

Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación*

Artículo de reflexión

Beliefs of Teachers about Games in Early Education:
Traces for Research

Crenças de professoras em relação ao jogo no Ensino
Fundamental: traços para sua pesquisa

Sandra Marcela Durán Chiappe**
Jenny Maritza Pulido González***

Para citar este artículo:

Durán, S. y Pulido, J. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*, 49, 225-233.

* Artículo de reflexión, resultado de las investigaciones avaladas y financiadas por la Subdirección de Gestión de Proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional, en las cuales también han participado las profesoras Graciela Fandiño, Consuelo Martín y Erika Cruz, a saber: "Creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional" (Dsi -062-09); "Creencias sobre juego de los profesores en Educación Infantil, que trabajan en contextos de inclusión" (Dsi -219-10, Dsi -273-11); "Creencias de los docentes de tres jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social respecto a las rutinas en la educación inicial" (Dsi-318-12); "Creencias sobre educación inicial sobre cuatro instituciones educativas distritales" (Dsi -416-15); "Creencias sobre educación inicial en estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional" (Dsi -436-16). Se acuña el término maestras, pues, en gran parte de las investigaciones y en general en la educación inicial, el mayor porcentaje está compuesto por mujeres.

** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación Social: Fundamentos y metodología e investigadora del grupo Educación infantil, pedagogía y contextos.
Correo electrónico: smduran@pedagogica.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3919-268X>

*** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación e investigadora del grupo Educación Infantil, Pedagogía y Contextos.
Correo electrónico: jepulido@pedagogica.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1034-300X>

Resumen

Este artículo de reflexión expone desarrollos investigativos adelantados con maestras de educación inicial sobre las creencias que sobre el juego han construido, como oportunidad para entender los lugares desde los cuales piensan y agencian las prácticas frente a este con niños de primera infancia. Los estudios señalados se realizaron en el marco del paradigma de pensamiento del profesor y las investigaciones se desarrollaron a través de estudios de caso en tanto posibilitan la comprensión de experiencias específicas en contextos determinados. La observación *in situ* de las prácticas y las entrevistas exploratorias y a profundidad permitieron visibilizar y comprender por qué el maestro lidera determinadas experiencias relacionadas con el juego, a fin de problematizar la tendencia a pensarlo con fines exclusivamente instrumentales, desconociendo el juego como experiencia social y cultural que requiere procesos de acompañamiento y reflexión.

Palabras clave

creencias; investigación; juego; educación inicial

Abstract

This reflection paper exposes investigative developments by early education teachers regarding their beliefs about games, as an opportunity to understand the position from which they think and act with regard to games with boys and girls in the early childhood stage. These studies were conducted in the context of the teacher's thinking paradigm and the investigations were developed through case studies insofar as they enable the understanding of specific experiences in certain contexts. Observation *in situ* of the practices and exploratory and in-depth interviews made it possible to visualize and understand why the teacher leads certain experiences related to games, in order to problematize the tendency to think about it as exclusively for instrumental purposes, ignoring the game as a social and cultural experience that requires monitoring and reflection processes.

Keywords

beliefs; research; games; early education

Resumo

Este artigo expõe os desenvolvimentos de pesquisas realizadas com professores de Ensino Fundamental, sobre as crenças que eles construíram do jogo, como uma oportunidade de compreender o lugar onde eles pensam e executam as práticas contra as mesmas práticas com meninos e meninas da primeira infância. Os estudos indicados foram realizados no contexto do paradigma do pensamento do professor e as pesquisas foram desenvolvidas através de estudos de caso na medida em que possibilitam a compreensão das experiências específicas em determinados contextos. As práticas de observação *in situ* e as entrevistas exploratórias e em profundidade, permitiram visualizar e compreender por que o professor conduz algumas experiências relacionadas ao jogo, a fim de discutir a tendência de pensar que sua finalidade é exclusivamente instrumental, ignorando o jogo como uma experiência social e cultural que demanda processos de acompanhamento e reflexão.

