

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

Representaciones Sociales del Juego Temático de Roles Sociales en docentes de educación
inicial

María Angélica Cañón Quevedo

Melissa Peñaloza Horn

María Gabriela Villarraga Bernal

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

2016

Representaciones Sociales del Juego Temático de Roles Sociales en docentes de educación
inicial

María Angélica Cañón Quevedo

Melissa Peñaloza Horn

María Gabriela Villarraga Bernal

ASESOR

Ps. Phd Mónica Sandoval Sáenz

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

2016

Tabla de contenido

Introducción	8
Justificación	10
Planteamiento del problema	16
Objetivos	20
Objetivo general	20
Objetivo Específico	20
Antecedentes	21
Marco Teórico	29
Juego	29
Juego tradicional colombiano	35
El juego desde la perspectiva histórico cultural	38
<i>Rol del profesor</i>	44
Representaciones sociales	46
Las dimensiones de las representaciones sociales	52
Las funciones de las representaciones sociales	53
Marco metodológico	55
Participantes	56
Fases	57
Fase 1	57
Fase 2	58
Fase 3	59

Fase 4	59
Fase 5	60
Técnicas de recolección de información	60
Resultados	64
Las docentes participantes y su comprensión sobre el Juego Temático de Roles Sociales	64
Las valoraciones de las docentes participantes frente al Juego Temático de Roles Sociales	78
Comunicación verbal y no verbal de las docentes participantes	86
Prácticas de las docentes participantes dentro del aula	91
Lúdica como categoría emergente	100
Discusión	101
Conclusiones	105
Limitaciones y sugerencias	109
Referencias	111

Apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado	120
Apéndice B. Preguntas de entrevista	122
Apéndice C. Entrevistas	123
Apéndice D. Diarios de campo	146
Apéndice E. Formato de validación por juez	162
Apéndice F. Formato de matriz para el procesamiento de información de la entrevista	164
Apéndice G. Formato de matriz para el procesamiento de información de la observación	165

Lista de tablas

Tabla 1. Diferencias entre el juego Temático de roles y el juego libre	43
Tabla 2. Características de las participantes	56

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo general analizar las representaciones sociales que tienen cuatro profesoras de educación inicial sobre el Juego Temático de Roles Sociales y establecer cómo se relacionan con sus prácticas en el aula. El diseño metodológico es de tipo cualitativo, para la recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada y la observación participante, las cuales fueron registradas en diarios de campo. Los resultados reflejan que tanto la cultura como las experiencias personales y profesionales permean las representaciones sociales en torno al tema, las cuales a su vez se observan en la actuación docente al interior del aula. De igual manera, se encontró una relación débil entre el contenido explícito de su discurso y sus prácticas docentes.

Palabras clave: Juego Temático de Roles Sociales, Representaciones Sociales, Educación inicial.

Abstract

The objective of this research is to analyze the social representations of four early education teachers on the Thematic Social Role Playing games and to establish how they relate to their teaching practice. The approach for this research is qualitative, to collect the information, both a semi-structured interview and a participant observation were used; the data relevant to observations was registered in a daily field diary. The results showed that culture, as well as personal and professional experiences have a strong influence on the social representation regarding the topic; at the same time, they are notorious in the teachers' performance inside the classroom. Likewise, a weak link between their professional speech and teaching practice was found.

Key words: Role playing games, Social representations, Early education

Introducción

La investigación que se presenta nace del interés de las autoras de este trabajo por profundizar en el conocimiento frente al Juego Temático de Roles Sociales (JTRS), ya que este fue abordado en el proceso de formación como psicólogas educativas, mostrando los beneficios y la importancia de esta actividad rectora enmarcada en la Teoría Socio Cultural, que concibe al juego como una actividad por medio de la cual los niños logran satisfacer aquellos deseos que no pueden suplir de manera real, entrando a un mundo imaginario e ilusorio en el que pueden traer a un plano "real" la situación imaginada (Ortega, 1988).

