

# Significaciones del juego en el Nivel Inicial desde la práctica docente de los profesorados de Educación Física de la provincia de Córdoba

## Meanings of playing in the Initial Level from the teaching practice of the Faculty of Physical Education in the province of Córdoba

Silvia Beatriz Alcota<sup>1</sup>

### Resumen

*Esta ponencia presenta el marco de trabajo<sup>2</sup> como parte de la investigación en curso, que plantea profundizar las significaciones y sentidos<sup>3</sup> que tienen sobre el juego docentes y estudiantes de los profesorados de Educación Física<sup>4</sup> de Córdoba, Argentina, y cómo esto se traduce en sus prácticas.*

**Palabras clave:** juego, currículum, enseñanza, aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Profesora de Educación Física, IPEF (Instituto del Profesorado de Educación Física), Córdoba. Licenciada en Educación Física, Universidad Blas Pascal. Máster Universitario en Educación Física, Universidad de Salamanca. Especialista en Pedagogía de la Formación, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba Capital, provincia de Córdoba, República Argentina. Correo electrónico: silvialcota@yahoo.com.ar.

<sup>2</sup> Entendido como un conjunto estandarizado de conceptos, prácticas y criterios para enfocar un tipo de problemática particular que sirve como referencia para enfrentar y resolver nuevos problemas de índole similar.

<sup>3</sup> El significado pertenece a una categoría lingüística, es decir, sistemática; por lo tanto, los significados de unidades de distintos idiomas pueden ser incongruentes en función de diversos parámetros, mientras que el sentido es una categoría de comunicación, no está sujeto a las diferencias de los idiomas y puede expresarse a través de medios lingüísticos distintos en idiomas diferentes. L'Vovskaja, Z.D. (1985). Teoreticheskie problemy perevoda. Moskvà. Nauka (págs. 81-82).

<sup>4</sup> En adelante, se referirá indistintamente con la sigla EF.

*Diálogos Pedagógicos* - ISSN en línea: 2524-9274.

Año XIX, Nº 38, octubre 2021-marzo 2022. Pág. 58-72. DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19\(38\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19(38)05)  
/ Recibido: 8-09-2020 / Aprobado: 30-04-2021.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

### **Abstract**

*This paper presents the framework as part of the research that proposes to deepen the meanings that teachers and students of the Faculty Physical Education in the province of Córdoba, Argentina, have about playing and how this translates into their practices.*

**Keywords:** *game, curriculum, teaching, learning.*

## **INTRODUCCIÓN**

El supuesto que orienta este trabajo es que el juego es fundamental para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Inicial, ya que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices, sociales y emocionales.

Entendemos el profesorado como el ámbito en el cual se gestionan saberes, actitudes y valores representativos de los futuros docentes. De allí la significatividad del proceso de formación que reciben durante la carrera en tanto influirá sobre sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje a futuro.

En ese proceso formativo, el Diseño Curricular de Educación Física, elaborado por la Secretaría de Educación dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2009), cobra relevancia y constituye a la práctica docente en el eje vertebrador de la carrera, donde el juego ocupa un lugar relevante. A los fines de este trabajo, se particulariza el análisis en la unidad curricular (UC) Práctica Docente II, que promueve la intervención en Nivel Inicial.

En las primeras exploraciones del campo, docentes y estudiantes de Práctica Docente II: "Las Prácticas de Educación Física en el Contexto Escolar"<sup>5</sup>, destacan la importancia del juego; a pesar de ello, algunos docentes refieren a la falta de claridad que tienen, en general, los estudiantes entre juego y ejercicio. Además, señalan que estos saberes deberían haberse incorporado desde el primer año de la carrera en la UC Juego y Recreación, otros plantean que no es contenido de Práctica Docente II. Finalmente, se observó que algunas instituciones lo abordan en primer año, en Práctica Docente I en Nivel Inicial, a pesar de lo que prevé el diseño curricular.

Por lo que esta ponencia atiende a parte de los objetivos de la investigación como: identificar las significaciones que atribuyen al juego docentes y estudiantes de la práctica docente en Nivel Inicial; registrar cómo dichas significaciones se traducen en la práctica docente y analizar el lugar que ocupa el juego en la práctica docente en Nivel Inicial.

## **DELIMITACIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

En esta dirección, en primer lugar, se presentarán algunas discusiones teóricas centrales existentes en torno al juego y las particularidades que este adquiere en el

---

<sup>5</sup> En adelante, se referirá indistintamente como Práctica II o Práctica Docente II.

diseño curricular de Nivel Inicial. Asimismo, se expondrán algunos antecedentes de referencia que ayudan a comprender los distintos abordajes sobre la temática.

El ingreso a la carrera Profesorado de Educación Física, en los dichos de estudiantes del primer año, frecuentemente tiene su correlato en la influencia que ha ejercido esta disciplina en su tránsito escolar. De igual modo, recuperan el rol que tuvo su propia biografía escolar motriz como aprendizaje y motivación para ingresar a la carrera.

