



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES SOBRE EL JUEGO COMO
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN LAS ÁREAS CURRICULARES DE LA
EDUCACIÓN INICIAL EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE ATE - VITARTE**

Tesis para optar el grado de Magistra en Educación con mención en Currículo que
presentan

FELICITA JANET ARROYO ÁLVAREZ

GLORIA YBETT SILVA OLIVO

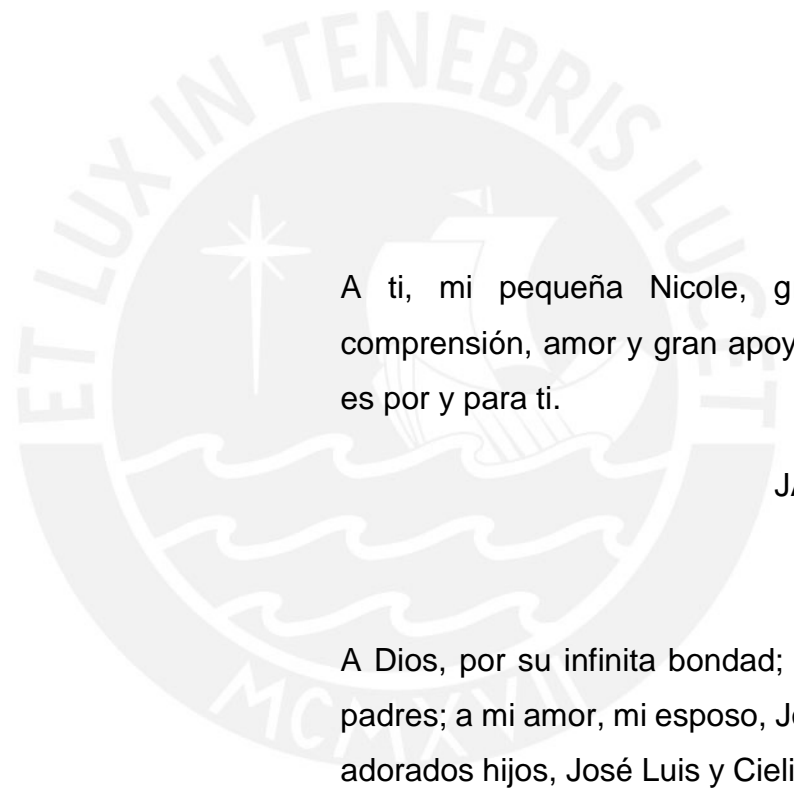
Dirigido por

MARIO WILFREDO GONZÁLES FLORES

San Miguel, 2015



Agradecemos a Dios, por darnos fortaleza. A nuestras familias, por su amor y comprensión. A nuestro asesor por la paciencia, acompañamiento y amistad durante toda la investigación



A ti, mi pequeña Nicole, gracias por tu comprensión, amor y gran apoyo. Mi esfuerzo es por y para ti.

JANET

A Dios, por su infinita bondad; a mis amados padres; a mi amor, mi esposo, José Luis; a mis adorados hijos, José Luis y Cielito Ybett por su apoyo y comprensión; a todos ellos mi eterna gratitud.

YBETT

RESUMEN

Teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza de la educación inicial

Felicita Janet Arroyo Álvarez y Gloria Ybett Silva Olivo

La educación inicial es una etapa importante en la vida del ser humano y el momento en el cual el acompañamiento docente es vital. Por ello surge el interés por conocer qué es lo que guía el actuar del docente, en especial sobre las decisiones que toma en la enseñanza. El presente estudio tiene como objetivo describir las teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte y dar respuesta a la pregunta ¿Qué teorías implícitas están presentes en los docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial de una institución educativa pública de Ate - Vitarte?

En la primera parte se presenta el fundamento teórico de las teorías implícitas y el juego como estrategia de enseñanza; en la segunda, desde un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y nivel descriptivo, usando el método de estudio de casos y aplicando una entrevista semiestructurada se obtuvo el discurso docente de las representaciones acerca de las teorías implícitas sobre el juego como estrategia de enseñanza de los docentes de educación inicial; luego, se realizó el análisis a partir de la organización y categorización de las transcripciones para identificar patrones, relaciones e inferir conclusiones.

Los hallazgos encontrados dan muestra de que en los docentes de educación inicial se interrelacionan tres teorías implícitas acerca del juego como estrategia de enseñanza: la directa, interpretativa y constructiva; existiendo un predominio de la constructiva, seguida de la interpretativa y en menor presencia la directa, tanto en el juego libre y sus variantes como en el juego estructurado en las áreas curriculares.

Finalmente, se recomienda continuar la investigación de las teorías implícitas en otras áreas de interés en la educación inicial.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE : MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: Teorías implícitas de docentes

1.1. Paradigmas del pensamiento docente.....	7
1.2. Aproximación al concepto de Teorías Implícitas.....	9
1.3. Adquisición de la Teorías Implícitas de docentes.....	10
1.4. Naturaleza de la Teoría Implícita.....	12
1.5. Explicitación de la Teoría Implícita de docentes.....	13
1.5.1 Supresión representacional de la Teoría Implícita.....	14
1.5.2. Suspensión representacional de la Teoría Implícita.....	14
1.5.3. El modo de redescipción Representacional (RR).....	14
1.6 Tipos de teorías implícitas sobre la enseñanza.....	17
1.6.1. Teoría Implícita directa.....	18
1.6.2. Teoría Implícita interpretativa.....	19
1.6.3 Teoría Implícita constructiva.....	21
1.7. El Estado del Arte.....	22

CAPÍTULO II: El juego como estrategia de enseñanza en la educación inicial

2.1. Las estrategias de enseñanza en la educación inicial.....	25
2.2. Teorías del juego.....	27
2.3. Características del juego.....	32

2.4.	Clasificación del juego.....	34
2.5	El juego en la Educación inicial.....	35
2.5.1	El juego libre.....	36
a.	El juego libre en el patio.....	36
b.	El juego libre en los sectores.....	38
2.5.2	El juego estructurado.....	40
2.6	Importancia del juego en la Educación inicial.....	41
2.7	Beneficio del juego en la Educación inicial.....	43
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		
CAPÍTULO III: Diseño Metodológico de la Investigación		
3.1	Enfoque metodológico de la investigación, tipo y nivel.....	49
3.2	Tema y problema de investigación.....	52
3.3	Objetivo de investigación.....	52
3.4	Categoría y subcategorías estudiadas.....	52
3.5	Método de investigación.....	54
3.6	Técnica e instrumento de recojo de la información.....	57
3.6.1.	Diseño y elaboración de la entrevista.....	58
3.6.2.	Validación del instrumento.....	61
3.7	Procedimiento ético.....	63
3.8	Procedimiento para procesar y organizar la información recogida....	64
3.9	Técnica de análisis de la información y resultados obtenidos.....	66

CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de resultados

4.1	Teorías implícitas sobre la importancia del juego como estrategia de enseñanza.....	69
4.1.1	Teorías sobre la importancia del juego como estrategia de enseñanza.....	69
	a. Importancia del juego libre en el patio.....	70
	b. Importancia del juego libre en los sectores.....	71
4.1.2	Teorías sobre la importancia del juego como estrategia de enseñanza.....	72
	a. En el área de comunicación.....	73
	b. En el área de matemática.....	74
	c. En el área de personal social.....	75
	d. En el área de ciencia y ambiente.....	76
	e. En todas las áreas.....	76
4.2	Teorías implícitas sobre el beneficio del juego como estrategia de enseñanza.....	78
4.2.1	Representaciones implícitas sobre el beneficio del juego libre como estrategia de enseñanza.....	78
	a. Sobre el beneficio del juego libre en el patio como estrategia de enseñanza.....	79
	b. Sobre el beneficio del juego libre en los sectores como estrategia de enseñanza.....	80
4.2.2	Representaciones implícitas sobre el beneficio del juego estructurado como estrategia de enseñanza.....	81

a.	En el área de comunicación.....	82
b.	En el área de matemática.....	83
c.	En el área de personal social.....	87
d.	En el área de ciencia y ambiente.....	88
e.	En todas las áreas.....	90
	Conclusiones.....	92
	Recomendaciones.....	94
	Referencias Bibliográficas.....	95
	Anexos	
1	Protocolo de consentimiento del informante	105
2	Matriz de Coherencia	106
3	Transcripción de las entrevistas	107
4	Árbol de códigos	108
5	Matriz de codificación abierta	109
6	Matriz de análisis de la importancia del juego	111
7	Matriz de análisis del beneficio del juego	114
8	Matriz de correspondencia: teorías implícitas de docentes y hallazgos encontrados sobre la importancia del juego	117
9	Matriz de correspondencia: teorías implícitas de docentes y hallazgos encontrados sobre el beneficio del juego	120
10	Matriz de correspondencia de teorías implícitas de docentes sobre la importancia del juego como estrategia de enseñanza	124
11	Matriz de correspondencia de teorías implícitas de docentes sobre el beneficio del juego como estrategia de enseñanza	127

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1:	Relación de los objetivos específicos con las categorías y subcategorías.....	54
Tabla 2:	Codificación de las categorías y subcategorías.....	54
Tabla 3:	Codificación y descripción de las unidades de análisis.....	58
Tabla 4:	Preguntas propuestas para el guion de entrevista.....	60
Figura 1:	Representaciones implícitas sobre la importancia del juego libre.....	70
Figura 2:	Representaciones implícitas sobre la importancia del juego estructurado.....	73
Figura 3:	Representaciones implícitas sobre el beneficio del juego libre...	79
Figura 4:	Representaciones implícitas sobre el beneficio del juego estructurado.....	81

INTRODUCCIÓN

Las teorías implícitas son un tipo de conocimiento que tienen los docentes y que se adquieren durante su trayectoria y formación académica cuando incorporan, en sus esquemas de pensamiento, experiencias y conocimientos correlacionados de manera inconsciente (Rojas, 2013; Claxton, Atkinson, Osborn & Wallace, 1996). Estas teorías están conformadas por representaciones organizadas de modo epistemológico, ontológico y conceptual, referidos a un dominio de la realidad concreta que se organizan en sistemas interpretativos de la realidad, producto de experiencias personales y sociales que se desarrollan en diferentes entornos de aprendizaje y que rigen inconscientemente su actuar en un determinado tiempo espacio y en situaciones específicas de la enseñanza (González, 2012; Pozo, 2006; Buckmann, 2005; Dienes & Peiner, 1999; Rodríguez & Gonzales, 1995).

Las teorías implícitas son un tema importante en la investigación educativa porque permiten explicar la acción docente en diversos aspectos, por ejemplo explicar por qué inconscientemente un docente utiliza una estrategia y no otra en la enseñanza. De los tres aspectos sobre la enseñanza, mencionados por Pozo (2006): condiciones, procesos y resultados esperados, hemos elegido como tema de investigación, los procesos de enseñanza, en particular las estrategias didácticas, entendidas como el “conjunto de decisiones (planteamiento) que toma el docente para realizar determinadas acciones para lograr un determinado fin” (Monereo, 2004, p.27); y de las diversas estrategias que existen en la enseñanza de la Educación Inicial hemos elegido como objeto de estudio el juego libre y

estructurado (Minedu, 2008; De Denies, 1990) por ser transversal a todas las áreas curriculares en la Educación Inicial. Buscamos identificar las teorías implícitas acerca del juego que explican las prácticas de su importancia y beneficio.

Al realizar la búsqueda de investigaciones sobre Teorías Implícitas de docentes respecto al juego como estrategia de enseñanza, en la base de datos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, y revistas especializadas indexadas no se han encontrado registros específicos sobre este tema, en los últimos diez años. Existen investigaciones de docentes como Rojas (2013); Gómez & Guerra (2013) y Gonzáles (2012), las cuales concluyen en que todo docente presenta una amalgama de teorías implícitas que pueden ir desde teorías directas hasta teorías constructivistas. Las tesis revisadas sirvieron de antecedente a esta investigación, considerando de ellas tanto los referentes teóricos, como los metodológicos; así, por ejemplo, de la tesis de Gonzáles (2012) tomaremos en cuenta los lineamientos y estructura del instrumento de recolección de datos y de Conti (2013), su aporte referente al organizador de tipologías de teorías implícitas de la enseñanza.

La importancia de esta investigación consiste en su explicación de lo que los docentes toman en cuenta para decidir y poner en acción el juego como estrategias para el aprendizaje.

La pregunta ¿Qué teorías implícitas están presentes en los docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte? dirige este estudio y se justifica en la línea de investigación sobre los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares en el eje de enfoques sobre la enseñanza - aprendizaje y currículo referidas al subtema de teorías implícitas y explícitas sobre los enfoques de enseñanza y aprendizaje de la Maestría en Educación con mención en Currículo de la PUCP.

La investigación es viable porque hay accesibilidad a la institución educativa para obtener la información por parte del personal jerárquico y docente. Así mismo, existen recursos financieros previstos por el ente ejecutor de la beca docente (Pronabec) además de nuestros propios medios.

El presente estudio plantea como objetivo general describir las teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte; y como objetivos específicos identificar las teorías implícitas de los docentes tanto sobre la importancia como el beneficio del juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial.

Asume un enfoque cualitativo que permitirá identificar, acceder describir la naturaleza de las realidades a partir de casos particulares, sin buscar la generalización de los mismos. Su nivel es descriptivo ya que se propone detallar tal cual es y cómo se manifiestan las teorías implícitas de docentes referente al juego como estrategias de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte, vamos a señalar características de forma sistemática y comprobable de las categorías objeto de estudio (Cubo, 2011) buscando su registro y análisis (Creswell, 2008; Rodríguez, 2005; Gay, 2000).

El método a seguir es el estudio de casos porque representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones cualitativas, también por su carácter riguroso y ser adecuado para la investigación de fenómenos (Travers, 2001). A través del estudio de casos, se “pretende comprender un caso particular, sin interés por comprender otros casos o un problema general” (Ceballos - Herrera, 2009, p. 417), donde se busca primordialmente dar respuesta a cómo y por qué ocurren los mismos. Los datos requeridos para este método, pueden obtenerse de diversas fuentes como por ejemplo entrevistas y observaciones directas (P. Martínez, 2006). Esta metodología, es de “gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales” (Bisquerra, 2004, p. 309), en especial “al estudio de la realidad socio educativa” (Sandín, 2003, p. 174). Stake (1999) destaca “la convicción de su adecuación para los estudios de la realidad educativa” (p. 12), para este autor, el caso es un sistema integrado y como tal es evidente; busca comprender las actividades en circunstancias importantes porque “tenemos un interés intrínseco en el caso” (p. 16). Esta investigación corresponde a un estudio instrumental de casos porque analizó el caso particular para comprenderlo en sí mismo.

En esta investigación estudiamos a seis docentes del nivel de educación inicial de una institución educativa pública de Ate - Vitarte, considerando a cada uno como

una unidad de información, de quienes se recabó información de sus representaciones verbalizadas sobre el juego como estrategia de enseñanza. Como todo estudio de casos, este se orienta a razonamientos inductivos a partir de la observación y recolección de datos de las diferentes unidades de análisis para establecer hipótesis o teorías generales, y como lo sustenta Chetty (1996), “permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen” (citado por P. Martínez, 2006, p. 175).

La categoría principal de esta investigación será: El juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial, y como subcategorías: Importancia y beneficio del juego como estrategia de enseñanza.

La selección de los informantes se realizó definiendo los criterios de inclusión y exclusión, como lo recomienda Blaxter, Hughes & Tight (2010), entre ellos:

- Tener un promedio de diecinueve años de experiencia en la institución educativa.
- Tener estatus de nombrado.
- Formar parte de las capacitaciones del MINEDU.
- Ser monitoreado y supervisado permanentemente por la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana.
- Haber participado de la implementación del Diseño Curricular Nacional 2009 (Minedu, 2008) y, en la actualidad en las Rutas del aprendizaje.

Cumpliendo con estos criterios, se ha elegido seis docentes que serán las unidades de análisis de esta investigación.

Para el recojo de la información se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada porque ofrece la posibilidad de profundizar en el tema y reformular preguntas durante el desarrollo de la misma (Añorve, 1991) y como instrumento el correspondiente guion de entrevista con las preguntas a través de las cuales se abordará al entrevistado (Amezcuza & Hueso, 2004).

Una vez transcritas las entrevistas, se procedió al análisis utilizando el método de codificación directa de la información y la suma categórica (Stake, 1999) proceso que contribuye a la descripción y análisis de la información recogida (Ruiz, 2012). Y para obtener las teorías implícitas con las representaciones verbalizadas de los

docentes se usó tres procedimientos: la interpretación directa (Stake, 1999), la integración local (Weiss, 1994, citado por Valles, 1999), y la suma categórica (Stake, 1999).

Se llegó a las siguientes conclusiones: encontramos que las teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en educación inicial son la teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructivista. La primera hace referencia al juego visto como estrategia de enseñanza planificado, propuesto y ejecutado por el docente como modelo a seguir; la segunda, el juego como propuesta del docente y algunas veces consensuada con los estudiantes, y la tercera, surge de los intereses y experiencias de los niños; el docente observa y, a partir de lo que los niños proponen o realizan, sistematiza y lo utiliza como estrategia.

Respecto a la importancia del juego como estrategia de enseñanza facilita el aprendizaje porque responde al carácter lúdico de la naturaleza humana; mientras que el beneficio del juego como estrategia de enseñanza, contribuye al desarrollo integral de los niños. Es así, que habiendo presentado y analizado los resultados se halla un predominio de la teoría constructivista, seguida de la teoría interpretativa y escasa presencia de la teoría directa.

Recomendamos que el tema de las teorías implícitas se incluya en los programas de formación del profesorado, así como en su formación continua, dado que estas son las que rigen y orientan inconscientemente su práctica docente, así también profundizar, desde el aspecto epistemológico, referido al juego como estrategia de enseñanza, con el fin de propiciar cambios por parte de los docentes, e incorporar en su práctica pedagógica este aspecto lúdico que en todo ser humano es innato facilitando una enseñanza efectiva, al ser el juego parte importante de la naturaleza humana.

La presente investigación se ha organizado en dos acápites: El primero, en un marco teórico que implica poseer una base teórica acerca de las teorías implícitas de docentes, y el segundo, sobre el trabajo de campo, el cual se compone de dos capítulos: el primero se refiere al diseño metodológico, y el segundo, al análisis de los resultados obtenidos. Finalmente, el presente estudio concluye con la presentación de las conclusiones y las recomendaciones del caso.



CAPÍTULO I

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES

En este primer capítulo trataremos los fundamentos de las teorías Implícitas de Docentes en el marco de Teorías Implícitas en general, y estas inmersas en el paradigma del pensamiento docente (Casado, 2010; Jiménez & Feliciano, 2006; Estebaranz, 1999). El presente se encuentra organizado en seis acápite: el primero, trata sobre el paradigma del pensamiento docente; el segundo, de una aproximación al concepto de teorías implícitas; el tercero, hace referencia a la adquisición de las Teorías Implícitas de docentes; el cuarto, muestra la naturaleza de las teorías implícitas, desde la psicología cognitiva-social; el quinto, aborda la explicitación de las Teorías Implícitas de Docentes y; el último, presenta el estado del arte.

1.1 PARADIGMAS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

El paradigma del pensamiento docente es entendido como el conjunto de estudios relacionados con las creencias, percepciones concepciones, así como también con sus teorías implícitas. Al respecto Fickel (1999) plantea que el pensamiento docente es un “conjunto de potentes esquemas sobre la educación; y, ante todo, sobre la enseñanza, en base a las cuales los profesores toman decisiones conscientes y priorizados” (p.2).

Este paradigma es importante porque explica aspectos de la formación inicial y constante del docente y es reconocido como una variable que tiene mucha

implicancia porque influye directamente su práctica diaria.

Jimenez & Feliciano (2006) y Casado (2010) aportan estudios sobre la evolución de este paradigma, primero presentan el *pensamiento docente comportamental* que tiene la influencia del positivismo y conductismo; luego *el personalizado* con la influencia de la epistemología fenomenológica y en la psicología del desarrollo y de la percepción, en el que se mencionan dos principios que todo individuo necesita afirmar: (1) lo que toda persona cree de sí mismo y que afecta a todas sus conductas, y (2) la necesidad de suficiencia que le motiva a ser apto para la acción, en este caso de los docentes para la enseñanza. En segundo lugar, presentan el paradigma del *pensamiento docente tradicional* que valora fundamentalmente el dominio de los contenidos para transmitirlos y que el aprendiz copie modelos de su enseñante; finalmente, presentan el paradigma de *pensamiento docente de la indagación*, basado en la acción y reflexión generando que el docente sea activo de su propia profesionalidad, coinciden con Feiman (1979) en que el profesor se convierte en un investigador en el aula (citado por Estebaranz, 1999).

Así las últimas tendencias de investigación sobre el docente se orientan a los procesos de toma de decisiones, procesamiento de la información y su pensamiento, orientado a la indagación de acciones observables en la práctica profesional que sean reflexivas y de investigación. Al respecto Santos (2001) afirma que “cualquier enfoque de la formación del profesorado que no estimule y ayude a los profesores para que reflexionen críticamente sobre sus propias ideas educativas y sobre la naturaleza de la educación será intrínsecamente conservador o peligrosamente doctrinario” (p. 100). Por lo tanto, el estudio del pensamiento y de las creencias de los docentes deben formar parte de planes formativos del profesorado, de tal manera que les permita interpretar su realidad y, su enseñanza y la toma de decisiones sobre esta (Casado, 2010).

Una de las líneas de investigación del paradigma de pensamiento docente es la de las teorías implícitas (Clark & Peterson, 1990) y desde ella, las investigaciones sobre la enseñanza se plantean analizar las acciones de los docentes y sobre todo las experiencias explícitas e implícitas que las generan.

El estudio de las teorías implícitas del profesorado se adscribe en esta línea de

investigación que se ha ido consolidando desde finales de los años setenta. Los variados estudios que se han realizado intentan interpretar, comprender, explicar y clarificar aspectos referentes a los procesos de pensamiento de los docentes, así como la influencia que ejercen en el desempeño pedagógico del docente.

1.2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS

Las teorías implícitas, en general, son definidas como “creencias”, “constructos”, “conocimiento práctico” (Casado, 2010; Pozo, 2006; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993); lo cierto es que se alude a un tipo de conocimiento experiencial, representado en constructos, imágenes de origen subjetivo, personal y situacional.

Para Rodrigo, et al. (1993), estas se originan en un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria. Se trata de un modelo de aprendizaje de teorías basado en la adquisición de “ejemplares” o “experiencias de conocimiento directo del objeto. Una característica central de estas teorías, además de construir un dispositivo epistémico de construcción de la realidad, es la de constituir un tipo de entidad cognitiva, inconsciente e implícita, que ejerce una enorme influencia en la conducta y en la respuesta a determinados problemas (Karmiloff-Smith, 1995) y que además son una guía para la acción.

Gonzales (2012), al construir el concepto de las teorías implícitas, explicita cada uno de sus componentes y respecto a su naturaleza plantea entenderla como unidades de información relacionadas y aprendidas por asociación hasta considerarlas como una manera de conocimiento procedimental –un saber hacer más que un saber decir que se activa en forma automática.

En el caso de los docentes, sus conocimientos están conformados, por las teorías explícitas adquiridas durante su formación inicial profesional y como producto de sus experiencias continuas, que permanecen implícitas constituyendo conjuntos relativamente integrados con un cierto grado de consistencia interna (Rodrigo & Correa, 1999) y que, en el marco interpretativo de las concepciones sobre la enseñanza, se les denomina teorías implícitas (Pozo & Scheuer, 1999).

Estas, para Rodrigo, et al. (1993), son:

teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos, históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica y son entendidas como representaciones inconscientes, que correlacionan experiencias de enseñanza y guían la acción del docente en función al éxito pedagógico que garantice un óptimo desarrollo (p. 245).

El estudio de las teorías implícitas de los profesores pretende básicamente explicar la estructura que da sentido a la enseñanza docente, sus concepciones sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum, y de sus condiciones de trabajo y cómo estas los llevan a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar estrategias de enseñanza, etc. De ahí la importancia de su estudio y análisis.

Complementado esta idea, Hernández (2008) expresa que las teorías implícitas son concepciones organizadoras de la práctica como aquellas que posee cada docente y que orienta sus decisiones en la programación, la actuación en la clase o la evaluación y que guían el sentido de su práctica profesional, lo que ayuda a comprender la formación inicial y permanente de los docentes, de las propias teorías implícitas que se encuentran inmersas, que explican y organizan la práctica. Esto puede apoyar a dotarla de fundamentación y sentido.

1.3 ADQUISICIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES.

Las teorías implícitas se construyen en un entorno de aprendizaje natural, informal, en el que se aprende a partir de la propia acción o de un estereotipo, más que de la palabra, son de naturaleza concreta, tienen su origen en la experiencia personal, sirven para espacios frecuentes, cotidianos, contiguos y se aplican a problemas prácticos y a situaciones precisas, tienen un propósito útil y no necesitan que se las comprueben. Para Pozo (2008)

El proceso de adquisición se da de modo inconsciente e involuntario, como producto de repetidas situaciones que viabilizan su adquisición; se trata de un sistema de aprendizaje primario en la historia de la especie humana y la de su cultura, así como la de su propio desarrollo personal (p. 394).

De hecho, las representaciones implícitas son resultados de la experiencia personal en diversos espacios socioculturales y se aprenden sin ser enseñadas formalmente, se adquieren a través de la acción en lo cotidiano y simple de la vida.

De acuerdo con Pozo (2006), las teorías implícitas son resultado de un proceso interpretativo de la realidad que se oculta de la conciencia de aquel que las posee; tienen una función pragmática, porque buscan el éxito y evitan problemas.

Ellas, al tener su origen en la experiencia personal, son representaciones encarnadas, tienen un alto contenido emocional, son algo que sentimos y padecemos en nuestra propia carne, más que algo que conocemos o sabemos. Un último rasgo funcional de las concepciones implícitas derivado de su carácter inconsciente y encarnado es que dificulta el cambio de concepciones por su naturaleza automática o no controlada.

Las teorías implícitas se adquieren como producto de un almacenamiento de experiencias personales, individuales, con algunas pautas sociales y culturales, producidas en diferentes espacios de aprendizaje y tiempos que converge a diversas personas con propósitos, motivos y metas, que realizan actividades significativas. Es decir, es la evolución en la cultura lo que nos obligan a descubrir nuestras teorías implícitas y explicitarlas, “es esta la razón porque las teorías implícitas no se enseñan, se aprenden implícitamente producto de un aprendizaje informal, es decir, se aprenden mediante la acción” (Pozo, 2008, p. 296).

Concluye Rodrigo, et al. (1993) que:

En el proceso de las interacciones sociales la persona va construyendo su conocimiento con un grado de elaboración conceptual bastante variado que van desde experiencias emocionales puras hasta elaboración argumentadas y reflexionadas sobre los fenómenos, por lo que no suelen ser producto de un aprendizaje formal si no de adherencia de experiencias obtenidas en la interrelación con el entorno social y se encuentran correlacionados en función al éxito (p. 99).

Una de estas experiencias sería el uso del juego como estrategia de enseñanza.

De este modo, en el caso de esta investigación, las teorías implícitas de docentes surgen a partir del interés por indagar y conocer lo que se encuentra al interior del actuar de las profesoras de educación inicial al ejecutar estrategias de enseñanza lúdicas, entendiendo que en su trayectoria de formación profesional, en su vida misma han ido incorporando a sus esquemas de pensamiento vivencias, experiencias y conocimientos que se depositan en su inconsciente y es lo que le

impulsa a accionar de manera automática.

1.4 NATURALEZA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

En su carácter implícito estas teorías no suelen ser accesibles a nuestra conciencia, lo que les otorga una apariencia de realidad que elimina toda sensación de provisionalidad en las visiones, en este caso del docente, sobre el mundo considera que “son como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de determinada manera” (Rodrigo, et al. 1993, p. 38), son de naturaleza compleja; Pozo (2008); Castorina, Barreiro & Toscano (2005) indican que ellas presentan las siguientes características:

- **Es un saber hacer.** Son conocimientos destinados a la toma de decisiones para la acción, con frecuencia prevalece en el individuo la búsqueda de ideas eficaces. Según Rodrigo (1997) “cuando se dan situaciones que no guarda coherencia con lo que se expresa, la propia versión cotidiana se mantiene porque las cosas son tal cual y no caben otras interpretaciones posibles” (p. 179). Es así, que ante los cambios planteados los docentes planifican con los aportes dados, sin embargo, en la práctica profesional siguen trabajando según lo que saben hacer mejor, lo que suele suceder es que los docentes presentan la tendencia de continuar manejando los nuevos aportes con sus mismos códigos anteriores.
- **Su naturaleza es dependiente del contexto,** funcionan en situaciones particulares, repetitivas, cotidianas; obstante, presenta la dificultad de transmitirlos o adecuarlos a nuevas situaciones. Por lo tanto, las teorías implícitas presentarían escaso éxito cuando se enfrentan a un problema y/o situación que se aborda por vez primera.
- **Son de naturaleza concreta y encarnada;** mediadas por la manera en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo físico y social, contienen un gran índice emocional, siendo este más relevante de lo que conocemos.
- **Son de naturaleza automática o no controlada,** porque son involuntarias y expresadas únicamente en el momento que se vive. Por ejemplo, en el caso de

las docentes de inicial, ellas no podrían predecir cómo reaccionar frente a cada mirada o gesto, o ante situaciones que se presenta en el aula, pero lo hacen en función de sus teorías implícitas.

- **Tienen una función pragmática**, porque funcionan muy bien en la práctica, aunque no se conozca la razón. Son concepciones muy eficaces y veraces por lo que, sirven para tener éxito, aunque sean erróneas. Son convenientes, solo cuando las condiciones de su aplicación se mantienen, esencialmente constantes.

Tulving & Donaldson (1972), al referirse al almacenamiento del conocimiento social, hacen una distinción entre la memoria episódica y semántica, en la primera se almacenan sucesos espaciales y temporales de carácter biográfico; mientras que, en la segunda, se almacenan y recuperan conocimientos organizados sobre el significado de las palabras, conocimientos generales. Este aspecto es importante porque las representaciones que conforman las teorías implícitas unas son semánticas y otras episódicas.

1.5 EXPLICITACIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES

La explicitación es un proceso de reflexión consciente llamado también “meta conocimiento” que permite convertir las representaciones implícitas en un saber explícito, que orienta al cambio conceptual guiados por procesos de toma de conciencia para percibir la correlación y diferenciación estructural, es así que “la única vía para reconstruir nuestras representaciones es explicitarlas” (Pozo, 2008, p. 361).

