma que el niño aprende haciendo, ofreciendo un máximo de espontaneidad para el desarrollo a libertad y autoeducación de los niños y niñas, en que se reconoce la disciplina no como impuesta, sino que tiene su origen dentro del mismo niño.

5. Conclusiones

El centro de desarrollo Infantil (CDI), Fundación Colombo Alemana Volver a Sonreír, posee espacios que cumplen con los lineamientos direccionados por la Política Pública de Primera Infancia, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, para la participación, desarrollo y disfrute de niños y niñas, en condición de vulnerabilidad, que viven en el municipio de Floridablanca -Santander. Dichos espacios cuentan con implementos y ambientaciones que facilitan la interacción entre el grupo poblacional y los agentes educativos y están abiertos al juego.

Los juegos suelen ser observados en los niños y niñas en cualquier momento y lugar; para ellos el interés de aprendizaje no es el seguimiento de reglas, sino la interacción constante con sus pares, con el medio, con los objetos, con su propio cuerpo a través de la vivencia a partir del movimiento; de esta manera tienen la posibilidad de reconocer sus capacidades que impactan en su desarrollo

Los educadores iniciales, tienen claro que el juego libre es un promotor de la expresión, aunque cuando éste lo direcciona, considera que es más productivo porque genera mayores oportunidades de aprendizaje, restándole importancia al valor que tienen las diferentes opciones de juego dentro de su práctica pedagógica, determinando el juego libre como una recompensa, limitando así el desarrollo de competencias, es por esto que podría decirse que los educadores iniciales ven al juego como un tiempo vacío, no productivo donde condicionan a niños y niñas sus intereses ya que limitan el juego, distorsionando el sentido del mismo para ellos

Teniendo en cuenta lo anterior, la intencionalidad de las educadoras iniciales dentro del CDI reconoce la importante de involucrarse dentro del juego como parte de la mediación pedagógica, pero en ocasiones al intentar llamar la atención de los niños y niñas lo hacen desde su motivación

y no desde los intereses del niño y la niña por ello al no involucrarlos la participación de la población no es activa.

Las constantes intervenciones por parte del educador en los momentos de juego ocasionan rupturas que impiden o coartan el desarrollo de la creatividad en niños y niñas, porque continuamente el educador redirecciona la actividad hacia sus propósitos educativos, ajustando el momento a sus intencionalidades, dejando de esta manera de ser un juego infantil. Por ello es importante para los educadores iniciales de la institución que estén en continua observación de las situaciones de juego propuestas por los niños, haciendo una lectura general de ese momento y así poder proponer su mediación según las intencionalidades de niños y niñas. La mediación de los educadores a través de la comunicación es significativa para el desarrollo de los niños y niñas porque se crean lazos afectivos que orientan el comportamiento de estos.

El juego en sí tiene objetivos educativos, pero cuando el educador Inicial del Centro de educación infantil lo usa como herramienta de trabajo, el juego pierde su esencia; porque desconoce las necesidades e intereses de los niños y las niñas. Por esto el educador inicial del CDI, debe involucrarse de manera libre en el juego de los niños y las niñas, sin la intención de influenciar hacia el aprendizaje de normas, de procesos, o conceptos generalizados, sino al disfrute y goce, de esta manera el educador es el responsable de conectar las opciones que brinda el juego de niños y niñas para acercarlos al conocimiento del mundo y de su apropiación.

Se identifica desde lo analizado en los planeadores de las educadoras iniciales versus las observaciones hechas en los diferentes ambientes del CDI, que falta claridad en la articulación de las actividades previamente planeadas y las prácticas de las mismas; ya que las educadoras al planear se orientan por el cronograma de temas, haciendo falta la implementación de diversas estrategias que faciliten el desarrollo de los temas de una manera más interesante para los niños y

niñas, en que se visibilice el uso del juego, para ello se requiere considerar que estas planeaciones sean más estructuradas de acuerdo a los momentos del mismo, como son la planeación, el desarrollo y la evaluación.

6. Recomendaciones

Evitar el direccionamiento continuo del juego para brindar oportunidades de expresión libre y espontánea en los niños y niñas, permitiéndoles explorar, interactuar, en los diferentes ambientes y de esta manera ellos mismos descubran sus capacidades y así el juego impacte en el desarrollo social de ellos; para ello es importante que los educadores iniciales del CDI, perfeccionen su acompañamiento, su mediación, y su escucha facilitando el desarrollo integral de la primera infancia.