Palavras-chave

crenças; pesquisa; jogo; ensino fundamental

A modo de introducción

El juego es, sin duda, un componente estructural en el desarrollo de los niños. De ello dan cuenta las numerosas investigaciones y los diversos trabajos que al respecto se han elaborado en diferentes campos, plasmados, por ejemplo, en perspectivas psicoanalíticas, representadas por autores como Freud (1920), Kleine (1929), Winnicott (2008), Piaget, Lorenz y Erikson (1982), las cuales, en términos generales, entienden el juego como un precursor de la ensoñación, constructor del principio del placer, zona de creación, y medio de análisis y estudio para el desarrollo emocional y la estructuración del yo.

Por su parte, teorías psicológicas basadas en enfoques estructuralistas, expuestas por Piaget (1973) y Wallon (1984), y posestructuralistas, como las desarrolladas por Vigotsky (1987) y Bruner (1988), conciben el juego como componente sustancial en la estructuración del pensamiento y el lenguaje, y aunque no enfatizan en el análisis del juego, evidentemente realizan aportes contundentes para su comprensión como potencial en el desarrollo de la infancia.

Sumado a lo anterior, la mirada de sociólogos e historiadores, como Huizinga (1998), Caillois (1997) y Duvignaud (1982), ha contribuido a apreciar el juego como constructor de cultura, y generador del desarrollo social y humano, reconociendo la dimensión lúdica del sujeto y el juego en su carácter autotélico, libre y voluntario.

Para el contexto educativo, autores como Reyes (1990, 2000), Glanzer (2000), Sarlé, Rodríguez y Rodríguez (2010), Pavía (2006), Abad y Ruiz (2011), Durán (2013), y Martín y Durán (2016) han centrado parte de sus estudios en la relación juego-escuela, como posibilidad para entender el lugar de este en dicho escenario y, a su vez, comprender las prácticas de maestras frente a ese lenguaje privilegiado de la infancia.

Al respecto, es importante advertir que esta última vertiente ha sido el eje de las investigaciones que ha realizado el equipo de maestras que integran la línea investigación "Pensamiento y creencias del profesor en educación infantil", por cuanto es una preocupación permanente pensar el juego en la escuela, en tanto los discursos sobre este circulan frecuentemente pero su presencia en la práctica es limitada. Es innegable que los niños juegan en muchos lugares y con demasiada frecuencia, por lo cual ¿qué sentido tendría que las maestras de educación inicial, además de todas sus responsabilidades y tareas, dedicasen tiempo para planear y observar el juego infantil?; si los niños ya juegan en casa, la escuela tendría que dedicarse a lo considerado realmente "importante".

A propósito de ello, desde el 2009, se han realizado siete proyectos avalados por la Subdirección de Gestión de Proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), entre los cuales se encuentra: "Creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional" (DSI-062-09) (Durán y Martín, 2010). Los resultados de este estudio mostraron, por una parte, la creencia como potencial pedagógico para develar concepciones que se construyen a lo largo de la vida escolar de las estudiantes y que permean la manera como se acercan y promueven experiencias de juego, y, por otra, la necesidad de promover espacios de formación donde se reflexionen y debatan las creencias, que para este caso en particular estuvieron centradas en el juego como instrumento para la enseñanza de contenidos relacionados especialmente con la lectura, la escritura y el pensamiento matemático.

Esto último no se distancia, como se verá más adelante, de lo que ocurre con maestras en ejercicio, asunto que ha derivado en otras investigaciones en el diseño y el desarrollo de diversos y amplios procesos de acompañamiento y formación a maestras que trabajan con la primera infancia, precisamente buscando la cualificación de sus prácticas pedagógicas y, para el caso que interesa exponer en este artículo, las prácticas relacionadas con el juego.