Dentro de esta perspectiva sociocultural, también se exalta el papel fundamental que cumple el adulto como mediador de dichas actividades, considerando que en su participación activa crean el contexto para que los niños y niñas puedan interiorizar la cultura, diseñando las reglas y generando un formato particular con base en los objetivos que se planteen (Sarlé, 2006); encontrando igualmente, que la intervención eficaz del adulto en estos espacios, apoya el proceso de desarrollo madurativo al interior del JTRS (González Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014).

Partiendo del rol protagónico del adulto y de la importancia del JTRS en el desarrollo de un niño, como actividad que propicia el pensamiento simbólico y reflexivo, la voluntad, la imaginación, un lenguaje más elaborado, entre otros procesos psicológicos (González Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014), se toma como concepto complementario el de representaciones sociales, las cuales se comprenden como:

un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una *guía para la acción*, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de *anticipaciones y expectativas* (Abric, 2001, p.13).

De esta manera, trabajar en torno a las representaciones sociales permite hacer una exploración a las interpretaciones y preconcepciones que tienen las docentes participantes del estudio frente al juego de roles, las cuales determinarán comportamientos y prácticas dentro del aula, tal y como lo presentan las teorías que desarrollan el tema, así como los resultados que se encontraron en esta investigación.

En este orden de ideas, la investigación que tiene como objetivo general analizar las representaciones sociales que tienen cuatro profesoras de educación inicial sobre el Juego Temático de Roles Sociales y reconocer cómo se relacionan con sus prácticas en el aula; contó con la participación de cuatro mujeres que se desempeñan como profesoras de educación inicial en dos instituciones privadas de la ciudad de Bogotá y quienes cuentan con más de 5 años de experiencia en su rol docente.

En cuanto a su diseño, el estudio está enmarcado en una metodología cualitativa y se trabajó mediante dos técnicas de recolección de información: la entrevista-semiestructurada, la observación participante, documentada por medio de diarios de campo. La información obtenida, se clasificó en dos categorías previas, las cuales a su vez se dividieron en subcategorías: *juego de roles* (cultura, actividad simbólica y signos) y *representaciones sociales* (historia personal, rol del profesor/adulto, creencias generales frente al juego, comprensión y valoración). La información obtenida se procesó por medio del análisis del discurso.

Los resultados indicaron que las representaciones sociales de las participantes en torno al JTRS están permeadas tanto por sus vivencias de infancia como las laborales y la cultura a la que pertenecen, siendo evidente que dichas representaciones sociales se observan de una u otra manera reflejadas en la práctica docente, aun cuando esta última no se relaciona en todos los casos de forma lineal con el contenido explícito de su discurso.

Adicionalmente, los resultados permitieron encontrar que parte de la comprensión que tienen las docentes sobre el JTRS involucra al adulto como un participante que media y/u observa desde fuera de la actividad. Conjuntamente, se identifica que algunas de las docentes otorgan un juicio de valor desfavorable frente a ciertos aspectos que desde su perspectiva intervienen en el JTRS, tal como la tecnología, las dinámicas de las familias contemporáneas y/o las prioridades que tienen las instituciones de educación formal, que según lo refieren las docentes, están dejando de lado el juego en sus múltiples de sus manifestaciones.

Justificación

Colombia como país miembro de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que firma y se adhiere en 1990 a la Comisión sobre los derechos del niño (Noviembre de 1989), ha asumido una responsabilidad y preocupación por ejercer un rol activo frente a los lineamientos que la entidad propone, generando el planteamiento de políticas públicas, planes y programas que garanticen la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes a la largo del país.

Desde entonces, se han reestructurado elementos de Ley que antes de la década de los 90 ya tenían algunas bases, encontrando que en el año de 1991 “se elevó a rango constitucional el compromiso del país con la primera infancia, y a partir de ese momento se

visibilizaron con fuerza las niñas y los niños de cero a cinco años, en la perspectiva de derechos'' (Presidencia de la República, 2013 p.68); contemplando lo planteado en el Artículo 44 dentro del cual se dispone:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión...

La familia, la sociedad y el Estado, tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos (Constitución Política, cap. II, Art. 44, 1991).