A partir del modelo de Dienes & Perner (1999) se requiere hacer manifiesto de modo progresivo el objeto (lo que se aprende), la actitud (enfoques desde el que se aprende), y por último la agencia cognitiva del propio aprendizaje (teoría implícita desde la que se aprende). Lo que se busca es lograr que las representaciones implícitas se evidencien y se hagan conocimiento.

Los procesos mediante los que se realiza esa explicitación, según Pozo (2008), son básicamente tres: la supresión representacional, la suspensión representacional y la redescipción representacional.

1.5.1 Supresión representacional de las teorías implícitas

En este proceso de explicitación se aplica la supresión o inhibición de las representaciones implicando sustitución por otras representaciones activadas internamente.

Existen ciertas tareas que solo pueden ejercerse suprimiendo explícitamente otras representaciones, porque de lo contrario, la representación implícita y encarnada interferiría en nuestras metas (suprimir lo que pensamos y aceptar otra). Es así que en educación inicial, por ejemplo cuando los niños expresan su pensar respecto al juego ellos lo asocian a felicidad plena; sin embargo sus padres lo entienden como pérdida de tiempo y por la autoridad que ejercen sus padres en ellos, es que aceptan lo que éstos conceptúan. Los docentes de educación inicial contemplan el juego como un recurso innato del niño, pero con el transcurrir del tiempo algunos lo consideran pérdida de tiempo obstaculizando el avance de lo planificado, entonces suprimen lo que piensan y asumen otras ideas.

1.5.2 Suspensión representacional de las teorías implícitas

La suspensión representacional genera nuevas actitudes representacionales con respecto a él y lo simboliza mediante otras formas semejantes como el uso de analogías. Lo que permite explicitar nuevos componentes y, por tanto, nos acercará más a la explicitación de lo implícito (se suspende toda expresión verbal sin embargo puede explicitarse a través de gestos y/o posturas). En la educación inicial prima la comunicación gestual y corporal, el que los niños gozan de libertad y creatividad para expresarse a través de este lenguaje kinestésico. El docente aprovecha este recurso para trabajar a través del lenguaje gestual (dramatizaciones mudas-pantomima, comunicación a través del lenguaje gestual y corporal) como elementos representacionales.

1.5.3 El modelo de Redescripción Representacional (RR)

La noción de RR intenta dar cuenta de la forma en que las personas realizan representaciones cada vez más flexibles y manipulables. Esto conduce en última instancia, en cada dominio y en distintos momentos, a la aparición de la conciencia

de acceso a los conocimientos y a su arquitectura que muestra la teoría construida por ellas.

En el modelo RR se postula que el proceso que se produce espontáneamente, como parte de una unidad interna, puede ser desencadenado por influencias externas (redescribo lo que pienso). Por ejemplo, el docente piensa cómo va a decir una apreciación con táctica y con mucho tino, expresando la misma idea, pero de manera más empática y constructiva). Los niños en educación inicial a través de su proyecto de vida personal ponen en práctica la comunicación empática generando espacios de diálogos colectivos y coadyuvando a la puesta en marcha de una cultura comunicativa asertiva, quedando en manos de su maestra este episodio trascendental de desarrollo.

El modelo de teoría de Karmiloff-Smith (1995), adopta un enfoque genético para el estudio de la cognición. La noción de RR intenta dar cuenta de la forma en que las personas realizan representaciones cada vez más flexibles y manipulables.

La RR implica un proceso cíclico mediante el cual la información; ya presente en el organismo, independiente de su funcionamiento, se hace progresivamente disponible, a través de fases de redescipción:

- Fase I: La persona se centra primariamente en información proveniente del medio externo, este aprendizaje inicial se rige por los datos. Cualquiera sea el microdominio involucrado la persona se centra en los datos externos para crear adiciones representacionales, que no alteran las representaciones existentes ni se ponen en contacto con ellas.
- Fase II: La persona ya no se centra en los datos del ambiente, las representaciones internas se convierten en el centro del cambio, es posible entonces que en esta fase se produzca un descenso en las conductas correctas dando lugar a una curva de desarrollo similar a una parábola, pero tal deterioro es solo conductual, más no representacional.
- Fase III: las representaciones internas se concilian con los datos externos, alcanzándose un equilibrio entre la búsqueda de control interno y externo.

El modelo de Redesccripción Representacional (RR), defiende la existencia de por lo menos cuatro niveles en los que el conocimiento puede representarse y rerepresentarse internamente: Implícito (I); Explícito 1; (E1); Explícito 2, (E2) y Explícito 3 (E3). Estos niveles no constituyen estadios que dependan de la edad, sino parten de un mecanismo cíclico general que se da durante todo el desarrollo y en los diferentes microdominios.

Cada nivel representacional tiene distintos formatos.

- Nivel I; las representaciones se encuentran en forma de procedimientos de análisis y respuesta a estímulos del ambiente externo, la información se codifica de forma procedimental, las representaciones nuevas se almacenan de forma independiente. Las representaciones del nivel I “están entre paréntesis”, por lo que aún no pueden formar vínculos ínter o intradominios. Las representaciones de este nivel no se encuentran disponibles para el resto de los operadores del sistema cognitivo. Si hay dos procedimientos que contienen información idéntica, el sistema global no se entera, los procedimientos están a disposición como un todo, no así sus partes. En este nivel los vínculos representacionales potenciales y la información que contienen permanecen implícitos, es gracias a esto que se pueden procesar entradas específicas de modo preferente y responder rápida y eficazmente al entorno.
- Nivel E1; Este nivel las redescpciones son más conceptuales que perceptivas y permiten la generación de términos nuevos; sin embargo, las impenetrables representaciones del nivel I siguen intactas en la mente de la persona, quien siempre puede dirigirse a ellas para cualquier proceso que necesite automaticidad y velocidad.
- Nivel E2; las representaciones se hacen accesibles a la conciencia, pero aún no pueden expresarse verbalmente, ya que esto será posible solo en el nivel E3.
- Nivel E3; el conocimiento se recodifica mediante un código común a todos los sistemas, es posible que muchos conocimientos que se aprenden en forma lingüística se almacenen directamente en este nivel. Por ejemplo, se explicitan verbalmente en una entrevista.

Entonces “se hace imperante aprender a explicitar nuestro conocimiento implícito para poder cambiar” (Pozo, 2008, p. 406). Es trascendental el promover cambios en la práctica pedagógica del docente. Proceso en el que entran a tallar las representaciones semánticas (manejo de conceptos) y las representaciones episódicas (vivencias), fusionadas en sus teorías implícitas y para explicitarlas se hacen necesario una reflexión consciente y que se haga evidente en el quehacer docente.

Por tanto, se puede afirmar que la explicitación de las teorías implícitas se da por medio de un proceso de reflexión consciente y permite transformar las representaciones implícitas en saber explícito, “mediante la toma de conciencia de las propias teorías o modelos implícitos que se habitúa usar e interpretar la realidad podremos llegar a superar” (González, 2003, p. 28) o cambiar las representaciones implícitas. No obstante, la reflexión consciente o toma de conciencia será una situación necesaria, pero insuficiente. El docente al reflexionar respecto a sus propias creencias, para compararlas con otras explícitas, o con el propósito de prescindir, no necesariamente asegurará la explicitación, sino que se hace imperante abordar un trabajo para integrar ambas (implícitas y explícitas), lo que no garantizará, el olvido de las teorías personales, sino más bien otra forma de pensar sobre ellas o una nueva conceptualización.

1.6 TIPOS DE TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA

Entre las diversas clasificaciones sobre teorías implícitas se considera la propuesta por Pozo (2006) quien expone que las representaciones explícitas y las representaciones implícitas son dos sistemas interrelacionados, utilizados por la persona en estrecha relación al tipo de demanda social. Es así que, “las representaciones de tipo explícito son consciente y verbalizadas, por lo contrario, las representaciones de tipo implícita se activan en automático en situaciones prácticas” (Pozo, 2006, p. 95), sobre todo cuando el docente resuelve tomar decisiones rápidas.

Las teorías implícitas, en correspondencia con lo anteriormente planteado, se pueden clasificar en directa, interpretativa y constructivista.

1.6.1 Teoría implícita directa

La teoría directa o también conocida como “tradicional”, según la terminología de Rodrigo, et al. (1993, p. 254), pertenece a una manera de representar la enseñanza como una actividad centrada en resultados o productos, sin tener en cuenta el contexto, el medio y su influencia en la enseñanza ni las condiciones o procesos internos del sujeto que recibe la acción de enseñar (el alumno). Pozo (2006) afirma que la epistemología que se encuentra en el trasfondo de esta teoría es de tipo realista, es decir, se asume que el conocimiento consiste en reproducir la realidad y que, por tanto, la exposición directa a tal realidad, mediante la enseñanza, es suficiente para que se produzcan los resultados esperados.

En la teoría directa, la enseñanza se entiende como transmisión, particularmente bajo la forma de contenidos predefinidos, seleccionados por el docente y presentados al alumno (receptor). La teoría directa conceptúa el aprendizaje como un proceso de reproducción de contenidos, repetición de respuestas específicas que se espera que el alumno obtenga a partir de la enseñanza.

La relación entre el docente y el estudiante es unidireccional. El estudiante requiere contar con un nivel de esfuerzo y disciplina, así como de una motivación intrínseca como condición previa al aprendizaje, explicándose así el éxito o fracaso del aprendizaje escolar. Solo el docente aplica refuerzos externos como premios, castigos o calificaciones. Se evalúan los conocimientos transmitidos mediante instrumentos que dan énfasis a la expresión verbal (pruebas orales o escritas).

Así pues, la relación docente - estudiante es vertical, el docente es autoridad indiscutible, las actividades de enseñanza son expositivas pudiéndose utilizar diversos tipos de entradas (visuales, verbales etc.). El maestro considera que si el estudiante no logra los resultados esperados son por cuestiones externas al propio docente y no por decisiones que tomó en el proceso de enseñanza. La actividad del alumno es individual, dirigida y orientada a repetir conocimientos transmitidos.

Finalmente, en lo referente a la enseñanza de procedimientos y actitudes, se debe enseñar a partir de un modelo correcto que presenta el maestro y el estudiante debe reiterar, hasta conseguir su automatización. Respecto a las actitudes, el estudiante debe reiterar comportamientos aceptados y definidos en la normativa de

la escuela, respetarlas y dar fiel cumplimiento, sin que se necesite la intervención del maestro que oriente la ejecución de estas.

Respecto al juego, la teoría orienta fundamentalmente a que este se halla sujeto a reglas pre establecidas porque busca lograr capacidades, habilidades y actitudes pre determinadas y planificadas por el docente de educación inicial para dar cumplimiento al currículo explícito. Tiene un lugar privilegiado el juego estructurado en el cual, el docente aplica refuerzos externos (como premios, castigos o calificaciones), designando que juegos se van a ejecutar de manera unidireccional.

1.6.2 Teoría implícita interpretativa

En la teoría interpretativa se puede apreciar la evolución de la teoría directa (Pozo, 2006), la cual incorpora nuevas variables y más complejas en el proceso de enseñanza, conservando algunos de los sustentos epistemológicos. Se entiende la enseñanza aún como una transmisión del conocimiento del docente al estudiante, no obstante, se consideran los procesos intermedios que se suscitan entre la enseñanza y el aprendizaje, producto del proceso interno del estudiante, por lo que al binomio condiciones-resultados que emplea la teoría directa, la teoría interpretativa añade la variable de procesos internos que realiza el estudiante los que pueden interferir en el logro de los aprendizajes, para lo cual el docente tiene que estar atento para intervenir cada vez que sea necesario.

Lo que el estudiante “debe hacer” para lograr los resultados es asimilar los contenidos de la enseñanza (en forma de capacidades o de habilidades), mediante la práctica o la experiencia directa sobre la realidad que está aprendiendo. Se considera que los resultados del aprendizaje deben ser una reproducción de los conocimientos o de las habilidades que se espera que el estudiante adquiera.

Para enseñar no es suficiente con exponer el contenido de la enseñanza, sino que es necesario e importante activar los procesos internos de atención, motivación, percepción y comprensión para lograr los aprendizajes de los estudiantes, es decir, se plantean actividades que buscan que el estudiante haga algo para lograr los aprendizajes esperados y se considera que la enseñanza debe producir interés en el estudiante para incrementar la motivación. Sin embargo, la selección de los

contenidos sigue siendo potestad del profesor, se concede al estudiante el papel activo en la reproducción del contenido, el docente sigue diseñando y dirigiendo todos los procesos de enseñanza considerando su rol de mediador entre el material de aprendizaje y el estudiante, el clima del aula se caracteriza por un mayor diálogo (carácter bidimensional), se considera una herramienta importante la colaboración entre compañeros sin distanciarse de la autoridad ni de la enseñanza del docente.

Para enseñar procedimientos, es fundamental presentar los pasos básicos y que luego los estudiantes los apliquen a situaciones diversas, en referencia a las actitudes se plantea que lo más importante es explicar al estudiante la importancia del comportamiento que se pretende que aprenda y no solo una mera repetición memorística de las normas de la institución.

La evaluación considera que el estudiante ha aprendido en función a la forma en que sus procesos mentales hayan procesado la información logrando resultados óptimos o presentando dificultades, todo ello se circunscribe en que el estudiante tiene que desarrollar mejores procesos internos, que han podido sufrir interferencias y que son, de algún modo, ajenos al docente.

En referencia al juego, es concebido como la acción coordinada, consensuada entre estudiante y profesora de educación inicial quien facilita los medios y materiales para que se concrete esta acción lúdica, activando los procesos internos de atención, motivación y comprensión para el logro de aprendizajes, disfrute y deleite, contribuyendo al desarrollo de su mundo socioemocional.

1.6.3 Teoría implícita constructivista

La teoría constructivista explica que el aprendizaje consiste en la reconstrucción personal que el estudiante realiza sobre el objeto de estudio, siendo este un proceso creativo, autónomo y autorregulado de construcción individual del objeto aprendido.

El aprendizaje y el conocimiento son procesos individuales, la enseñanza ya no es considerada como transmisión, sino como la acción de ofrecer oportunidades, recursos y experiencias que faciliten la construcción del conocimiento, transformándolo, redescribiéndolo individualmente. Entonces enseñar es definido

como un proceso de interacción del maestro con el estudiante, siendo el primero el que facilite las condiciones y brinde oportunidades para que el segundo desarrolle su aprendizaje de manera más autónoma.

Los contenidos de la enseñanza se orientan al desarrollo de capacidades de manera progresiva y que constituyen el fin de la educación, Para ello, se debe tomar en cuenta los intereses del estudiante, incluso cuando estos difieren de los intereses del docente. La enseñanza puede elevar el nivel de motivación ofreciendo condiciones que conduzcan al estudiante a tener éxitos repetidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la evaluación el docente valora las producciones del estudiante en función al nivel de desarrollo en la adquisición de capacidades. Las fallas en la evaluación se relacionan a factores que pueden depender del mismo docente. Así, la evaluación tiene también la función de regular la enseñanza, generando una autoreflexión para la toma de decisiones en busca de mejoras en la práctica docente.

La relación entre el docente y el estudiante se transforma considerablemente, haciéndose más abierta y horizontal, el alumno tiene un rol creador en la enseñanza, es decir, es una fuente de retroalimentación de las decisiones del profesor, pudiendo estas variar en función a los intereses, conocimientos previos o acciones del estudiante, las actividades se dirigen a la construcción y transformación de nuevos conceptos, que no son presentados por el docente sino desarrollados por el estudiante. Se requiere diseñar experiencias de aprendizaje para que el estudiante resuelva problemas, estudie casos, desarrolle investigaciones cuyo resultado es siempre la construcción de nuevas ideas.

En referencia a la enseñanza de procedimientos, se da prioridad al planteamiento de situaciones nuevas y variadas frente a las cuales el estudiante pueda trabajar estratégicamente, movilizandolos recursos en relación a las demandas que se le presentan, antes que la repetición mecánica de procedimientos copiados o repetidos. La enseñanza de actitudes, por su parte, implica la creación de un contexto alrededor del cual el estudiante se sienta motivado a desarrollar los comportamientos deseados, contribuya en la transformación de un ciudadano

proactivo, autónomo y creativo.

En relación al juego, podemos describirlo como la acción lúdica que se da como procesos de iniciativa, creatividad y autonomía que asume el estudiante con libertad proponiendo actividades divergentes e incentivando al docente de educación inicial a tomar como insumo las propuestas hechas por ellos y así configurarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la opinión de quien es el centro de este proceso en una relación dialéctica, en el que ambos (docente - estudiante) aprenden.

1.7 EL ESTADO DEL ARTE

Las principales tesis e investigaciones, referidas a estudios de teorías implícitas de docentes encontradas son las que presentamos a continuación:

Margarita Makuc (2008) en su artículo “Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos”, describe los procesos de comprensión de textos con base en las teorías implícitas de un grupo de docentes, quienes construyen un tipo de conocimiento implícito basados en decisiones y acciones (Pozo, 2001; Dienes & Perner, 1999; Rodrigo & Correa, 1999).

Por consiguiente, para acceder al nivel implícito, es preciso desarrollar diversas estrategias que permitan la explicitación progresiva de los tipos de teorías. Para la recolección de datos se utilizó dos técnicas: Focus Group y cuestionarios de meta comprensión. Al analizar los resultados permitió identificar tres tipos de teorías implícitas: lineal, interactiva y transaccional. La preponderancia en el focus group es la teoría lineal y en el cuestionario de metacognición la teoría interactiva, permitiendo inferir que las teorías implícitas que orientan la acción docente varían y se adaptan de acuerdo al contexto y exigencias a las que se enfrenta siendo lineal en el contexto de enseñanza e interactiva en el contexto de lectura individual.

Viviana Gómez & Paula Guerra (2012), en el artículo “Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?” sostienen que los estudiantes de pedagogía a diferencia de los docentes en servicio, poseen un perfil teórico más acorde con las actuales demandas de reforma educacional. Para recabar información se utilizó un

cuestionario de dilemas a los dos grupos, arrojando que ambos sostienen enfoques teóricos interpretativos.

Los docentes en servicio son más constructivistas respecto a la motivación, evaluación y enseñanza de actitudes, los estudiantes son más constructivistas que los docentes sobre cómo enseñar conceptos y procedimientos. Los estudiantes de pedagogía presentan diferencias significativas por universidad de origen y rendimiento y no se diferencian de los docentes novatos. Los docentes en servicio se distinguen significativamente solo respecto a la experiencia profesional, siendo los novatos más constructivistas que los más experimentados.

Wilfredo Gonzales (2012) en su tesis “Teorías Implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora estudia las teorías implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de cinco docentes del área de Comunicación de una institución educativa privada de Lima Metropolitana. El método que utilizó fue el de estudio de casos y aplicó la técnica de la entrevista semi-estructurada. Encontró un predominio de la enseñanza de la comprensión lectora como reproducción del texto y en un segundo lugar la enseñanza de la interpretación y de la valoración crítica. Propone trabajar una modificación de los docentes, a nivel conceptual, pero ese cambio, como lo sostiene Pozo (2008)” requiere modificar sus teorías implícitas” (p. 408). Esa modificación es un complejo proceso metacognitivo que comienza en la explicitación de las teorías implícitas y llega al nivel de conciencia y reflexión sobre ellas.

Gonzalo Conti (2013) en sus tesis “Semejanzas y diferencias entre las representaciones explícitas o implícitas sobre la enseñanza en profesores de Matemática y Ciencias Sociales del nivel secundario” hace referencia a las coincidencias y distinciones entre las representaciones explícitas e implícitas sobre la enseñanza en docentes de las áreas de Matemática y Ciencias Sociales del nivel de secundario, sobre siete elementos de la enseñanza, dentro del enfoque de teorías implícitas sobre el estudio de las creencias de los docentes. Así Pozo (2006) clasifica las representaciones de los docentes en tres tipos, llamados teorías: directa, interpretativa o constructivista.

La investigación se realizó basada en el método de estudio de casos en el cual se

aplicó dos instrumentos: una entrevista semiestructurada, para el caso de las representaciones explícitas, y un cuestionario de dilemas, para las representaciones implícitas. Se hallaron diferencias relevantes en relación a la enseñanza de conceptos y la forma de concebir y evaluar los resultados de la enseñanza. En ambos casos, si bien las representaciones explícitas de los profesores corresponden a una perspectiva constructivista, en las representaciones implícitas se evidenciaron rasgos de las teorías directa e interpretativa.

Gabriela Rojas (2013) en sus tesis “Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del currículum en profesores de educación secundaria de una institución educativa Pública de San Juan de Lurigancho”, intenta aproximarse al conocimiento de las teorías implícitas en lo referente al currículo en los docentes del nivel secundario y relacionarlas con las teorías curriculares explícitas del Proyecto Curricular y verificar su correspondencia o no, la metodología empleada es de nivel exploratorio y desde un enfoque cualitativo utilizando para el recojo de información dos instrumentos: un cuestionario para identificar las teorías implícitas de los docentes y una matriz de análisis de contenido para reconocer las teorías curriculares en el Proyecto Curricular de Centro .

Los hallazgos muestran que los docentes presentan una combinación de más de un tipo de teoría curricular implícita que se activa dependiendo de la naturaleza de los distintos propósitos curriculares. El Proyecto Curricular Institucional [PCI] explicita que se basa en la teoría curricular crítica sin embargo no todos sus elementos presentan estas características, y entre las teorías implícitas predominantes de los docentes no se aprecia una correspondencia con las explicitadas en el PCI.

Todos estos estudios contribuyen a esta investigación como base para poder despertar el interés por desarrollar la tesis en el nivel inicial toda vez que hay mayor reincidencia en educación secundaria, creemos que será un aporte muy valioso que servirá de referente para otras futuras investigaciones en el nivel inicial de educación básica regular.

CAPÍTULO II

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

En este segundo capítulo desarrollaremos la categoría juego como estrategia de enseñanza, asumiendo la clasificación de Ferland (2005), para especificar su importancia y el beneficio, así como su relación con las cuatro áreas curriculares de la educación inicial en el Perú. Se desarrollan las estrategias de enseñanza en la educación inicial; las teorías, características, clasificación, importancia y beneficio del juego tanto libre como estructurado.

2.1 LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

En los últimos 50 años se ha roto el paradigma de que los niños son “hojas en blanco” (Locke, 1990, p. 45) y se plantea una nueva concepción desde la Psicología Genética, la cual sostiene que el ser humano viene con estructuras mentales innatas que se van desarrollando a lo largo de su vida. Estas nuevas concepciones exigen al maestro, como mediador, hacer uso de un nuevo bagaje de estrategias que respondan a esas concepciones (Córnick, 2004). El juego es una de ellas.

El concepto de estrategia de enseñanza es un término polisémico, muchas veces es entendida como técnica de enseñanza, en algunos casos no se la distingue de las estrategias de aprendizaje y, en otros, se la relaciona con la actividad que realiza

el estudiante o el uso de la tecnología del docente (Anijovich & Mora, 2009). García & Cañal (1995) definen las estrategias de enseñanza como un sistema conformado por actividades relacionadas entre sí a través de esquemas organizados, mientras que Martínez & Zea (2004) los ven como “medios o recursos para la ayuda pedagógica, herramientas, procedimientos, pensamientos, conjunto de actividades mentales y operación mental que se utiliza para lograr aprendizajes” (p. 79).

Para efectos de la presente investigación, definiremos a las estrategias de enseñanza como *un conjunto de decisiones (Monereo, 2004; Anijovich & Mora, 2009) que toma el docente y que está conformada por diversas acciones organizadas que facilitan el proceso de enseñanza para el logro del aprendizaje en el estudiante.*

Existiendo diversas estrategias de enseñanza, daremos relevancia, en esta investigación, a las estrategias lúdicas por ser primordiales en las actividades didácticas que se realizan en el nivel inicial; así mismo, porque el juego y la libertad de movimiento tienen una importancia teórica como estrategia (De Denies, 1990) y además porque está considerado como un principio pedagógico (Ministerio de Educación, 2008).

A través de ellas, se busca generar cualidades como la creatividad, el deseo, el interés por participar, el respeto por los demás, atender y cumplir reglas, ser valorado por el grupo, actuar con más seguridad y comunicarse mejor, es decir, que el estudiante exprese su pensamiento sin temor alguno. Para obtener los logros esperados, las estrategias deben ser funcionales y significativas, permitir, al docente, reconocer con facilidad el valor y la forma de ser utilizadas; y, al estudiante, identificar su importancia (Parra, 2003).

Por lo expuesto, para efectos de esta investigación, tomando como base lo planteado por Romero, Camacho, Flórez, Gaibao, Aguirre, Castellanos & Murcia, (2012), así como por Farias & Rojas (2010), definiremos como estrategias lúdicas *al conjunto de acciones libres capaces de estructurar realidades novedosas, plenas de sentido y con una agradable carga emocional, conformadas básicamente por aplicaciones del juego y que buscan incrementar la motivación, la creatividad, la socialización, el desarrollo de la comunicación y del pensamiento lógico del*

estudiante.

Para comprender el juego, es importante saber que ha “formado parte de la vida de los seres humanos desde tiempos remotos” (Sánchez, 2010, p. 23), es innato en el ser humano y se ha practicado en todas las culturas del mundo. El juego, a lo largo de la existencia del ser humano, ha tenido importancia y trascendencia ya que permitió las relaciones entre las personas, así como el aprendizaje, por eso se ha utilizado para la adquisición de habilidades para la vida diaria.

Algunas investigaciones sobre la evolución del juego, como la de Sáenz & Monroy (2010) identifican la presencia del juego desde épocas del paleolítico, en las cuales se le utilizaba para la supervivencia y para demostrar fortaleza física; alrededor de los 4000 años a. C. aparecen los primeros juegos como la jabalina, equitación, juegos de tablero y de pelota en Babilonia; posteriormente, en los años 3000 a.C., en Egipto, los bolos y los juegos de malabares; y, en los siguientes milenios, los juegos de canica en la India y los de pelota y raqueta en América del Norte.

Labrador & Morote (2008) mencionan que, en el siglo XVI, Luis Vives (pedagogo español) reconoce la importancia del juego en la educación. Ya en el siglo XVII, Fröbel (En Unesco, 1999), influenciado por la escuela de Pestalozzi, plantea una educación esférica en la primera infancia, de este programa nació el *kindergarten* en el cual los educadores profesionales atienden a los niños mientras juegan. Fröbel da énfasis a la enseñanza a partir del juego con material lúdico elaborado por él mismo. En el año de 1876, la Institución Libre de Enseñanza (fundada en España) adoptó “una metodología intuitiva y lúdica” (Labrador & Morote, 2008, p. 72), evitando la rutina y promoviendo que el estudiante aprenda desde su actividad de juego.

2.2 LAS TEORÍAS DEL JUEGO

En los últimos cuatro siglos se han desarrollado teorías del juego, las cuales, basados en Calero (2005), las integraremos en cuatro grandes grupos, así tenemos:

- **Las teorías biológicas** en las que podemos encontrar teorías como, la *del crecimiento* formulada por Casui (citado por Aldaba, 2009) quien considera al

juego como fenómeno estrictamente físico de cambios por hipersecreción glandular lo que causa una transformación química y provoca en las personas actividades que se expresan a partir del juego. Algunos como Carr (citado por Delgado, 2011) en su *teoría catártica*, consideran el juego como un estímulo que mueve a una persona a realizar una acción o un actuar que permite desalojar las pretensiones perniciosas o instintos nocivos que poseemos cada uno de manera congénita, lo considera como una gimnasia para el cerebro, desde el cual se estimula el crecimiento físico y neurológico; Grooss (citado por Fingermann, 1970) desde la *teoría del ejercicio preparatorio*, identifica al juego como el agente que desarrolla potencialidades innatas y permite la madurez de los órganos (huesos, músculos y cerebro).

La teoría de la recapitulación planteada por Stanley Hall (citado por Delgado, 2011) presenta tres etapas o momentos. El planteamiento inicial de Stanley Hall hace referencia que, a partir del juego, se “reviven las formas primitivas del ser humano” (Ribes, 2011, p.25) reproduciendo actos o tareas que realizaron nuestros antepasados. Al pasar de los años reformula su teoría denominándola del *atavismo*, en la cual refiere que el niño al jugar recapitula la evolución de la especie y que el juego reproduce actividades muchas veces “inútiles” como trepar, imitar funciones adultas, etc.

- **Las teorías fisiológicas**, como la *teoría de la energía superflua* que desarrollaron Schiller & Spencer (citado por Delgado, 2011) en espacios de tiempo distintos, coinciden en afirmar que el juego supone un desgaste de energía y que este se origina a partir de la energía sobrante acumulada, que busca liberarse de alguna forma de nuestro organismo; Schiller agrega que el cuerpo se alivia, descansa o busca evadir sus obligaciones jugando. *La teoría del descanso o recreo* de Stheinthal (citado por Calero, 2005), así como la *teoría de la relajación* de Lázarus, refieren que el jugar (cambiar de actividad), posibilita el descanso de las partes fatigadas del sistema nervioso, permitiendo la recuperación de energía, el descanso y la relajación.
- **Teorías psicológicas**, en las que encontramos a la *teoría de ficción* de Claparede (citado por Delgado, 2011), nos refiere que el juego es la forma en la que los niños representan la realidad, así como su modo de actuar en ella,

permitiéndole cumplir sus deseos prohibidos que serían difíciles de cumplir en la realidad. En la teoría freudiana o llamada también *teoría de la sublimación* sustentada por Freud (citado por Venegas, García & Venegas, 2013) encontramos que el juego es visto como una forma de expresión y satisfacción de necesidades, de los sentimientos y deseos inconscientes y reprimidos. Así el juego es entendido como un repetir experiencias que han impresionado y que poco a poco se irá dominándolas.

Burlher (citado por Venegas, et al., 2013) construye su *teoría del placer funcional* sobre el principio de la inmadurez evolutiva como causa y origen de la actividad; el niño aspira una forma perfecta y lo busca a través del juego, el placer no está en la repetición sino en el progreso ganado en cada reiteración y en el dominio del acto porque “la verdadera meta de los seres humanos es la autorrealización que puede alcanzar” (Philip Rice, 1997, p. 40).