Las investigaciones realizadas en el marco del paradigma del pensamiento del profesor han mostrado que, si no se visibilizan las creencias, es muy difícil mejorar las prácticas, pues, a pesar que muchas maestras entienden la importancia del juego en la infancia, siguen desarrollando acciones que lo limitan, restringen o instrumentalizan. Tal es el caso de lo evidenciado en el estudio "Creencias sobre juego en ocho maestras que trabajan con educación inicial en dos instituciones de la Secretaría de Integración Social (SDIS) que tienen como horizonte pedagógico la inclusión" (DSI-219-10). Uno de los mayores aprendizajes de dichos trabajos fue entender que aproximarse a las creencias de las maestras permite comprender sus razones para promover determinadas experiencias de juego que están relacionadas con su historia, su contexto, el sistema educativo, las instituciones e incluso los marcos normativos. Hacerlas explícitas no quiere decir, de ningún modo, sancionar o validar prácticas, sino, por el contrario, implica un ejercicio de reflexión acompañada que se constituye en una especie de filigrana que hay que ir tejiendo con las maestras, suscitando la reflexión sobre lo que hacen y siendo muy respetuosos de su labor; en dicho contexto, las investigaciones se convierten en

espacios de formación, tanto para investigadores, como para las personas partícipes de estas.

La investigación “Creencias sobre educación inicial sobre cuatro instituciones educativas distritales” (DSI-416-15), desarrollada en el 2015, aunque no se centró en estudiar el juego propiamente dicho, emergió como categoría y permitió ampliar el horizonte de comprensión sobre los lugares desde los cuales el juego ha sido pensado en los colegios distritales, para este caso, y las maneras a través de las cuales, con el paso del tiempo, se le ha asignado un papel visible en las prácticas, como estrategia para el aprendizaje, la actividad de distracción y, con menor intensidad, el espacio para potenciar el desarrollo.

El panorama expuesto, antes que buscar hacer señalamientos a las maestras o a las instituciones, pretende hacer explícita la necesidad de acompañar las reflexiones de las maestras en formación y en ejercicio a propósito de los lenguajes privilegiados en educación inicial (literatura, arte, exploración del medio y juego), como posibilidades para la lectura del entorno, el reconocimiento de sí mismo y de los otros, el aprendizaje sobre lo cotidiano, la generación de preguntas, la resolución de problemas, el descubrimiento de su cuerpo y movimiento, entre muchos otros.

Frente al enfoque teórico y metodológico de las investigaciones

Se acude al concepto de creencia en las investigaciones sobre las prácticas en torno al juego en educación inicial para visibilizar fundamentalmente que las maestras poseen saberes, los cuales requieren conocerse, poniéndolos en íntima relación con lo que hacen en su quehacer cotidiano, pues si bien su saber es social porque ha sido construido en interacción con otros, es al mismo tiempo el saber de un actor individual, que en su ejercicio profesional lo adapta y transforma según la exigencia del contexto y sus propias creencias. Fenstermacher (1989) ponía de manifiesto la importancia que tiene conocer las creencias de los profesores para, apoyándose en estas, ayudarles a comprender mejor su práctica y mejorarla. Así también, Spodek y Ruciansky (1984) afirma que “las creencias de los profesores proporcionan una pantalla a través de la cual ellos ven el mundo y, por lo tanto, establecen las bases para sus acciones” (p. 6).

En este orden de ideas, el marco al que se circunscribe este concepto es el del paradigma denominado pensamiento del profesor, cuyos orígenes se sitúan a

finales de la década de los setenta con los desarrollos de autores como Clark y Peterson (1987), Marcelo (1987), Pérez y Gimeno (1988), y Fandiño (2007). Ellos conciben al profesor como un profesional que toma decisiones, reflexiona, emite juicios y tiene creencias. En este sentido, se asumen como premisas fundamentales dentro del paradigma del profesor las siguientes: 1) el profesor es un sujeto reflexivo racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; y 2) los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

En correspondencia con lo enunciado, el enfoque cualitativo ha orientado las investigaciones relacionadas con las creencias de los profesores, en la perspectiva de, como lo plantea Balcázar, González, López, Gurrola y Moysén (2013), conocer la realidad construida por una sociedad según sus propias normas “[...] como una manera de entender cómo las formas de pensamiento y la conducta se ajustan a tal construcción” (p. 22). Desde esta óptica, se pueden estudiar relaciones sociales, analizar prácticas culturales, indagar puntos de vista diferentes según los distintos actores sociales que intervienen en un proceso de investigación, y, además, abordar temáticas en las que la dimensión subjetiva y simbólica son decisivas.