Ya en el año 2006, con la Ley 1098 se reglamentó el Código de la Infancia y la Adolescencia, dentro del cual se encuentra el Artículo 29 '*Derecho al desarrollo integral en la primera infancia*', que concibe a los niños como sujetos titulares de derechos a quienes se les debe garantizar: la educación inicial, la alimentación, la protección y la salud. De otra parte, en el año 2007 se da la primera definición formal de Educación inicial, que para la fecha es entendida como:

Un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos (CONPES 109, 2007 citado por MEN, 2014. p.34).

Considerando esto, cuando en la presente investigación se utiliza el término de educación inicial, se hace alusión a un grupo de la población que contempla niños y niñas entre los 4 y los 5 años pertenecientes al grado pre-kinder, con quienes trabajan las docentes participantes, puesto que en estas edades el JTRS es la actividad rectora.

Dando continuidad al marco legal, en el año 2009 con el Artículo 13 de la Ley 1295 se crea la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral de la Primera Infancia, que contará con la participación de diferentes delegados del gobierno nacional y desde la cual se tomarán referentes para gestionar la creación de la estrategia nacional de “Cero a Siempre” en el primer mandato del presidente Juan Manuel Santos en el año 2010 en la que participa el MEN.

La estrategia de “Cero a Siempre” no está enfocada de forma exclusiva en los entornos educativos, pero es clara al reconocer en sus planteamientos técnicos que estos hacen parte del desarrollo integral que se desea favorecer en los niños y niñas de los 0 a los 6 años de edad, encontrando que el pensamiento simbólico y el lenguaje (abordados en diferentes apartados de esta investigación) se suman a las habilidades básicas contempladas en dicho proceso de desarrollo.

Conjuntamente, la estrategia de Cero a Siempre considera algunos entornos fundamentales del desarrollo, donde los niños y niñas establecen una relación de interacción con su contexto histórico y cultural, que les permite construir su identidad y un sentido de pertenencia en cuanto se presentan elementos del idioma, los estilos de vida, valores, cultura, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

De esta manera, es posible visibilizar algunos componentes de la educación inicial, poniendo de manifiesto que el trabajo realizado en la presente investigación está enmarcado en una realidad colombiana, que busca el desarrollo integral de los niños y niñas en su primer

ciclo de educación, tal como lo dispone la constitución, las leyes, las estrategias y los artículos previamente presentados.

Considerando que para algunas entidades colombianas de carácter público y político es relevante el desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial, el JTRS aparece como una actividad rectora que a través de la interacción con pares y adultos potencializa en los niños y niñas la apropiación de normas y dinámicas culturales que caracterizan sus entornos más significativos (Solovieva y Quintanar, 2012 citado por González-Moreno, 2015). Entendiendo que tal y como lo presentan Solovieva y Quintanar (2005) retomando los planteamientos de Vigotsky

El proceso de adquisición de la experiencia histórico-cultural es la fuente principal del desarrollo del niño. El papel de la sociedad es garantizar de manera óptima este proceso de adquisición, mediante la organización adecuada del proceso educativo, cuyo lugar principal lo ocupa el niño, junto con el maestro. (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2009, p. 175)

Ahora bien, la presente investigación representa la posibilidad de involucrar a docentes y niños en un proceso que se desarrolla en torno a un tema que traduce no solo desarrollo de los individuos, sino trascendencia y perdurabilidad de la cultura como elemento fundamental en la adaptación y progreso de una sociedad, asumiendo paralelamente la corresponsabilidad que tienen los diferentes miembros de la sociedad en la formación idónea de los niños y las niñas.