Desde la *teoría del desarrollo cognoscitivo*, Jean Piaget, plantea que el juego evoluciona con el desarrollo humano, considera que el juego es una forma de relacionarse con el medio, “de conocerlo, de aceptarlo, de modificarlo y de construirlo” (Ribes, 2011, p.22), a partir del juego los niños van desarrollando estructuras mentales, porque es el juego su primera forma de simbolizar, de asimilar experiencias y adaptarlas a sus necesidades (Ribes, 2011).

- **Las teorías sociológicas** basadas en el desarrollo social de las personas tiene como principales representantes a la *teoría general del juego o de la infancia* de Buytendijk (citado por Venegas, et al., 2013) quien considera, una característica de la infancia al juego, por el cual el niño se relaciona con su medio ambiente cada vez más adaptado, ya que el jugar satisface la necesidad de autonomía, la integración social y la tendencia a la reiteración (jugar siempre lo mismo); una segunda, es la *teoría socio – cultural* de Vygotsky & Elkonin (citados por Venegas, et al., 2013) la cual plantea que el origen del juego radica en su naturaleza social y en las condiciones de vida del niño, está orientado a la socialización y es a través de él que se transmite la cultura, los valores y los detalles de la vida cotidiana de manera natural y relajada. En consecuencia, el juego es una adaptación de la realidad con el medio que permite aprender a conocer límites, capacidades y normas sociales al relacionarnos con otros. Una

tercera es la *teoría culturalista de transmisión de tradiciones y valores* de Huizinga & Caillois (citado por Delgado, 2011) que considera al juego como una herramienta de transmisión cultural que permite asimilar tradiciones, costumbres, patrones culturales, normas sociales, hábitos y representaciones del mundo.

Habiendo descrito las teorías del juego que fueron desarrollándose en el transcurso de los años, estamos de acuerdo en que el juego “no se percibe igual universalmente” (Ferland, 2005). En el caso de los docentes, la percepción depende de lo que ellos hayan adquirido en el transcurso de su vida y desarrollo profesional, y se evidencian en las decisiones que toman para planificar y /o ejecutar sus sesiones de clase. Por este motivo, se busca identificar cómo entienden y utilizan el juego como estrategia de enseñanza.

Desde las teorías del juego se generan los variados conceptos del mismo. Por ejemplo, la palabra “juego” del latín *iocus* significa chiste, broma o juego de niños; la versión digital del diccionario de la Real Academia Española (2012) lo define como “ejercicio recreativo sometido a reglas y en el cual se gana o se pierde”. Existen otros conceptos del mismo que le dan un carácter polisémico.

Así, podemos encontrar definiciones como la de Huizinga (citado por Martins, 2014) que define el juego como una actividad u ocupación voluntaria, ejercida dentro de ciertos límites específicos de tiempo y espacio, de acuerdo con las normas libremente consentidas, pero absolutamente vinculantes, provisto de un fin en sí, y que va acompañado por una sensación de tensión, alegría y la conciencia de ser diferente a la vida cotidiana. Por otro lado, Gamboa (2001) relaciona al juego con la libre decisión, compromiso y el riesgo que asume una persona frente a una situación en la cual interviene jugando; mientras que Torres (2002) no solo lo considera como una actividad recreativa que brinda entretenimiento y diversión, sino también le da un papel educativo que permite desarrollar habilidades prácticas y psicológicas.

Ferland (2005), Marín, Penón & Martínez (2008) coinciden en denominar al juego como una actividad recreativa que proporciona alegría, placer, disfrute, sentido del humor entretenimiento, espontaneidad y diversión que se realiza en plena libertad

y sobre la cual no se espera ningún tipo de rendimiento específico, pero sí nos permite conocer, descubrir y explorar el entorno. Para Ribes (2011) el juego infantil “es un medio de aprendizajes espontáneo y de ejercicio de hábitos intelectuales, físicos sociales y morales” (p. 19) que ocurre de manera natural y permite la adaptación del niño al medio en el que se desenvuelve (Delgado, 2011).

Vygotsky (citado por Redondo, 2008; Venegas, et al., 2010), desde su teoría socio cultural, hace mención de que es erróneo afirmar que el juego es una actividad que predomina en el niño, ya que este dedica más tiempo a resolver situaciones reales que ficticias; es por ello que afirma, que el juego es un fenómeno social así como el motor de desarrollo que crea las zonas de desarrollo próximo y se da inicio a partir de los “deseos, tendencias, necesidades, impulsos, intereses, etc. que no pueden ser satisfechos inmediatamente” (Shure & Montealegre, 1997, p. 83) aportando al desarrollo de funciones mentales superiores.

Para el desarrollo de la siguiente investigación, basándonos en las teorías psicológicas del juego, así como en los principios del nivel inicial del Diseño Curricular Básico (2008), se asume la concepción del juego según Jean Piaget.

La teoría de Piaget describe y explica desde los estadios del desarrollo la evolución del juego. Plantea que las diversas formas del mismo van apareciendo durante todo el desarrollo infantil y se deben al desarrollo cognitivo (transformación de las estructuras cognitivas desde la interacción de los niños con su entorno); por consiguiente “concibe el juego como una de las más importantes manifestaciones del pensamiento infantil” (Aizencang, 2005, p. 44) pero que solo permiten “assimilation of reality to me”¹ (Piaget & Inhelder, 2000, p. 66). Dentro de los tipos de juego Piaget, denomina al juego simbólico como “the height of children's play”² (Piaget & Inhelder, 2000, p. 65) señalada como la asimilación garantizada por un lenguaje simbólico que ha sido construido por el yo y que puede ser modificado de acuerdo a las necesidades (Piaget & Inhelder, 2000), el cual permite el abandono gradual “de las formas egocéntricas del pensamiento y la progresiva construcción de modalidades lógicas avanzadas” (Aizencang, 2005, p. 45).

¹ La asimilación de lo real al yo.

² El apogeo del juego infantil

Al respecto, el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] tiene como una de sus misiones el cumplimiento de los derechos de los niños contemplados en la Convención de los Derechos del Niño (1990), en la cual, el juego es uno de sus derechos; por tal razón, no solo asume su importancia y lo valora, sino lo promueve como estrategia para la enseñanza de los niños desde los primeros años de vida.

En consecuencia, el Diseño Curricular Nacional [DCN] 2009 de la Educación Básica Regular [EBR] (MINEDU, 2008), considera al juego libre como uno de los principios del nivel inicial, porque el niño aprende jugando; se evidencia el respeto por la necesidad del niño a jugar y la utilización del mismo para fines educativos.

Así, los maestros al seguir, no solo los lineamientos de política educativa, sino las recomendaciones de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y otros, deberían considerar el juego como estrategia primordial en sus clases; por ejemplo, que “la curiosidad de los niños sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir” (Beger & Thompson, 1997, en Vásquez, 2011, p. 20) y que lo hagan de forma espontánea y jugando.

2.3 CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

Desde autores como Torres (2002); Marín et al. (2008); Alfonso (2009) y Reina (2009), el juego presenta las siguientes características:

- Es una actividad que nos da satisfacción y alegría, asociada a conductas como la broma, la risa, la diversión, la relación social, el hecho de ganar, etc. a partir de la cual se propicia el conocimiento en una situación satisfactoria y de disfrute.
- El juego es innato y forma parte de la realidad, utiliza los elementos culturales para integrar y permite conocer el mundo a quienes lo practican. Así, los niños viven y aprenden jugando, creciendo felices y sanos (Alfonso, 2009)
- Significa acción, vivencia, implicación, participación y movimiento permitiendo una actividad integral (física y mental). Marín, et al. (2008) afirma que todos los aprendizajes que parten de un juego son significativos porque se aprende

haciendo (mirando, tocando, descubriendo, explorando, abrazando, pensando, deduciendo, etc.)

- El juego tiene como propósitos el disfrute y el ganar, requiere poner en acción capacidades y recursos como la atención, concentración, reflexión, creatividad, imaginación, curiosidad, iniciativa, esfuerzo, perseverancia, paciencia, confianza, dominio de sí mismo, autoconcepto, autoestima, moral y seguridad; así como la capacidad de resolución de situaciones problemáticas que conlleven al éxito.
- El juego se realiza en un tiempo (un inicio y un término) y espacio determinados; los cuales generan limitaciones y dificultades. Estas, gracias a él, pueden ser aceptadas y superadas.
- El juego permite aprender a respetar normas desde la comunicación, la competición y la cooperación facilitando la inserción social, ya que participan personas de diferentes edades, sexos, razas, culturas, etc. (Alfonso, 2009)
- Se realiza de manera libre, espontánea, sin presiones y sin pretensiones materiales; “sin embargo, al jugar nos sometemos, aunque de manera voluntaria, a una serie de restricciones internas” (Marín et al, 2008, p. 18), así como las normas y procedimientos propias del juego (Alfonso, 2009).
- El juego no es una actividad neutra, sino que se va complejizando, pero de una manera agradable y hace atractiva otras actividades.

Las características nos describen al juego como “una actividad natural del hombre, y especialmente importante en la vida de los niños, porque es su forma natural de acercarse y de entender la realidad que les rodea” (Venegas, et al., 2010, s/n), el juego, por ser “fuente de numerosos descubrimientos” (Ferland, 2005, p. 18) y por la predisposición natural que tienen el niño por jugar (Volosky, Rosenthal & Mira, 1990), posibilita reconocer estructuras intelectuales existentes y promover la construcción de nuevas estructuras en el niño (Aizencang, 2005); en todo ello radica su importancia como estrategia primordial para la enseñanza de los niños en la educación inicial.

2.4 CLASIFICACIÓN DEL JUEGO

La clasificación de los juegos es diversa y muy variada, por ello, es muy difícil, por ejemplo, ubicar un juego en un tipo específico, lo usual es que pueda estar en más de un grupo de las diversas clasificaciones existentes.

La clasificación tuvo a lo largo de los años influencias de acuerdo a las concepciones que se tenían y a los fines de cada uno de los juegos. Muchas veces se relacionaban con actividades rutinarias de los adultos y otras no diferenciadas de lo que después se denominó deporte. Para efectos de esta investigación presentaremos algunas de las clasificaciones para, luego, centrarnos en las que serán objeto de nuestro estudio.

Según Gross (citado por Piaget, 1961) los juegos pueden estar agrupados en: *juegos de experimentación o juegos de funciones generales* en los que se encuentran los sensoriales, motores (carreras), intelectuales (imaginación y curiosidad), afectivos y los ejercicios de voluntad (juegos de inhibición); y en *juegos de funciones especiales* que comprenden los de lucha, de caza, de persecución, sociales, familiares y de imitación.

Del mismo modo, Quérat (citado en Piaget, 1961) distinguía tres categorías: los *juegos hereditarios* (lucha, caza y persecución), los *juegos de imitación* que los subdivide en juegos de supervivencia social (juegos del arco), de imitación directa y finalmente los *juegos imaginativos* (metamorfosis de objetos, la vivificación de los juguetes, la creación de juguetes imaginarios, las transformaciones de personajes y la escenificación de historias contadas).

Así también, Stem (citado en Delachaux, Delachaux & Niestlé, 1978; Piaget, 1961) divide los juegos en dos clases: los *juegos individuales* entre los que se hallan: la conquista motora del cuerpo (el cuerpo es utilizado como instrumento), la conquista de las cosas (juegos de construcción y desconstrucción) y los de papeles (metamorfosis de las personas y de las cosas); y los *juegos sociales* en los que se incluyen los de imitación simple, los de papeles (maestros-alumnos) y los de combate.

Ruiz (2009) y De Denies (1990) coinciden en relacionar los tipos de juegos con el

crecimiento del niño y los clasifican en:

- Juegos de movimientos y ejercicios o funcionales (denominado por Piaget como la etapa sensorio motriz, de 0 a 2 años), movimientos, acciones y percepciones que permiten al niño explorar sus movimientos y conocer su cuerpo y entorno.
- Juegos de ficción, simbólicos o de imitación (de 3 a 5 años o de 2 a 7 años según Piaget). En un inicio son individuales, en ellos se transforma la realidad (objetos) de acuerdo a los intereses, requerimientos o necesidades del niño utilizando la fantasía y la ficción; por ejemplo, un niño juega a la tienda y las piedritas pequeñas son el arroz; la paja de la escoba, los fideos; la arena, el azúcar y la tierra, la harina, etcétera.
- Juegos de reglas (a partir de los 6 años, o como menciona Piaget, de 7 a 12 años) a través del cual se aprende a aceptar y seguir reglas dadas y/o las acordadas entre los miembros del equipo. Estos juegos son combinaciones sensorio-motoras reguladas por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados.

Autores como Venegas et al. (2010) utilizaron diversos criterios para clasificar los juegos, y los agruparon por el espacio en el que se realiza, la cantidad de participantes, el papel que desempeña el acompañante, la actividad que realiza el niño y la situación en que se hallan estos.

Otra clasificación importante es la de Ferland (2005) que agrupa el juego en libre y estructurado, es la más utilizada en la educación inicial, y por tal razón será asumida y desarrolla en la presente investigación.

2.5 EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Considerando el juego como una actividad innata en el niño, el cual le brinda placer y disfrute coincidimos con Bartolomé, Górriz, Pascual & García (1993) en que este puede ser visto como entretenimiento o de uso educativo. Por tal razón, en la presente investigación, asumimos la clasificación de Ferland (2005) que a continuación desarrollamos.

2.5.1 El juego libre

El juego libre es aquel en el cual el niño decide qué va a hacer, cómo lo va a hacer, con quién lo hará y qué utilizará. Este tipo de juego permite al niño desarrollar su creatividad, imaginación y fantasía en una situación de espontaneidad en la cual disfruta mucho al jugar (Ferland, 2005) y puede ser realizado en diversos ambientes; en la escuela, tanto en el patio como en el juego libre en los sectores.

a. El juego libre en el patio. Para Sarlé (2008, 2001), el juego libre en el patio es entendido como un espacio de relajación, esparcimiento expansión y recarga, privilegiado por el juego infantil que se desarrolla de manera libre, espontánea, que tiene gran valor e importancia y es muy esperado por los docentes, así como por los estudiantes. En la educación inicial, el juego en el patio está considerado como un momento de descanso en el cual el niño retoma energías para poder continuar, es aquí donde se marca una gran diferencia con el recreo en la educación primaria, el cual es considerado como un momento de descarga de energía.

En el estudio realizado por Palma, Lavadie, Paredes, Seguel, & Uribe (2012) sobre la forma y función del juego en el niño, una de las conclusiones está relacionada con el contexto, el cual...

(...) se puede presentar como un facilitador o una barrera en la forma y ejecución del juego libre del menor, debido a que puede proporcionar oportunidades o instancias de estimulación en los más diversos entornos y otorgar posibilidades de interactuar con otros (p. 8).

Del mismo modo, determinan como un factor influyente; y muchas veces determinante en la realización del juego libre en el patio al clima, porque influye en su realización “las condiciones regionales, las bajas temperaturas, precipitaciones, los fuertes vientos, y la humedad” (Palma, et al., 2012, p. 8).

El juego libre en el patio presenta algunos rasgos que son destacables, como ser realizados en un ambiente amplio, al aire libre; que en mayoría “cuenta con elementos que ofrecen a los niños algún desafío motor” (Sarlé, 2008, p. 31). Los niños tienen un mayor grado de libertad y los maestros casi no intervienen, su rol, es eminentemente de cuidado para evitar situaciones que expongan a los niños al

peligro; por lo que es importante brindarle un espacio adecuado y organizado, respetando los juegos que realizan, buscando la integración de los que no se han animado a jugar (Vargas & López, 2009; Sarlé, 2008).

Cuando los niños salen al patio realizan diversos juegos como los juegos de destreza y despliegue físico, estos son aquellos en los cuales “los niños despliegan sus posibilidades motrices dando cuenta de las destrezas de las que son capaces” (Sarlé, 2008, p. 36), es por esto que muchas escuelas poseen en sus patios juegos que posibiliten esta forma de jugar, siendo muy valorada porque permite el dominio gradual de las posibilidades de movimiento del cuerpo del niño; es común también que los niños opten por juegos deportivos como el fútbol, las carreras, las persecuciones.

Una forma de jugar es con objetos de colección o intercambio para lo cual utilizan juguetes que traen de casa (figuritas, “taps”³, canicas), los cuales ganan o pierden jugando, “estos juegos pueden organizarse con reglas más o menos estrictas y diversos niveles de competencia” (Sarlé, 2008). Los juegos dramáticos en el patio basados en héroes televisivos, programas de moda o temas de interés del niño, los cuales ellos representan espontáneamente y lejos de la mirada del adulto. Estos juegos, para Sarlé (2008), pueden ser organizados en juegos socio dramáticos de representación terciarizada, en el cual los niños y niñas utilizan sus juguetes (muñecos de sus héroes o villanos favoritos y muñecas) dándoles vida moviéndolos y haciéndolos hablar reproduciendo las acciones que estos realizan.

Otra son los juegos de representación directa con o sin elementos, en el cual los niños representarán personajes, familiares, héroes o situaciones de su interés, pueden o no utilizar materiales como prendas de vestir, ollas, cunas, bebés, etc. e incluye corridas y persecuciones; los niños conversan, se organizan, determinando los personajes y tomando pequeños acuerdos con frases como “no vale...” “si vale...” para evitar situaciones conflictivas.

³ Fichas circulares de colores que contiene una figura en una de sus caras. Se juega armando torres con ellas, por el lado de un solo color, intercalando cada jugador su ficha. Por turnos, lanzan una ficha a la torre y las que se encuentran por el lado de la figura son recogidas por el lanzador. Gana el jugador que tiene más fichas.

Finalmente, el juego libre en el patio puede incluir juegos con arena y los juegos tradicionales; el primero es placentero, ya que al niño le gusta manipular la arena sin ninguna finalidad, observándose un clima de tranquilidad; mientras que los juegos tradicionales, pueden ser enseñados por el maestro para luego ser utilizados espontáneamente por los niños, esta transmisión del juego puede verse reforzada por la participación de algún niño conocedor del mismo (Sarlé, 2008).

b. El juego libre en los sectores del aula. Es el que se realiza en los sectores del aula denominado juego - trabajo o juego libre en los sectores que “implica la posibilidad de desarrollar un juego utilizando los espacios y elementos de los sectores, pero sin ningún tipo de consigna de trabajo” (Giménez, 2014, p. 78). El juego libre en los sectores puede ser un momento en el cual, el niño o la niña, de forma grupal o individual, juega sin un fin, guiados por sus posibilidades, sus intereses y experiencias previas” (Kaplan, 1999, p. 21); es así que el juego libre en los sectores, “no tiene un fin instrumental, no se hace para alcanzar una meta determinada sino es un fin en sí mismo para apoyar el desarrollo de los aprendizajes de los niños” (Minedu, 2008, p. 13).

Algunas de las características que presenta el juego libre en los sectores es la espontaneidad y compromiso del niño por ser este su creación, es decir “se trata de un tiempo de tarea en el jardín sostenido en la elección de los chicos” (Valiño, 2006, p. 7); del mismo modo, brinda espacios para el desarrollo del juego simbólico porque le permite ser *como sí*.

El juego libre en los sectores resulta ser placentero y gozoso, así como flexible e impredecible, en el cual no importa el final del juego sino el proceso. La elección del sector, es una situación de desafío para el niño, porque le da la oportunidad no solo de elegir el sector sino también los materiales y los compañeros con los cuales jugará, esto permite a los niños desarrollar su autonomía e interiorizar la importancia del trabajo en equipo.

Durante el juego libre en los sectores, el rol del docente es brindar un espacio y tiempo adecuado para que los niños jueguen de manera espontánea, por lo tanto, no debe estar “bajo el control, planificación o influencia del adulto” (Minedu, 2009, p. 9). El juego libre en los sectores es considerado coincidentemente por Vargas &

López (2009) y el MINEDU (2009), como parte de las actividades permanentes, esto quiere decir que será una estrategia utilizada diariamente en las aulas de educación inicial, indistintamente de las edades. Para su concreción, se plantean momentos como:

- La planificación que es el momento en el cual la maestra ayuda a los niños a partir del diálogo a pensar en ¿qué hará? ¿Con quién lo hará? ¿Dónde desea jugar? y ¿con qué?
- La organización, en la cual los niños se distribuyen libremente en grupos por el salón y se ubican en el sector de su preferencia, iniciando “su proyecto de juego libre de manera autónoma” (Ministerio de educación, 2009, p. 50) a partir de la elección del juguete que usará, de cómo lo usará y con quién se asociará para jugar.
- La ejecución (o también denominado desarrollo), en el cual los niños se encuentran en los sectores elaborando sus proyectos de manera grupal o individual.
- El orden, el momento en el cual los niños guardan y ordenan los materiales que utilizaron para jugar, es “guardar también sus experiencias y concluir con una experiencia interna significativa hasta la siguiente vez” (Ministerio de educación, 2009, p. 51); es importante, que los espacios donde se guarden los materiales se encuentren al alcance de los niños para su fácil acceso.
- La socialización denominada por Vargas & López (2009) como la evaluación, que es el momento en el que se convoca a los niños para sentarse en semicírculo e ir mencionando ¿qué hicieron?, ¿cómo lo hicieron?, ¿cómo se sintieron? ¿qué fue lo que más les gusto? ¿qué les faltó?, ¿por qué?
- El Ministerio de Educación (2009) plantea la representación como el último momento del juego libre en los sectores, en la cual, la maestra da la oportunidad a los niños que, a partir del dibujo, pintura o el modelado de forma grupal o individual, representen lo que realizaron.

2.5.2 El juego estructurado

Es el juego en el cual interviene el adulto (docente) y es utilizado para fines educativos, llamado también pedagógico, didáctico, estructurado o dirigido. Para la presente investigación la denominaremos *juego estructurado*, entendiéndose que es aquel juego que es utilizado como estrategia de enseñanza, muy valioso, “ya que jugando también se aprende” (Sánchez-Valle, Toledo-Micó, Messeguer-Mercadé & Bardet-Hidalgo, 2013). Para Bayer (1992), el juego aplicado en el campo educativo “le resta naturalidad o espontaneidad” (citado por Méndez, 2003, p. 22), pero, este tipo de juego tiene “como finalidad un aprendizaje concreto o una habilidad determinada” (Ferland, 2005, p. 27), esto es complementado por Ribes (2011) quien hace mención que este tipo de juego permite también la motivación y el desarrollo de “la toma de decisiones” (p. 39) para dar solución a diversas situaciones problemáticas.

El juego estructurado presenta una serie de características intrínsecas que debe tener para ser efectivo, como despertar el interés y la curiosidad, así como ser entretenido, permitiendo el uso de conocimientos adquiridos previamente, buscando el fortalecimiento de los mismos, es muy importante la participación activa de todos los niños y el dinamismo por tener este un principio y un fin, al estar ceñido a un tiempo determinado. Se debe tener en claro el rol que desempeñará cada uno de los niños (jugadores), ya sea de forma individual o grupal, entendiéndose el espíritu competitivo como base del juego, ya que estimula todo el potencial de los niños (físico e intelectual). Por último, el juego estructurado no se puede presentar como una serie de estrategias aisladas (Ribes, 2011), sino de una forma organizada en tiempo, espacio, materiales y participantes, que permitan su buen desarrollo.

Según Malajovich (2008), el uso del juego como estrategia de enseñanza constituye, la didáctica de la educación inicial cuyo fin es conseguir aprendizajes; por eso, el docente planifica basado en los contenidos, habilidades, destrezas, hábitos y valores que desea trabajar y debe prever situaciones, consignas, reglas, materiales, organización de los niños, etcétera.

Si bien el juego estructurado tiene propuestas concretas y diversas, para Guitart

(1992), el docente debe tener algunas otras consideraciones como analizar previamente el juego que propondrá, no solo desde el contenido a desarrollar sino también los valores y actitudes que conllevará la ejecución del mismo, así también debemos tener en cuenta a los niños que evidencian dificultades en cuanto a aptitudes en el juego (aprender a perder o ganar, tolerancia con sus compañeros y con el mismo), y acompañarlos para ir desarrollando y superando las mismas frente a los juegos. Finalmente, Guitart (1992) recomienda, no perder la visión global de lo que queremos conseguir con el juego que se propone y tener mucho cuidado en convertir el juego en una situación que el niño no disfrutará perdiendo totalmente el sentido.

El juego estructurado está diseñado para la enseñanza y Ribes (2011) propone tres fases para desarrollo de este tipo de juego: *la introducción* que implica el especificar los pasos y acuerdo que se seguirán para poder iniciar y desarrollar el juego; *el desarrollo* en la cual se desenvuelve el juego con la participación de los niños, el seguimiento de los pasos y cumplimiento de acuerdos; *la culminación* que es el momento en el cual se logra la meta evidenciándose el “dominio de los contenidos y desarrollo de habilidades” (p. 41).

2.6 IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

El juego es importante porque es la forma natural en que se comunica el niño, es de carácter motivador y brinda la posibilidad de relacionarse con sus pares y con el mundo externo (López, 2014; Benitez, 2009). Durante el juego, los niños tienen la posibilidad de realizar un aprendizaje interactivo, ampliamente comunicativo, que le permite ir desarrollando sus habilidades sociales y relacionarse con su medio de manera asertiva (Sánchez-Valle, et al, 2013).

Hay que tener en cuenta que Kaplan (1999) y Cañeque (1991) plantean una serie de funciones al juego, por lo cual su uso posee una gran importancia en las escuelas, estas son: el juego brinda una sensación de exploración y descubrimiento porque constantemente desafía a los niños para la resolución de problemas; propicia la relaciones humanas, pasando a un segundo plano las diferencias y prejuicios de orden social; así mismo equilibra el cuerpo con el alma, permitiendo recuperar o activar el equilibrio somático; también permite la transmisión de valores,

bienes y productos culturales, a partir de la experiencia vivida o sucesos que ocurren en su entorno, estos son trasladados y evidenciados a través del juego que realiza el niño; de otro lado, permite expulsar, expresar y sacar los conflictos internos así como situaciones de miedo y angustia desde una actividad de disfrute (juego) ; también, sirve para experimentar, tener aciertos y errores y el volver a probar permite elevar el “nivel intelectual de una persona“ (Kaplan, 1999, p. 40). Finalmente, brinda la oportunidad de manejar la libertad, a partir de la elección de algunas de las posibilidades que se presentan en el juego.

Como se ha dicho, el juego es concebido como una actividad de libre elección, en la cual, el niño se compromete naturalmente (Peralta & Hernández, 2012), y en palabras de, Huizinga (1980)

Play is a voluntary activity or occupation executed within certain fixed limits of time and place, according to rules freely accepted but absolutely binding, having its aim in itself and accompanied by a feeling of tension, joy and the consciousness that it is "different" from "ordinary life" ⁴ (p. 28)

Es decir, el juego es importante en la educación inicial porque a través de este, el niño va a descubrir y entender el mundo que lo rodea, desde la réplica que él hace de su entorno reforzando “la atención, la memoria y el hábito” (Volosky, Rosenthal & Mira, 1990), considerando que, desde el juego se puede reforzar o dar por válidas situaciones o costumbres inadecuadas. La Unesco (1980) identifica la importancia del juego desde la perspectiva que esta proporcionará situaciones de innovación y desarrollo de la creatividad.

Así mismo, el juego libre o espontáneo es importante porque los niños se muestran tal y como son, demuestran sus intereses y puede ser de utilidad como base para los futuros juegos propuestos por el docente. Del mismo modo, el juego libre replantea el rol del docente “porque pueden adelantarse en relación con el medio social y constituir una fuente viva de intención y de progreso” (Unesco, 1980, p. 19), para lo cual el docente debe prestar atención e ir asumiendo nuevos retos en el replanteamiento de juegos en el aula, porque en la observación e interacción con

⁴ El juego es una actividad voluntaria o una ocupación ejecutada dentro de ciertos límites fijos de tiempo y lugar, de acuerdo a las reglas libremente aceptadas, pero absolutamente vinculantes, teniendo su objetivo en sí mismo y acompañado de una sensación de tensión, alegría y la conciencia de que es “diferente” de la “vida ordinaria

los niños se manifiesta la capacidad que poseen para plantear y resolver problemas e ir adquiriendo habilidades de planificación, iniciativa, motivación, como también el desarrollo de hábitos, valores y actitudes (Giménez, 2014; Kaplan, 1999), en la interacción con otros niños, en un mismo espacio determinado, compartiendo material, propuestas y respetando acuerdos desde una situación de autonomía y libertad.

Algunos autores consideran al juego como una forma de lograr el desarrollo de las capacidades en el niño, todo esto se logra porque es muy significativo para él, coincidimos con Fröbel (1852) cuando afirma que “en la infancia la ley de la actividad es la ley del juego” (citado por Ribes, 2011, p. 62), esto hace que el juego sea la actividad primordial y motivadora para el niño y le permita formular y alcanzar metas concretas con una actitud de tranquilidad, relajación y disfrute. Es en este contexto y asumiendo el juego como una estrategia “natural y barata, capaz de combinarse con medios más rigurosos y más tradicionales” (Unesco, 1980, p. 20), que el juego toma una gran importancia en la enseñanza de la educación inicial, porque si es utilizado considerando las características del desarrollo del niño, este se divertirá y aprenderá en un ambiente armonioso, logrando así mismo conductas motrices, sociales y afectivas que se encuentran implícitas en el juego que propone el maestro (Euceda, 2007).

En otras palabras, en la educación inicial, se presta importancia a la presencia del juego porque a través de él se puede evidenciar el aprendizaje en los niños, así como su refuerzo desde la atención a las necesidades, intereses y primordialmente el respeto y conocimiento pleno del desarrollo físico, psicológico y emocional del niño; además, Euceda (2007) hace referencia a que lo que el niño aprende por medio de un juego lo puede transferir a “otras conductas no lúdicas” (p. 53), porque jugando logra adquisiciones desde continuos ensayos. Es también importante considerar que el juego es una forma fácil de aprender y permite al maestro renovar sus estrategias de enseñanza partiendo de las conductas naturales del niño.

2.7 LOS BENEFICIOS DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

El niño es visto como un ser integral y como tal debe desarrollarse en todas las dimensiones para el logro de su adecuada adaptación a su medio cercano.

Siendo el juego la actividad realizada por excelencia en los niños y desde el cual comprende “cómo es el mundo y se integran a él” (Ruiz, 2009, p.1), su práctica influye en su desarrollo integral. Así tenemos que “el desarrollo motor del niño es determinante para su evolución general” (López, 1989, p. 4), el juego involucra el movimiento de todo el cuerpo y esta a su vez permitirá la madurez del tono muscular (movimientos que realiza al jugar como el gateo, saltar, correr, gatear, reptar, etc.), el desarrollo de la motricidad fina (movimientos precisos con las manos), la coordinación y el equilibrio, habilidades como la precisión, la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, la puntería, entre otros.