En ese tránsito, tal lo expresa Pierre Bourdieu<sup>6</sup> (Bourdieu, 2011), se construyeron *habitus*, se desarrollaron concepciones, expectativas y creencias respecto a la profesión, las cuales -muchas veces- se ven reforzadas a través de la figura que tuvieron del docente de Educación Física. De allí que este suele ocupar un lugar relevante tanto en las representaciones que establecen sobre la profesión como en el proceso de conformación de la propia biografía anteriormente señalada. En esta dirección, cabe resaltar la significatividad de la figura del docente en la educación en el Nivel Inicial y el valor de la tarea desarrollada tanto por el profesor de Educación Física como por el estudiante.<sup>7</sup>

Dada la jerarquía de la formación docente y debido a las posibles implicancias prácticas en los procesos de aprendizajes de sus estudiantes, se considera necesario revisar la importancia del diseño curricular en la formación de los futuros docentes, ya que este documento define tanto el perfil del egresado como los contenidos constitutivos de la formación profesional.

En el contexto de la provincia de Córdoba, en 2009, se realizó la reforma que incorpora las intervenciones en Nivel Inicial en Práctica Docente II con formato de microexperiencia, modificada años después en algunos institutos de formación. Dicha práctica ubica el juego como herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices y sociales de los niños de los jardines de infantes asociados<sup>8</sup>.

Este trabajo sostiene que tanto el diseño curricular de Nivel Inicial como distintas corrientes pedagógicas encuentran coincidencia respecto al valor del juego y sus potencialidades para el desarrollo de los aprendizajes de manera sencilla y perdurable de los niños de ese nivel; sin embargo, la práctica docente de Educación Física parece distante de esos supuestos.

---

<sup>6</sup> "Bourdieu define al *habitus* como el sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente «reguladas» y «regulares» sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta" (Capdevielle, 2011).

<sup>7</sup> Estudiante / practicante: en adelante, se referirá, indistintamente, al estudiante de Educación Física que realiza sus prácticas docentes en el Nivel Inicial.

<sup>8</sup> Escuelas asociadas: hace referencia a aquellas instituciones que participan como cofirmadoras en diferentes instancias de trabajos de campo, con inclusión de experiencias de prácticas a diferentes escalas y niveles que culminan en las residencias (Diseños Curriculares Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria, 2008, pág. 17).

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En primer lugar, en el marco normativo de referencia, se aborda el Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Física de la Provincia de Córdoba (2009), enmarcada en la política jurisdiccional que organiza la Dirección General de Educación Superior.

Entre los principios formadores en este diseño, se referencian criterios como “la duración de la carrera, la organización de los campos formativos, el fortalecimiento del orden disciplinar estructuración del currículum, la transferibilidad de los conocimientos y la organización de la Práctica Docente como eje que atraviesa el trayecto formativo y la incorporación de las orientaciones propias del Sistema formador” (pág. 8).

Como marco orientador, el documento plantea -entre otras cuestiones- la necesidad de revisar el lugar de la Educación Física en el interior de la cultura escolar del jardín de infantes. A la vez, indica la necesidad de que los estudiantes dispongan de herramientas adecuadas y de que participen en los procesos de planificación y desarrollo de experiencias de intervención contextualizadas.

En segundo lugar, se analiza el Diseño Curricular de Educación Inicial<sup>9</sup> (2011-2015), cuya producción escrita se desarrolló entre 2008 y 2009 y fue validado durante el 2010. En este diseño, se promueve una educación de calidad que “impulse una formación integral, que tienda al desarrollo de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de todo ser humano” (pág. 6), pensamiento con el cual se vincula e identifica estrechamente el presente trabajo.

Entre los aspectos teóricos el diseño destaca, en sus objetivos, la promoción de la participación activa de los niños de “su proceso de formación, su capacidad creativa y el placer por la evolución de sus conocimientos” (pág. 7).

En el desarrollo de los conceptos fundamentales, se destaca al juego, comenzando con el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) que afirma: “El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales” (pág. 16). Además, explica que, a la luz de este marco jurídico, la provincia refuerza el siguiente concepto:

*“Juego como derecho del niño y sostiene su centralidad en la Educación Inicial, como construcción social<sup>10</sup> imprescindible para la infancia, actividad decisiva en el proceso de desarrollo cognitivo, psicosocial, afectivo, corporal y motriz y, por lo tanto, contenido<sup>11</sup> y estrategia del Nivel”.* (pág. 16)

<sup>9</sup> En sentido estricto, el presente diseño curricular comprende solo a los jardines de infantes -salas de 3, 4 y 5 años-. La estructura de la Educación Inicial abarca también a los jardines maternos, que destinan su servicio educativo a la población infantil de 45 días a 2 años (*Ley Provincial N° 9870* y *Ley de Educación Nacional N° 26206*). Hecha esta salvedad, en adelante, se hará referencia -de manera global- a la Educación Inicial y -cuando se lo estime pertinente, en razón de una mayor especificidad de las consideraciones- se utilizará la categoría jardines de infantes.

<sup>10</sup> Al respecto, se afirma en los NAP del Nivel que no todos los niños juegan de la misma manera y tampoco a los mismos juegos dado que son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida. NAP: Núcleo de Aprendizajes Prioritarios Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación.