De otra parte, esta investigación es pertinente a nivel disciplinar, en cuanto está enmarcada dentro de la Psicología Educativa, entendida como una disciplina aplicada que vincula la Psicología y la Educación, ayudando así a mejorar la comprensión de fenómenos educativos por medio del estudio del comportamiento humano en los contextos donde dichos

fenómenos tienen lugar, para lograr con ello la generación de prácticas educativas eficaces (Coll, 2001), dentro de las cuales es preciso contemplar el Juego Temático de Roles Sociales como una actividad rectora propia de la educación inicial, encontrando en su ejecución una vía para propiciar el desarrollo de los niños y niñas que están en esta etapa del ciclo vital, considerando no sólo los planteamientos presentados por Vigotsky (1933 a 1956, citado por Navarro, 2002) frente al tema, sino también los resultados de los diferentes estudios realizados por autores como Claudia Ximena Gonzalez, Luis Quintanar y Yulia Solovieva (2009, 2012, 2014) a lo largo de varios años.

Comprendiendo que el Juego Temático de Roles Sociales estimula el pensamiento simbólico que se encuentra vinculado estrechamente con la creatividad y la imaginación (por dar solo un ejemplo) en los niños y que es una base para la adquisición de conocimientos que hacen parte de un pensamiento más formal, se reconoce un tema de investigación completamente pertinente desde la Psicología Educativa.

Lo anterior se argumenta también, al reconocer que el Juego Temático de Roles se presenta como una vía para propiciar el desarrollo en diferentes dimensiones del sujeto que lo experimenta, refiriendo en este punto la idea que presentan Miras y Onrubia (1999) en el texto *Psicología de la Educación*, cuando expresan que partiendo de una mirada Vigotskyana, se acepta la existencia de interrelación entre los procesos educativos y el desarrollo de las personas donde:

Los conocimientos y las destrezas adquiridos gracias a la participación en situaciones de interacción con otro, y especialmente en situaciones educativas, redundaría en niveles más elevados de evolución y desarrollo, de manera que en el desarrollo de las

personas sería por lo menos en buena parte, resultados de la influencia de factores externos, entre ellos sus experiencias educativas (Miras y Onrubia, 1999, p. 81).

Luego de justificar la pertinencia social y disciplinar que tiene la investigación, se encuentra de manera complementaria la pertinencia personal del estudio, la cual plasma el interés de las investigadoras por indagar en torno al juego de roles y las representaciones sociales de docentes en el nivel inicial de educación, que parte de dos miradas que se complementan de forma precisa, siendo un equipo interdisciplinar (Psicología y Licenciatura en lenguas).

En primer lugar, desde el rol docente de uno de los investigadores se desea conocer el ejercicio de algunos colegas, así como la forma de entender y ejercer el juego de roles en el aula, para enriquecer su propio quehacer profesional y contribuir con una mayor cantidad de instrumentos y técnicas al proceso de formación de sus estudiantes, tomando como referencia la actividad rectora propia del ciclo vital con el cual trabaja.

En segunda instancia, las profesionales en Psicología vinculadas a la investigación, encuentran en el presente estudio la posibilidad de enriquecer su conocimiento en torno a una actividad que propicia el desarrollo infantil, partiendo de un trabajo que involucra a los docentes y que tiene en cuenta sus representaciones sociales frente al tema, asumiendo que el comportamiento humano cuenta con elementos que se generan al interior de la sociedad y la cultura, dentro del cual se gestan relaciones entre sus diferentes miembros mientras se almacenan experiencias que constituyen parte de la personalidad que identifica a cada individuo.

Por otro lado, es grato haber encontrado en el proceso mismo de especialización la posibilidad de participar de un módulo electivo dentro del cual se desarrollaron temáticas propias de la teoría de la actividad y el Juego Temático de Roles entendidos por supuesto desde un enfoque histórico cultural, reconociendo desde allí que el rol del adulto y del docente debe potencializar las múltiples posibilidades que brindan dichas actividades en la educación de niños y niñas de primera infancia, generando desde entonces el interés por incursionar en el juego de roles y conocer con mayor detalle algunos de los elementos que caracterizan la temática.

Por último, en el trabajo de investigación se encuentran componentes que se vinculan con los intereses personales y profesionales de las investigadoras, así como con la realidad del país frente a la educación en primera infancia y los contenidos de interés de uno de los campos de aplicación de la Psicología como es el caso de la Psicología de la educación.