También el juego proporciona al niño “sensaciones corporales agradables, además de contribuir al proceso de maduración, separación e independización motriz” (López, 1989, p.4). El desarrollo motor del niño no solo implica el aspecto físico sino el emocional ya que “las emociones se traducen en acciones de nuestro cuerpo” (Marín et al., 2008), es por eso que el conocer nuestros límites y limitaciones permiten tener autocontrol de nuestras acciones y emociones.

Del mismo modo, el juego influye en el desarrollo de procesos cognitivos como la percepción, la memoria, la atención, la concentración, el lenguaje, el pensamiento y la creatividad. Desde la percepción, en los primeros meses de vida, el niño construye en su mente todo lo que lo rodea, al pasar los meses los niños van dando muestras del desarrollo de las capacidades intelectuales en su juego donde el lenguaje cumple un papel importante ya que a través de él explicita su mundo interno.

Según Piaget (citado en López, 1989) a través del juego y la manipulación de los materiales el niño se siente autor y capaz de modificar el curso de los acontecimientos así mismo estimula la imaginación y la creatividad que al pasar el tiempo le permitirán adaptarse a la realidad, solucionar problemas, ser innovador, persistente y desarrollar su pensamiento productivo.

El juego es la primera actividad social que realiza el hombre (Marín et al., 2008), bien mencionaba Aristóteles, que las personas somos seres sociales innatos; para desenvolvemos en nuestro contexto necesitamos ser respetuosos de las normas que existen en ella, estas se van adquiriendo a partir del juego ya que jugar implica

entender normas y respetarlas.

Así pues, en los primeros años los niños juegan solos (egocentrismo), mantienen una actividad bastante individual; tiempo después les gusta estar con otros niños, pero unos al lado de otros (paralelo). Más tarde el (la) niño(a) se divierte en interacción con uno o varios compañeros, dándose inicio a la actividad competitiva, la cual puede generar desde un entendimiento recíproco hasta la rivalidad. Por último, se desarrolla la cooperatividad, en la que los niños se divierten jugando conjuntamente, teniendo un objetivo en común. El juego, pues, ayuda al niño a relacionarse con los otros, permitiendo comunicarse y en un futuro realizar trabajos cooperativos con tareas compartidas, preparándolo para su integración social.

El desarrollo de nuestras emociones contempla muchos factores que la influyen positiva o negativamente. El juego proporciona placer, entretenimiento y alegría de vivir, libera el inconsciente de tensiones, porque mientras jugamos nos divertimos, nos expresamos con libertad encausando nuestras energías positivas. Cuando el juego se desarrolla en un clima de tranquilidad se facilita la capacidad de pensar en los demás, de interpretar sus emociones e ir ubicándonos en el lugar del otro.

Del mismo modo al haber esfuerzo por alcanzar el objetivo se genera un compromiso consigo mismo; algunas veces hay situaciones de conflicto, las cuales se deben ir resolviendo a partir del control de la angustia, el dominio y la expresión de los sentimientos y emociones en el momento y forma adecuada.

Es así que el juego se encuentra presente e inherente en la vida del niño, y lo reconoce la declaración de los derechos del niño y el adolescente, así como la Ley General de Educación, Ley N° 23384, reconociendo como una de las principales fuentes de aprendizaje, ratificado en el diseño curricular nacional (Minedu, 2008) a través de los principios de la educación inicial, como son el principio de movimiento y el principio de juego libre que menciona “ los niños necesitan el juego para poder construir su propia identidad y subjetividad” (p. 64), además el niño aprende jugando. Siendo el juego una actividad que rige la vida del niño, esta se hace transversal a las diversas áreas curriculares.

Así pues, el área de personal social tiene como finalidad que los niños estructuren su personalidad teniendo como “base su desarrollo integral, que se manifiesta en

el equilibrio entre cuerpo, mente, afectividad y espiritualidad” (Ministerio de educación, 2008, p. 111), para poder hacer frente a retos y situaciones problemáticas que se le presenten. Explícitamente en el área se encuentra el desarrollo de la psicomotricidad que menciona se podrá desarrollar desde situaciones de movimiento y juego. Autores como Ribes (2011) y De Denies (1990), hacen referencia que el juego como estrategia de enseñanza permitirá el desarrollo, físico, moral, emocional y de socialización porque el niño necesita de sus iguales para jugar, participando de los juegos desarrolla su motricidad controlando y teniendo gradual dominio de sus movimientos y su cuerpo, así como la regulación de sus emociones y adquisición de valores.


Con respecto al área de ciencia y ambiente, el Diseño curricular nacional (DCN), propone como fin del área que el niño conozca la naturaleza y se cree conciencia ambiental; para el logro de las competencias del área se plantea el uso de “estrategias y procedimientos básicos de aprendizaje científico” (Minedu, 2008). Si bien se propone el uso del método científico, la aplicación de las estrategias para la enseñanza tiene su fundamento en los principios de la educación inicial previstos en el DCN y como menciona Meneses & Monge (2001) y De Denies (1990), el juego, es una necesidad del niño e influye en el proceso de aprendizaje, así que se debe guardar respeto a las necesidades, intereses y forma innata del niño de adquirir conocimientos. Siendo el juego una estrategia transversal puede ser aplicada en el área sin ninguna dificultad, ya que el niño debe desarrollarse integralmente.

Del mismo modo el área curricular de matemática especifica en su fundamentación que el niño debe desarrollar el pensamiento lógico - matemático aplicado a la vida real, “a través del juego como medio por excelencia del aprendizaje infantil” (Ministerio de educación, 2008, p. 130) considerando importante la manipulación de material concreto. Autores como Castro & Penas (2008); Saiz (2006); De Denies (1990), coinciden con el fundamento de área, de la forma como se aprenderá matemática, mencionando que al pensar en la matemática, se piensa en que este se realizará en base a juegos, en el que se descubrirán formas, colores, tamaños, se calculará espacio, cantidades, etc.; situaciones en la que el niño tenga mayor participación e interacción con sus compañeros, buscando la autonomía en la resolución de situaciones problemas desde una lógica propia y que además

satisfaga la necesidad de jugar en el niño o niña.

Finalmente, el área curricular de comunicación, explicita su fundamentación como el área que “fortalecerá las capacidades comunicativas necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura formal en el nivel primario” (Minedu, 2008, p. 139), siempre teniendo en cuenta el uso de la lengua materna. De Denies (1990) hace referencia al juego simbólico como una manera de ir reproduciendo la realidad a través de códigos que pasarán de ser solamente orales a escritos. Los juegos simbólicos para Sarlé (2008) están relacionados “a la posibilidad de construir, inventar y plantear una situación imaginaria que se despegue de la realidad” (p. 103) que se encuentra ligado a la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño.





SEGUNDA PARTE
DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo describiremos el diseño metodológico de la investigación. Iniciamos con la descripción del paradigma, enfoque, nivel y método de investigación. Luego, desarrollaremos el problema, los objetivos, tanto general como específicos; así como; las categorías, descripción del caso y las unidades de análisis incrustadas. También explicaremos el método, y la validación del instrumento de recojo de información. Por último, explicaremos lo concerniente a la ética para la investigación la aplicación y procesamiento de datos y la técnica de análisis de la información.

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN, TIPO Y NIVEL.

Considerando el alcance y profundidad factible, en términos del aporte al conocimiento científico, la presente investigación responde a un paradigma interpretativo porque busca explicar cómo es el fenómeno estudiado. Desde este paradigma, Sánchez (2013) refiere que:

La realidad educativa es una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas (universo simbólico) y los significados que los participantes le otorgan, siendo relevante el desarrollo de las teorías sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores, no pretendiendo encontrar regularidades sobre la naturaleza de estos fenómenos, ni hacer generalizaciones o inferencias (p. 96).

El paradigma interpretativo nos permite entender y describir una realidad educativa específica “planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y

contextualización” (Ricoy, 2006, p. 17); permite exteriorizar en escenarios naturales el significado del actuar de las personas desde la interpretación subjetiva de su proceder en diversas situaciones, posibilitando la generación emergente de datos que son parte fundamental del proceso de investigación (Sánchez, 2013; Litchman, 2013; Flores, 2004).

El enfoque que asumimos es el cualitativo, porque estudia a las personas en su contexto, desde sus experiencias, movimientos sociales, sentimientos y emociones buscando “la comprensión e interpretación de la realidad humana y social” (Martínez, 2011, p. 17). En palabras de Hennink, Hutter y Bailey (2011):

Qualitative researchers also study people in their natural setting, to identify how their experiences and behaviour are shaped by the context of their lives, such as the social, economic, cultural or physical context in which they live. Therefore, qualitative research also seeks to embrace and understand the contextual influences on the research issues (p. 9).⁵

Así, la investigación cualitativa busca reconocer la naturaleza de los contextos sobre el cual se desarrollan los comportamientos y manifestaciones de las personas y agrupaciones de los mismos (M. Martínez, 2006), desde “la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores” (Martínez, 2011, p.17). Cuando investigamos desde un enfoque cualitativo pretendemos comprender un hecho o fenómeno tal como se presenta en forma natural, el “objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción” (Salgado, 2007, p. 71).

Para Sandín (2003) la investigación cualitativa “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de las prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 123) para entender, describir y a veces explicar desde el interior, los sucesos sociales de diversas formas (Gibbs, 2012).

Tal es así, que siendo las representaciones implícitas de los docentes sobre el

⁵ Los investigadores cualitativos también estudian las personas en su entorno natural, para identificar cómo sus experiencias y conductas están determinadas por el contexto de sus vidas, como el contexto social, económico, cultural o físico en el que viven. Por lo tanto, la investigación cualitativa también pretende abarcar un entender las influencias contextuales sobre los temas de investigación.

juego como estrategia de enseñanza un fenómeno humano, dinámico y complejo, que forma parte de sus propias experiencias adquiridas durante el transcurso de su vida y desarrollo profesional, se necesitó describir y explicar esta realidad desde sus actores tal y como lo experimentan; por tal motivo, se partió de un paradigma interpretativo, utilizando un enfoque cualitativo que nos permitió atender al contexto, recoger datos, descubrir hechos y analizar el fenómeno descrito dando énfasis en la interpretación del mismo (Ruedas, Ríos & Nieves, 2009).

Esta descripción implica la presentación resumida de la información obtenida, el análisis de los mismos, con la finalidad de obtener conclusiones significativas que coadyuven al conocimiento, del mismo modo, la interpretación y sistematización a partir de datos cualitativos utilizando técnicas cualitativas, Creswell (2007), lo explica con las siguientes palabras:

To study this problem, qualitative researchers use an emerging qualitative approach to inquiry, the collection of data in a natural setting sensitive to the people and places under study, and data analysis that is inductive and establishes patterns or themes (p. 37)⁶.

Finalmente, se utilizó este enfoque porque permite una suficiente flexibilidad para realizar modificaciones en cuanto a las categorías de análisis, así como, comprender e interpretar, mas no medir el fenómeno investigado.

El nivel de investigación es descriptivo, ya que se propuso detallar tal cual es y cómo se manifiesta las teorías implícitas de docentes en lo referente al juego como estrategia enseñanza en la educación inicial de una institución educativa pública de Ate - Vitarte y, por otro lado, porque se encontraron algunas investigaciones sobre teorías implícitas de docentes pero en educación secundaria a nivel internacional y local, como se detalló en el marco teórico; en consecuencia es un aporte a la investigación sobre las teorías implícitas de docentes, y en este caso específico en la educación inicial de nuestro país. De modo que, el nivel descriptivo de esta investigación se justifica por las razones expuestas.

⁶ Para estudiar este problema, los investigadores cualitativos usan un enfoque cualitativo que emergente, para investigar la recolección de la información estableciéndolo en un escenario natural sensible para las personas y lugares bajo el estudio y análisis de la información que de la forma inductiva establece un patrón de temas

3.2 TEMA Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El tema de la presente investigación es:

- Teorías Implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la Educación Inicial

El problema de investigación es:

- ¿Qué teorías implícitas están presentes en los docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial de una institución educativa pública de Ate - Vitarte?

3.3 OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos propuestos para la investigación son los siguientes:

Objetivo General

- Describir las teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte.

Objetivos Específicos

- Identificar las teorías implícitas de los docentes sobre la importancia del juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte.
- Identificar las teorías implícitas de los docentes sobre el beneficio del juego como estrategia de enseñanza de las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte.

3.4 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS ESTUDIADAS

Las categorías de estudio están presentadas en estricta relación con los objetivos específicos de esta investigación; la siguiente tabla muestra la relación entre las categorías y las sub-categorías:

Tabla 1: Relación de los objetivos específicos con las categorías y subcategorías

Categoría	Subcategorías	Técnicas e instrumentos de recojo de información	Objetivos específicos
El juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial	Importancia del juego	Entrevista semiestructurada Guion de entrevista	Identificar las teorías implícitas de los docentes sobre la importancia del juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial
	Beneficios del juego		Identificar las teorías implícitas de los docentes sobre el beneficio del juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial

Elaboración propia

Siendo la codificación correspondiente la siguiente:

Tabla 2: Codificación de las categorías y subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORIAS	CÓDIGO
El juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial	1. Importancia del juego	E1
	2. Beneficios del juego	E2
Teorías implícitas de docentes	1. Teorías implícitas directas	T1
	2. Teorías implícitas interpretativas	T2
	3. Teorías implícitas constructivas	T3

Elaboración propia

Asignamos el código (Tx) a las teorías implícitas y (Ex) a los componentes sobre el juego como estrategia de enseñanza que serán analizados en esta investigación.

Además, como resultado de la investigación teórica respecto al perfil representacional de las teorías implícitas, estas según Tulvin & Donaldson (1972) pueden tener un carácter episódico o semántico, el cual, se toma en cuenta en cada subcategoría de análisis. Así, por ejemplo, sobre el juego, componente (E1), podemos distinguir información relacionada con la memoria semántica y con la episódica. Este aspecto fue incorporado en la formulación de las preguntas para el guion de entrevista final.

3.5 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Entre los diversos tipos de métodos utilizados para las investigaciones cualitativas, elegimos el estudio de casos porque es rigurosa y adecuada para la investigación de fenómenos. A través del estudio de casos, se “pretende comprender un caso particular, sin interés por comprender otros casos o un problema general” (Ceballos - Herrera, 2009, p. 417), donde se busca primordialmente dar respuesta a cómo y por qué ocurren los mismos. Los datos requeridos para este método pueden obtenerse de diversas fuentes, como por ejemplo entrevistas y observaciones directas (Martínez, 2006). Este método es de “gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales” (Bisquerra, 2004, p. 309), en especial “al estudio de la realidad socio educativa” (Sandín, 2003, p. 174).

En la presente investigación, estudiamos a seis docentes de una institución educativa inicial pública de Ate - Vitarte, los cuales son considerados unidades de análisis incrustadas que constituye un caso único, de los que recabamos información sobre sus representaciones verbalizadas acerca del juego como estrategia enseñanza en la educación inicial. Este tipo particular de estudio de casos, para Yin (2003) corresponde al single case (embedded) designs. Una de las razones fundamentales por la cual se elige un diseño de investigación por estudio de casos en palabras de Yin (2003) es que en “the representative or typical case. Here, the objective is to capture the circumstances and conditions of an everyday on commonplace situation. The case study may represent a typical project among

many different project” ⁷ (p. 41). Para Stake (1999), el caso “es un sistema integrado y como tal es evidente; busca comprender las actividades en circunstancias importantes porque “tenemos un interés intrínseco en el caso” (p. 16), esta investigación corresponde a un estudio instrumental de casos porque analizó el caso particular para comprenderlo en sí mismo.

Criterio de selección del contexto y las unidades de análisis

Presentamos las características de la institución que nos brindó las facilidades, así como de los docentes que participaron en esta investigación.

- **Contexto**

La institución educativa, contexto de nuestra investigación, es un colegio público ubicado en el distrito de Ate - Vitarte, que funciona desde el año 1987. Actualmente tiene una población estudiantil conformada por trescientos estudiantes atendidos por diez docentes.

El área total del terreno es de 1 746 m² y el área construida es de 1 239 m², por lo que cada sección funciona en un ambiente independiente. Existe un total de diez aulas distribuidas en: dos aulas de 3 años y cuatro de 4 y 5 años respectivamente. Cada sección cuenta con treinta estudiantes en promedio.

Los docentes son de mucha experiencia y años de servicio en la institución (como consta en los archivos de legajo personal de la institución) y se encargan fundamentalmente, de la implementación del currículo y la gestión pedagógica; así mismo, la directora cumple la función administrativa y de líder pedagógico. Las decisiones en cuanto a la programación anual y las unidades didácticas las realizan los docentes en grupos funcionales en conjunto con la dirección de la institución educativa. Con la finalidad de tener una idea general sobre el juego como estrategia de enseñanza en áreas curriculares de la educación inicial, se consideró conveniente establecer como primer criterio de selección, elegir seis docentes de

⁷ El caso representativo o típico. Aquí, el objetivo es capturar las circunstancias y condiciones de una situación diaria ordinaria. El estudio de caso puede representar un proyecto típico entre muchos proyectos diferentes.

manera predeterminada de las respectivas aulas.

- **El caso**

Los seis docentes fueron seleccionados dentro de la misma institución educativa siguiendo dos criterios adicionales: su especialidad y su experiencia docente. La especialidad tiene que ver con la formación, porque en nuestro país se forman docentes para cada nivel y modalidad del sistema educativo.

Respecto al criterio experiencia docente, se consideró que cuanto mayor sea esta, la información brindada se basaría más en las representaciones episódicas que en las conceptuales. Así, este criterio fue operacionalizado con dos indicadores: años de experiencia enseñando y capacitación permanente.

La primera característica de los informantes es su amplia experiencia docente, la observación máxima de veintitrés años de servicio, mientras que la mínima, es de quince años, en el caso del promedio de experiencia es de diecinueve años. Nuestro interés, en palabras de Stake (1995), se expresa del siguiente modo:

We are interested in them for both their uniqueness and commonality. We seek to understand them. We would like to hear their stories. We may have reservations about some things the people (I will call them actors) tell us, just as they will question some of the things we will tell about them. But we enter the scene with a sincere interest in learning how they function in their ordinary pursuits and milieus and with a willingness to put aside many presumptions while we learn⁸ (p.1).

Se detalla a continuación cada unidad incrustada que corresponde al caso único.

⁸ Nos interesamos en ellos tanto por su originalidad y sus aspectos en común. Buscamos entenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Puede que tengamos ciertas reservas sobre algunas cosas que ellos (a quienes me referiré como actores) nos cuenten, tal cual como estos cuestionen algunas de las opiniones que diremos sobre ellos. Pero entramos en la escena con un sincero interés por aprender cómo funcionan en sus actividades y ambientes ordinarios, y con una voluntad de dejar a un lado muchas presunciones mientras nos dedicamos a aprender.

Tabla 3. Codificación y descripción de las unidades de análisis

DOCENTES	CARACTERÍSTICAS
D1	Docente con 23 años de servicio. Licenciada en Educación inicial con las especialidades de jardín de la infancia y educación especial. Magister en educación en la mención de administración educativa. Participa constantemente de curso de actualización organizados por la UGEL, DREL u otras entidades. Nominada maestra fortaleza por la Dirección Regional Metropolitana de Educación.
D2	Docente con 23 años de servicio, Licenciada en Educación inicial con las especialidades de jardín de la infancia y educación especial. Magister en educación en la mención de administración educativa.
D3	Docente con 21 años de servicio, Licenciada en Educación inicial con la especialidad de jardín de la infancia. Magíster en educación en la mención de administración educativa. Participa constantemente de cursos de actualización organizados por la UGEL, DRELM u otras entidades, ha realizado pasantías organizadas por la DRELM.
D4	Docente con 20 años de servicio, titulado como Profesor en Educación inicial. Participa en cursos de actualización organizados por la UGEL, DREL u otras entidades.
D5	Docente con 19 años de servicio Licenciada en Educación en la especialidad de educación inicial. Estudiante de maestría en educación en la mención de psicología educativa. Participa de cursos de actualización organizados por la UGEL, DREL u otras entidades.
D6	Docente con 15 años de servicio, titulada como profesora de Educación inicial. Estudiante de maestría en educación en la mención de psicología educativa. Participa constantemente de cursos de actualización organizados por la UGEL, DREL u otras entidades.

Elaboración propia

Definido el caso y las unidades de análisis, determinamos a continuación la técnica e instrumento más adecuados para recoger la información.

3.6 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

La técnica que se utilizó para la recolección de datos en esta investigación fue la

entrevista. Para Walker (1997) la entrevista es “un conjunto de técnicas específicas de las ciencias sociales y humanas” (p. 114), mientras que Cubo (2011) lo define como “una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador que desea obtener información relevante sobre un contenido específico” (p. 216). Es así, que la entrevista nos permite acceder a la mente de los entrevistados, logrando la recopilación de información detallada de las creencias, de un tema específico o situación vivida por el informante (Vargas, 2012; López & Deslauriers, 2011; Sherman, 1998).

Respondiendo al paradigma, enfoque y método de investigación, la entrevista concuerda con nuestro objetivo de investigación, porque es,

(...) una técnica de investigación intensiva que se utiliza para profundizar en aquellos aspectos más teóricos y globales que constituyen el discurso especializado (ideológico y profesional) sobre un tema y los fundamentos en que este se apoya. Por su esquema de funcionamiento es la situación de investigación en la que se da la máxima interacción posible entre un informante y un investigador (Báez & Pérez de Tudela, 2007, p. 110).

Así, mediante el diálogo, esta técnica nos permitió recoger las representaciones de las teorías implícitas de los docentes seleccionados sobre el juego como estrategia de enseñanza en la educación inicial. Para el cual, elaboramos como instrumento un guion de entrevista semiestructurada, el mismo que generó un tránsito fluido de información entre entrevistador y entrevistado; siendo así que cada docente elaboró su propio discurso orientado por el guion previsto, que buscaba la explicitación de sus representaciones implícitas. Al final, se buscó que el guion de entrevista incluya diferentes temas, en algunos casos mediante una pregunta abierta que se complementó con las preguntas de confrontación (Flick, 2007).

3.6.1 Diseño y elaboración de la entrevista

Siguiendo las “orientaciones para el diseño y formato de instrumentos para el recojo de información” (Revilla, 2010, p. 6) se elaboró el siguiente diseño:

- *Objetivo de la entrevista:* explicitar las representaciones acerca del juego dirigido como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de educación inicial del docente entrevistado.

- *Tipo de entrevista:* semiestructurada.
- *Fuente:* seis docentes de educación inicial de una Institución Educativa Inicial Pública del distrito de Ate - Vitarte.
- *Listado de temas o ítems de interés y el planteamiento de las cuestiones:* Los temas fueron definidos tomando en cuenta la categoría de análisis componentes del juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de educación inicial. Para cada tema se formularon dos tipos de preguntas, las que buscaban que el entrevistado explicitara sus representaciones de carácter conceptual (semántico) y las que buscan explicitar experiencias de carácter episódico.

Una de las posibles situaciones es encontrar una correlación entre lo que se define o afirma conceptualmente y lo que se realiza en la experiencia. A continuación, presentamos el cuadro que organiza las preguntas propuestas en la entrevista

Tabla 4: Preguntas propuestas para el guion de entrevista

CRITERIOS	PREGUNTAS
1.1. Importancia del juego	1.1.1. Considera Ud. que es importante la participación de los niños en los juegos propuestos por el docente. ¿Para qué que les puede servir?
	1.1.2. Se afirma que las estrategias lúdicas promueven el juego en los niños y a partir de estas el docente puede iniciar su labor pedagógica de enseñanza. ¿Qué piensa al respecto?
	1.1.3. Los niños desarrollan clases con entusiasmo cuando lo realizan a partir de un juego. ¿Por qué cree que sucede esto? Desde su experiencia profesional ¿qué pasajes nos puede compartir?
	1.1.4. Algunos autores hacen referencia a que el juego es una actividad de disfrute, en el que el niño se recrea y relaja y por lo tanto no logra aprendizajes. ¿Qué opina de esta afirmación? ¿Por qué?
	1.1.5. De qué depende la elección de una estrategia lúdica en sus sesiones de clase. ¿Puede usted comentar alguna situación especial?
	1.1.6. Algunos docentes manifiestan que es mejor dirigir y tener absoluto control de los juegos para evitar el desorden y cumplir con lo planificado en clase. ¿Qué opinión le merece a Ud. el comentario?

	<p>1.1.7. Algunas maestras opinan que las estrategias lúdicas solo se deben utilizar para el juego en los sectores y en las actividades al aire libre porque así no se desaprovecha el tiempo. ¿Qué opina Ud.? ¿Está de acuerdo? ¿Por qué?</p>
	<p>1.1.8. ¿Cree Ud. que el juego estructurado es la estrategia más útil para enseñar? ¿Cuál es su postura sobre esta afirmación? ¿Por qué?</p>
	<p>1.1.9. ¿Qué momento(s) considera usted que es más oportuno para incorporar el juego en el proceso de enseñanza? ¿Por qué?</p>
	<p>1.1.10. Considera que permitir a los niños jugar trae problemas porque se ensucian, se pelean, se pierde tiempo efectivo de clases; entonces es mejor que no jueguen. ¿Está de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué?</p>
	<p>1.2.1. Algunos afirman que los niños solo desarrollan su psicomotricidad cuando juegan ¿Qué piensa Ud.? ¿Qué otros aspectos desarrollarán? ¿Por qué?</p>
	<p>1.2.2. Se observan en algunas aulas docentes explicando y los niños sentados y muy quietos; otras aulas con docentes, proporcionando situaciones de juego a los niños. ¿Qué piensa Ud. de los docentes? ¿Qué actitud beneficiará a los niños? ¿Por qué?</p>
	<p>1.2.3. ¿Cree Ud. que se pueda desarrollar capacidades comunicativas utilizando juegos verbales? ¿Ha tenido alguna experiencia, la podría comentar?</p>
<p>1.2 Beneficios del juego en las áreas</p>	<p>1.2.4. Un docente para estimular la lectura en los niños trae palabras para que ellos aprendan, otro docente trae un dominó de imagen palabra para que jugando asocien y lean las palabras ¿Qué piensa Ud. sobre las acciones de los docentes? ¿Cuál de ellas logrará su propósito? ¿Por qué?</p>
<p>curriculares de la educación inicial</p>	<p>1.2.5. Un docente busca desarrollar habilidades sociales en los niños, para eso, trabajará un juego dramático con títeres. ¿Cree Ud. que logrará su propósito? ¿Por qué? ¿De qué otra manera lo podría realizar?</p>
	<p>1.2.6. Algunos docentes mencionan que los niños expresan sus sentimientos cuando se conversa con ellos, otros que sus sentimientos se evidencian claramente en el juego de roles ¿Qué piensa Ud.? ¿Por qué? ¿Qué otras formas pueden expresión conoce?</p>
	<p>1.2.7. Cree Ud. que los niños podrán lograr los aprendizajes esperados cuando utiliza estrategias lúdicas en una actividad matemática. ¿Tiene Ud. una experiencia que nos podría comentar?</p>
	<p>1.2.8. Los niños juegan a formar las figuras geométricas con su cuerpo como</p>

respuesta a una adivinanza ¿Cree Ud. que aprendieron a diferenciar las figuras geométricas al término del juego?

1.2.9. La ciencia, solo se debe enseñar cuando el niño lee y escribe porque deben seguir instrucciones. ¿Qué opina de esa afirmación? ¿Por qué? ¿Recuerda alguna experiencia?

1.2.10. Los docentes preparan a los niños para la feria de ciencias, uno de ellos, explica los experimentos mientras los niños observan. El otro docente realiza juegos desde los cuales los niños descubren los fenómenos, para luego explicarlos a sus compañeros. ¿Qué piensa sobre los docentes? ¿Cuál de ellos logrará su propósito? ¿Por qué?

Elaboración propia

Duración de cada entrevista: en promedio duraron 45 minutos.

Lugar y fecha: las entrevistas se realizaron en las instalaciones de la institución educativa en las fechas planificadas correspondiente al período 2015.

3.6.2 Validación del instrumento

El instrumento ha sido creado para esta investigación, por lo que la validación se realizó mediante dos procedimientos. Por un lado, la validación en pares, la cual buscaba básicamente la validez de contenido y la confiabilidad para su aplicación. Y el segundo, el juicio de expertos en el que se esperó la validez de constructo.

- **Validación de pares**

La validación de pares se desarrolló con los estudiantes de maestría en educación, con mención en currículo, becados por el Programa Nacional de Becas y Créditos Educativos (Pronabec), que tenían la misma línea y eje de investigación; esto permitió validar el instrumento con respecto al contenido y calcular el tiempo de su aplicación. También se evidenció que algunas preguntas, en nuestra pretensión de buscar la correlación entre lo semántico y episódico, se repetían de manera muy evidente, por lo cual propusieron su reajuste. Así que, manteniendo nuestro propósito mejoramos la formulación de las preguntas sobre todo las de tipo episódica. Incorporadas las correcciones al diseño de la entrevista, se realizó el segundo procedimiento de validación: el juicio de expertos.

- **Juicio de expertos**

Después de la validación de pares se solicitó la opinión y validación del instrumento a la Doctora Cristina Del Mastro Vecchione y al Magister Gonzalo Samuel Conti Perochena, en el caso de la primera, por su dominio en los temas de psicología cognitiva, en particular respecto al dominio de las teorías implícitas, y en el segundo caso para recibir el juicio sobre el aspecto metodológico. También se contó con la opinión profesional de la magister Pilar Lamas quien es especialista en educación inicial, quien aclaró aspectos puntuales sobre el uso del juego como estrategia de enseñanza. Del mismo modo, nuestro asesor de tesis Mg. Mario Wilfredo Gonzales Flores, orientó la formulación de los tipos de preguntas: episódica y semántica, así como lo referido a las teorías implícitas.

Se dio inicio a la validación de juicio de expertos con el envío de una carta, en la que se solicitaba, la evaluación del instrumento (guion de entrevista); se adjuntó el diseño del instrumento y la matriz de coherencia (Ver anexo 2). Para la validación se utilizaron los siguientes criterios: claridad (en la redacción de las preguntas para el recojo de la información), coherencia (entre la información que se recoge y los objetivos de la investigación) y suficiencia (que implica la presencia de todos los elementos necesarios para el recojo de la información). Siendo estos los criterios, se solicitó la opinión de expertos y las sugerencias para mejorar el instrumento.