Otro aspecto importante en la investigación cualitativa es el desarrollo de una relación estrecha, cooperativa y participativa entre los investigadores y los actores. Esta estructura relacional, a decir de Zabalza (1988), es la que permite comprender el punto de vista del informante, a partir de la validación de las interpretaciones, utilizando procesos de retroalimentación con los mismos actores, como lo propone Woods (1987).

Se reconoce, pues, una realidad subjetiva que es construida por el sujeto más allá de una realidad objetiva, a través de la interacción con los otros; así, la investigación misma es una potente posibilidad para reconocer las creencias de las personas desde unos contextos particulares de actuación por medio de la elaboración social de los significados. De esta manera, los actores de una actividad se entienden como agentes que significan y dan sentido a sus propias acciones con los objetos e interacciones con sus semejantes.

Diseño metodológico de las investigaciones

¿Cómo identificar las creencias que los maestros han construido respecto al juego? En primer lugar, resulta necesario entender que las creencias se configuran

por lo que una persona *enuncia*, pero también por lo que *hace*. En razón a esto, las investigaciones en este campo usualmente se distancian del uso de cuestionarios o escalas de medición, y exigen, en cambio, metodologías que permitan trabajar desde la particularidad y la complejidad de las personas y sobre las maneras en que estas configuran determinadas maneras de pensar y actuar en diversos escenarios.

En este contexto, los *estudios de casos* han sido utilizados en un gran número de investigaciones desarrolladas por los integrantes de la línea “Pensamiento y creencias del profesor en educación infantil”, por cuanto trabajar desde esta perspectiva ofrece la posibilidad de desarrollar un saber sobre experiencias específicas y sobre la manera como estas permiten hacer relaciones e interconexiones entre sí. Para Stake (1998, p. 11), “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Así, el estudio de caso, cuyo objetivo primordial es presentar una relación completa del contexto, exige que los datos no se alteren, por lo cual el grupo ha construido protocolos de observación, de manera que se pueda brindar a los lectores la oportunidad de comprender el caso a través de las experiencias.

La construcción de estos sigue el siguiente procedimiento:

1. Entrevista exploratoria. Interesa en esta reconocer las experiencias de vida de las maestras respecto al juego. Para ello, se indaga, entre otras cosas, por las formas de jugar en su etapa infantil, por los juegos y escenarios preferidos. También se interroga por la formación académica y la experiencia profesional. Este espacio busca la visibilización de creencias y el reconocimiento de los saberes que se han configurado a través de la experiencia, con el fin de avanzar en la resignificación de las prácticas interiorizadas.
2. Observación *in situ* de las prácticas de las maestras respecto al juego, la mayoría de las veces entre dos y tres sesiones. Al respecto, precisa advertir que las observaciones son concertadas previamente, en razón, por una parte, a la preponderancia que tiene en la investigación sobre creencias del profesor contar con la aceptación explícita de los actores que harán parte del estudio, y, por otra, al hecho evidente de que la maestra, al saberse observada, muy seguramente planeará una sesión, desde su punto de vista, idónea, lo cual cristaliza, aún más, sus creencias. Dichas sesiones son grabadas en video.
3. Entrevista a profundidad sobre lo observado. En la búsqueda de escuchar, de la voz de los maestros, el sentido de su planeación/intervención frente al

juego, los investigadores ubican en la videograbación elementos preponderantes que permitan el planteamiento de interrogantes a los participantes en relación con sus propias prácticas.

A partir de las entrevistas exploratorias y a profundidad, junto con las observaciones *in situ*, se construyen los protocolos de observación, los cuales son la memoria escrita que integra lo observado y lo que emerge de las entrevistas. Con base en estos protocolos se realiza el proceso analítico.

Posteriormente, se realiza la devolución de resultados. Dentro de la perspectiva metodológica planteada, se contempla el retorno de los resultados, producto de los procesos analíticos e interpretativos, a los participantes en los estudios. Aquí, se busca dar cuenta de las creencias de las maestras, con el objetivo de explicitarlas y, si es el caso, abrir escenarios de reflexión respecto a estas.