Considerar una evaluación que permita reestructurar el formato de planeación asignado para la ejecución de los proyectos, de tal manera que reflejen claramente las estrategias de intervención a nivel lúdico con los niños y niñas. Además, es importante que exista participación de niño y niñas en cuanto a los aportes relacionados con sus intereses y necesidades, junto con la caracterización de estos para la planeación de los proyectos a desarrollar en el aula.

El educador inicial del CDI debe involucrarse de manera libre en el juego de los niños y las niñas, sin la intención de influenciar hacia el aprendizaje de normas, de procesos, o conceptos generalizados, sino al disfrute y goce, de esta manera el educador es el responsable de conectar las opciones que brinda el juego de niños y niñas para acercarlos al conocimiento del mundo y de su apropiación.

Los Educadores Iniciales conocen los lineamientos de atención a la primera infancia en cuanto educación inicial, pero es importante mencionar que aún falta profundizar y poner en práctica los conocimientos adquiridos en relación con la didáctica aplicada a esta población. importantes necesario entonces, diversificar el uso de materiales, planear las situaciones de juego, para potencializar las propuestas generadas por ellos, con relación a los aspectos motivacionales de niños y niñas.

A través de la coordinación del CDI, se replanteen estrategias para el tiempo de uso de los espacios que se vieron son de mayor interés y de acogida por la población, como son el aula de roles, el gimnasio, el saltarín y el multi-parque con el fin de hacerlos más productivos en relación con las necesidades e intereses de niños y niñas.

Es importante mencionar que para elegir los tipos de juego que serán desarrollados por los niños y las niñas dentro del CDI, la institución deberá articular la caracterización inicial que posean de la población inscrita con las escalas del desarrollo motor, del lenguaje, psicosocial, y cognitivo, con el fin de que los juegos propuestos estén acordes al desarrollo integral de niños y niñas.

Referencias Bibliográficas

Albino, Abel. 2015. La desnutrición infantil genera la única debilidad mental que se puede prevenir y revertir, la única creada por el hombre. Pontifical Academy of Sciences. Bread and Brain, Education and Poverty, Ciudad del Vaticano, Pág208-216. Libreria Editrice Vaticano. Vol.125.

Año de consulta: 2018, junio 05. Consultado en: www.pas.va/content/dam/accademia/pdfsv125/sv125-albino.pdf.

Arboleda, D, Rodríguez D, Velasco S & Zorrilla X. (2017). El juego en la escuela como condición para el desarrollo en los niños y niñas de la primera infancia, (Seleccione modalidad de grado Licenciatura en Educación para la Primera Infancia) Universidad de San Buenaventura, Colombia, Facultad de Educación, Cali. 2018, junio, 07

Asociación Americana de Terapia ocupacional -OTA- Marco de trabajo para la práctica de Terapia ocupacional Dominio y proceso tercera edición, 2014

Ballen, G; Galeano, L; Medina, M. Análisis del Método Montessori, como promotor de las relaciones interpersonales y la responsabilidad ética y política en los niños. Trabajo de Grado para optar el título de Licenciadas en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Licenciatura en Psicología. Bogotá Colombia, 2013.

Aubert, E & Caba, B. Pensando el juego en términos del derecho del niño a jugar. Sarlé, P. Lo importante es jugar cómo entra el juego en la escuela, 2010. Argentina, Homo Sapiens Ediciones. Capítulo 5. Revisado: 2018, julio, 24.

Bajo, E, Juego y educación. Las ludotecas. Jean Vial, traducción. Ediciones Akal, 1.988. España primera parte de juego antecedentes y caracteres. capítulo 2 teorías y funciones del juego.

Can, m. Carreto, a. Escofet, g Fairstein, j.a Fernández, j. González Monteagudo, b. gros, f. Imbernón, n. Lorenzo, j. Monés, m. Muset, m. Pla, j.m. puig, j.l. Rodríguez Illera, Solá, a. tort, i.

Vila. El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxij. trilla (coord.), serie fundamentos de la educación. editorial graó, de irif, s.l. reimpresión 2009. Barcelona. España.