El magister Gonzalo Conti, sugirió evitar hacer preguntas hechas en primera persona porque se corre el riesgo de sesgar la información, del mismo modo evitar situaciones en que existan respuestas correctas o incorrectas ya que, en estas situaciones no se evidenciarán las teorías implícitas; asimismo, dar valor e importancia a la repregunta porque a través de esta surgirán las teorías implícitas desde la descripción de situaciones reales o experiencias del docente. Hizo énfasis en que si las respuestas ante este tipo de preguntas son claras, concretas y hechas en primera persona (“yo hice, yo pensé, yo suelo hacer”) son indicadores de que el docente actúa en el aula de forma coherente a lo que responde en la entrevista. Si, en cambio, las respuestas son genéricas o hechas en tercera persona (“muchos docentes, algunas veces, la gente piensa, etc.”), puede servir para deducir si las teorías implícitas corresponden a lo que la persona explica en la entrevista o, por el contrario, si no existe coherencia entre lo que responde y su práctica en el aula.

Del mismo modo, el magister Wilfredo Gonzales sugirió organizar las preguntas tomando en cuenta su aspecto semántico y episódico, también recomendó mejorar la ortografía en algunas preguntas, así como enumerarlas.

Para la consolidación de la estructura, respecto al contenido de la investigación y los instrumentos fueron valiosos los aportes de la Doctora Cristina Del Mastro Vecchione, quien propuso considerar la importancia y trascendencia del juego en la infancia, así como sus beneficios. Del mismo modo la magister Pilar Lamas hizo su aporte sugiriendo centrar la categoría del juego con las áreas curriculares en educación inicial y desde ahí abordar las teorías implícitas de los docentes.

Con base en lo descrito por los expertos, concluimos la importancia del conocimiento del marco teórico para poder elaborar las preguntas adecuadamente, esto nos permitió obtener información valiosa para el desarrollo del trabajo de investigación. Se plantearon las preguntas considerando los aportes brindados por los jueces, recordando que se va en la búsqueda del mundo interno de los docentes, por lo que las preguntas fueron elaboradas teniendo en cuenta su aspecto episódico y semántico, logrando que el docente hable de sí mismo, evitando palabras que puedan sesgar o direccionar nuestras preguntas hacia respuestas que no puedan permitir la recolección de datos auténticos.

En consecuencia, podríamos afirmar que el instrumento es confiable por ser consideradas las preguntas aplicables en más de un 85%, por el juicio de los expertos.

3.7 PROCEDIMIENTO ÉTICO

En cumplimiento de la resolución de consejo universitario N°075/ 2011, sobre los procedimientos para asegurar la ética en la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asumimos los valores de “búsqueda de la verdad, respeto por la dignidad de la persona, pluralismo, responsabilidad social y compromiso con el desarrollo, honestidad, solidaridad y justicia” (p. 6); del mismo modo, “la Universidad adopta este Código, el cual sintetiza las diversas normas, principios, orientaciones y procedimientos que guían la conducta de toda la Comunidad Universitaria” (p. 6), considerando “los principios de transparencia, probidad y

rendición de cuentas” (p. 6) de lo actuado en la investigación.

En la primera visita de sensibilización los docentes entrevistados expresaron su expectativa sobre el conocimiento de la investigación, algunos tenían dudas y se mostraban desconfiados a participar porque temían que se revelarían sus nombres o algún dato personal sobre ellos, así como el temor de que su participación en la entrevista signifique algún tipo de evaluación a su desempeño profesional. Luego de la explicación detallada sobre la implicancia de la investigación, así como la forma de recolección y análisis de datos - el cual sería anónimo y codificado -, se dio lectura al protocolo de consentimiento (Ver anexo 1) y procedieron a firmar como respuesta de aceptación, en cumplimiento al código de ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

3.8 PROCEDIMIENTOS PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Obtenida la autorización de la directora y los protocolos de consentimiento firmados por los docentes, se aplicaron las entrevistas, las cuales se realizaron sin ninguna dificultad. Cada docente expresó su propio discurso, exteriorizando en forma verbal sus representaciones, siguiendo el guion previsto. Así pues, cada docente tiene, de acuerdo a su experiencia profesional y sus vivencias personales, una amplia gama de conocimientos sobre el juego como estrategia de enseñanza. En palabras de Flick (2007):

El entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta. A estos supuestos los complementan supuestos implícitos. Para articularlos, el entrevistado debe contar con el apoyo de ayudas metodológicas, que es la razón por la cual se aplican aquí tipos diferentes de preguntas (...). Estas se utilizan para reconstruir la teoría subjetiva del entrevistado sobre el problema en estudio (p. 95).

Es así, que durante la entrevista los docentes a partir de sus conocimientos sobre el juego como estrategia de enseñanza en educación inicial lograron reconstruir la teoría subjetiva (Flick, 2014, 2014a), ya que el guion de entrevista introducía una pregunta y dependiendo de la respuesta se planteaban preguntas de confrontación que buscaban lograr, en lo posible una mayor profundidad de sus representaciones.

Finalmente, estas fueron transcritas en el documento: “transcripción de las representaciones verbalizadas de los docentes”, del cual se presenta un extracto en el Anexo 3.

En un primer momento, se transcribió tal y cual fue el discurso del docente incluidas las abreviaturas, muletillas y repeticiones (Gibbs, 2007). En un segundo momento, se tomó la decisión de *limpiar* las transcripciones de los rasgos propios de una conversación (abreviaturas, muletillas, repeticiones) para agilizar la lectura y el análisis de las mismas. Así en palabras de Gibbs (2007) “las transcripciones corregidas, gramaticales, son más fáciles de leer y, por tanto, de analizar” (p. 36).

Siguiendo el proceso de análisis de datos de Miles & Huberman (1984) se procedió a la reducción de la información (citado por Bisquerra, 2004, p. 358), para lo cual se inició el proceso de codificación a través de la construcción del árbol de códigos (Saldaña, 2009), el cual se desarrolló basado en los objetivos, categorías y subcategorías de la investigación, así como las formas de representación de las teorías implícitas (episódico y semántico) (Ver anexo 4).

Con el árbol de códigos obtenido y tomando como base el criterio del perfil representacional de las teorías implícitas se organizó la información de las transcripciones, para lo cual, como primer paso se procedió a la codificación abierta, entendida como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110), para agruparlos en categorías de análisis. De esta manera, se fue analizando la transcripción de cada entrevista, subrayando los fragmentos textuales de las expresiones verbales de los docentes, discriminando si correspondían a representaciones relacionadas con la memoria semántica o episódica. Un extracto de la matriz obtenida se presenta en el anexo 5.

En una segunda instancia, se hizo el ordenamiento conceptual, el mismo que requiere de una codificación axial, entendida como el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial", porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 134). La información obtenida en la codificación abierta se ubicó en matrices elaboradas con base en el árbol de códigos y los niveles de abstracción adaptados de Miles, Huberman & Saldaña (2014), que para esta investigación se resumen en tres: nivel descriptivo,

explicativo y de fundamentación; los primeros corresponden a la memoria semántica y, el último, a la episódica; este proceso tenía como fin reagrupar los fragmentos textuales que se fraccionaron durante la codificación abierta, la identificación del origen de cada fragmento se definió señalando al docente mediante el código (Dx), seguido del número de la pregunta del guion de entrevista (Px), buscando la relación de las categorías con las subcategorías para formar una explicación más concisa y compleja sobre las teorías implícitas de los docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza; así, se construyó matrices identificando representaciones relacionadas con las teorías implícitas de referencia (Pozo, 2006), así como con importancia y beneficio del juego (ver anexo 6 y 7).

3.9 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADO OBTENIDO

Para poder obtener la correspondencia de las teorías implícitas con las representaciones verbalizadas de los docentes usamos tres procedimientos. El primero fue la denominada *interpretación directa* (Stake, 1999, p. 157), basada en los aspectos relacionados con el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de educación inicial, en las cuales se definieron las citas que se referían a cada una de las tres teorías implícitas. Para cumplir con los objetivos de la investigación, fue necesario identificar en qué tipo de teoría implícita (directa, interpretativa o constructivista) se ubicaba cada una de las representaciones procesadas; para ello, se utilizaron los siguientes descriptores T1, T2, T3, equivalentes a cada teoría.

El segundo procedimiento fue el denominado por Weiss (1994) como "*integración local*" (citado por Valles, 1999, p. 223), en el cual, el análisis se centró en reclasificar e interpretar el material acumulado para cada teoría implícita en relación con el carácter conceptual o episódico vinculados con cada subcategoría del juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de educación inicial, trabajadas en esta investigación.

Finalmente, se realizó una *suma categórica* (Stake, 1999, p. 69) para integrar los datos obtenidos en la integración local o también llamada codificación selectiva (Strauss & Corbin, 2002, p. 157), a través de la cual se buscaba la aproximación a las teorías de los docentes acerca del juego como estrategia de enseñanza en las

áreas curriculares de la educación inicial, obteniéndose como resultado la matriz de correspondencia de las teorías implícitas (anexo 8, 9,10 y 11).



CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se describen las teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la Educación Inicial en una Institución Educativa pública de Ate - Vitarte.

Para ello, en el primer acápite se identifican las teorías implícitas de los docentes sobre la importancia del juego libre en el patio y en los sectores de aula; luego, sobre la importancia del juego estructurado en las áreas curriculares. En el segundo, se identifican las teorías implícitas sobre el beneficio del juego libre en el patio y en los sectores de aula, así como el del juego estructurado en las áreas curriculares, siempre entendiéndolo como estrategia de enseñanza.

Se realizará el análisis de la importancia y beneficio del juego, relacionando la importancia con la representación semántica, es decir, la importancia es conceptual y en palabras de los docentes *“a través de éste, el niño va a descubrir y entender el mundo que lo rodea, proporcionando situaciones de innovación y desarrollo de la creatividad y autonomía”*. Mientras que el beneficio es pragmático, en consecuencia, está relacionado a una representación episódica, porque el juego beneficia el desarrollo integral del niño en sus dimensiones cognitiva, psicomotora y emocional; así lo refieren los docentes cuando hacen mención que *“cuando el*

niño juego desarrolla su lenguaje; cuando juega también desarrolla habilidades matemáticas, relaciones sociales con sus pares, entre amigos y también el conocimiento de su entorno". Tomando en cuenta estas distinciones presentamos los resultados a continuación.

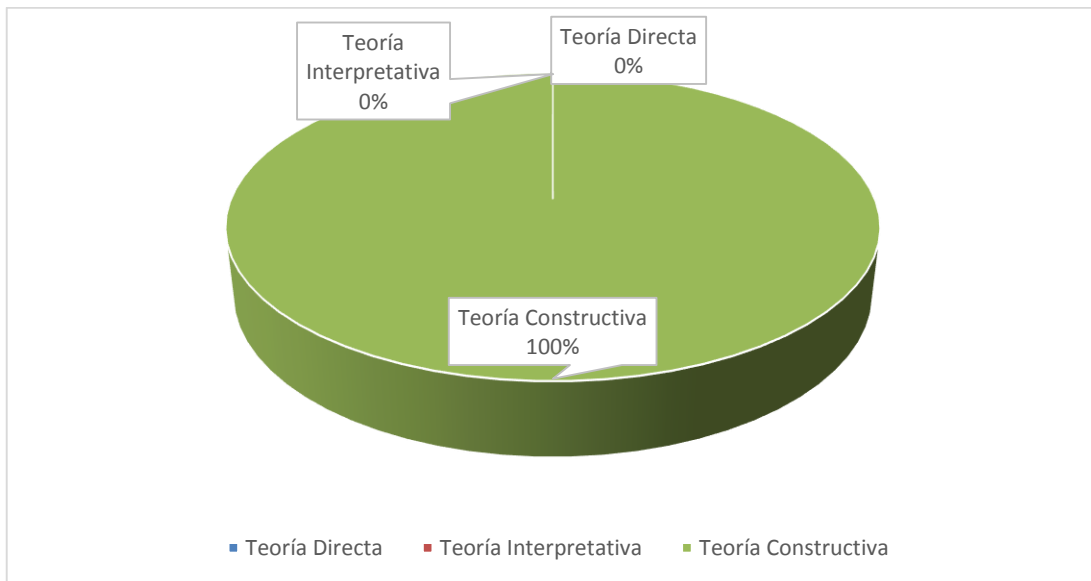
4.1 TEORIAS IMPLÍCITAS SOBRE LA IMPORTANCIA DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA EN LA ENSEÑANZA

En este acápite se describe, analiza e interpreta las teorías implícitas de los docentes sobre la importancia del juego, tanto libre como estructurado. El primero se estudia en relación a la ubicación de su realización, es decir, si se realiza en el patio o en los sectores del aula; mientras que el segundo, se estudia en relación a su importancia como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial.

4.1.1 Teorías sobre la importancia del juego libre como estrategia de enseñanza

Sobre la importancia del juego libre como estrategia de enseñanza, se ha encontrado mayores evidencias de representaciones implícitas semánticas y episódicas relacionadas con la teoría constructivista y, en un menor porcentaje, las correspondientes a la teoría interpretativa. No se ha encontrado evidencias referentes a una teoría directa, dado que, para esta, el juego debe ser estructurado y no libre para ser considerado estrategia de enseñanza. La siguiente figura muestra la cuantificación del número de veces que está fundamentada la teoría hallada en relación con el tipo de teoría implícita propuesta por Pozo (2006).

Figura 1. Representaciones implícitas sobre la importancia del juego libre



Elaboración propia

a. ***Sobre la importancia del juego libre en el patio***

Respecto a la importancia del juego libre como estrategia de enseñanza en el patio, al ser entendido como un medio de enseñanza se identifica con las características de la teoría constructivista por el rol protagónico que asume el estudiante. Y su importancia radica en que, por la naturaleza lúdica del ser humano (Venegas et. al, 2010), el juego facilita el aprendizaje.

Así implícitamente lo entiende la docente D6, quien considera, que el juego es fundamental para el niño, *“las experiencias lúdicas son importantes porque es algo primordial, ya que en el juego es cuando aprende, por ejemplo, secuencias y otras cosas”* (D6, P2) y *“desarrolla estrategias para que pueda aprender”* (D6, P7).

Del mismo modo, D1, al sostener que: *“Por la misma inquietud y curiosidad, en el niño va naciendo el aprendizaje por sus vivencias* (D1, P10). De lo que podemos afirmar que *el juego libre favorece los aprendizajes.*

Por otro lado, el docente (D4) incorpora el componente emocional que proporciona el juego, característica de un modelo constructivista, y que el docente debe tener presente para la enseñanza como lo señala a continuación.

“El niño sí logra aprendizaje jugando (...) porque trabaja feliz y porque el juego es parte de él. Estoy en desacuerdo con los que dicen que el juego como estrategia para la enseñanza sería una pérdida de tiempo” (D4, P4).

“Si hoy día el niño no jugó es como si le faltara algo, el juego es como la alimentación por eso es muy importante” (D6, P2).

“En el juego libre el niño aprende, de una manera ordenada. Para mí no es un desperdicio de tiempo, NO. El juego es importante para el aprendizaje, por eso yo lo uso en la enseñanza” (D6, P7).

Así, la teoría implícita de los docentes entrevistados se sintetiza en la siguiente proposición: *el juego libre como estrategia de enseñanza en el patio es importante porque con él logramos que el niño aprenda. Debido a que el juego es vital y las vivencias lúdicas favorecen el aprendizaje ordenado; pero, sobre todo, porque al aprender jugando, el niño es feliz.* Proposición que se circunscribe en la continuidad de la teoría constructivista (Pozo, et al., 2006).

b. Sobre la importancia del juego libre en los sectores del aula

En lo referente a la importancia del juego libre en el aula, la docente D5 lo considera importante porque:

“Genera gozo y disfrute al niño y porque la hora del juego libre, en los sectores, es un momento muy efectivo porque puedo observar al niño y de allí puedo diseñar una estrategia” (D6, P5).

“El niño va expresar lo que ha jugado, lo que ha creado en grupo, se evidencia el compartir, el respeto mutuo entre amigos) por todo ello es importante el juego en los sectores como estrategia de enseñanza” (D5, P10).

Refiriéndose a la importancia del juego en los sectores como estrategia de enseñanza, las representaciones explicitadas a través de las representaciones verbalizadas de los docentes se integran en la siguiente aproximación a las teorías implícitas. El juego libre en los sectores es una estrategia de enseñanza porque con él, el docente promueve en el niño a que exprese lo que crea en grupo, practique el compartir, el respeto mutuo entre amigos; es una actividad muy efectiva, y gracias a ella el docente puede observar al niño(a) y convertirla en estrategia de enseñanza.

Sin embargo, la D3 piensa que no solo es una condición sino una posibilidad

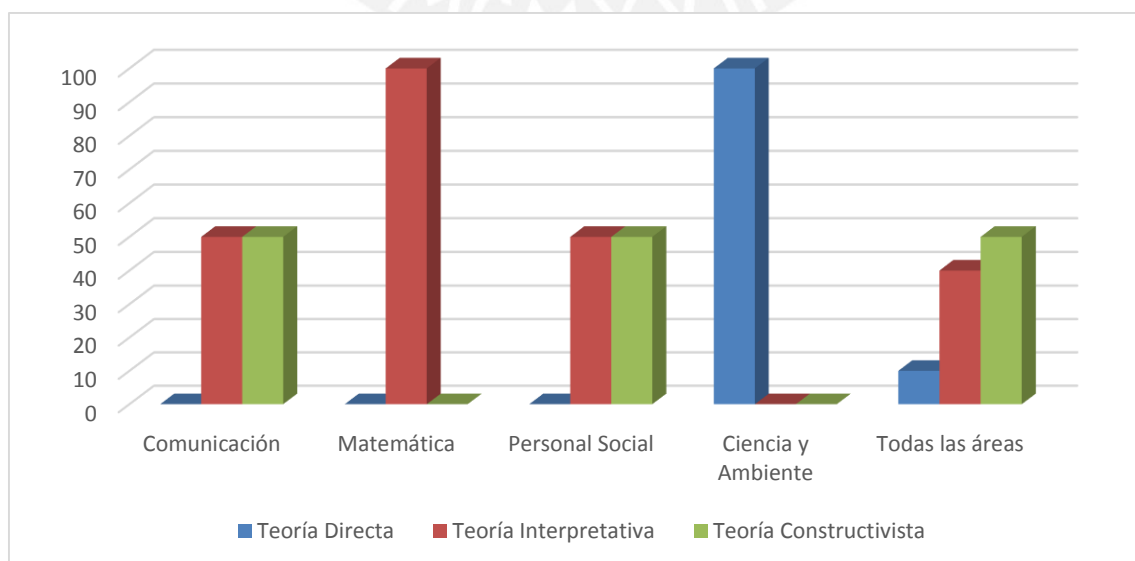
(...) yo pienso que cuando tú le das al niño rienda suelta, él puede ser más imaginativo más creativo, más rico se le hace sus juegos, sobre todo cuando juegan en los sectores, uno prácticamente observa nada más lo que ellos hacen, ellos dramatizan diferentes roles y tú no lo estas guiando sino es espontáneo (D3 P6).

En consecuencia, la teoría implícita se explicita del siguiente modo: *El juego en los sectores puede ser una estrategia de enseñanza cuando la docente lo orienta hacia el logro de un propósito pedagógico, y cuando los mismos niños (as) son quienes plantean sus juegos y desarrollan sus niveles de creatividad e imaginación dramatizando diversos y variados roles de modo espontáneo.* Proposición que se circunscribe en la continuidad de la teoría constructivista (Pozo, et al., 2006). Por estas razones, el juego, en los sectores puede ser una estrategia de enseñanza que podríamos sintetizar en que el juego libre, al ser una condición y una posibilidad para el aprendizaje, puede ser utilizado como estrategia de enseñanza.

4.1.2 Teorías sobre la importancia del juego estructurado como estrategia en la enseñanza en las áreas curriculares

Respecto a la importancia del juego estructurado en los sectores del aula como estrategia de enseñanza se han identificado las siguientes teorías implícitas:

Figura 2. Representaciones implícitas sobre la importancia del juego estructurado



Elaboración propia

Los docentes sostienen que, en general, cuando el niño juega libremente en los sectores, el niño empieza trabajando con su cuerpo luego con material concreto hasta llegar al gráfico y expresa lo que quiere realizar de modo espontáneo, por lo tanto

“El juego es importante como estrategia de enseñanza porque permite a los niños aprender muchas capacidades, conocimientos, el niño juega y descubre muchas posibilidades de desarrollo” (D4, P1).

a. En el área de comunicación

La importancia del juego como estrategia de enseñanza radica en el uso que el docente hace de él. Por ejemplo, al incentivar, mediante él, el desarrollo del lenguaje a través de juegos verbales.

“Durante las sesiones de aprendizaje sí son juegos dirigidos por que el docente tiene que encaminar porque hay un propósito, una intención desarrollar con ellos una capacidad comunicativa, entonces el juego tiene que tener esa intención” (D1, P9).

En esta afirmación se evidencia una teoría interpretativa (Pozo, et al. 2006), en virtud a que la docente hace un consenso con los estudiantes y promueve que el niño descubra, aprenda, se involucre en diferentes acciones comunicativas de juego y descubre muchas palabras nuevas y su significado, ampliando su vocabulario, adquiere capacidades, conocimiento a partir de juegos verbales.

Sin embargo, también encontramos la presencia de una teoría constructivista (Pozo, et al. 2006) cuando los docentes sostienen que

“(…) en la composición de sus rimas, canciones y mensajes. A través del juego en los sectores (Biblioteca-comunicación) el niño aprende” (D3, P4). “Los niños crean sus rimas con sus propias palabras” (D2, P13). Empiezan a jugar y disfrutar con las rimas creadas por ellos (D3, P13).

Así, mediante el juego, los niños crean libremente rimas con sus propias palabras a partir de objetos o figuras observadas en sus juegos exploratorios, que ellos mismos descubren y empiezan a jugar con las rimas y a través de esta acción los niños aprenden a comunicarse mejor, porque incrementan su vocabulario y sobre todo desarrollan mejor dicción.

b. En el área de Matemática

El juego es una estrategia de enseñanza muy importante porque permite al docente incentivar al niño a desarrollar razonamiento matemático, pensamiento crítico y a plantear problemas matemáticos asociados a su contexto.

“El juego es importante como una estrategia de enseñanza por que los motiva permanentemente en el desarrollo de la clase, para conformar grupos de trabajo o de juego de manera libre” (D3, P1).

Asimismo, se destaca el aspecto del disfrute en el aprendizaje cuando se usa el juego como estrategia de enseñanza, ya que, por ejemplo, cuando el niño participa en la resolución de problemas matemáticos relacionados a su vida cotidiana, aprende a desplazarse, y a tener un dominio del espacio propio y general, a tener nociones de ubicación espacial y lo importante es que lo hace disfrutando el placer de aprender jugando.

“El juego es un disfrute, un relajó, también hay una enseñanza porque a través del juego pueden desarrollar nociones espaciales, ubicarse, desplazarse el niño va determinando las observaciones que va a necesitar y que el niño desea desarrollar” (D2, P4).

Por otro lado, se sostiene que la psicomotricidad es una actividad muy importante para el niño, tanto en el área matemática porque *“el niño empieza trabajando con su cuerpo luego con material concreto hasta llegar al material gráfico” (D4, P11)* coincide el docente (D4, P3) que afirma que *“el niño experimenta con su cuerpo movimientos, luego manipula material concreto y al final hace uso de material gráfico logrando representar de manera fácil sus experiencias de juego de modo satisfactorio”.*

Por lo tanto, los docentes consideran que el juego, como estrategia de enseñanza desde la perspectiva compartida y consensuada entre estudiante y docente, sobre todo en el área de Matemática, promueve el logro de aprendizajes y se amplía a nociones espaciales por el uso de su cuerpo, material concreto, así como también de material gráfico.

“Durante las sesiones de juego y trabajo en sectores se da un aprendizaje mediante juegos dirigidos por que existe un propósito trazado para el logro de capacidades comunicativas predeterminadas por lo que el juego tiene que tener esta intención” (D1, P9).

Por estas razones podemos concluir que *el juego estructurado es una estrategia de enseñanza que los docentes consideran importante porque tiene un propósito, una intención pedagógica predeterminado como condición para desarrollar capacidades matemáticas*. Esta teoría tiene continuidad con la teoría interpretativa (Pozo, et, al., 2006).

c. En el área Personal Social.

El juego es entendido como una estrategia de enseñanza porque las vivencias del niño son las que permiten que nazca el aprendizaje, por esa razón el juego es importante en el sector de personal social. Esta importancia se entiende desde dos teorías implícitas

Desde una teoría interpretativa (Pozo, et, al., 2006) el juego se plantea como un consenso con los niños sobre los juegos a desarrollar,

“A través del juego veo que los niños cambian toda la parte emocional no están rígidos, se abren empiezan a opinar y se entusiasman” (D6, P15).

“Empiezan a aprender de una manera fácil es importante porque la emoción hace que los niños puedan aprender se realizan todas las conexiones emocionales” (D6, P3).

Y desde una teoría constructivista el juego es importante porque desarrolla la socialización, autonomía, y es el docente el que replantea sus formas de enseñar para propiciar que el niño afirme su identidad y promueva dramatizaciones respecto al dilema moral: lo positivo y lo negativo, porque aporta significativamente al desarrollo socioemocional del niño.

“Mediante el juego el niño se socializa, promueve su autonomía, afirma su identidad” (D3, P11).

“La parte emocional, lo que el niño siente y el niño disfruta porque no tiene ningún parámetro y hace sus representaciones a partir de lo que ha vivido en ese momento” (D6, P6).

“Ellos dramatizan, también actúan con el dilema moral hacen la parte positiva y la parte negativa cuál está mejor para ellos” (D6, P16).

Así, el juego es una estrategia de enseñanza en la medida que responda a propósitos del docente y el de los estudiantes y porque permite a los niños abrirse emocionalmente, y logran aprendizajes de modo más rápido, es importante porque

favorece las conexiones emocionales.

d. En el área de ciencia y ambiente

Afirman algunos docentes que para aprender ciencia es *“necesario que los niños sepan leer para poder seguir un instructivo y hacer ciencia, en el sector de ciencias está predeterminado para trabajos específicos y dirigidos”* (D2, P19).

Respecto a la importancia del juego como estrategia de enseñanza las representaciones verbalizadas de los docentes se integran en la siguiente aproximación a la teoría implícita directa (Pozo, et.,al., 2006). El juego estructurado es una estrategia de enseñanza dado que la docente conduce este proceso de indagación y exploración, conducida con pautas pre - determinadas.

e. En todas las áreas

El juego estructurado, didáctico o pedagógico es una estrategia de enseñanza y encontramos tres teorías al respecto.

En primer lugar, la teoría directa que considera al juego diseñado para el logro de aprendizajes esperados, el docente dirige los juegos de los niños y busca que ellos lo ejecuten con entusiasmo, porque el juego tiene que responder a sus intereses y necesidades.

“ Yo planifico tengo un indicador o dos indicadores que deseo que ellos aprendan y logren entonces tengo que trabajar eso en el desarrollo de la sesión de aprendizaje” (D1, P8).

“(…) depende de lo que yo quiero lograr el indicador que me estoy proponiendo que los niños aprendan voy buscando más o menos un juego que se adecue a ello. (D3, P5) (D3, P9). “Durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje hay una intención de parte del docente” (D1, P10) (D2, P5).

“Es importante que el niño juegue, pero todo tiene que tener una planificación, hacer una asamblea, ver a que van a jugar, cómo van a jugar plantear sus normas, porque hay casos que no se plantea las normas se genera el desorden y peleas por lo que hay que plantear bien el juego” (D3, P10). *“La profesora, lanza un juego y ese juego al final tiene que tener un resultado”* (D5, P5).

También se identifica la teoría interpretativa, en ella, el juego estructurado es una estrategia de enseñanza importante, por el cual los docentes asumen un rol

mediador conduciendo su práctica al estar atentos a las propuestas de juegos hechas por los niños, orientándolos a fines educativos, el mismo que se torna importante porque tiene como finalidad lograr aprendizajes o habilidades motrices, comunicativas, de razonamiento para la resolución de problemas, conciencia ambiental y, sobre todo, el desarrollo de su autonomía, iniciativa, creatividad y el desarrollo socioemocional. El docente es copartícipe de los juegos de los niños porque ella está aplicando la estrategia lúdica para el logro de los aprendizajes y la resolución de problemas.

“El niño aprende jugando porque responde a sus intereses y necesidades, lo ejecuta con entusiasmo y va a ser una actividad significativa para él, le hace más independiente, la psicomotricidad está presente en todos los momentos del niño” (D1, P12.)

“Sí, a través del juego uno puede hacer su enseñanza aprendizaje con el niño, llegar a trabajar con él de acuerdo a su nivel de juego y ellos eligen la estrategia cómo jugar” (D2, P2) (D5, P2).

“Hay que dar al niño la libertad y, claro, hay momentos en los cuales uno entra a dirigir o a observar para evitar conflictos” (D2, P6. “(...) uno le va preguntando y a qué más podemos jugar y qué podemos hacer con esto, ellos mismos dan su punto de vista y también sale otras cosas que tú no lo tienes planificado” (D3, P8).

También se identifica la teoría constructivista, en ella son los niños los que proponen los juegos, el docente es el mediador, quien facilitará los objetos, los materiales para que se realicen los juegos y también su labor importante es observar cómo se da el trabajo de los niños, cómo ellos se desenvuelven, cómo desarrollan sus juegos y saberes previos para resolver problemas.

“Mediante la experiencia lúdica se facilita el aprendizaje de los niños porque mediante el juego, el niño es libre, el juego es parte de él, y trabaja feliz” (D4, P2), (D6, P4) (D6, P10).

“Pienso que todos los docentes debemos trabajar utilizando la estrategia del juego” (D1, P11). “(...) usamos el juego como una estrategia valida porque de esa manera nos da resultado” (D6, P9).

“Yo entiendo que la característica principal del niño es vivenciar el juego, entonces yo como docente tengo que valerme de esa estrategia si quiero obtener resultados positivos, si quiero lograr aprendizajes significativos en el niño tengo que valerme de los juegos porque sé que es una actividad que el

niño lo disfruta que el niño lo vivencia” (D1, P6).