Por ello, el grupo ha priorizado la descripción e interpretación de casos, en la perspectiva de construir comprensiones que develen los sentidos que tienen para los participantes los fenómenos cualitativamente únicos, diferentes, por lo cual interesa el entendimiento de estos, no su aplicación en otros contextos.

Resultados de las investigaciones respecto al juego

En el marco de las investigaciones enunciadas al inicio de este artículo, se han ubicado distintas creencias respecto al juego en educación inicial, las cuales circulan en diferentes escenarios y posibilitan encontrar espacios de problematización con respecto a las experiencias de juego que dinamizan las maestras, a fin de reflexionar las prácticas en torno a este y, en algunos casos, movilizarlas. Entre ellas, se pueden exponer:

El juego prepara para el siguiente nivel

En la investigación realizada por Fandiño, Durán, Pulido y Cruz, durante el 2016, “Creencias sobre educación inicial en estudiantes de la Maestría en Estudios en Infancias y egresadas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional” (DSI-436-16), se encontró de manera importante que el juego es reconocido por las maestras como un elemento significativo en la educación inicial, sin embargo, en ocasiones, por la instrumentalización que ha tenido en el contexto escolar, se considera que a través de este puede enseñarse todo y, en consecuencia, que prepara a los niños para su ingreso a los siguientes grados:

Entonces para eso es el juego, para que el niño aprenda primero a controlar su cuerpo, a manejar sus movimientos, lateralidad, la simetría del cuerpo, para poder así plasmar en el cuaderno, si el niño no tiene eso, va a tener una letra grande, no va a manejar el renglón, no le va a rendir, va a tener de pronto problemas de dislexia, va a invertir las letras. (Rosa García, comunicación personal, 13 de marzo del 2016).

Esta instrumentalización no solo ha incidido en cada vez menos tiempo y espacios para el juego, sino también en que este lenguaje privilegiado de la infancia sea subsidiario de lo considerado realmente importante:

Me parece fundamental que, si salen de jardín y llegan a transición, los niños ya deben saber formas, lateralidad, ubicación espacial, diferenciar el nombre de ellos, que ya lo tengan escritos y digan: "este es mi nombre" o sea, que se identifiquen, y ya en transición pues más avanzado, ya les van a enseñar los números, las vocales, las letras, bueno, los otros conceptos que vayan más allá y todo eso se logra jugando. (Paola Céspedes, comunicación personal, 11 de junio del 2016).

Sin embargo, algunas maestras cuestionan dicha tendencia: "años atrás, hacer transición era una experiencia ligada a la vivencia de la infancia, y no estaba en la vía de preparar para la escuela, ahora, entre más pronto aprendan a leer y a escribir será mejor; entonces menos juego!" (Sandra Patricia González, comunicación personal, 12 de agosto del 2015).

Es evidente que, a pesar de los variados procesos de formación, las prácticas que respecto al juego dinamizan ciertas maestras se anclan a las creencias que han construido respecto a este y, dicho sea de paso, a lo que ha resultado más funcional, por lo cual, como se ha venido exponiendo, es necesario visibilizarlas, explicitarlas y reconocerlas como oportunidad para el mejoramiento de las prácticas y para entender el porqué de las acciones en el aula.

Los resultados de la investigación fueron publicados en la *Revista Infancias Latinoamericanas* (Fandiño et al., 2016).

El juego y la libertad de movimiento no son compatibles con la disciplina

En la investigación realizada por Martín, Durán y Pulido, durante el 2011, titulada "Creencias sobre juego de los profesores en Educación Infantil que trabajan en contextos de inclusión" (DSI-273-11), se encontró que, para algunas maestras, hay una tensión emocional que viven los niños al transitar de la educación

inicial a los niveles de primaria. Los estudios realizados dejan entrever que en el ciclo inicial la libertad de movimiento, y la espontaneidad en la expresión de los afectos y las opiniones son mayormente valoradas. En contraste, a partir de los niveles de primaria, suele enfatizarse en la quietud de su cuerpo, en el silencio para atender instrucciones, en la mesura frente a la expresión de afecto:

Los niños cuando llegan a primaria son niños, entonces los profesores necesitan utilizar mecanismos de control para que estén más quietos, tienen un horario más largo [...] y pues me parece terrible, porque es que yo sí pienso que a partir del juego es que se aprende, y a partir de ese gusto por las cosas es que uno aprende, y a partir del otro es que uno aprende. (Mónica González, comunicación personal, 13 de mayo del 2011).