Cisternas Pacheco, Nicole y Zepeda Aguirre, Sandra.” Identificando concepciones de infancia: una mirada a los proyectos educativos institucionales”. Costa Rica, Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 2011
<http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/9/6>.

Corporación Universitaria Minuto de Dios. Investigación: el juego como práctica comunicativa- educativa de la primera infancia en la escuela: revisión bibliográfica, 2013.

Duarte, J; Gallego.T. y Parra. P. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre, 2011, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales y CINDE.

González, C; Solovieva, Y. y Quintanar, L. El juego temático de roles sociales: Aportes al desarrollo en la edad preescolar. Avances en psicología latinoamericana. Bogotá, Colombia. Vol. 32(2). pp.287-308/2014/issne2145-4515 305

Henao, D. Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia. Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. Vol 1 N° 2. 2009.

Hernández, G. y Cardona, N. El juego; como formador en los nuevos ambientes de aprendizaje. Colombia. 2016.

Hernández R; Fernández C; Baptista P. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill Education. Sexta Edición. México. D.F. 2014.

Hidalgo. M e Hidalgo, J. Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. Universidad de Sevilla. 2008

Hidalgo R.; Quesada, C. y Alvarez, A. Intereses y necesidades comunicativas en la infancia preescolar. Año 2013, Julio-septiembre. Revista electrónica Didasc@lia: Didáctica y Educación. Volúmen IV. P. 130.

Hilares Salomé. Juego Trabajo en el Nivel de Educación Inicial

Jurado, O. Terapia ocupacional y el juego en población infantil del municipio de Tangua, Nariño. Colombia. 2015.

Kipersain P, Rodríguez. I. El juego como recurso genuino en la sala. Capítulo 3 y 4. Retomado de Sarlé, P. Lo importante es jugar... como entra el juego en la escuela. Homo sapiens ediciones. Argentina, 2010.

Leyva, A. Tesis: el juego como estrategia didáctica en la educación infantil

Marín, Imma ¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación. Editorial Paidós, Cataluña. España 2018.

Martín, M. y Durán. S. Artículo: Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil. RELAdEI 5.1. Issn 2255-0666. Colombia, abril 2016.

Ministerio de Educación Nacional. Juego en la primera infancia. DOCUMENTO No. 22 serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral El juego en la educación inicial. Bogotá, Colombia, 2013.

Ministerio de Educación Nacional. La exploración del medio en la educación inicial: Documento No. 24. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia 2014. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341842.html>. Pdf.

Ministerio de Educación Nacional. Ley del deporte 181 de 1995. Bogotá, Colombia, 1995 https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf

Montessori, María. 2003. El método de la Pedagogía científica. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 38-39

Moreno, J. Aprendizaje a través del juego. Editorial Aljibe, 2.002. España.

Parham y Fazio, 1997. P. 250. Tomado de American Occupational Therapy Association (2008). Occupational therapy practice framework: Domain and Process (2n ed) American Journal off Occupational Therapy, 62, 625 – 683. Puerto Rico. Tomado de: http://www.cptopr.org/Documents/Traduccion_FINAL_OTPF_2_PR.pdf

Pineda-Báez, N. Y.; Garzón-Rodríguez, J. C.: Bejarano-Novoa, D. C. y Buitrago Rodríguez, N. E. (2015). Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 263-278. Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el proyecto pedagógico educativo comunitario <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a16.pdf>.

Polonio, B; Castellanos, M; Moldes, I. Terapia ocupacional en la infancia. Teoría y práctica. Editorial Médica Panamericana. Madrid, 2008.

Pzellinsky de Reichman, M. y otros. La metodología juego – trabajo en el jardín de infantes. Editorial Ediciones PAE. Buenos Aires, Argentina. 1982.

Quintanar, L. y Solovieva, Y. “La actividad de Juego en la edad preescolar”. Capítulo 2 y 3. Editorial Trillas. 2012.

Quintero. S.; Gallego. A.; Ramírez. L. y Jaramillo. B. La formación integral de las maestras para la primera infancia: Un reto inaplazable. Colombia. Universidad Católica del Norte. Junio - diciembre 2016, Revista electrónica #25 del Instituto de estudios en educación y del instituto de idiomas. ISSN 2145 – 9444. <http://www.redalyc.org/html/853/85350504003/>.