Podemos concluir que, para los docentes, el juego estructurado es una estrategia de enseñanza importante y ello radica en que el juego estructurado se constituye en una condición o en un medio para el aprendizaje si es utilizado como estrategia de enseñanza por el docente. A continuación, realizaremos el análisis del beneficio del juego como estrategia de enseñanza.

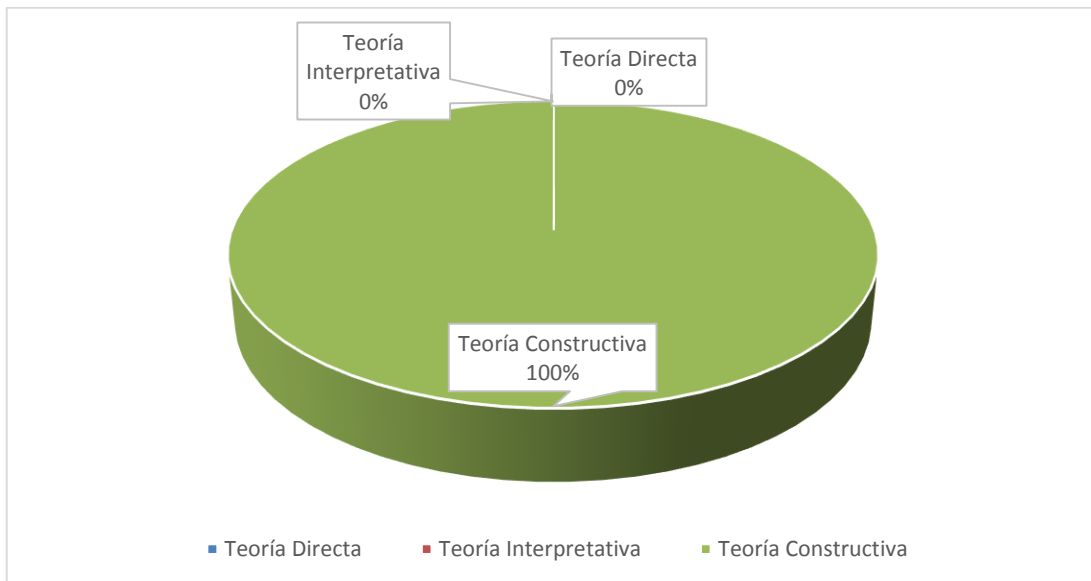
4.2 TEORIAS IMPLÍCITAS SOBRE EL BENEFICIO DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA EN LA ENSEÑANZA

En este acápite se describe, analiza e interpreta las teorías implícitas de los docentes sobre el beneficio del juego tanto libre como estructurado. El primero se estudia en relación a la ubicación donde se realiza, es decir, si se da en el patio o en los sectores del aula; mientras que en el segundo se estudia en relación al beneficio como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial.

4.2.1 Representaciones implícitas sobre el beneficio del juego libre como estrategia de enseñanza

Sobre el beneficio del juego libre como estrategia de enseñanza se ha encontrado mayores evidencias de representaciones implícitas semánticas y episódicas relacionadas con la teoría constructivista. No se encontraron evidencias referentes a una teoría interpretativa ni directa, dado que, para estas, el juego debe ser promocionado, planificado o dirigido y no libre para ser considerado estrategias de enseñanza. La siguiente figura muestra lo hallado.

Figura 3. Representaciones implícitas sobre el beneficio del juego libre



Elaboración propia

a. Sobre el beneficio del juego libre en el patio como estrategia de enseñanza

Respecto al beneficio del juego libre como estrategia de enseñanza en el patio, este es entendido como una situación de juego en la cual el docente participa solo como observador, el niño juega libremente

En relación al beneficio del juego libre como estrategia de enseñanza el docente (D6) sostiene que *“cuando el niño realiza juegos al aire libre se entretiene”* (P19).

El docente D2 refiere que *“el niño desde el vientre materno tiene movimientos, los cuales realiza de manera libre y espontánea”* (P10). El docente D3 hace referencia que cuando *“el niño se mueve [juega] en el patio, mejora su motricidad gruesa y el desarrollo emocional porque es feliz cuando está jugando”* (P11).

Durante el juego en el patio el docente D5 expresa que *“ha observado como explorando en el jardín o en el patio; van aprendiendo a comunicarse, a conocer la naturaleza, a contar”* (P16).

Desde las proposiciones referidas por los docentes podemos determinar que:

El juego libre en el patio como estrategia de enseñanza es beneficioso porque jugando en el patio o en el jardín el niño aprende a comunicarse, conoce la naturaleza, desarrolla nociones matemáticas, mejora su motricidad gruesa, así como su dimensión emocional, porque el niño desde antes de nacer estuvo en movimiento, y el juego (movimiento) le da felicidad y lo entretiene.

b. Sobre el beneficio del juego libre en los sectores del aula

Respecto al beneficio del juego en los sectores del aula como estrategia de enseñanza, los docentes sostienen que: *“durante el juego libre, en los sectores, el niño puede expresar lo que siente en ese momento, porque el niño juega de manera libre”* (D1, P16). Los docentes D3, D4 y, D6 coinciden en determinar que *“a través del juego libre en los sectores los niños pueden expresar sus experiencias vividas, porque evidencian las cosas que suceden en sus casas”* (D4, P15); *“manifiestan sus problemas y las experiencias vividas en su casa”* (D6, P15); esto es posible porque el juego libre en los sectores o también llamado juego trabajo es espontáneo y *“permite evidenciar libremente a través de distintas formas de expresión sus experiencias vividas, transmitiéndolas en aula”* (D3, P15).

Otro aspecto beneficioso del juego libre en los sectores es que, con él, el niño puede construir sus aprendizajes, por ejemplo, *“el conteo espontáneo que [lo] realiza con los participantes del sector en el cual está jugando a manera de verificar la cantidad de participantes en este”* (D1, P4).

Así mismo, cuando el niño juega libremente en los sectores *“puede expresar lo que ha jugado, lo que ha creado conjuntamente con su grupo, evidenciándose el respeto mutuo entre amigos y los valores como el compartir materiales con sus compañeros”* (D5, P10).

El docente D6 manifiesta que es beneficioso el juego en los sectores porque *“debo buscar la forma de hilar para enganchar el juego observado con las sesiones de clase, para que esté de acuerdo al interés del niño”* (P5).

Así, la teoría implícita de los docentes entrevistados se sintetiza en la siguiente proposición:

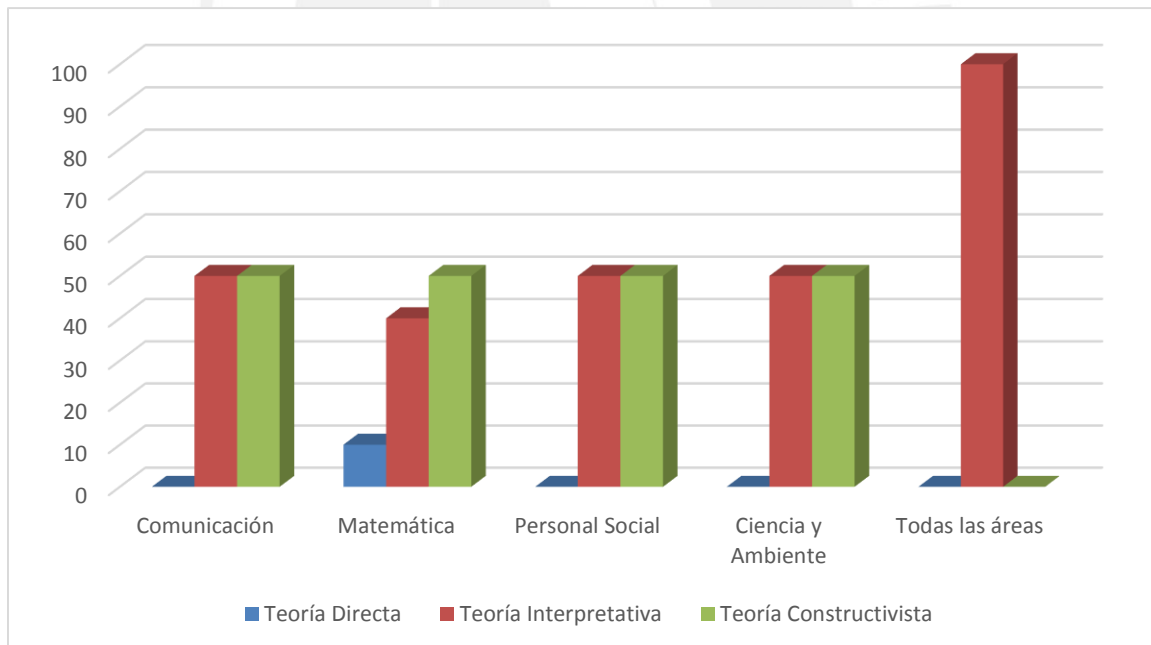
El juego libre en los sectores, como estrategia de enseñanza, es beneficioso

porque permite que el niño construya sus aprendizajes porque aprende jugando. También beneficia las formas de expresión de sus sentimientos, de sus experiencias vividas, promoviendo valores entre sus pares y al docente le sirve para entrelazar lo que observa durante este juego con las sesiones de aprendizaje que planificará.

4.2.2 Representaciones implícitas sobre el beneficio del juego estructurado como estrategia en la enseñanza

Sobre el beneficio del juego estructurado como estrategia de enseñanza se ha encontrado mayores evidencias de representaciones implícitas semánticas y episódicas relacionadas con la teoría interpretativa y constructivista. Asimismo, en el área de matemática el resultado arrojó evidencias referentes a una teoría directa. La siguiente figura muestra lo hallado.

Figura 4. Representaciones implícitas sobre el beneficio del juego estructurado



Elaboración propia

Respecto a la importancia del juego estructurado en los sectores del aula como estrategia de enseñanza los docentes, según las áreas de estudio sostienen lo siguiente:

a. *En el área de Comunicación*

Se han identificado dos teorías, la Teoría interpretativa y la constructivista, así pues;

El docente D1 refiere que el beneficio del juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de comunicación consiste en que, *“durante el juego, el niño desarrolla sus habilidades comunicativas y nuevos aprendizajes”* (P2).

Según los docentes D1 y D4 el juego estructurado beneficia el desarrollo de capacidades y habilidades comunicativas en los niños, porque al realizar juegos verbales, de manera libre o como parte de un proyecto de aprendizaje, ambos planificados por el docente, el niño va creando sus propios textos y también, por ejemplo, la expresión oral cuando dicta adivinanzas al docente.

La docente D5 ratifica que los juegos verbales desarrollan capacidades comunicativas, un ejemplo es la conciencia silábica que este planifica para desarrollar la expresión oral en los niños.

“En la hora de las actividades permanentes jugamos a nombrar palabras que se inicien con la “ ma ” como: María, Marco, manzana, etc., luego palabras que se inicien con “ ca ” o con la “ pa ”, así juego a veces con los niños un ratito” (P,13).

Así mismo, el docente D5 refiere que *“el niño aprende jugando pero que previamente al desarrollo de un juego, se deben tomar acuerdos que deben cumplir para evitar que haya desorden en el salón de clases”* (P6).

Así, las teorías implícitas de los docentes se sintetizan en la siguiente proposición:

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de comunicación es beneficioso porque el niño aprende jugando y es durante este juego que el niño desarrolla capacidades y habilidades comunicativas, así como nuevos aprendizajes. El docente logra el desarrollo de estas habilidades y capacidades comunicativas al realizar actividades planificadas en algún momento de la jornada diaria de trabajo. Del mismo modo cumple un rol fundamental porque conjuntamente con los niños toman acuerdos que se deben cumplir durante el desarrollo del juego para mantener el orden.

El docente D1, refiere que el beneficio del juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de comunicación se debe a *que “durante el juego el niño desarrolla su lenguaje”* (P12).

El juego estructurado desarrollado en las sesiones de clase a través de los juegos dramáticos beneficia la expresión oral y corporal de los niños los cuales representan personajes y sus propias vivencias, además es interesante porque también da oportunidad a la creación de diálogos e improvisaciones (D3, P17; D5, P16).

Otra forma de trabajar el juego estructurado como estrategia de enseñanza *“son los juegos verbales que a los niños les encanta, porque parten de su contexto, realizado con su propio lenguaje, evidenciándose el desarrollo del lenguaje a plenitud, un ejemplo son las rimas que elaboraron con sus propios nombres y los de sus compañeros”*. (D6, P13).

Del mismo modo, *“el niño jugando aprenderá a leer, porque él hace lectura de imágenes las cuales por asociación imagen texto las relacionan y aprenden mejor que cuando le presentas una palabra suelta sin significado”* (D6, P 14).

Desde la verbalización de los docentes las teorías implícitas respecto al juego se encuentran en la siguiente proposición:

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de comunicación es beneficioso porque durante el juego el niño desarrolla su lenguaje. El niño desde las diversas formas de expresión (oral, corporal, etc.) representa situaciones de su interés o vivencias propias, disfrutando porque parten de su contexto dándole oportunidad de creación propia e improvisaciones evidenciándose el desarrollo de su lenguaje a plenitud.

b. En el área de Matemática

Se ha identificado la presencia de las teorías directa, interpretativa y constructivista, así pues,

El beneficio del juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática, se debe a que *“durante el juego el niño aprende porque se divierte, pero, el juego debe ser imitado por el niño de acuerdo a la muestra que da el docente y repetido varias veces hasta que sea aprendido”* (D3, P17).

El juego como estrategia de enseñanza también es elegido por el docente esperando como resultado el aprendizaje de lo planificado “*replanteándolo cada vez que no se logre lo propuesto*” (D3, P5).

El docente D6 manifiesta que en matemática para conseguir lo deseado netamente se debe utilizar el juego porque beneficia la experiencia directa como por ejemplo la agrupación por forma o color. Así, ratifica el docente D6 en las siguientes líneas

“Hicimos un juego de agrupación para ordenar libros según su código, al término de la canción ellos se agrupaban de acuerdo a la figura que recibieron (frutas - código), esta fue la parte vivencial después se entregó material para codificar; en matemática la experiencia lúdica [juego] sirve para poder conseguir lo deseado cuando ellos trabajan” (P17).

La siguiente proposición refiere la teoría implícita directa de los docentes sobre el juego, así pues:

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática es beneficioso porque durante el juego el niño aprende y propicia la experiencia directa porque jugar es divertido. El juego es elegido, planificado y ejecutado por el docente como modelo para ser imitado; siendo replanteado las veces que sea necesario hasta que se logre lo propuesto.

El docente D4 refiere que el beneficio del juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática se debe a que “*durante el juego el niño desarrolla conceptos matemáticos*” (P17); así como, “*capacidades matemáticas y nuevos aprendizajes*” (D1, P2).

El juego es una estrategia de enseñanza utilizada en la secuencia didáctica de la matemática, que en algunas ocasiones se modifica a partir de las propuestas de juego de los niños (D2, P3). Este juego tiene como finalidad mejorar y /o ratificar los aprendizajes.

“yo realicé un juego para que mis niños vuelvan a ubicarse según las características o las figuras que le entregué; esto lo realicé para volver a repetir, volver hacer que mis niños se recuerden del tema (cuadro de doble entrada) porque estaban un poquito desorientados” (D2, P5).

El juego como estrategia de enseñanza de la matemática, planificado por el docente, propicia que el niño juegue experimentado un nivel de juego corporal que le beneficiará en la adquisición de nociones matemáticas de agrupación, clasificación, relaciones, cuantificadores, entre otros.

“Narré un cuento y les di la oportunidad para que ellos representen a los personajes del cuento lo que cuando empezaba a llover se refugiaban en el hongo y así empezaron a llegar uno a uno, con este juego me dieron el orden de llegada de cada uno: primero, segundo, tercero, último” (D4, P17).

El docente D5 refiere que cuando *“el niño juega experimenta diversas situaciones” (P3). “Las experiencias, saberes previos, deben ser utilizados en las diferentes actividades planificadas por el docente” (D1, P19);* es así, que el juego beneficia el uso de las experiencias vividas [saberes previos] para que el niño resuelva problemas matemáticos propuestos por el docente (D5, P3).

En la siguiente proposición se hace referencia a la teoría implícita interpretativa sobre el juego en el área de matemática, así es que

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática es beneficioso porque el niño cuando juega desarrolla capacidades y conceptos matemáticos, así como nuevos aprendizajes. El juego planificado por el docente a través de una secuencia didáctica matemática, sirve para mejorar y/o ratificar aprendizajes; este juego planificado en algunas ocasiones se modifica a partir de otras propuestas de juego de los niños. El juego estructurado propicia que el niño juegue experimentado un nivel de juego corporal; este, beneficia el uso de las experiencias vividas [saberes previos] para que el niño resuelva problemas matemáticos propuestos por el docente.

El beneficio del juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática se debe a que *“durante el juego el niño desarrolla habilidades matemáticas” (D1, P12).*

El juego estructurado sirve para desarrollar un nivel de juego corporal en los niños, en algunas ocasiones se modifica lo propuesto por el docente [secuencia didáctica

de matemática]⁹

“Cuando trabajé con un juego, llegó un momento en que ya no utilicé una secuencia normal de matemática [vivencial a lo concreto] sino todo se desarrolló a través de juegos corporales” (D2, P3).

“En los trabajos que se realizan a nivel de juego con sus cuerpos (...) llegó un momento en que no hubo necesidad de utilizar material concreto sino todo se realizó con su cuerpo jugando” (D5, P17).

Los niños pueden lograr habilidades matemáticas cuando juegan *“porque están utilizando su cuerpo, es algo vivencial, una experiencia directa” (D3, P18).*

El juego es una estrategia de enseñanza que beneficia a los niños *“porque jugando ellos se divierten” (D1, P18; D4, P5)* y van desarrollando nociones matemáticas básicas.

“Una vez jugamos en el parque con globos, todos nos divertíamos, corrió un viento fuerte y se reventaron algunos globos (...) a través de ese juego los niños descubrieron lo que es aumentar y quitar, en este caso fue quitar como una cantidad va disminuyendo” (D1, P18).

“Trabajé matemática y los niños tenían bolsas con sus fotos y dentro prendas de vestir de bebés, ellos intentaron ponerse la ropa chiquitita y se dieron cuenta que no les entraba, se divertieron bastante, empezaron a reírse, fue un día de mucho disfrute. Ese día, pudieron comparar como eran antes y como son ahora, si han crecido o no han crecido” (D4, P5).

A partir de la interpretación de la verbalización de los docentes, la siguiente proposición hace referencia a la teoría constructivista del juego en el área de matemática

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática es beneficioso porque el niño aprende jugando habilidades

⁹ La secuencia didáctica de matemática en la educación inicial “va desde lo vivencial a lo concreto, debido a que el cuerpo y el movimiento son las bases para iniciar a los niños en la construcción de nociones y procedimientos matemáticos básicos” (Minedu, 2015, Rutas del aprendizaje. II ciclo, p.18)

matemáticas. El niño cuando juega, se divierte; el docente planifica juegos en los cuales el niño desarrolle un nivel de juego corporal, siendo ésta una actividad vivencial [experiencia directa] beneficia la adquisición de nociones matemáticas básicas. El juego propuesto por el docente en la secuencia didáctica de la matemática en ocasiones se modifica ante los intereses de los niños por continuar jugando a nivel corporal.

c. En el área de Personal social

Se ha identificado la presencia de las teorías interpretativa y constructivista, así tenemos que,

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de personal social *“ayuda a los niños a expresar sus sentimientos; cuando participan de juegos dramáticos, el niño se siente libre”* (D2, P15)

El juego estructurado elegido por el docente, es flexible a cambios o modificaciones de acuerdo a las circunstancias y efectos que se evidencien al utilizarlo. Así pues, el docente D3 hace mención que:

“Si hemos elegido juegos, algunos han resultado y otros no han resultado por la cantidad de niños o porque no fueron planteados adecuadamente, entonces se volvieron a replantear” (P5).

El docente D2 también refiere que el juego estructurado *“sirve para lograr su propósito pedagógico”* (P16), utilizando los juegos dramáticos y los juegos corporales para el desarrollo de las dimensiones psicomotor y emocional de los niños.

La teoría implícita interpretativa de los docentes se resume en qué

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de personal social es beneficioso porque ayuda a los niños a expresar sus sentimientos libremente cuando participan de los mismos. El docente utiliza el juego para el logro de su propósito pedagógico (desarrollo emocional y de la psicomotricidad); este juego es flexible a cambios o modificaciones de acuerdo al contexto y efectos que genera al utilizarlo.

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de personal social desarrolla diversas dimensiones del desarrollo del niño.

Así el docente D2 menciona que el juego “*desarrolla en los niños su creatividad y personalidad, así como, su aspecto corporal (psicomotricidad) y emocional*” (P11).

“*A través del juego identificamos el estado de ánimo de los niños, porque se expresan con un lenguaje verbal y no verbal, si uno conoce a los niños detecta esto rápidamente e incentivamos su participación*” (D5, P15).

El juego estructurado es propuesto por el docente para “*desarrollar o mejorar las relaciones sociales entre pares, con sus amigos*” (D1, P12) de forma espontánea y en un ambiente de tranquilidad y respeto.

Para el docente D6 el juego desarrolla la psicomotricidad en el niño, y el docente lo utiliza para que el este “*exprese todo lo que interiormente ha guardado, por ejemplo: el maltrato emocional*” (D6, P11).

La teoría implícita constructivista de los docentes se resume en qué

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de personal social es beneficioso porque desarrolla diversas dimensiones del niño. El docente logra el desarrollo de la creatividad y personalidad, así como del aspecto corporal, emocional y de las relaciones interpersonales de forma espontánea en un ambiente de tranquilidad y respeto, mientras realizan juegos. El docente utiliza el juego para que el niño exprese su mundo interior.

d. En el área de Ciencia y ambiente

Se ha identificado la presencia de las teorías interpretativa y constructivista, así pues,

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de ciencia y ambiente sirve para el que el niño “*tenga experiencias de ensayo - error y se inicie en la indagación*” (D4, P19).

“El niño con los materiales que se facilita va a comparar el resultado de cada uno de ellos” (D4, P20).

“Si quiero lograr ciencia en los niños, debo dejarlos experimentar mediante el juego, en el trabajo que hace debe tener experiencia directa para lograr su aprendizaje” (D5, P19 y P20).

“El niño va a experimentar, entonces debe haber un instructivo, para que el siga paso a paso los procedimientos para el experimento” (D2, P19).

Tal es así, que a partir de las verbalizaciones de los docentes podemos determinar que:

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de ciencia y ambiente es beneficioso porque el niño aprende jugando a partir de la experiencia directa mediante el ensayo-error. El juego sirve al docente porque a través de este el niño experimenta directamente la ciencia y se inicia en la indagación. El docente tiene como rol proporcionar los materiales e instructivos para realizar diversas actividades científicas como, por ejemplo: los experimentos.

Mediante el juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de ciencia y ambiente el niño *“tiene un conocimiento de su entorno”* (D1, P12) y experimentando aprende mejor.

Tal es así, que el docente D3 hace referencia a que *“mediante el juego el niño tiene los materiales, él mismo mezcla, él hace todo; al experimentar, es mucho mejor su aprendizaje”* (D3, P20).

El docente D6 incrementa el aspecto motivacional al decir:

“Cuando parte del niño, ellos tienen interés, disfrutan lo que han hecho, pueden explicar la manipulación y comparación del ensayo error y dar las conclusiones” (P20)

El juego es una actividad en la cual el niño es libre y espontáneo y aprende de manera natural. El docente D4 menciona que:

“Yo le doy libertad a los niños para que vayan y experimenten, un día me trajeron insectos que encontraron en el jardín y compararon el número de sus patas” (P19).

“Cuando el niño a través del juego explora, experimenta, descubre, va haciendo ciencia, o sea que el docente no propiamente va a enseñar sino más bien que el niño va haciendo ciencia sin querer” (D1, P19).

“La ciencia se puede enseñar con ellos mismos, porque proponen sus hipótesis y las pueden comprobar con ellos” (D3, P 19).

Es así, que a partir de las verbalizaciones de los docentes podemos determinar

que:

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de ciencia y ambiente es beneficioso para el niño porque sirve para que experimente de forma natural su medio. Tal es así, que a través del juego el niño explora, experimenta, descubre, va haciendo ciencia de forma espontánea. El docente tiene un rol de facilitador y es agente motivacional, propiamente, no va a enseñar sino más bien acompaña al niño durante la exploración y experimentación de los diversos materiales.

e. Todas las áreas

Se ha identificado la presencia de la teoría interpretativa, así tenemos que,

Referente al beneficio del juego estructurado como estrategia de enseñanza el docente (D3) sostiene que:

En el juego estructurado el docente propone los juegos, pero permite a los niños también proponerlos porque el niño es activo y siempre está en movimiento; así mismo manifiesta que el juego siempre debe tener un fin y estar sujeto a normas o acuerdos (P12).

“El juego debe utilizarse para la enseñanza porque cuando el niño juega demuestra atención, capta más rápido y se desenvuelve mejor en las actividades que se están realizando” (D2, P9).

Del mismo modo el docente (D3) expresa que *“cuando utilizas el juego para la enseñanza en tus clases, con un fin pedagógico, este se aprovecha en beneficio del aprendizaje del niño porque es muy rico ya que el niño disfruta de la actividad que está realizando” (P7).*

Así, desde las verbalizaciones de los docentes podemos determinar qué:

El juego como estrategia de enseñanza beneficia el aprendizaje del niño porque cuando el niño juega demuestra atención y una actitud positiva hacia lo que realiza, evidenciando un disfrute sobre la actividad que propone el docente. Este juego debe tener un fin pedagógico y estar sujeto a normas o acuerdos previos. Siendo el niño

un ser activo y que siempre está en movimiento, se incorpora a las propuestas pedagógicas de juego, las propuestas hechas por los niños.



CONCLUSIONES

Desde los hallazgos encontrados en la investigación, podemos determinar que las conclusiones sobre las teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza de la educación inicial son las que presentamos a continuación:

- En una teoría directa, el juego es visto como estrategia de enseñanza planificado, propuesto y ejecutado por el docente como modelo a seguir. Responde a los intereses y experiencias del docente de modo que, al tener el control total del juego como estrategia asume que su enseñanza es exitosa.
- Mientras que, en una teoría interpretativa, el juego como estrategia de enseñanza surge de la propuesta del docente y algunas veces es consensuada con los estudiantes. Responde a los intereses y experiencias del docente. Así, al tener el control del juego como estrategia asume que su enseñanza es exitosa.
- Finalmente, en una teoría constructivista, el juego como estrategia de enseñanza, surge de los intereses y experiencias de los niños; el docente observa y, a partir de lo que los niños proponen o realizan, sistematiza y lo utiliza como estrategia. De este modo, capta la atención y, al responder a las expectativas de los niños, asume que su enseñanza es exitosa.

Respecto a la importancia del juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública se concluye que:

- El juego como estrategia de enseñanza facilita el aprendizaje porque responde al carácter lúdico de la naturaleza humana. Es así que, habiendo presentado y analizado los resultados, se halla un predominio de la teoría constructivista, seguida de la teoría interpretativa y escasa presencia de la teoría directa.
- Así pues, en las variantes del juego libre hallamos solo la presencia de teoría constructiva para el juego en el patio, ya que existe participación del docente solo como observador, y en el juego libre en los sectores solo la teoría

interpretativa, porque el docente organiza y participa de este juego conjuntamente con los niños. Mientras que, en el juego estructurado de las áreas curriculares impera la presencia de la teoría constructiva en las áreas de matemática, comunicación y personal social, mientras que la teoría interpretativa está menos presente. En las áreas de comunicación y matemática hay escasa presencia de la teoría directa, siendo esta dominante en el área de ciencia y ambiente. No hay presencia de la teoría directa en el área de personal social. Esto nos lleva a concluir que las áreas básicas (matemática y comunicación) así como las ciencias (ciencia y ambiente), por desarrollar primordialmente contenidos los docentes aun eligen estrategias no lúdicas con frecuencia, mientras que en el área de personal social pasa lo contrario.

Respecto al *beneficio* del juego como estrategia de enseñanza de las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública se concluye que:

- El juego como estrategia de enseñanza contribuye al desarrollo integral de los niños. Es así, que habiendo presentado y analizado los resultados se halla un predominio de la teoría constructiva, seguida de la teoría interpretativa y escasa presencia de la teoría directa.
- Así pues, en las variantes del juego libre hallamos solo la presencia de la teoría constructiva para el juego en el patio, así como para el juego libre en los sectores del aula, en los cuales el docente participa solo como observador. Mientras que, en el juego estructurado en las áreas curriculares impera la presencia de la teoría constructivista e interpretativa en las áreas de matemática, comunicación, personal social y ciencia y ambiente, encontrándose menos presente la teoría directa. En las áreas de comunicación, ciencia y ambiente y personal social, no hay evidencia de la teoría directa. Hay escasa presencia de la teoría directa en el área de matemática. Esto nos lleva a concluir que el área de matemática siendo un área básica por desarrollar primordialmente contenidos los docentes aun eligen estrategias no lúdicas con frecuencia para el logro de sus propósitos.

RECOMENDACIONES

Se recomienda que en la institución educativa inicial en la que se desarrolló el estudio se fomente un programa de desarrollo profesional en el que se priorice la reflexión sobre la propia práctica docente brindando las herramientas necesarias para una toma de conciencia que pueda producir cambios y modificaciones a partir de reconocer sus teorías implícitas. Generando condiciones que sean más favorables y pertinentes para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Se recomienda que el tema de las teorías implícitas se incluya en los programas de formación del profesorado dado que estas son las que rigen y orientan inconscientemente su práctica docente, mucho más que los conocimientos teóricos aprendidos en el período de su formación profesional.

En referencia al diseño metodológico, sería conveniente continuar esta investigación y abarcar a todos los docentes de dicha institución educativa. Asimismo, se recomienda utilizar, por lo menos dos técnicas, el cuestionario con el grupo focal y la observación en el aula, pues consideramos que estas permitirían acceder más profundamente a las representaciones implícitas de los docentes.

Para posteriores investigaciones, se recomienda profundizar desde el aspecto epistemológico el tema referido al juego como estrategia de enseñanza, con el fin de propiciar cambios en las representaciones sobre el mismo por parte de los docentes, e incorporar en su práctica docente este aspecto lúdico que en todo ser humano es innato, facilitando una enseñanza efectiva, ya que el juego es parte de la naturaleza humana.