<sup>11</sup> En el campo de formación Identidad y Convivencia, el juego es asumido en su calidad de contenido cultural.

Destaca la importancia del docente como facilitador de esos aprendizajes, a la vez que enfatiza el valor del juego en el desarrollo integral de los niños de ese nivel educativo.

Sobre esos sustentos, se fortalecen las razones de esta indagación sobre la significación del juego, la relación con las propuestas que sobre ellos elaboran los estudiantes de la práctica docente de EF y su correlato en el aprendizaje y desarrollo integral de los niños de Nivel Inicial.

Seguidamente, en el marco de referencia conceptual, se aborda la construcción histórica del juego. Para ello, se recupera el interrogante que plantea Moreno (2002) cuando expresa que "si el niño juega tantas horas al día sin aparente cansancio ¿por qué no educarlo aprovechando el juego no solo como fin en sí mismo, sino como medio para la construcción de sus aprendizajes?" (pág. 82); inquietud del autor que se asocia con alguno de los interrogantes planteados en este trabajo.

En ese sentido, se abordarán testimonios de filósofos, psicólogos, historiadores y pensadores que -en distintos momentos históricos- han reflejado la importancia del juego a través de sus teorías. De ese amplio espectro de estudios, se han seleccionado algunos de finales del siglo XIX, dentro de las llamadas teorías clásicas, que son sustento de otras del siglo subsiguiente.

Posteriormente, los enfoques teóricos desarrollados en el siglo XX, denominados teorías modernas, generadas después de la década de 1960, son las que aprovechan el soporte teórico de sus antecesoras. Se caracterizan por mostrar las corrientes de pensamiento propias de nuestra época y por entrar en discusión con otras interpretaciones sobre el juego. De entre todas ellas, luego, se expondrán algunas de las que se acercan al análisis de juego que se plantea en el entorno escolar y académico.

Finalmente, se abordarán -también- algunas teorías de otros autores que aparecen en la segunda mitad del siglo XX que se asocian a los análisis del juego y son tomados por la Educación Física.

## **METODOLOGÍA**

La propuesta se sustenta en expresiones de profesores y estudiantes de ambos sexos de la práctica docente en Nivel Inicial de la carrera de Educación Física de los profesorados de la provincia de Córdoba, de gestión pública y privada, durante los últimos tres años.

Se explican, a continuación, las decisiones para determinar el referente empírico y cómo se va a delimitar el campo para obtener los datos. Para lo cual, se toma el enfoque cualicuantitativo (Erikson, 1989), que permite observar cuestiones que ocurren en los escenarios escolares vinculados al juego en la práctica docente de Educación Física en los jardines de infantes asociados de Córdoba.

El trabajo se instala en una metodología cualitativa, descriptiva. Se postula como estudio narrativo interpretativo que posibilita la descripción, registro, análisis e interpretación del fenómeno estudiado. Toma el criterio de saturación teórica para la incorporación de datos significativos que den respuesta a la pregunta problema a través de entrevistas en profundidad a profesores de práctica docente y encuestas semies-

estructuradas a estudiantes (Taylor, S. J. y Bogdan, R., 2000) que desarrollen o hayan desarrollado sus prácticas en Nivel Inicial en el periodo antes señalado.

El trabajo de campo involucra la obtención de datos de fuentes primarias a través de herramientas cualitativas validadas y aplicadas en la muestra intencionada. Como técnica de recolección de datos, se realizarán entrevistas en profundidad (Taylor, S. J. y Bogdan, R., 2000) a docentes de los profesorados de Educación Física de la provincia de Córdoba.

Debido al importante número de individuos de la población estudiantil que se indagará, también se plantea el enfoque cuantitativo a partir de la utilización de encuestas semiestructuradas (Grasso, 2006) para la recolección de datos, lo que permitirá explorar con detenimiento las opiniones de los estudiantes sobre los mismos docentes entrevistados.

También se abordará el relevamiento documental para la selección y compilación de información de documentos (Universidad de Ciencias Políticas, 2012) fundamentales para esta investigación como son el Diseño Curricular de Educación Inicial (2011 - 2020) y el Diseño Curricular de Educación Física (2009) de la provincia de Córdoba (2011 - 2020), que dan cuenta del lugar que ocupa el juego y que se desarrollarán con mayor profundidad al analizar esa unidad de estudio.

En la búsqueda de los datos empíricos y delimitación de la muestra, se tiene en cuenta, en primer término, el nivel de accesibilidad a docentes, estudiantes y documentos de diferentes instituciones y a los recursos para acceder a la muestra y la significatividad de los testimonios que se obtendrán de los instrumentos utilizados.

## **DISEÑO CURRICULAR DE LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN FÍSICA DE CÓRDOBA**

Con la finalidad de poder asociar los conceptos vertidos en la fundamentación teórica, se considera necesario presentar, sucintamente, los documentos referidos como marco normativo. Como se mencionara, el Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Física (2009) de la provincia de Córdoba se cimenta en el proceso de institucionalización del sistema de formación docente de la provincia, vigente desde el 2009 y actualizado en el 2013.