Rizzoli-Córdoba, A., Ibernia, L.; Carrillo, B, et al. Asociación entre el tiempo de permanencia en el programa de estancias infantiles para niños en situación de pobreza y el nivel de desarrollo infantil. *Revista Med. Hosp. Infant.* 16 marzo 2017.

Sarlé, P. Lo importante es jugar... como entra el juego en la escuela. Homo sapiens ediciones. Argentina, 2010.

Sarlé, P. La inclusión del juego en las salas de educación infantil: espontaneidad o regulación. RELAdEI 5.2, julio del 2016.

Sarlé, P. Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós. 2006

Sarlé, P y Arnaiz, V. Juego y Estética en Educación Infantil. Desarrollo del pensamiento artístico en educación preescolar. Fundación Santillana. Madrid, 2009.

Stefanig, G. y Oanes, S. Transformaciones lúdicas, un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. Buenos Aires. Argentina. 2014.

Strauss A; Corbin J. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia, 2002. Pdf

Szulansk, Susana G. de. El juego-trabajo. 1998.

Trilla, J (coord); Can, E. Carreto, M; et. Al. El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo XXI. Capítulo 3 y 4. Serie fundamentos de la educación. Editorial Graó, de Irif, s.l. 5 Reimpresión 2009. Barcelona. España.

Estudios y documentos de educación. Unesco. El niño y el juego, planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas, estudios y documentos de educación. 1980. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>.

Wilches, K; Díaz, M. Análisis del tiempo libre y de ocio en los estudiantes de administración de empresas de la Universidad de Cartagena, Colombia 2016

ANEXOS

Anexo A. Formato de Observación

FORMATO DE OBSERVACIÓN

**CDI VOLVER A SONREIR – FUNDACIÓN COLOMBO ALEMANA SEDE
FLORIDABLANCA**

Fecha:

Nivel Observado:

Nombre del observador:

No:

Hora de Inicio:

Hora de finalización:

- 1. Disposición de lugares y espacios del CDI donde transcurre la observación**
- 2. Prácticas de juego en los niños y las niñas**
- 3. Momentos en que aparece la Intencionalidad del juego desde el EI**

Anexo B. Entrevista semiestructurada a educadoras iniciales

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A EDUCADORAS INICIALES
CDI VOLVER A SONREIR – FUNDACIÓN COLOMBO ALEMANA SEDE
FLORIDABLANCA**

1. ¿Cuál es el papel del juego en su práctica
2. ¿Usted cómo lo promueve?
3. ¿Usted planea las actividades de juego?
4. ¿Cómo funciona esa planeación del juego en la práctica diaria?
5. ¿Qué criterios tiene en cuenta para proponer las actividades de juego (espacios y tipo de juego)?
6. ¿En una jornada cual considera es la cantidad de tiempo destinado al juego?
7. ¿Al plantear la situación de juego cuál es su intención?
8. ¿Se involucra usted durante el juego, Cómo se involucra usted durante el juego del niño?
9. ¿Qué beneficios considera usted trae el juego para el niño?

Anexo C. Entrevista semiestructurada a niños y niñas de 3 y 4 años

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A NIÑOS Y NIÑAS DE 3 Y 4 AÑOS
CDI VOLVER A SONREIR – FUNDACIÓN COLOMBO ALEMANA SEDE
FLORIDABLANCA**

1. ¿Te gusta jugar? ¿a qué, con quién y por qué?

2. Te gusta jugar solo o con tus amigos

3. ¿Ustedes juegan acá y juegan a eso que les gusta?

4. ¿Dinos quien manda cuando juegas?

Anexo D. Categorías de análisis. Matriz artesanal

Ver Archivos adjuntos en Excell

Anexo E. Consentimiento informado educadoras iniciales



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto de investigación: "Articulación de las intencionalidades de las prácticas del juego promovidos por los educadores iniciales con las necesidades e intereses de los niños de 3 a 5 años en un centro de desarrollo infantil del municipio de Floridablanca"

Fecha: Día: _____ Mes: _____ Año: _____

Yo _____ identificada con C.C. _____ de _____ y como educadora inicial del grado _____ autorizo ser incluida en las actividades del proyecto anteriormente referenciado, como parte del proceso investigativo, que tiene como objetivo: "Comprender las articulaciones entre las necesidades e intereses en el juego de los niños y niñas de 3 a 5 años y las intenciones de los educadores iniciales en un centro de desarrollo infantil del municipio de Floridablanca".