Se recomienda continuar investigaciones sobre las teorías implícitas, incluyendo dos aspectos: la memoria semántica y la memoria episódica, ambas permiten un mejor acercamiento a las teorías implícitas de docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=KHxf5HRzeacC&pg=PA43&dq=juego+y+desarrollo+infantil&hl=es&sa=X&ei=8h5iVcmNLI SngwSJ7IDwDA&ved=0CDAQ6AEwBA#v=onepage&q=juego%20y%20desarrollo%20infantil&f=false>
- Aldaba, M. (2009). El juego en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*. (15) 1 - 9. ISSN 1988-6047. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20JOSE_ALGABA_1.pdf
- Alfonso, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Valencia: Editex. https://books.google.com.pe/books?id=IR1yI9xD95EC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_qe_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true
- Amezcuca, M. & Hueso C. (2004) Cómo elaborar un relato biográfico. Recuperado de: <http://www.index-f.com/memoria/metodologia.php> Consultado el 21 de Noviembre del 2014.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique. Recuperado de: [ecaths1.s3.amazonaws.com/.../1400512089.Anojovich%20Mora.%20Es...](https://s3.amazonaws.com/.../1400512089.Anojovich%20Mora.%20Es...)
- Añorve, M. (1991). La fiabilidad en la entrevista semiestructurada y estructurada, un recurso de la encuesta. *Portal de Revistas Científicas y arbitradas de la UNAM*. 5 (10). ISSN: 0187-358X. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/3793>
- Baez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC EDITORIAL. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=7IVYmVI96F0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_qe_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bartolomé, R., Górriz, N., Pascual, C. & García, M. (1993). *Manual para el educador infantil*. Bogotá: Mc Graw Hill
- Benítez, M. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*. (45) 1- 11. ISSN 1988-6047. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20ISABEL_BENITEZ_1.pdf
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight M. (2010). *How to research?* New York: Mc Graw Hill
- Buckmann, C. (2005). *Young Teachers' Implicit Theories about Individual Factors of School Achievement* Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Germany. Recuperado de: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus2005-oth-enl-t03.pdf
- Calero, M. (2005). *Educación jugando*. Lima: San Marcos
- Cañeque, H. (1991). *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*. Buenos Aires: El Ateneo

- Casado, A. (2010). *Aprender a ser Maestro. Creencias de los estudiantes de magisterio sobre las interacciones en el aula*. Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla - La Mancha. Recuperado de:
<https://books.google.com.pe/books?id=4MijAgAAQBAJ&pg=PT95&lpg=PT95&dq=Aprender+a+ser+Maestro+%E2%80%9CCreencias+de+los+estudiantes+de+magisterio+sobre+las+interacciones+en+el+aula&source=bl&ots=yhtDKyffeu&sig=CczNV12ExmkmKaJNK0nBoZqzwY&hl=es&sa=X&ved=0CCAQ6AEwAWoVChMIhfXe4oOTyQIVDIKQCh332AsT#v=onepage&q=Aprender%20a%20ser%20Maestro%20%E2%80%9CCreencias%20de%20los%20estudiantes%20de%20magisterio%20sobre%20las%20interacciones%20en%20el%20aula&f=false>
- Castorina, J., Barreiro, A. & Clemente, F. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educacao Realidades*. 30 (1) 202-222. Recuperado de
<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/23016/13298>
- Castro, A. & Penas, F. (2008). *Matemática para los más chicos. Discusiones y proyectos para la enseñanza del espacio, la geometría y el número*. Buenos Aires: Novedades educativas
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (2) 413- 423. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. ISSN: 2027-1174. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf>
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). *Los procesos de pensamiento de los docentes*. En M.C. Wittrock (Ed.), *Investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (p. 443-539). Madrid: Paidós
- Claxton, G., Atkinson, T., Osborn, M. & Wallace, M. (1996). *Liberating the learner: Lesson for professional development in education*. London: Routledge. Recuperado de:
<http://books.google.com.pe/books?id=JgVeAgAAQBAJ&pg=PA90&dq=implicit+theories+of+teaching&hl=es&sa=X&ei=OX1GVKH1AY-TqwShroHIBA&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=implicit%20theories%20of%20teaching&f=false>
- Conti, G. (2013). *Semejanzas y diferencias entre las representaciones explícitas o implícitas sobre la enseñanza en profesores de Matemática y Ciencias Sociales del nivel secundario*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Córmack, M. (2004). Estrategias de aprendizaje y enseñanza en educación del menor de 6 años. *Acción Pedagógica*. 13(2) 154 - 161 Recuperado de:
<http://www.oei.es/inicial/articulos/>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. California: SAGE. Recuperado de:
<http://books.google.com.pe/books?id=DetLkgQeTJgC&printsec=frontcover>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research* (3ª ed.). Columbus, OH: Pearson
- Cubo, S., Martín, B. & Ramos, J. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide

- De Denies, E. (1990). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: El Ateneo
- Delachaux, E., Delachaux, P. & Niestlé, A. (1978). La formation du symbole chez l'enfant. *Foundation Jean Piaget*. 110- 153. Recuperado de : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP45_FdS_chap5.pdf
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=sjidLgWM9_8C&pg=PA10&lpg=PA10&dq=el+juego+infantil+y+su+metodolog%C3%ADa+descargar+gratis&source=bl&ots=xEBv0xOL8a&sig=rbElcj20l2HM7mnwMqJqghlUG0U&hl=es&sa=X&ei=LxY9VcTmMoyZgwT3r4HADg&ved=0CEMQ6AEwBw#v=onepage&q=el%20juego%20infantil%20y%20su%20metodolog%C3%ADa%20descargar%20gratis&f=false
- Dienes, Z. & Peiner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*. (22) 735 – 808. Recuperado de: www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/1727176.PDF
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla
- Euceda, T. (2007). *El juego desde el punto de vista didáctico a nivel de educación básica* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcmdr3g6>
- Farias, D. & Rojas, F. (2010). Estrategias lúdicas para la enseñanza de la matemática en estudiantes que inician estudios superiores. *Paradigma*. 31 (2) 53 – 64. ISSN 1011-2251. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512010000200005&script=sci_arttext
- Ferland, F. (2005). *¿Jugamos? El juego con niños y niñas de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea.
- Fickel, L. (1999) Democracy is Messy: Exploring the personal Theories of a High School social Studies Teacher. *Theory and research in social education*, 28 (3), 359 – 389, DOI: 10.1080/0093314.2000.10505913
- Fingermann, G. (1970). *El juego y sus proyecciones sociales*. Buenos Aires: El Ateneo
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Recuperado de: <https://drive.google.com/a/pucp.pe/folderview?id=0BzgFGIj12sxCc3dCS2J0V1FIZFk&usp=sharing#>
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=HexhAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=flick+uwe&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=flick%20uwe&f=false
- Flick, U. (2014a). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles: SAGE
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*. 5 (1) 2 - 9. ISSN: 1067-6079 Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf
- Gamboa, S. (2001). *Aprender jugando desde las actitudes sociales*. Buenos Aires. Bonum

- García, J. & Cañal, P. (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *Investigación en la Escuela*. (25) 5 – 16. ISSN 0213 - 7771. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116901>
- Gay, R. (2000). *Educational research competencies for analysis and application* (6xt. Ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Jimenez, P. (2014). *Terminología conceptual para docentes de nivel inicial*. Buenos Aires: Dunken. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=4BiHBAAQAQBAJ&pg=PA77&dq=juego+de+construcciones+en+el+nivel+inicial&hl=es&sa=X&ei=HSeVYWGBIjmoAT32qWgBg&ved=0CCEQ6AEwAQ#v=onepage&q=juego%20de%20construcciones%20en%20el%20nivel%20inicial&f=false>
- Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza aprendizaje: ¿existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos* 19(38) 25-43.
- Gonzales, M. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- González, V. (2003). *En Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax. Recuperado de: http://books.google.com.pe/books?id=ECy7zk19lj8C&printsec=frontcover&dq=Estrategias+de+ense%C3%B1anza+y+aprendizaje&hl=es&ei=9zkPToXNNsGXtwfK79XaDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q=teoria%20implicita&f=false
- Guitart, R. (1992). *El juego en la escuela*. *Revista aula de innovación educativa* [versión electrónica]. (7) ISSN: 2014- 4725. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula/007-juego-y-curriculo-escolar--dinamica-de-grupos/el-juego-en-la-escuela>
- Hennink, M., Bailey, A. y Hutter, I. (2011) *Qualitative research methods*. London : SAGE. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=rmJdyLc8YW4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento meta textual. En estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13(38) 737-771. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003804>
- Huizinga, J. (1980). *Homo Ludens. A study of the play – element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul. Recuperado de: http://art.yale.edu/file_columns/0000/1474/homo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949.pdf

- Jimenez, A. & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. LXIV (233) 105 – 122. Recuperado de: <http://revistadepedagogia.org/2007060254/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-233-enero-abril-2006/pensar-el-pensamiento-del-profesorado.html>
- Kaplan, B. (1999). *El juego. Debates y aportes desde la didáctica*. Buenos Aire: Novedades educativas
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science* 4ª Ed. MIT Press. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=xhUll82paFYC&dq=Karmiloff-Smith&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Labrador, M. & Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de la ELE. *Glosas Didácticas*. (17) 71 – 84. ISSN 1576-7809. Recuperado de: www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A user's guide*. Los Angeles: SAGE. Recuperado de: <https://books.google.com.pe/books?id=bq-r3sW1PH0C&printsec=frontcover&dq=qualitative+research+pdf&hl=es&sa=X&ved=0CF4Q6AEwCTgKahUKEwi-oPOWi5jJAhXGOCYKHbytB2k#v=onepage&q=qualitative%20research%20pdf&f=false>
- Locke, J. (1909). *Some Thoughts Concerning Education*. New York: P.F. Collier & Son. Recuperado de: <http://www.bartleby.com/37/1/>
- López, I. (1989). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista de la Educación en Extremadura*. Revista online.(19–37).ISSN:1989-9041. Recuperado de : <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2014/01/JuegoEIP.pdf>
- López, R & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen*. (61) 1 - 19. Recuperado de: <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- Macuk, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos* Valparaíso. 41(68) 403-422. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000300003
- Malajovich, A. (2008). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/55/biblio/55El-juego-en-el-Nivel-Inicial.pdf>
- Marín, I., Penón, S. & Martínez, M. (2008). *El placer de jugar. Aprende y diviértete jugando con tus hijos*. Barcelona: ediciones CEAC
- Martínez, E. & Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*. (4) 2(24) 69 - 90. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n24/4-24-4.pdf>
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*. 8(1) 1 – 41. ISSN 1909-955X. Recuperado de: <http://cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*. Facultad de Psicología UNMSM. 9 (1) 123–146. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033/3213>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20) 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Martins, I. (2014). *O lúdico na educação infantil o trabalho docente Playfulness in childhood education and the teacher's work*. Impulso, Piracicaba. 24 (60) 7 - 20. ISSN 2236-9767. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v24n60p7-20>
- Méndez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de educación física*. Barcelona: Paidotribo. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=lyJAOGiNd5qC&pg=PA21&dq=el+juego+dirigido&hl=es&sa=X&ved=0CDAQ6AEwA2oVChMI-MGx0cyQxqIVBZENCh3qEgBf#v=onepage&q=el%20juego%20dirigido&f=false>
- Meneses, M. & Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25 (2) 113- 124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Miles, M., Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. Los Angeles: Sage
- Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima. Recuperado de: http://www.santillana.com.pe/dcn_2009.pdf
- Ministerio de Educación (2009). *La hora del juego libre en los sectores. Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/minedu/03-bibliografia-para-ebr/59_hora_juego_libre_en_los_sectores.pdf
- Monereo, C. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó
- Palma, O., Lavadie, M., Paredes, C., Seguel, H. & Uribe, K. (2012). Estudio descriptivo de forma y función del juego libre del niño (a) en etapa preescolar. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*. 12 (12) 1 - 10. Recuperado de: <http://www.revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewFile/25313/26635>
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje*. Antioquía: SENA. Recuperado de: <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>
- Peralta, V. & Hernández, L. (2012). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. España: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego, imagen y representación*. México: Fondo cultura económica
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. New York: Basic Book

- Philip Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano*. México: Pearson. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=ZnHbCKUCtSUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. España: Graó.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros, la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. Pozo & C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp.87-108). Madrid: Aula XXI
- Redondo, M. (2008). El juego infantil, su estudio y como abordarlo. *Revista digital. innovaciones y experiencias educativas*. (13) 1-8. ISSN 1988-6047. Recuperado de: www.csicsif.es/andalucia/modules/.../M_ANGELAS_REDONDO_2.pdf
- Reina, C. (2009). El juego infantil. *Innovación y experiencias educativas*. 1(15) 1-9. ISSN.1988-6047. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/CRISTINA_REINA_1.pdf
- Revilla, D. (2010). Técnicas e instrumentos para la obtención de información. Orientaciones para el Diseño y Formato de Instrumentos. Material de enseñanza. Lima: PUCP
- Ribes, M. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Bogotá: editorial MAD
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*. 31(1) 11-22. ISSN. 0101-9031. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rodrigo, M. (1997). *Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un paseo de la mano de las teorías implícitas*. En M. Rodrigo & J. Arnay. *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 3-10). Barcelona: Paidós
- Rodrigo, M. & Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. Pozo & C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 75 - 85). Madrid: Aula XXI
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Distribuciones S.A.
- Rojas, J. (2013). *Estudio exploratorio de teorías implícitas acerca del currículum en profesores de educación secundaria en una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho* (Tesis Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima
- Romero, P. et al. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.mutisschool.com/portal/Formatos%20y%20Documentos%20Capacitación%20Docentes/ESTRATEGIAPEDCorr.pdf>
- Rueda, M., Ríos, M. & Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*. Año 13. (46) 627 - 635. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31247/1/articulo7.pdf>

- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcover&dq=+a+triangulaci%C3%B3n+de+ruiz&hl=es&sa=X&ei=gNOJVLaoEISnNtqpgpgE&ved=0CCEQ6AEwAQ#v=onepage&q=la%20triangulaci%C3%B3n%20de%20ruiz&f=false>
- Sáenz, G. & Monroy, A. (2010). Evolución del juego a lo largo de la historia. *Revista Digital*, Buenos Aires. 15(143). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd143/evolucion-del-juego-a-lo-largo-de-la-historia.htm>
- Saiz, E. (2006). *Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos*. Buenos Aires: Novedades educativa
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*. (13) 71 – 78. ISSN: 179-4827. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje através del componente lúdico. *MarcoELE*. (11) 1 - 68. ISSN 1885 - 2211. Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Etelequia*. (16) 91 – 103. Recuperado de: <http://www.eumed.net/entelequia/en.art.php?a=16a06>
- Sánchez-Valle, N., Toledo-Micó, R. ; Messeguer-Mercadé, M. & Bardet-Hidalgo, M. (2013). Las orientaciones valorativas artístico- estéticas de los escolares en los juegos didácticos. *Ciencias Holguín*. XIX (2) 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181527530011>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santos, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario: Homo sapiens
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar en clave de juego* .Buenos Aires: Noveduc
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas . Recuperado de : https://books.google.com.pe/books?id=RPwT_DATPjoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Sherman, R. (1988). *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Farmer
- Shuare, M. & Montealegre, R. (1997). *La situación imaginaria, el rol y el símbolo en el juego infantil*. *Revista Colombiana de Psicología*. (6) 82-88. Recuperado de: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895311.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London: SAGE
- Torres, C. (2002). El juego: una estrategia muy importante. *Educare*. 6 (19) 289 - 296. ISSN 13164910. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19729>
- Tulving, E. & Donaldson W. (1972). *Organization of memory*. Nueva York: Academic Press
- Unesco (1999). *Friedrich Fröbel*. Oficina Internacional de Educación, XXIII (3-4) 501-519. Recuperado de: www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/frobels.PDF
- Unesco (1980). El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. *Estudios y documentos de educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>
- Valiño, G. (2006). *El juego en la infancia y en el nivel inicial*. Ponencia presentada en el Encuentro regional de Educación Inicial "Intercambio para el fortalecimiento de políticas en educación inicial", Organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/inicial_valinio.pdf
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis
- Vargas, C. & López, L. (2009). *El trabajo diario en la educación inicial. ¿Cómo organizar la jornada de cada día*. Tercera edición. Santo Domingo : Secretaria de Estado de Educación. Recuperado de: <http://www.oei.es/inicialbbva/db/contenido/documentos/trabajodiariounivelinicialpdf.pdf>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*. 3 (1) 119 – 139. ISSN 1659-4703. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf
- Vazquez, R. (2011). *El juego en la educación escolar*. Recuperado de : https://books.google.com.pe/books?id=5jl_AqAAQBAJ&hl=es
- Venegas, F., García, M. & Venegas, A. (2013). *El juego infantil y su metodología*. Málaga: Innovación y cualificación. Recuperado de : https://books.google.com.pe/books?id=HuCcClqg1WEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Volosky, L., Rosenthal, I. & Mira, P. (1990). *Manual para la educación de párvulos*. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias
- Walker, R. (1997). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=puPDRlCnk8wC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. California: Sage Publications



ANEXO 1: PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES¹⁰

El propósito de este protocolo es brindar a las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Arroyo Álvarez, Felicita Janet y Silva Olivo, Gloria Ybett de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es entrevistar a 6 docentes de la institución educativa inicial, para identificar las teorías implícitas de docentes sobre las estrategias de enseñanza en el nivel inicial. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista, lo que le tomará 50 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así las investigadoras podrán transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las entrevistas resueltas por usted serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Arroyo Álvarez, Felicita Janet al correo jane2jb.22@gmail.com o al teléfono.....

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha

¹⁰ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Anexo 2: MATRIZ DE COHERENCIA

Felicitá Janet Arroyo Álvarez y Gloria Ybett Silva Olivo

Tema de la investigación: TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES SOBRE EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN LAS ÁREAS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Línea de investigación: LOS MODELOS CURRICULARES Y SU CONCRECIÓN EN LOS DISEÑOS CURRICULARES

Problema	Objetivo general de la investigación	Objetivos Específicos
¿Qué teorías implícitas están presentes en los docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte?	Describir las teorías implícitas de docentes sobre el juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las teorías implícitas de los docentes sobre la importancia del juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte 2. Identificar las teorías implícitas de los docentes sobre el beneficio del juego como estrategia de enseñanza de las áreas curriculares de la educación inicial en una institución educativa pública de Ate - Vitarte

Diseño metodológico:

Enfoque:	Nivel:	Método:	Muestra:
Cualitativo	Descriptivo	Estudio de caso	Seis docentes de una IEI pública de Ate – Vitarte. UGEL N°06

Objetivo	Categorías	Subcategorías	Técnicas e Instrumentos de recojo de información
1	• El juego como estrategia de enseñanza en las áreas curriculares de la educación inicial	1. Importancia del juego	• Entrevista semiestructurada Guion de entrevista
2		2. Beneficios del juego	

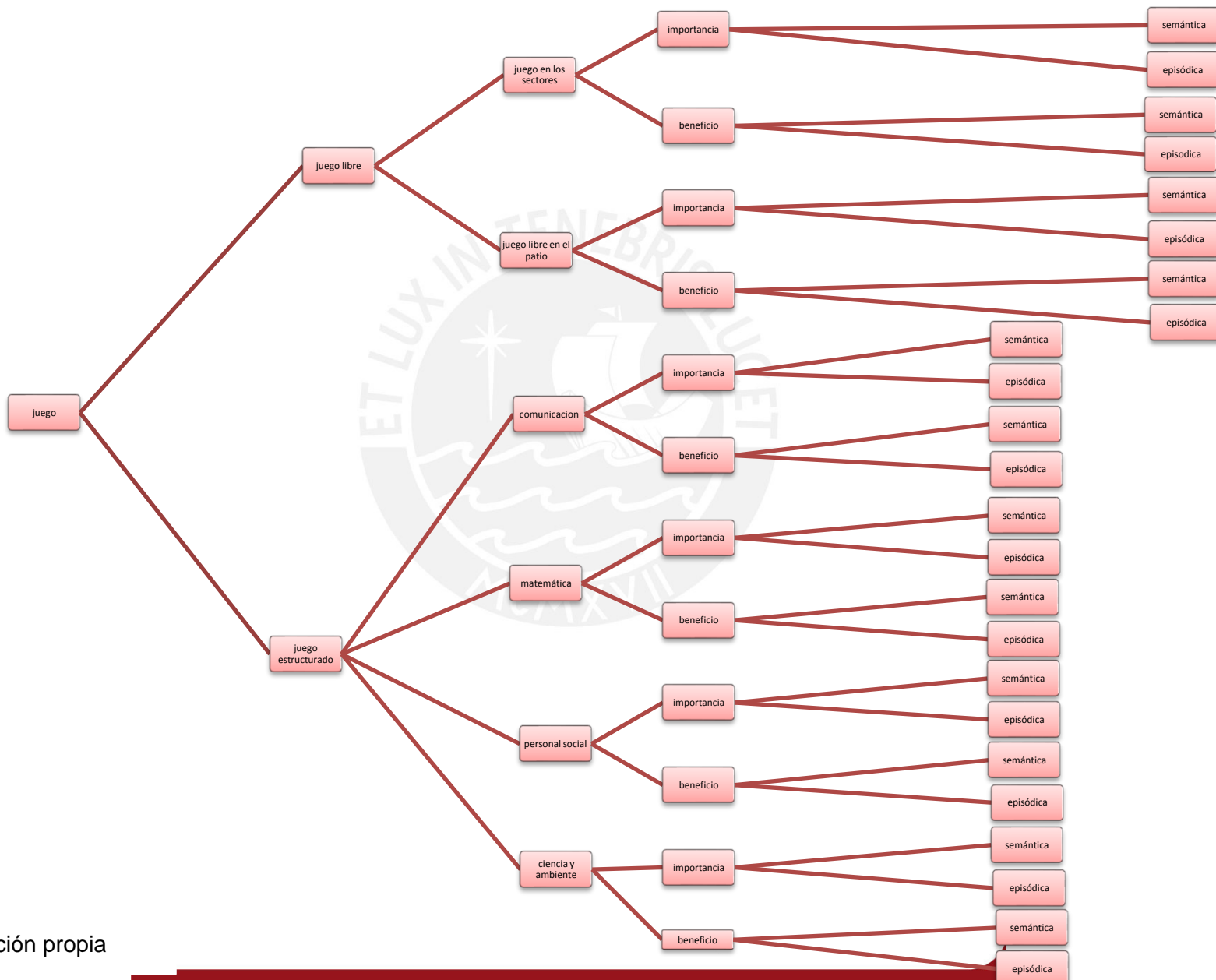
Elaboración propia

Anexo 3: TRANSCRIPCIÓN DE LAS REPRESENTACIONES VERBALIZADAS DE LOS DOCENTES

N	TRANSCRIPCIÓN
1	<p>Ya, bueno, este la primera pregunta es: ¿considera usted que es importante la participación de los niños en los juegos propuestos por el docente. ¿Para qué les puede servir?</p>
	<p>los propuestos por el docente umm umm dependiendo pues porque generalmente los niños son los que proponen los juegos hay que respetar la iniciativa de ellos lo que plantean que juego hacer el docente en parte es el que va es el mediador el que facilitará los objetos los materiales para que se realicen no los juegos y también es el docente lo que va a hacer este es su labor importante es observar cómo se da el trabajo de los niños como como ellos se desenvuelven como como como desarrollan sus juegos</p>
2	<p>Umm ya, siguiente pregunta se afirma que las estrategias lúdicas promueven el juego en los niños y a partir de estas el docente puede iniciar su labor pedagógica de enseñanza ¿Qué piensa al respecto?</p>
	<p>Umm ¿que si estoy de acuerdo en eso? ¿Por qué? Ehh? porque durante la actividad lúdica el niño desarrolla sus capacidades ¿no?, tantas matemáticas comunicativas, sus habilidades comunicativas, matemáticas, el niño se va relacionando y va ehh desarrollándose sus nuevos aprendizajes.</p>
3	<p>Siguiente pregunta, los niños participan de las clases con entusiasmo cuando estas las realizan a partir de un juego. ¿Por qué cree que sucede esto?,</p>
	<p>Porque el juego, umm porque, (ahh) el niño es que (ehh) aprende jugando si partimos de eso es que aprende jugando si es que el niño aprende jugando es que es esta actividad es de acuerdo a sus intereses y necesidades que tiene el niño, el niño por eso se va a desarrollar con entusiasmo se va a entregar va a ser una actividad significativa para el desarrollar este aprendizaje porque lo va hacer a través del juego no, ujumm.</p>
4	<p>A partir de su experiencia profesional ¿ qué pasajes o anécdota nos puede compartir respecto a lo enunciado anteriormente?</p>
	<p>Ahh, por ejemplo, en el juego en el juego trabajo un día en el sector del hogar los niños ehh allí, este, ya tienen, umm, planteado los acuerdos de que en cada sector van a entrar en cada sector ingresan cinco niños no en cada sector Entonces este ese día un niño quiso ingresar y me di.. Comunica a la docente profesora no me dejan ingresar al sector del hogar entonces la profesora se acerca y le dice que es lo que está pasando y los niños dicen no es que ya estamos completos somos cinco o sea él ya no debe ingresar con él ya seríamos seis entonces ahí podemos ver que ya los niños están realizando el conteo espontáneo, o sea entre ellos mismos se están contando ¿no? Eh, para ver cuantos ingresan ahí no intervino el docente de tal manera que los niños van construyendo sus aprendizajes a través del juego dicen como contaron entre ellos y dicen tú ya no ingresas porque ya estamos completos o sea porque ya tenían cinco niños allí y eso es no también una capacidad que van aprendiendo a través del juego desarrollando su capacidad.</p>

Elaboración propia

ANEXO 4: ÁRBOL DE CÓDIGOS



Elaboración propia

ANEXO 5: MATRIZ DE CODIFICACIÓN ABIERTA

N°	TRANSCRIPCIÓN	
1	<p>¿Considera Ud. que es importante la participación de los niños en los juegos propuestos por el docente? ¿Para qué cree que le puede servir esta participación al niño?</p>	<p>Semántica Importancia No determina el área Juego estructurado</p>
	<p><u>El docente puede proponer, puede proponer los juegos, pero los niños tienen que decidir la estrategia de como jugar, con su propio interés, por propia iniciativa o de acuerdo al material que se les da, porque el docente puede proponer, pero de ellos sale la otra propuesta y es la válida. Es válido, que los niños de acuerdo a las características del material, a la utilidad, ellos decidan realizar el juego, el juego que a ellos más les va a complacer y.... es más significativo para ellos que la propuesta del docente</u></p>	
2	<p>¿Se afirma que las estrategias lúdicas promueven el juego en los niños y a partir de estas el docente puede iniciar su labor pedagógica de enseñanza ¿Que piensa al respecto profesora?</p>	<p>Semántica Importancia No determina juego en sectores o patio Juego libre</p>
	<p><u>Bueno las experiencias lúdicas para mi es importantísimo porque para el niño es como si fuera algo primordial porque en la experiencia lúdica es importantísima, una experiencia neta de los niños. Si hoy día el niño no jugó es como si le faltara algo que complemente la parte integral como la alimentación, la recreación porque si el niño no jugo es como si algo le faltara la parte lúdica es muy importante.</u></p>	
3	<p>Los niños participan de las clases con entusiasmo cuando lo realizan a partir de un Juego. ¿Por qué cree que sucede esto? Desde su experiencia ¿qué pasajes nos pude compartir usted?</p>	<p>Episódica Importancia No define área Juego estructurado.</p>
	<p><u>Bueno, a nosotros de todas maneras nos da gusto cuando planteamos la clase nos tenemos que fijar que vamos a trabajar netamente con niños y nos ponemos a nivel niño y bueno cuando yo planteo la clase ya través del juego veo que los niños cambian toda la parte emocional no están rígidos, se abren, empiezan a opinar, se entusiasman y quieren ganar, quieren opinar. De esta manera hago que todos cambien, es más rápido y es más rico el aprendizaje nosotros nos ponemos dentro del juego y esa emoción que les sale empiezan también a aprender de una manera fácil es importante por la emoción hace que el niño pueda aprender y hace todas las conexiones emocionales hacia la parte cognitiva y el aprendizaje.</u></p>	
4	<p>Algunos autores hacen referencia que el juego es una actividad de disfrute en el que el niño se relaja y por lo tanto no logra el aprendizaje. ¿Qué piensa ante tal afirmación? ¿por qué?</p>	<p>Semántica Importancia No determina área Juego estructurado</p>
	<p><u>Hay algunos autores que de repente son los cognitivistas, los autores del conductivismo y ahora que pasamos al constructivismo se ha dado nuevos enfoques y también he estado leyendo de una amiga que trabaja en la UNESCO que me manda varios links y de un señor brasileño no me acuerdo su nombre el habla que "si el niño juega el niño aprenderá" es la base para el aprendizaje y yo realmente pienso que es importante para nuestros niños y para el aprendizaje porque es la verdad el niño jugo hizo todos los procesos y logro el aprendizaje, yo no estoy de acuerdo con las</u></p>	

	<p>personas que dicen que el juego no es importante, <u>yo creo que el juego si es importante para nuestros niños.</u></p>	
5	<p>¿De qué depende la elección de una estrategia lúdica para las sesiones de clase puede comentar alguna situación especial?</p> <p>Bueno, tengo que partir siempre captando del juego libre de los niños en los sectores donde el niño ya me pide materiales para que arme un juego, aparte de eso, <u>tengo yo que hilar para enganchar que estrategia tengo yo que usar, para que vaya acorde con él, con su interés.</u></p>	<p>Episódica Importancia Juego en los sectores. Juego libre</p>
6	<p>¿Algunos docentes manifiestan que es mejor dirigir y tener absoluto control de los juegos para evitar el desorden y cumplir mejor lo planificado en clase Qué opinión le merece este comentario?</p> <p>Bueno la parte dirigida antiguamente lo llevamos con ciertos requisitos no pero ahora también leyendo la parte de psicomotriz, <u>el niño puede hacer todo lo que son los acuerdos previos todo juego que nazca de él.</u> Se presenta todos los acuerdos que se tiene que llevar el juego para evitar el desorden ellos hacen un acuerdo para llevar a cabo el juego; ahora sí es verdad en el juego tiene que meterse el niño yo estoy observando esta propuesta del ministerio de educación que realmente cuando el niño juega sin ninguna situación dirigida ellos <u>si realizan lo más importante que cada uno va botando la parte emocional que en ese momento siente y el niño disfruta porque no tiene ningún parámetro, encuadre, entonces el niño tiene un disfrute pleno; el niño se siente bien, a parte de las indicaciones, el niño lo hace tan rico totalmente eso lo vemos a través de la representación que el realiza. Vemos que el niño ha asimilado, va a representar individualmente lo que él ha vivido en ese momento</u></p>	<p>Episódica Importancia Personal social Juego estructurado</p>
7	<p>¿Algunas maestras opinan que las estrategias lúdicas solo se deben de utilizar para el juego en los sectores y actividades al aire libre porque así no se desaproveche el tiempo ¿Qué opinión tiene respecto a esto? ¿Está de acuerdo? ¿Por qué?</p> <p>Como le decía anteriormente, sí, al niño o niña le interesa la parte lúdica, <u>el niño es juego, todo lo hace en base al juego. El niño va a desarrollar estrategias de juego para que pueda aprender</u> porque si yo digo no, <u>desperdicio el tiempo más bien estaría ganando por que el niño todas sus cosas lo va asimilando, lo va guardando para que en un momento determinado lo saque</u> de otra forma pero de una manera ordenada, para mí no es una experiencia, digamos de desperdicio, es importante.</p>	<p>Semántica Importancia No determina juego en el patio o sectores Juego libre</p>

Elaboración propia

ANEXO 6: MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA IMPORTANCIA DEL JUEGO

AREA	TIPO	NIVEL	TEXTO
COMUNICACIÓN	semántica	Describe	El juego es importante porque mediante el juego el niño aprende diversas capacidades, adquiere conocimientos el niño juega y descubre muchas cosas y (...) el juego es (...) parte del niño no, mediante el juego el niño aprende se involucra en diferentes áreas tanto en, comunicación (...)descubre muchas cosas (D4, P1)
		Explica	Durante las sesiones de aprendizaje, sí son juegos dirigidos porque el docente tiene que encaminar, no es el juego libre como se da en la mañana, en los sectores aquí ya hay un propósito hay una intención y como tal yo me he trazado ese día para trabajar con los niños desarrollar con ellos una capacidad determinada, ya sea puede ser una capacidad matemática o comunicativa, entonces el juego tiene que tener esa intención también (D1, P9).
	Episódica	Fundamenta	Sí, si puede (...)nosotros hemos hecho rimas con los niños hemos trabajado un proyecto del circo y hemos empezado a jugar con las rimas y les hemos traído imágenes y ellos han ido rimando al final que hemos rimado de ellos ya salió diferentes rimas y uno de ellos dijo con su nombre, no entonces dijo" Ana se come una manzana", entonces otro niño empezó a decir otro que no rimaba se confundían también ellos y el otro le corregía, no ese caso también se da (D3, P13).
MATEMÁTICA	Semántica	Describe	Están equivocados pero de todas maneras el juego es un disfrute un relajo pero llegado el momento también hay una enseñanza porque a través del juego los niños se pueden desarrollar ubicarse desplazarse según lo que uno va determinando o el niño va determinando las observaciones que él va a hacer lo que desea desarrollar (D2, P4).