Esta propuesta curricular refuerza el pensamiento sobre la posición central del Nivel Superior en la formación de docentes para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, propone "un trayecto formativo flexible e integrado que valore el aporte de cada unidad curricular para la formación profesional de los futuros docentes de Educación Física" (pág. 6) y destaca, como se mencionara, la práctica docente como eje vertebrador de la carrera.

En el marco orientador, el documento plantea -entre otras cuestiones- la necesidad de revisar el lugar de la Educación Física en el interior de la cultura escolar del jardín de infantes (pág. 39). A la vez, indica la necesidad de que los estudiantes de la carrera dispongan de herramientas para ese reconocimiento y que participen en los procesos de planificación y desarrollo de experiencias de intervención contextualizadas. En la misma línea, dispone que dicha intervención se realizará durante la Práctica Docente II: "Los ámbitos de intervención propuestos podrán ser el Nivel Inicial y las Modalida-

des del Sistema Educativo” (Diseño Curricular Profesorado de Educación Física de la Provincia de Córdoba, pág. 39).

Ante la dinámica de transformación de nuevos paradigmas en relación a la corporeidad y motricidad humanas, el diseño resignifica la Educación Física como la disciplina pedagógica:

*Que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en sus procesos de formación y desarrollo integral, a través de prácticas docentes específicas que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana, en los contextos sociales y culturales de pertenencia. (pág. 10)*

Promueve las significaciones que le atribuyen al juego los profesores y los estudiantes de la práctica docente en Nivel Inicial, la forma en que estas se traducen en dicha práctica y el lugar que le confieren al juego.

En continuidad con lo que se ha explicitado en la introducción respecto a la relevancia del juego tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en el desarrollo de habilidades, es necesario especificar qué se necesita para comprender las razones que llevan a indagar las significaciones que tienen profesores y estudiantes de la práctica docente de Educación Física de Córdoba.

## **DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INICIAL**

El Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en 2008, realizó un incremento de cobertura de servicios educativos relacionados con la Educación Inicial, para lo cual propone la actualización del Diseño Curricular de Educación Inicial, que procura una educación de calidad e “impulsa una formación integral, que tienda al desarrollo de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de todo ser humano” (pág. 6).

## **EL JUEGO, CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA**

En este apartado, se recupera como punto de partida la idea de Moreno (2002), planteada en los fundamentos teóricos, respecto al beneficio de aprovechar el juego como medio para la construcción de conocimientos, dado que niños y niñas juegan gran cantidad de horas al día sin cansarse. Se asocia esta inquietud del autor con algunos de los interrogantes planteados respecto al lugar que le otorgan al juego docentes y practicantes de los profesorados de Educación Física de Córdoba y se asume la importancia del juego en el aprendizaje escolar y su centralidad como propone este trabajo. A continuación, se intentará identificar algunas teorías sobre el juego que dan lugar a argumentaciones teóricas de prestigiosos autores.

Del amplio espectro de pensadores e investigadores que en distintos momentos históricos han reflejado la importancia del juego, mencionaremos algunos de finales del siglo XIX, dentro de las teorías clásicas, como Herbert Spencer (1985), creador de la teoría de la energía excedente, Moritz Lazarus (1986) con su teoría del descanso y

Karl Gross (1898) y la teoría del ejercicio preparatorio, que ofician de soporte de otras del siguiente siglo.

Posteriormente, los enfoques teóricos del siglo XX, denominados teorías modernas, aprovecharon el sustento teórico de sus antecesoras y caracterizaron las corrientes de pensamiento contemporáneas dando inicio a nuevas perspectivas científicas en las que el juego es el centro de interés asociado a la infancia: la de Sigmund Freud (2008), considerada moderna por su trascendencia a pesar de su gestación en el siglo anterior, la teoría del atavismo de Stanley Hall (1906), la teoría del ejercicio complementario de Appleton (1911), la teoría catártica de Carr (1925), la teoría de la derivación por ficción de Claparède (1932), la teoría general del juego de Buytendijk (1935), la teoría del ejercicio de Wallon (2000), también la teoría de la auto expresión, la teoría del juego como estimulante de crecimiento, la teoría del entretenimiento y la teoría del juego como ejercicio complementario de Vargas (1995) en asociación a los análisis de Appleton y Newman y Newman. Algunas se contradicen, otras se complementan. Entre todas ellas, se expondrán algunas que se acerquen al análisis de juego que se aborda en el entorno escolar y académico.

En tanto que, en la segunda mitad del siglo XX, autores como Lev Vygotsky (1966) con su teoría sociohistórica o sociocultural y Jean Piaget (1961) y la teoría de reestructuración cognoscitiva dan lugar a la recuperación y análisis de otros investigadores como Newman y Newman (1983) con la teoría de crecimiento y mejoramiento, de Bruner (1989) y su teoría del aprendizaje, Ortega (1991) y su análisis del juego como contexto natural para el aprendizaje, Bronfenbrenner (2002) con la teoría ecológica, Caillois (1967) y Huizinga, (1938) -citados por Rivero (2016)- con las teorías culturalistas: transmisión de tradiciones y valores, y Parlebas (1988) con la teoría praxiológica motriz, además de otros que desarrollaremos en el transcurso de la investigación, que son recuperados en los análisis de juego que se realizan en el campo de la Educación Física.