Para tal fin, se requiere de una serie de observaciones no participantes de las actividades que realizo con los niños y niñas en los diferentes espacios y tiempos de la jornada diaria en la institución; las cuales podrán realizarse a través de los videos obtenidos por las cámaras de seguridad o por medio de observación directa. Además se realizará una entrevista semiestructurada que permitirá a las investigadoras determinar algunos aspectos en referencia al juego. Se me ha informado que la entrevista será grabada con fines investigativos.

En referencia a lo anterior, usted confirma:

2. Que he sido informada por los investigadores el día de hoy, sobre el propósito de la investigación.
- D. Que la descripción de mi participación con los niños y niñas durante las actividades desarrolladas en la institución serán analizadas a través de video u observación directa, sin aplicación de pruebas invasivas que puedan afectar mi integridad física o emocional, guardando la intimidad de mis respuestas a través de un código numérico.
- E. Que en caso de requerirse de fotos o grabaciones de imagen y voz se protegerá mi identidad con el debido procedimiento.
- F. De igual manera también he sido informada de mi derecho a rechazar la participación en dicha investigación.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y después de haber leído y entendido lo que dice el documento, doy mi consentimiento para participar en este proyecto de investigación.

Acepta usted participar en el estudio? Sí _____ No _____

Nombres y apellidos del participante _____

Firma _____ Documento de identidad _____

Nombres de los Investigadores:

MARTHA FLÓREZ BLANDÓN

SANDRA Y. MEJÍA B.

MARTHA L. GUTIERREZ B.

LIANA M. OSPINA G.

Anexo F. Consentimiento informado Niños y niñas



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Proyecto de investigación: "Articulación de las intencionalidades de las prácticas del juego promovidos por los educadores iniciales con las necesidades e intereses de los niños de 3 a 4 años en un centro de desarrollo infantil del municipio de Floridablanca"

Fecha: Día: _____ Mes: _____ Año: _____

Yo _____ identificado(a) con C.C. _____ de _____ actuando como representante legal, autorizo que mi hijo (a) _____ del grado _____ sea incluido en las actividades del proyecto anteriormente referenciado, como parte del proceso investigativo, que tiene como objetivo: "Comprender las articulaciones entre las necesidades e intereses en el juego de los niños y niñas de 3 a 5 años y las intenciones de los educadores iniciales en un centro de desarrollo infantil del municipio de Floridablanca".

Para tal fin, se requiere de una serie de observaciones no participantes del niño o niña en diferentes espacios y tiempos dentro de la jornada diaria en la institución; las cuales podrán realizarse a través de los videos obtenidos por las cámaras de seguridad o por medio de observación directa. Además se realizará una entrevista sencilla que nos permitirá conocer los intereses, gustos del niño o niña en referencia al juego. Por tanto, se informa que la entrevista será grabada con fines investigativos.

Por tanto, usted confirma:

1. Que he sido informado por los investigadores el día de hoy, sobre el propósito de la investigación, que consiste en:
 - A. Que la descripción de la participación del niño en el juego junto con su educadora y compañeros de aula a través de video u observación directa, sin aplicación de pruebas invasivas que puedan afectar la integridad física o emocional del niño o niña, guardando la intimidad de las respuestas de cada uno de los participantes.
 - B. Que en caso de requerirse de fotos o grabaciones de imagen y voz se protegerá la identidad del niño o niña con el debido procedimiento.
 - C. De igual manera también he sido informado de mi derecho a rechazar mi participación en dicha investigación.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y después de haber leído y entendido lo que dice el documento, doy mi consentimiento para que mi hijo (a) participe en este proyecto de investigación.

Acepta usted que su hijo o hija participe en el estudio? Sí _____ No _____

Nombres y apellidos del representante del niño o niña

Firma _____ Documento de identidad _____

Nombres de los Investigadores:

MARTHA FLÓREZ BLANDÓN

SANDRA Y. MEJÍA B.

MARTHA L. GUTIERREZ B.

LIINA M. OSPINA G.