Las maestras refieren cómo persiste, a pesar de todos los esfuerzos de cualificación, el desconocimiento del juego como actividad rectora de la infancia. El juego persiste en los discursos, pero en la vida cotidiana de los niños en la institución este es relegado.

Así, a medida que avanzan en los grados, se esperaría que los niños limiten su interacción con los pares a ciertos espacios y tiempos, de modo que puedan enfocarse en los aprendizajes. Esas actividades y expresiones que son condicionadas, frecuentemente, a partir de transición se potencian en la educación inicial por considerarlas motores de aprendizaje: "Sí, nosotras tratamos de que no estén todo el tiempo en mesa, hay momentos en que sí ellos necesitan ir formando, porque ellos van a primero y casi siempre en primero los mantienen sentados" (Claudia Torres, comunicación personal, 23 de mayo del 2011).

Es justamente la falta de acompañamiento y de un decidido respaldo institucional a las maestras lo que quizás hace que transición y primero, frecuentemente, sean pensados de manera similar en cuanto a contenidos y formas de trabajo; transición pareciera ser subsidiario de primero, pues persiste la tendencia a pensar que en el uno se aprende y en el otro se refuerza.¹

Con el juego no se aprende nada

En la investigación "Creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional" (Durán y Martín, 2010), fue evidente, en las actividades de juego propuestas por las estudiantes, la excesiva instrumentalización

1 Los resultados de esta investigación fueron publicados en la revista *Educación y Ciudad* (Durán, 2013).

del juego; puede transitarse fácilmente a su deses-timo como acción compleja de aprendizaje, esto es, como plataforma que estructura profundos procesos cognitivos, emocionales, motrices y esenciales para el desarrollo del ser humano: “Profe, pero si el juego no tiene un objetivo, de manera libre el niño no va a aprender nada y si yo no estoy ahí para decirle qué tiene que hacer, pues cuál es mi papel como profesora” (Carolina Mora, comunicación personal, 12 de septiembre del 2009).

Las estudiantes en sus propuestas de juego manifestaban que, si las actividades no tenían objetivos articulados a la enseñanza específicamente de contenidos ligados a la lectura, la escritura y las matemáticas, el niño no aprendería nada jugando de manera espontánea. Los resultados de esta investigación fueron publicados en la *Revista Internacional Magisterio* por Durán y Martín (2010).

Así también, en la investigación desarrollada durante el 2012 por Pulido, Martín y Durán titulada “Creencias de los docentes de tres jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social respecto a las rutinas en la educación inicial” (DSI-318-12), se encontró que las familias también cuestionan el asunto del juego en educación inicial:

Hacemos actividades de guía y de cuaderno, uno para que refuercen, dos como para que el papá esté más tranquilo y no diga que es solo juego, porque o sino empiezan a decir que aquí no aprenden nada, que se la pasan jugando. (Rosaura Niño, comunicación personal, 20 de septiembre del 2012).

Las maestras constantemente deben explicar a las familias el porqué de sus iniciativas y su importancia, tarea en lo absoluto cómoda, entre otras cosas, por la fuerte comparación de su trabajo con sus propios colegas e, incluso, con otras instituciones. Los resultados de estas investigaciones se encuentran publicados en la *Revista Educación y Ciudad* (Pulido, 2015), y en la revista *Hojas y Hablas* (Pulido, Cardinal y Durán, 2016).