## **ALGUNAS TEORÍAS QUE EXPLICAN EL JUEGO**

Por lo dicho, se considera necesario realizar una sucinta presentación sobre los principales postulados y orientaciones pedagógicas de algunos reconocidos educadores que influyeron en la pedagogía lúdica considerando que el estudio sistemático y riguroso del juego comienza a citarse después de que aparecen autores como Froëbel, Montessori, Decroly y Claparède, Schiller, Groos, Huizinga, Chateau, Elkonin, Piaget, Caillois e –incluso- el mismo Parlebas. Entre todas ellas, expondremos algunas que se retoman en el campo de la Educación Física (EF).

Comprendiendo que el estudio de la naturaleza humana por parte de muchos pensadores –por medio de sus teorías y enfoques- le da sentido a lo que es el conjunto de características permanentes del juego y su funcionalidad y desarrollo en beneficio del ser humano, se recuperan, en esta oportunidad, algunos que han generado fundamentos para explicar el juego en la Educación Física y que se consideran relevantes en esta investigación. Se reconocen, a su vez, los destacados aportes del resto de los autores mencionados, que son analizados extensamente en el avance de la investigación.

## **HENRY WALLON. TEORÍA DEL EJERCICIO. EL JUEGO COMO EJERCICIO Y EXPLORACIÓN DE CADA NUEVA FUNCIÓN**

Wallon (1879-1962), psicólogo y pedagogo francés, doctor en medicina, avanzó sobre una teoría general del desarrollo de niños y niñas, al igual que Piaget, y adolescentes.

Para el autor, el niño lleva adelante un desarrollo armónico a través del juego. A partir de la idea de que el primer medio del ser viviente no es un medio físico, sino el de otros seres vivientes, Wallon (2000) sostiene que "el juego se confunde como actividad total del niño, en tanto que ésta es espontánea y toma sus objetos de las disciplinas educativas" (pág. 52) y vincula el juego con el desarrollo.

Ortega Ruiz (1991) recupera las palabras de Henry Wallon para explicar que el autor dedica gran parte de su obra *L'évolution psychologique de l'enfant* (2000) para analizar la naturaleza del juego. Para Wallon, el juego ayuda al niño a adaptarse al mundo, ya que -junto a otras actividades- es parte de la naturaleza de los infantes, por lo cual facilita su proceso de adaptación al mundo. Además, considera que, aunque los juegos incorporen tareas prácticas de la vida diaria del adulto, los niños las realizan con actitud de disfrute y placer.

Este autor recupera la importancia de la imitación y observa que los objetos y los sucesos que acaecen durante el juego son similares a los de aquellas actividades que no son consideradas como tal. Sostiene que la diferencia incide en la disposición de esos elementos, las relaciones y la actitud que niños y niñas adquieren hacia esos actos. Indica, también, que el niño juega a imitar modelos que son relevantes para su vida, que de algún modo influyen en sus sentimientos y emociones y que forman parte de su entorno.

En palabras de Aquino Casal y Sánchez de Bustamante, para Wallon, "el juego del niño normal se parece a la exploración jubilosa y apasionada que tiende a probar la función en todas sus posibilidades" (1999, pág. 133).

Desde esta visión, Wallon admite que cada actividad que llevan adelante los niños puede convertirse en un juego. Para ello, debe realizarse libremente, porque se desea en un tiempo y espacio determinado, por lo cual, si no están dadas estas condiciones y se obliga a realizarlo, deja de serlo. A pesar de que afirma que internamente el juego tiene algunas obligaciones que cumplir de la mano de las reglas que -al ser pactadas por quienes juegan- facilitan su realización.

En la interpretación de este autor, el juego es una actividad proyectiva que se caracteriza por el desarrollo humano, es una de las formas que tienen los niños de acercarse a la realidad, conocerla y asimilarla. Por lo que ese juego se irá transformando de acuerdo al desarrollo que ellos mismos van experimentando.

Wallon, a su vez, reconoce que el desarrollo de los infantes está constituido por etapas, las cuales se caracterizan por una gran cantidad de actividades que favorecen la evolución de funciones variadas como las sensoriomotrices, memoria, cognitiva, lingüística, sociales y otras que justifican la actividad lúdica de los niños.

## **TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE JEROME BRUNER**

Bruner (1989) es poseedor de una extensa obra que abarca diferentes campos de investigación. En este trabajo, trataremos de concentrar la información que el autor brinda acerca del juego.

A diferencia de Piaget, el enfoque teórico de Bruner sobre el desarrollo se centra en que la acción sobre los demás no parte de precisiones internas, sino de determinantes externos que son canalizados por el adulto.

Para este autor, la actividad motriz siempre tiene un objetivo, un fin determinado, le atribuye la función de guía del desarrollo y sostiene que procesos cognitivos complejos y usos pragmáticos de elevado nivel de complejidad aparecen principalmente en contextos de juego (Wood, D.; Bruner, J. S.; Ross, G., 1976). Considera que la participación del adulto puede enriquecer el juego y facilitar a los jugadores alcanzar metas que -sin su colaboración- estarían más allá de sus expectativas.