	Explica	Durante las sesiones de aprendizaje si son juegos dirigidos porque el docente tiene que encaminar no es el juego libre como se da en la mañana, en los sectores aquí ya hay un propósito hay una intención y como tal yo me he trazado ese día para trabajar con los niños desarrollar con ellos una capacidad determinada, ya sea puede ser una capacidad matemática o comunicativa, entonces el juego tiene que tener esa intención también (D1, P9).
	Episódica Fundamenta	Cuando hemos hecho las clases en matemáticas, en lo que es conformación en agrupación hemos realizado juegos colocándole unos collarines a los niños, donde ellos se han agrupado, al principio se les hacía muy difícil de agruparse, de ver los collarines entre ellos, pero lo volvimos a repetir el juego en otras actividades y se les hizo más fácil (D3, P3).
PERSONAL SOCIAL	Describe	Mediante el juego se socializa, mediante el juego son autónomos mediante el juego afirman su identidad son más sociables, se logra diferentes cosas (D3, P11).
	Semántica Explica	Cuando el niño juega sin ninguna situación dirigida ellos si realizan lo más importante, que cada uno va botando la parte emocional que en ese momento siente y el niño disfruta porque no tiene ningún parámetro, encuadre, entonces el niño tiene un disfrute pleno, el niño se siente bien través de la representación que el niño lo ha asimilado lo va a representar individualmente y lo que él ha vivido en ese momento (D6, P6).
	Episódica Fundamenta	El juego dramático ayuda los títeres también ayudan pero cuando es muy seguido ya no le llaman la atención cuando hay otra actuación para hacer tales cosas ellos dramatizan también actúan con el dilema moral hacen la parte positiva y la parte negativa cual está mejor para ellos (D6,P16).
CIENCIA Y AMBIENTE	Describe	(...) el docente en parte es el que va es el mediador el que facilitará los objetos los materiales para que se realicen los juegos y también es el docente lo que va a hacer este es su labor importante es observar cómo se da el

		trabajo de los niños como ellos se desenvuelven como desarrollan sus juegos (D1, P1).
semántica	Explica	Porque el juego el niño es que aprende jugando si partimos de eso es que aprende jugando si es que el niño aprende jugando es que es esta actividad es de acuerdo a sus intereses y necesidades que tiene el niño , el niño por eso se va a desarrollar con entusiasmo se va a entregar va a ser una actividad significativa para el desarrollar este aprendizaje porque lo va hacer a través del juego (D1, P3).
Episódica	Fundamenta	Nooo, totalmente en desacuerdo porque si habiendo manifestando todo lo anterior O sea como es posible si el niño justamente la actividad lúdica desarrolla en el niño sus aprendizajes, sus capacidades como puedo aceptar eso no para mi es inconcebible pienso que más bien el docente o todos los docentes debemos trabajar utilizando la estrategia del juego (D1, P11).
Elaboración propia		

ANEXO 7: MATRIZ DE ANÁLISIS DEL BENEFICIO DEL JUEGO

AREA	TIPO	NIVEL	TEXTO
COMUNICACIÓN	semántica	Describe	El niño hace lectura de imágenes porque si yo le doy al niño palabras sueltas eso no significa nada el niño todavía no está en la parte abstracta el niño está concibiendo recién su aprendizaje por asociación aprende mejor que una palabra suelta sin imagen la imagen lo va unir a esas palabras lo va asociar y de esa manera el niño como jugando va aprender se le pone una foto con su número y relaciona el numero con su nombre ejemplo Lorena asociando el nombre con la foto(D6,P14).
		Explica	Bueno, son diferentes estrategias que tiene el docente no, pero cuando es solo palabras con que los asocian, el niño es palabras con imagen y si es mediante un juego lo asocian de mejor de mejor manera (D3, P14).
	Episódica	Fundamenta	por ejemplo cuando nosotros planteamos, elaboramos un proyecto sobre sobre el circo y la sesión decía creando adivinanzas con los personajes del circo y entonces los niños producen textos con alusión al tema con alusión a los personajes van creando plantean las adivinanzas ellos de ellos mismos van dictando a la docente una adivinanza u otra adivinanza eh de acuerdo a su capacidad este de su expresión su expresión propia, de acuerdo a la edad en que tienen van dictando esto y el docente va tomando nota de todo esto y de tal manera que los niños se puede ver ahí como de qué manera ellos producen estos textos a través de los juegos verbales (D1, P14.)
MATEMÁTICA	Semántica	Describe	Todo niño trae siempre sus saberes previos o sea (...) para platear este juego cuales eran los saberes previos de mis niños de repente ya conocían, para yo hacer esta adivinanza se supone que ellos ya tienen que conocen las características de las figuras, para poder adivinarlas, y hacer con su propio cuerpo la respuesta no habría que ver los saberes previos de los niños (D1, P19).

	Explica	Si por ejemplo en el área de matemáticas cuando nosotros queremos trabajar sesiones para reforzar o el área de matemática entonces nos valemos de por ejemplo rondas, juegos, puede ser, este de repente maticuentos que existen empezamos con este juego de ¿quien llegó primero, segundo, tercero y estamos trabajando lo que es ordinalidad por ejemplo (D1, P6).
	Episódica Fundamenta	Una anécdota que me pasó fue que en una sesión que realicé en matemática llegó el momento cuando todo lo trabaje a través de juego nada más y ya no utilicé todos los pasos de una secuencia normal de matemática, o sea ya no trabajé con materiales lógicos. Todo se desarrolló a través de juegos según el desenvolvimiento de cada niño (D2, P3).
PERSONAL SOCIAL	Semántica Describe	Lograr su propósito(...) que cada niño realice ese rol, la dramatización con su propio cuerpo ya no utilizando los títeres(...) también se puede lograr, porque es lo que está observando, va asimilando, va recapacitando, va viendo que eso se puede hacer, o a veces no se puede hacer y cuando uno le pide también va a reflejar lo que ha hecho con los títeres (D2, P16).
	Explica	Porque tienen interés pues al juego que lo quieren desarrollarse lo más rápido lo más posible o su creatividad se desarrolla lo más rápido para volver a hacer, lo hice así pero puedo volver a hacer en otra forma entonces ahí está interactuando su personalidad, sus emociones y su cuerpo (D2P11).
	Episódica Fundamenta	Se observa que el niño se siente expresivo y libre, ya sea hacia la docente porque considera que es una persona más apegada hacia ellos o bien el otro también que se desarrolla desenvolviéndose en dramatizando o ver como lo que está trabajando (...) [de que otra forma expresarían sus sentimientos] dramatizando, jugando, copiando imitando (D2, P15).
CIENCIA Y AMBIENTE	Describe	Propiamente enseñar entre comillas la ciencia el niño va haciendo ciencia desde el momento en que va explorando, cuando va descubriendo y experimentando, pasando todos esos procesos; entonces el niño ya está haciendo ciencia sin querer o sea no propiamente el docente enseñar, sino que el niños va ir descubriendo, van a ir

semántica

haciendo todos esos pasos propios de la ciencia en su diario vivir y poco a poco; claro que eso se va a ir cuajando ya más adelante con otras formas cuando el niño pueda como dice aprender desarrollando la lectura y escritura, pero ya, desde ya, va desarrollando los métodos, los pasos que requiere el aprendizaje de la ciencia (D1, P19).

Explica

Logra que los niños aprendan, el docente que realiza juegos, porque el niño con los materiales que se le facilita va a realizar una experiencia de ensayo , de error va a comparar va a ver que le resulta de los materiales que se le está participando, que se le está dando; va a ser más significativo para él (D4, P20).

Episódica

Fundamenta

No, yo no estoy de acuerdo de que el niño todavía tiene que leer o escribir; Por ejemplo, con las lupas que hay en el aula, yo le doy libertad a los niños, ellos van al patio y me traen animalitos y ellos dicen que encontraron el insecto, ese no se parece a este, este es diferente, tiene patitas tiene ojos y cada vez van descubriendo y después de descubrir los insectos me han traído hojas, las hojas también fueron observadas no esa hoja parece que tiene huequitos esa hoja es más oscura; el niño es libre, desde pequeñito ya se están iniciando en la indagación (D4,P19).

Elaboración propia

Anexo 8: MATRIZ DE CORRESPONDENCIA: TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES Y HALLAZGOS ENCONTRADOS SOBRE LA IMPORTANCIA DEL JUEGO

	TEORÍA IMPLÍCITA	HALLAZGOS	TIPOS
TEORÍA DIRECTA	<p>La enseñanza se entiende como transmisión de contenidos predefinidos, por el docente y presentados al alumno. La relación entre el docente y el estudiante es unidireccional, es vertical, el maestro es autoridad indiscutible.</p> <p>La enseñanza de actitudes y procedimientos se enseña a partir de modelos dado por el docente hasta lograr su automatización.</p>		JUEGO LIBRE
		<p>El juego estructurado es una estrategia de enseñanza dado que la docente conduce este proceso de indagación y exploración, conducida con pautas predeterminadas.</p> <p>El docente dirige los juegos de los niños y busca que ellos lo ejecutan con entusiasmo, porque el juego tiene que responder a sus intereses y necesidades.</p>	JUEGO ESTRUCTURADO
TEORÍA INTERPRETATIVA	<p>La selección de los contenidos sigue siendo potestad del profesor, se concede al alumno el papel activo en la reproducción del contenido, el maestro sigue diseñando y dirigiendo todos los procesos de enseñanza considerando su rol de mediador entre el material de aprendizaje y el estudiante, el clima del aula se caracteriza por un mayor diálogo (carácter bidimensional), se considera una herramienta importante la colaboración entre compañeros sin distanciarse de la autoridad ni de la enseñanza del docente.</p>		JUEGO LIBRE
		<p>El docente hace un consenso con los estudiantes y promueve que el niño descubra, aprenda, se involucre en diferentes acciones comunicativas de juego y descubre muchas palabras nuevas y su significado, ampliando su vocabulario, adquiere capacidades, conocimiento a partir de juegos verbales.</p> <p>El juego estructurado es una estrategia de enseñanza que los docentes consideran importante porque tiene un propósito, una intensión pedagógica predeterminado como condición para desarrollar capacidades matemáticas.</p>	JUEGO ESTRUCTURADO
		<p>El juego se plantea como un consenso con los niños sobre los juegos a desarrollar.</p> <p>El juego estructurado es una estrategia de enseñanza importante, por el cual los docentes asumen un rol mediador conduciendo su práctica al estar atentos a las propuestas de juegos hechas por los niños, orientándolos a fines educativos, el mismo que se torna importante porque tiene como finalidad lograr aprendizajes o habilidades motrices, comunicativas, de</p>	

	<p>razonamiento para la resolución de problemas, conciencia ambiental y, sobre todo, el desarrollo de su autonomía, iniciativa, creatividad y el desarrollo socioemocional. El docente es copartícipe de los juegos de los niños porque ella está aplicando la estrategia lúdica para el logro de los aprendizajes y la resolución de problemas.</p>	
<p>TEORÍA CONSTRUCTIVA</p>	<p>En esta teoría, enseñar es definido como un proceso de interacción del maestro con el estudiante, siendo el primero el que facilite las condiciones y brinde oportunidades para que el segundo desarrolle su aprendizaje de manera más autónoma.</p> <p>Los contenidos de la enseñanza se orientan al desarrollo de capacidades de manera progresiva y que constituyen el fin de la educación, Para ello, se debe tomar en cuenta los intereses del alumno, incluso cuando estos difieren de los intereses del docente. La relación entre el docente y el estudiante se transforma considerablemente, haciéndose más abierta y horizontal, el alumno tiene un rol creador en la enseñanza, es decir, es una fuente de retroalimentación de las decisiones del docente, pudiendo estas variar en función a los intereses, conocimientos previos o acciones del estudiante, las actividades se dirigen a la construcción y transformación de nuevos conceptos, que no son presentados por el docente sino desarrollados por el estudiante.</p>	<p>JUEGO LIBRE</p> <hr/> <p>JUEGO ESTRUCTURADO</p>

importante es observar cómo se da el trabajo de los niños, cómo ellos se desenvuelven, cómo desarrollan sus juegos y saberes previos para resolver problemas.

Elaboración propia



Anexo 9: MATRIZ DE CORRESPONDENCIA: TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES Y HALLAZGOS ENCONTRADOS SOBRE EL BENEFICIO DEL JUEGO

TEORÍAS IMPLÍCITAS	HALLAZGOS	TIPOS	
TEORÍA DIRECTA	La enseñanza se entiende como transmisión de contenidos predefinidos, por el docente y presentados al alumno. La relación entre el docente y el estudiante es unidireccional, es vertical, el maestro es autoridad indiscutible.	JUEGO LIBRE	
	La enseñanza de actitudes y procedimientos se enseña a partir de modelos dado por el docente hasta lograr su automatización.	El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática es beneficioso porque durante el juego el niño aprende y propicia la experiencia directa porque jugar es divertido. El juego es elegido, planificado y ejecutado por el docente como modelo para ser imitado; siendo replanteado las veces que sea necesario hasta que se logre lo propuesto	JUEGO ESTRUCTURADO
TEORÍA INTERPRETATIVA	La selección de los contenidos sigue siendo potestad del docente, se concede al alumno el papel activo en la reproducción del contenido, el maestro sigue diseñando y dirigiendo todos los procesos de enseñanza considerando su rol de mediador entre el material de aprendizaje y el estudiante, el clima del aula se caracteriza por un mayor diálogo (carácter bidimensional), se considera una herramienta importante la colaboración entre compañeros sin distanciarse de la autoridad ni de la enseñanza del docente.	JUEGO LIBRE	
		El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de comunicación es beneficioso porque el niño aprende jugando y es durante este juego que el niño desarrolla capacidades y habilidades comunicativas, así como nuevos aprendizajes. El docente logra el desarrollo de estas habilidades y capacidades comunicativas al realizar actividades planificadas en algún momento de la jornada diaria de trabajo. Del mismo modo, cumple un rol fundamental porque conjuntamente con los niños toman acuerdos que se deben cumplir durante el desarrollo del juego para mantener el orden	JUEGO ESTRUCTURADO
		El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática es beneficioso porque el niño cuando juega desarrolla capacidades y conceptos matemáticos, así como nuevos aprendizajes. El juego planificado por el docente a través de una secuencia didáctica matemática, sirve para mejorar y/o ratificar aprendizajes; este juego planificado en algunas	

ocasiones se modifica a partir de otras propuestas de juego de los niños. El juego estructurado propicia que el niño juegue experimentado un nivel de juego corporal; este beneficia el uso de las experiencias vividas [saberes previos] para que el niño resuelva problemas matemáticos propuestos por el docente

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de personal social es beneficioso porque ayuda a los niños a expresar sus sentimientos libremente cuando participan de los mismos. El docente utiliza el juego para el logro de su propósito pedagógico (desarrollo emocional y de la psicomotricidad); este juego es flexible a cambios o modificaciones de acuerdo al contexto y efectos que genera al utilizarlo

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de ciencia y ambiente es beneficioso porque el niño aprende jugando a partir de la experiencia directa mediante el ensayo-error. El juego sirve al docente porque a través de este el niño experimenta directamente la ciencia y se inicia en la indagación. El docente tiene como rol proporcionar los materiales e instructivos para realizar diversas actividades científicas como por ejemplo: los experimentos

El juego como estrategia de enseñanza beneficia el aprendizaje del niño porque cuando el niño juega demuestra atención y una actitud positiva hacia lo que realiza, evidenciando un disfrute sobre la actividad que propone el docente. Este juego debe tener un fin pedagógico y estar sujeto a normas o acuerdos previos. Siendo el niño un ser activo y que siempre está en movimiento, se incorpora a las propuestas pedagógicas de juego, las propuestas hechas por los niños.

TEORÍA
CONSTRUCTIVA

En esta teoría, enseñar es definido como un proceso de interacción del maestro con el estudiante, siendo el primero el que facilite las condiciones y brinde oportunidades para que el segundo desarrolle su aprendizaje de manera más autónoma.

Los contenidos de la enseñanza se orientan al desarrollo de capacidades de manera progresiva y que constituyen el fin de la educación, Para ello, se debe tomar en cuenta los intereses del alumno, incluso cuando estos difieren de los intereses del docente. La relación entre el docente y el estudiante se transforma considerablemente, haciéndose más abierta y horizontal, el alumno tiene un rol creador en la enseñanza, es decir, es una fuente de retroalimentación de las decisiones del docente, pudiendo estas variar en función a los intereses, conocimientos previos o acciones del estudiante, las actividades se dirigen a la construcción y transformación de nuevos conceptos, que no son presentados por el docente sino desarrollados por el estudiante.

El juego libre en el patio como estrategia de enseñanza es beneficioso porque jugando en el patio o en el jardín el niño aprende a comunicarse, conoce la naturaleza, desarrolla nociones matemáticas, mejora su motricidad gruesa, así como su dimensión emocional, porque el niño desde antes de nacer estuvo en movimiento, y el juego (movimiento) le da felicidad y lo entretiene.

El juego libre en los sectores, como estrategia de enseñanza, es beneficioso porque permite que el niño construya sus aprendizajes porque aprende jugando. También beneficia las formas de expresión de sus sentimientos, de sus experiencias vividas, promoviendo valores entre sus pares y al docente le sirve para entrelazar lo que observa durante este juego con las sesiones de aprendizaje que planificará

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de comunicación es beneficioso porque durante el juego el niño desarrolla su lenguaje. El niño desde las diversas formas de expresión (oral, corporal, etc.) representa situaciones de su interés o vivencias propias, disfrutando porque parten de su contexto dándole oportunidad de creación propia e improvisaciones evidenciándose el desarrollo de su lenguaje a plenitud

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática es beneficioso porque el niño aprende jugando habilidades matemáticas. El niño cuando juega, se divierte; el docente planifica juegos en los cuales el niño desarrolle un nivel de juego corporal, siendo esta una actividad vivencial [experiencia directa] beneficia la adquisición de nociones matemáticas básicas. El juego propuesto por el docente en la secuencia didáctica de la matemática en ocasiones se modifica ante los intereses de los niños por continuar jugando a nivel corporal

JUEGO LIBRE

 JUEGO
ESTRUCTURADO

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de personal social es beneficioso porque desarrolla diversas dimensiones del niño. El docente logra el desarrollo de la creatividad y personalidad, así como del aspecto corporal, emocional y de las relaciones interpersonales de forma espontánea en un ambiente de tranquilidad y respeto, mientras realizan juegos. El docente utiliza el juego para que el niño exprese su mundo interior.

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de ciencia y ambiente es beneficioso para el niño porque sirve para que experimente de forma natural su medio. Tal es así, que a través del juego el niño explora, experimenta, descubre, va haciendo ciencia de forma espontánea. El docente tiene un rol de facilitador y es agente motivacional, propiamente, no va a enseñar, sino más bien acompaña al niño durante la exploración y experimentación de los diversos materiales.

Elaboración propia

Anexo 10: MATRIZ DE CORRESPONDENCIA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES SOBRE LA IMPORTANCIA DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA CONSTRUCTIVISTA
IMPORTANCIA DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	JUEGO LIBRE	JUEGO LIBRE EN EL PATIO		El juego libre como estrategia de enseñanza en el patio es importante porque con él, el docente logra que el niño aprenda. Debido a que el juego es vital y las vivencias lúdicas favorecen el aprendizaje ordenado; pero sobre todo, porque al aprender jugando, el niño es feliz.
		JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES		El juego en los sectores es una estrategia de enseñanza cuando el docente lo orienta hacia el logro de un propósito pedagógico, y cuando los mismos niños (as) son quienes plantean sus juegos y desarrollan sus niveles de creatividad e imaginación dramatizando diversos y variados roles de modo espontáneo.
	JUEGO ESTRUCTURADO	COMUNICACIÓN	El juego estructurado es una estrategia de enseñanza en el área de comunicación, en virtud de que el docente hace un consenso y promueve que el niño descubra, aprenda y se involucre en el desarrollo de sus habilidades comunicativas a partir de juegos verbales.	El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de comunicación es importante porque desarrolla en el niño su lenguaje a través de creaciones literarias libres y espontáneas. Así, el docente propicia que el niño exprese, mediante el lenguaje verbal y no verbal, creaciones, iniciativa e imaginación, manifestando sus propias vivencias con deleite y complacencia.

MATEMÁTICA	<p>El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de Matemática permite al docente promover el logro de aprendizajes de nociones matemáticas como el número cuantificadores, ubicación espacial, resolución de problemas matemáticos relacionados a su vida cotidiana, desde la perspectiva compartida y consensuada entre estudiante y docentes; y lo más importante es que lo hace disfrutando.</p>	
PERSONAL SOCIAL	<p>El juego estructurado es una estrategia de enseñanza en la medida que responda a propósitos consensuados en el que el docente conjuga sus propios planteamientos con el de los estudiantes para promover el desarrollo socioemocional de ellos.</p>	<p>El juego estructurado es importante como estrategia de enseñanza puesto que permite al docente replantear sus formas de enseñar a partir de la observación y aportes de los niños, para así propiciar en ellos el desarrollo de su socialización, la afirmación de su identidad y autonomía. Por ejemplo, a través de juegos de roles el que empiezan a aprender de una manera fácil, espontánea y creativa</p>
CIENCIA Y AMBIENTE	<p>El juego estructurado, como estrategia de enseñanza en el área de ciencia y ambiente, es importante porque permite al docente garantizar el cumplimiento de instructivos y lograr crear pautas en sus estudiantes para que ellos realicen diversos experimentos con la guía y orientación del docente que conduce el proceso de indagación y exploración.</p>	
TODAS LAS AREAS	<p>El juego estructurado es una estrategia de enseñanza importante puesto que está diseñado para el logro de</p>	<p>El juego estructurado es una estrategia de enseñanza importante porque responde a los intereses didácticos que plantea el docente. El cual busca El juego estructurado es una estrategia de enseñanza importante por el cual los docentes asumen un rol mediador conduciendo su práctica al estar atentos a las propuestas de juegos hechas por los niños orientándolos a fines educativos. Este juego se torna importante porque</p>

aprendizajes esperados. Generalmente se introduce el juego con miras de establecer normas en el juego y evitar desórdenes y garantizar el logro de resultados.

consenso con sus estudiantes para su ejecución.

permite a los niños el desarrollo de sus capacidades motrices, comunicativas, matemáticas, conciencia ambiental y, sobre todo, su desarrollo socioemocional.

Elaboración propia



Anexo 11: MATRIZ DE CORRESPONDENCIA DE TEORÍAS IMPLÍCITAS DE DOCENTES SOBRE EL BENEFICIO DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TEORÍA DIRECTA	TEORÍA INTERPRETATIVA	TEORÍA CONSTRUCTIVISTA
BENEFICIO DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	JUEGO LIBRE			El juego libre en el patio como estrategia de enseñanza es beneficioso porque permite al docente, sabiendo que el niño desde antes de nacer estuvo en movimiento, y el juego (movimiento) le da felicidad y lo entretiene, observar como jugando en el patio o en el jardín el niño aprende a comunicarse, conoce la naturaleza, desarrolla nociones matemáticas, mejora su motricidad gruesa así como su dimensión emocional; entonces considera al juego una actividad que favorece el aprendizaje.
	JUEGO LIBRE EN LOS SECTORES			El juego libre en los sectores, como estrategia de enseñanza, es beneficioso porque permite al docente entrelazar lo que observa durante el juego con las sesiones de aprendizaje que planificará. Así, el niño construirá sus aprendizajes jugando. También beneficia las formas de expresión de sus sentimientos, de sus experiencias vividas, promoviendo valores entre sus pares.

JUEGO ESTRUCTURADO

COMUNICACIÓN

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de comunicación es beneficioso porque el docente logra el desarrollo de habilidades y capacidades comunicativas al realizar actividades planificadas en algún momento de la jornada diaria de trabajo. Así, el niño aprende jugando y es durante este juego que el niño desarrolla capacidades y habilidades comunicativas, así como nuevos aprendizajes.

Por otro lado, el juego cumple un rol fundamental porque permite, en este caso, que el docente, conjuntamente con los niños, tomen acuerdos que se deben cumplir durante el desarrollo del juego.

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de comunicación es beneficioso porque el docente planifica juegos en los cuales el niño desarrolla su lenguaje. Así, el niño desde las diversas formas de expresión (oral, corporal, etc.) representa situaciones de su interés o vivencias propias, disfrutándolas porque parten de su contexto y le da oportunidad de creación propia e improvisaciones evidenciándose el desarrollo de su lenguaje a plenitud.

MATEMÁTICA

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática es beneficioso porque es elegido, planificado y ejecutado por el docente como modelo para ser imitado; Así, durante el juego el niño aprende y propicia la experiencia directa. El docente puede replantearlo las veces que sea necesario hasta que se logre lo propuesto.

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática es beneficioso porque al ser planificado por el docente a través de una secuencia didáctica matemática, sirve para mejorar y/o ratificar aprendizajes. Así, cuando el niño juega desarrolla capacidades y conceptos matemáticos. Este juego planificado, en algunas ocasiones, se modifica a partir de las propuestas del docente consensuado con los niños.

De este modo, por ejemplo, el juego estructurado propicia que el niño juegue experimentado un nivel de juego corporal; éste, beneficia el uso de las experiencias vividas [saberes previos] para que el niño resuelva problemas matemáticos propuestos por el docente.

El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de matemática es beneficioso ya que el docente planifica juegos en los cuales el niño desarrolle un nivel de juego corporal, siendo ésta una actividad vivencial [experiencia directa] beneficia la adquisición de nociones matemáticas básicas, así el niño aprende jugando y cuando juega, se divierte. En este caso, el juego propuesto por el docente en la secuencia didáctica de la matemática, en ocasiones, se modifica ante los intereses de los niños por continuar jugando a nivel corporal

PERSONAL SOCIAL	<p>El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de personal social es beneficioso porque el docente utiliza el juego para el logro de su propósito pedagógico (desarrollo emocional y de la psicomotricidad); así ayuda a los niños a expresar sus sentimientos libremente cuando participan de los mismos. Este juego es flexible a cambios o modificaciones de acuerdo al contexto y efectos que genera al utilizarlo.</p>	<p>El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de personal social es beneficioso porque desarrolla diversas dimensiones del niño. El docente logra el desarrollo de la creatividad y personalidad, así como del aspecto corporal, emocional y de las relaciones interpersonales de forma espontánea en un ambiente de tranquilidad y respeto, mientras realizan juegos. El docente utiliza el juego para que el niño exprese su mundo interior.</p>
CIENCIA Y AMBIENTE	<p>El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de ciencia y ambiente es beneficioso porque permite al docente planificar situaciones y proporcionar los materiales e instructivos para realizar diversas actividades científicas como por ejemplo los experimentos en forma de juego. Así, el niño aprende jugando a partir de la experiencia directa mediante el ensayo – error. El juego sirve al docente porque a través de este el niño experimenta directamente la ciencia y se inicia en la indagación.</p>	<p>El juego estructurado como estrategia de enseñanza en el área de ciencia y ambiente es beneficioso para el niño porque sirve para que experimente de forma natural su medio. Tal es así, que a través del juego el niño explora, experimenta, descubre, va haciendo ciencia de forma espontánea. El docente tiene un rol de facilitador y es agente motivacional, propiamente, no va a enseñar sino más bien acompaña al niño durante la exploración y experimentación de los diversos materiales.</p>
TODAS LAS AREAS	<p>El juego como estrategia de enseñanza beneficia el aprendizaje porque permite al docente proponer diversas situaciones lúdicas que captan la atención y generan una actitud positiva hacia el aprendizaje. El juego debe tener un fin pedagógico y estar sujeto a normas o acuerdos consensuados.</p>	

Elaboración propia