El juego libre como experiencia

En contraste con lo anterior, en la investigación realizada por Durán (2008-2012), en el marco de su tesis doctoral, sobre creencias del juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá, se encontró que el juego en los niños y las niñas de 0 a 2 años es pensado como experiencia que les permite reconocerse como sujetos de la cultura, y relacionarse con el mundo y con los otros. El juego es visto como experiencia que abre posibilidades para

comprender lo cotidiano desde la pregunta, el asombro y la oportunidad de descubrir caminos posibles que permitan resolver problemas, crear estrategias, esto es, el juego como un espacio genuino de participación donde se permite ser él mismo, y expresar y comunicar con su cuerpo lo que siente y piensa: “¿Qué me indica que el bebé está jugando? El contacto con los elementos, observa, está investigando, está explorando, porque mira hacia todo lado, toca los objetos y los prueba” (Stella Rojas, comunicación personal, 8 de noviembre del 2011).

Desde este marco, la maestra se convierte en un referente esencial para el desarrollo del juego, así, su presencia y disponibilidad corporal proporcionan confianza para el juego de los niños:

Los acompaño en la medida en que los observo, qué hacen, cuáles son sus necesidades, como a qué se inclinan más, entonces por ejemplo al disponerles los objetos, al disponerles el espacio se va mirando hacia qué se inclina el niño, qué es lo que más les gusta. (Andrea Mahecha, comunicación personal, 23 de octubre del 2010).

En esta investigación puede observarse que el juego con los bebés es asumido como una acción libre, y se transforma en posibilidad para la disposición corporal. Las creencias de las maestras a este respecto trascienden la idea del juego libre como “abandono”, y, en cambio, hacen que ellas se impliquen corporalmente o acompañen el juego desde su presencia, la cual ofrece seguridad al grupo. Los resultados de esta investigación se encuentran publicados en la revista *Lúdica Pedagógica* (Durán, 2011), en la tesis doctoral de la profesora Durán (2012), y en la *Revista Educación y Ciudad* (Durán, 2013).

Puntos para el cierre

Los trabajos desarrollados por el grupo reivindican la preponderancia de las creencias del maestro como un problema que requiere ser estudiado a profundidad para comprender desde adentro las prácticas y posibilitar así su transformación; si no se movilizan las creencias, difícilmente lo harán las prácticas. Al respecto, es preciso advertir que las creencias de los maestros se ven permeadas por lógicas que han surgido a lo largo de su experiencia y quehacer docente y, en consecuencia, es preciso entender que el sistema de creencias no es estático, sino que, más bien, se moviliza en ese trasegar del sujeto por diferentes contextos. Las creencias, como espejo para las maestras, han posibilitado movilizarlas en muchos casos, y transformar discursos y prácticas que han circulado en la escuela respecto al juego.

Lo anterior cobra especial importancia no solo en los procesos de educación inicial, en los que las investigaciones han evidenciado que lo que menos ocurre en distintas instituciones escolares es justamente el juego (Fandiño, 2001; Tonucci, 2004; Díez, 2011; Sarlé, 2011; Frabonni, 1997), sino también en el terreno de la investigación misma, entre otras cosas por las perspectivas teóricas y metodológicas que han orientado estos estudios y que se constituyen en oportunidades para comprender las creencias de las maestras.

Las investigaciones que en este campo se han desarrollado exigen entender al maestro como un profesional con saberes particulares que transforma y adapta, según sea posible, pues ha sido evidente que, a pesar de las creencias respecto al juego como lenguaje relevante en la infancia, muchas veces no es posible promover experiencias a este respecto en el quehacer profesional.

Desde el diseño metodológico, este tipo de investigaciones exigen una actitud de encuentro, comprensión y respeto frente a lo que los maestros dicen y hacen. Esto se traduce, como se señalaba antes, en el uso de procesos de recolección de información y análisis que generen el diálogo y la comunicación franca entre los participantes del estudio.

En este orden de ideas, las investigaciones sobre creencias, a decir de Fandiño (2016), buscan explicitar saberes que, como se ha mencionado, circulan en diferentes escenarios, en este caso, de educación inicial, pero no son depurados para someterlos a un proceso de reflexión e interrelación con las propias prácticas, de manera que aquello que parece evidente sea puesto en discusión y constituya una ventana de oportunidades para entender, de manera general, el lugar de la maestra y los porqués de sus acciones. Aquí, el proceso escritural y la devolución de los resultados del estudio a las participantes es esencial, pues leerse, ver plasmado en un escrito su accionar, exponerse y confrontarse es una verdadera oportunidad para transformar sus prácticas.