Su participación contempla organizar la tarea de manera que quienes participan puedan resolver la mayor parte por sí mismos, lo que promueve la sensación de alcanzar el éxito: "Las tareas se resuelven conjuntamente en el curso de la interacción educativa, por lo que el rol del profesor es más colaborativo que evaluativo" (Gutiérrez Jiménez, A; Quintero Gómez, M.; Rúa Zapata, X., 2018, pág. 32).

Para Bruner (2002), la capacidad de generar reglas no es exclusiva del campo del lenguaje, sino que se trataría de una capacidad generalizada del sujeto que se manifiesta igualmente en el desarrollo motor, ya que ejerce un control sobre sus habilidades -que depende del contexto en el que se producen- dado que la regulación del movimiento tiene como objetivo una meta definida. Esto generará avances, retrocesos, combinaciones y ajustes de las acciones, además de la persistencia y la repetición encaminada hacia el logro, a alcanzar la meta.

Además, afirma que el verdadero juego sería el que no pone límites a la autonomía del jugador, porque el juego es en sí mismo la acción, comprende un enfoque de ella y no una forma de actividad. De allí la relevancia del profesor y/o practicante de Educación Física para seleccionar, organizar y sistematizar los juegos en función de los aprendizajes previstos y de la claridad en la diferencia entre juego y ejercicio.

El autor establece las funciones del juego a partir de la asociación entre juego, lenguaje y pensamiento. Explica que "es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía" (Bruner J., 2002, pág. 219). Asume que en el juego las consecuencias no son tan serias en cuanto a los errores y fracasos, que no tiene resultados que generen frustraciones para el niño, por lo tanto, es un medio ideal de exploración e intervención. Además, en el transcurso del juego, los jugadores ajustan sus acciones como medio para conseguir el fin previsto, por lo que sería difícil no alcanzar la meta.

A la vez, considera que, a pesar de su variedad, el juego -generalmente- no es aleatorio, que más bien responde a un plan. Es el escenario ideal para transformar el mundo según los intereses de quienes juegan, a diferencia de lo que se hace en el aprendizaje, en el que quien aprende se transforma para adaptarse al mundo. Finalmente, lo analiza como resolución de problemas, dado que parte de la diversión de jugar es superar los obstáculos que la misma situación lúdica presenta y que permite a cada niño ser él mismo. Por ello, al momento de proponer juegos, el docente y/o practicante de EF atenderá a las formas de promover problemáticas cognitivas y motrices

a resolver, que sean atractivas y que signifiquen desafíos a superar, ya que quienes juegan lo consideran una competencia que requiere la toma de decisión para facilitar la transferencia y evolución del aprendizaje.

## **ALGUNOS PUNTOS DE CONFLUENCIA**

En este breve recorrido histórico sobre el juego, lo que se va a tratar de identificar son puntos de confluencia entre los modelos teóricos seleccionados para este trabajo y la significación de juego que tienen profesores y estudiantes de Educación Física y el impacto que ello tiene sobre las prácticas en Nivel Inicial.

Para lo cual, se recuperan interrogantes derivados de la investigación en curso, que facilitarán el análisis como el rol que ocupa el juego en el diseño curricular de Educación Inicial y en el de Educación Física de la provincia de Córdoba; las significaciones que tienen los estudiantes y docentes de los profesorados de Educación Física sobre el juego y su lugar en la enseñanza; los fundamentos que justifican dichas concepciones; los usos o aplicaciones que realizan del juego en las prácticas en Nivel Inicial y las coincidencias entre las significaciones y prácticas sobre el juego en el diseño curricular con las significaciones y prácticas que efectivamente proponen. También el interrogante inicialmente mencionado por Moreno (2002) respecto a aprovechar el juego como medio para la construcción de aprendizajes de niños y niñas.

Si bien las distintas corrientes de pensamiento coinciden en considerar el juego como mecanismo de aprendizaje, lo que se pone en discusión es la calidad y alcance de esos aprendizajes. A la vez que todas tratan de resumir y asociar conductas del juego y el ser humano.

Recuperando ideas ya mencionadas de Wallon (2000), los niños disfrutaban del juego a pesar de que estos comporten tareas prácticas de su entorno y algunas obligaciones que cumplir. No obstante ello, el juego es un momento de disfrute y, a la vez, de aprendizajes sociales y culturales donde la construcción y respeto a normas y reglas pasa a ser habitual. Acercándose, a través de ellas a la realidad, conociéndola y asimilándola, en favor del desarrollo integral.

En tanto que Bruner (1989) refuerza el análisis del juego asociado a actividades motrices que son canalizadas por el adulto responsable, quien propone cada juego con objetivos determinados. Los cuales, a su vez, están asociados al desarrollo de procesos cognitivos y usos prácticos en la ejecución y realización de acciones complejas que son determinantes para resolver el juego.

Recupera -también- la construcción de reglas como capacidad del sujeto para favorecer el ajuste motriz y la efectividad en la resolución de problemas que plantea la situación lúdica para alcanzar la meta. Esto se asocia con el pensamiento de Wallon sobre el fortalecimiento del desarrollo integral.