Esta es también una invitación a los investigadores, especialmente a quienes trabajan en el campo educativo, para comprender, en contextos de acción, las razones que motivan el actuar de las maestras y los maestros.

Referencias

- Abad, J. y Ruiz, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Balcázar, P., González-Arratia, J., López-Fuentes, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. México D.F.: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Clark, M. y Peterson, P. (1986-1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Díez, M. (2011). *Los pendientes de la maestra*. Barcelona: Graó.
- Durán, S. y Martín, C. (2010). Creencias acerca del juego y el movimiento en maestras en formación de II semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Internacional Magisterio*, 47, 78-81.
- Durán, S. (2011). Los rostros y las huellas del juego. *Revista Lúdica Pedagógica*, 16, 87-96.
- Durán, S. (2012). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá-Colombia* (tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, Granada, España.
- Durán, S. (2013). Aproximaciones al tema de inclusión social, en el marco de dos investigaciones acerca de creencias sobre juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). *Revista de Educación y Ciudad*, 24, 107-118.
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fandiño, G. (2001). El uso del juguete en los jardines infantiles. *Pedagogía y Saberes*, 16, 71-79.
- Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos. Grado de transición*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G. (2016). *Maestras prácticas e investigación en educación infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G., Durán, M., Pulido, J. y Cruz, E. (2016). Creencias sobre la educación inicial. *Revista Infancias Latinoamericanas*, (17), 27-33.
- Frabonni, F. (1997). *La educación del niño de cero a 6 años*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. J. L. Etcheverry (Trad.). Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil*. Buenos Aires: Aique.
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens: el elemento lúdico de la cultura*. Madrid: Alianza.
- Klein, M. (1929). La personificación en el juego de los niños. Obras completas, Contribuciones al psicoanálisis. Recuperado de <http://www.elortiba.org/mklein/melanie.%20Klein.6.10.htm>
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Martín, M. y Durán, S. (2016). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil. *RE-LAdEi. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(1), 85-96.
- Martín, C., Durán, S. y Pulido, J. (2011). *Creencias sobre juego de los profesores en Educación Infantil que trabajan en contextos de inclusión (DSI-273-11)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, (42), 37-63.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J., Lorenz, K. y Erikson, E. (1982). *Juego y desarrollo*. Madrid: Grijalbo.
- Pulido, J., Martín, C. y Durán, S. (2012). *Creencias de los docentes de tres jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social respecto a las rutinas en la educación inicial*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido, J. (2015). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Revista Educación y Ciudad*, (24), 81-72.
- Pulido, J., Cardinal, M. y Durán, S. (2016). Las rutinas en educación inicial: apuntes desde las creencias de los maestros. *Hojas y Hablas*, (11), 59-67.
- Reyes-Navia, R. (1990). *Una mirada al juego educativo*. Bogotá: Anthropos.
- Reyes-Navia, R. y Malaver, M. (2000). *Jugar, dibujar, leer ¿los diferencian los niños?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sarlé, P. (2011). El juego dramático, la educación infantil y el aprendizaje escolar. *Psykhè*, 9(2), 41-53.
- Sarlé, P., Rodríguez, I. y Rodríguez, E. (2010). El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Recuperado de http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf
- Spodek B. y Ruciansky, E. (1984). *A study of the Early Childhood teacher beliefs: preschool teachers*. Paper presented at the Annual meeting of AERA, Chicago.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tonucci, F. (2004). *Cuando los niños dicen basta*. Barcelona: Graó.
- Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Crítica.
- Winnicott, D. (2008). *El juego: exposición teórica. Realidad y juego*. Barcelona: Espasa Libros.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.
- Zalbalza, M. (1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Los autoinformes. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pp. 9-42). Sevilla: Universidad de Sevilla.