También, explica que el juego promueve situaciones placenteras en las cuales errores y fracasos son menguados por la satisfacción, que minimiza los resultados y proyecta a los jugadores a nuevos desafíos, lo que les facilita alcanzar los objetivos.

Como se observa, de algún modo, ambos autores abordan el juego como actividad que disfrutaban los niños, a la vez que lo utilizan para insertarse en el contexto social y cultural en el que se desarrollan. Aprenden a construir, interpretar y respetar reglas

mientras desarrollan habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motrices. Esto les posibilitará la resolución de problemas cada vez más complejos y generará aportes significativos a su desarrollo integral.

Por ello, el adulto responsable de la clase de Educación Física, docente y/o practicante, deberá encontrar el balance adecuado para programar juegos en relación a la distribución de las energías nerviosas, emocionales y musculares y atender a los contenidos que para esa área propone el diseño curricular del nivel como la "exploración de acciones motrices globales (...)" (pág. 104), de acuerdo al paradigma social y pedagógico que sustenta sus prácticas.

Por lo que el desarrollo de aprendizajes que ese docente o practicante promueve se vería facilitado por la utilidad que brinda el juego para el desarrollo de cada ámbito de la conducta. Esto le permitiría formular un concepto teórico que respalde las propuestas didácticas en relación al juego y los objetivos de aprendizaje y daría así un sentido lógico a una actividad natural del niño y a lo que se espera que desarrolle integralmente en la clase de Educación Física.

A su vez, esto se contempla en los contenidos del Diseño Curricular de Educación Inicial que -en uno de sus pasajes- contempla, entre otros, la "participación activa en juegos grupales de organización simple tradicionales o contruidos por el grupo (...), nociones de espacio y tiempo en juegos de desarrollo de habilidades motrices (...)" (pág. 104), lo que deja ver el valor del juego, la conservación y evolución en el tránsito de desarrollo de las habilidades y destrezas y en la generación, perfeccionamiento y automatización de hábitos, como se refleja en la sistematización de contenidos de aprendizajes que se prevé para salas de tres a cinco años.

Y en el Diseño Curricular de Educación Física de Córdoba (2009), que resalta el carácter transversal del juego y contempla las posibilidades que brinda para el "desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, motoras y emocionales de los sujetos, a la vez, promotores de valores y de aprendizajes múltiples" (pág. 33). Que, como ya se explicitara, cobra relevancia en la formación docente en la unidad curricular Práctica Docente II, donde las intervenciones pedagógicas se centran en el Nivel Inicial y se orientan a procesos de enseñanza y aprendizaje y al desarrollo integral de los niños de los jardines de infantes asociados.

Así como lo plantea desde el principio este trabajo, se establece la necesidad de profundizar sobre las significaciones y sentidos existentes sobre el juego para docentes y estudiantes de los profesados de Educación Física de la provincia de Córdoba que participan de la práctica docente en Nivel Inicial y cómo esto se traduce en sus prácticas. Como lo expresan los docentes entrevistados, si bien lo consideran relevante, no forma parte de los contenidos de dicha práctica y tampoco se evalúan los resultados de los aprendizajes y el desarrollo integral de los niños a partir del juego.

Consecuentemente, se infiere el vínculo ajustado entre las concepciones teóricas expuestas y lo que sostienen ambos diseños curriculares. Sin embargo, el avance en el trabajo de campo orienta a pensar que no es lo que observan, desde sus experiencias, estudiantes y profesores de la práctica docente en Nivel Inicial.

Esto se riñe con algunos aspectos del diseño de Educación Física que sostiene que, como disciplina pedagógica, "tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en sus procesos de

formación y desarrollo integral” (pág. 10). Esto señala la relevancia de la intervención del profesional de EF, sea tanto en la figura del profesor como del practicante.

Todo lo dicho remite a seguir revisando el lugar del juego en los diseños curriculares abordados, sus significaciones en estudiantes y docentes de EF de Córdoba y cuáles son los fundamentos que las justifican, para comprender si la utilización del juego en sus prácticas es coincidente con las significaciones que poseen sobre él y cómo se evalúa.

Ya que la experiencia de la investigación, durante el 2020, está permeada por la problemática sanitaria por COVID-19 y la cuarentena impidió el dictado de clases presenciales y, por lo tanto, la experiencia vivencial de las prácticas, queda pendiente la profundización del trabajo de campo, el análisis del resto de las teorías de juego mencionadas y su relación con las prácticas de Educación Física en Nivel Inicial, al igual que los aprendizajes y el desarrollo integral de niños y niñas de los jardines de infantes asociados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aquino Casal, F. y Sánchez de Bustamante, I. (1999). Para no aburrir al niño En Algunas Reflexiones Acerca del Juego y la Creatividad desde el Punto de Vista Constructivista. Toluca, México.

Appleton, L. E. (1911). Play activities as a measure of mental development in child and race. *Play activities of adult savages and civilized children*. Chicago.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008) [1992]. En *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Bronfenbrenner, U. e. (2002). *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. Zaragoza: INDE.

Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje. Comp. de J. Linaza*. Madrid: Alianza Ed. Originales en artículos 1970, 1972 y 1983.

Bruner, J. (2002). *La educación puerta de la cultura* En *Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 93-113 N° 44.

Buytendijk, F. (1935). El juego y su significado. El juego en los hombres y en los animales como manifestación de impulsos vitales. *Revista de occidente*.

Capdevielle, J. (2011). El concepto de *habitus*: con Bourdieu y contra Bourdieu. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/202064681/Dialnet-ElConceptoDeHabitudo-3874067>. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. N° 10. Fecha de consulta: 6 de junio 2020.

Carr, H. (1925). *Psychology: study of mental activity*. En *El afán del Jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.

Claparède, E. (1932). *La educación funcional*. Madrid: Espasa - Calpe.

Erikson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona. Paidós.

- Freud, S. (2008). El poeta y los sueños diurnos. (Trabajo original publicado 1907-1908). Recuperado de [http://www.tuanalista.com/Sigmund-Freud/1234/XXXV%20-EI%20POETA%20Y%20LOS%20SUE%C3%91OS%20DIURNOS-1907-\[1908\]-pag.3.htm](http://www.tuanalista.com/Sigmund-Freud/1234/XXXV%20-EI%20POETA%20Y%20LOS%20SUE%C3%91OS%20DIURNOS-1907-[1908]-pag.3.htm). Fecha de consulta: 13 mayo de 2020.
- Grasso, L. (2006). *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba. Argentina: Brujas.
- Gross, K. M. (1898). *The play of animals En Aprender y jugar: actividades educativas mediante el material lúdico-didáctico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Gutiérrez Jiménez, A., Quintero Gómez, M. & Rúa Zapata, X. (2018). *Acción docente y el andamiaje efectivo en el desarrollo de los procesos de conocimiento*. Recuperado el 17 de agosto de 2020 de Biblioteca Digital CEDED: [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19203/1/Guti%C3%A9rrezAndrea\\_2018\\_Acci%C3%B3nDocenteAndamiaje.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19203/1/Guti%C3%A9rrezAndrea_2018_Acci%C3%B3nDocenteAndamiaje.pdf).
- Krauss, R. (1990). *Recreation and Leisure*. En *El juego en los niños: enfoque teórico*. Harper Collins Publishers. 4º edición. Recuperado de <https://www.thefreelibrary.com/El+juego+en+los+ninos%3A+enfoque+teorico.-a0110115817>. Fecha de consulta: 28 de septiembre de 2020.
- Lazarus, M. y Folkman, S. (1986). *El concepto de afrontamiento*. En M. y. Lazarus, *Estrés y procesos cognitivos* (págs. 140-203). Extremadura: Diagrafic S.A.
- L'Vovskaja, Z. D. (1985). *Teoreticheskie problemy perevoda*. Moskvà. Nauka.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2008). *Diseños Curriculares Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria*. Córdoba: Dirección de Educación Superior.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba-Secretaría de Educación. (2009). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Física de la Provincia de Córdoba*. Córdoba: Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Moreno, J. A. (2002). *Aproximación teórica a la realidad del juego. Aprendizaje a través del juego*. Granada: Ediciones Aljibe S.L.
- Newman, B. & Newman, P. (1983). *Desarrollo del Niño*. México: Limusa.
- Ortega Ruiz, R. (1991). *Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. Infancia y aprendizaje*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Parlebas, P. (1988). Perspectivas para una educación física moderna. . *Cuadernos técnicos Unisport, 1*, UNISPORT.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- Rivero, I. (2016). *El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois*. Vol. 56, p. 49-63 (artículos). Recuperado el 3 de abril de 2020, de <https://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v56-rivero/663-pdf-es>.
- Spencer, H. (1985). *Principios de psicología*. Madrid: Calpe.
- Stanley Hall, G. (1906). *Juventud: su educación, régimen e Higiene*. Nueva York: Appleton.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Tercera Ed. Buenos Aires: Paidós.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Comité Español. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>. Fecha de consulta: 6 de junio de 2020.

Universidad de Ciencias Políticas. (2012). Revista Universidad Fermín Toro- Venezuela. *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas Universidad Fermín Toro*, año 111- Nº 1.

Vargas, Z. (1995). *El principio de la educación del niño. Curso de Capacitación de Educación Física*. Universidad de Costa Rica.

Vygotsky, L. (1966). *El papel del juego en el desarrollo*. En *El desarrollo de los procesos superiores*. L. S. Vygotsky. Barcelona. Ed. Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Wood, DJ, Bruner, JS y Ross, G. (1976). El rol de un tutor resolviendo un problema. *Revista de Psiquiatría y Psicología Infantil*, nº17, p. 89-100. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f110d0dd-ddca-43a9-8917-bfa5af382dc7/re27900505-pdf.pdf>. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2020. Traducido al español.

Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Crítica. Barcelona. En Aquino Casal, F. y Sánchez de Bustamante. *Algunas Reflexiones acerca del Juego y la Creatividad desde el Punto de Vista Constructivista*, Trillas, México.