Planteamiento del problema

El juego resulta ser un término difícil de conceptualizar, al ser una realidad sociocultural que no permite ser definida de manera absoluta, ya que parece ser parte de la misma realidad humana y se asume desde hace muchos años de manera particular según el autor que lo explora, encontrando también que diferentes investigadores y profesionales resaltan la importancia del juego, al igual que el carácter universal y formativo del mismo considerando que niños inmersos en distintas culturas se educan por medio del juego (García y Llull, 2009).

A través de la revisión bibliográfica, es posible establecer que el juego permite el desarrollo infantil en la medida que privilegia la formación de habilidades lingüísticas, comunicativas, motrices, entre otras durante la participación de los niños en dichos espacios de juego (Berruezo y Lázaro, 2009; González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014). En este orden de ideas, se encuentra como un elemento de la categoría Juego, el Juego Temático de Roles Sociales como actividad rectora de la primera infancia, en la cual los niños juegan “como si” estuvieran viviendo situaciones que han experimentado de alguna forma en su cotidianidad y muy seguramente se encuentran fuera de su dominio real al ser actividades propias de los adultos (Elkonin, 1980).

De igual manera, el JTRS permite la posibilidad de construir, crear y planear “una situación imaginada que se despega de la realidad” (Sarlé, 2006, p. 144), cobrando relevancia en la educación inicial al posibilitar el desarrollo de formaciones psicológicas como la actividad voluntaria, simbólica, comunicativa e imaginativa que serán fundamentales en el proceso de aprendizaje en la edad escolar (González Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014).

Teniendo en cuenta que el JTRS tiene una alta relevancia en la educación inicial, el rol del maestro cobra protagonismo en la medida en que es él quien lidera la mayoría de situaciones que se viven al interior de un aula de clases y por lo tanto define los tiempos, espacios y recursos con los que cuentan los niños a la hora de jugar. Las investigadoras del presente estudio identificaron en el ejercicio propio y de sus compañeros de trabajo que el juego de roles no parecía ser implementado, ni entendido por los docentes como una herramienta que permitiese el desarrollo de los procesos ya mencionados, generando

curiosidad por explorar no solo el juego de roles sino también los imaginarios de los docentes frente al mismo.

De esta manera, se conciben las representaciones sociales como un concepto que permite dar cuenta de los juicios de valor, los conceptos, los imaginarios y las ideas que los profesores han construido a lo largo de su vida en torno al juego de roles, ya sea por experiencias de su historia personal (infancia) o por elementos propios de su formación y trayectoria profesional. Como bien lo menciona (Jodelet, 1986) al referir que las representaciones sociales intervienen y determinan de alguna manera el actuar de las personas.

Al ser las representaciones sociales el producto de la construcción que han hecho los docentes a lo largo de vida, aquellas que se relacionan con el Juego de roles pueden determinar si los profesores privilegian o restringen la participación de sus estudiantes en dichas actividades, lo que se traduce en mayores o menores posibilidades de desarrollo para los niños, considerando que el maestro puede enriquecer el juego al mantener el diálogo y agregar componentes que pueden ampliar el contexto de significado con el cual los niños se desempeñan en la actividad (Sarlé, 2006).

De acuerdo a lo anterior, “Así como se torna un problema la aparente -ausencia- del maestro para enseñar los juegos y acompañarlos, también lo es su "presencia" monitoreando el juego desde fuera o buscando que los niños expliquen cómo juegan” (Sarlé, 2006, p. 134) lo cual indica que la participación de los profesores en el juego de roles debe ser activa y este debe tomar un rol al interior de la situación.

Adicionalmente, de acuerdo a los resultados de la investigación “Valoración del pensamiento simbólico en la edad preescolar” (Bonilla, Solovieva y Jiménez, 2012) los niños que participaron en el estudio, presentaban un desempeño insuficiente en los procesos de la actividad simbólica, lo cual indica que existe la necesidad de propiciar el desarrollo psicológico en los niños, por medio de la creación de métodos de enseñanza que trascienden la adquisición de conocimientos formales e impacten en el desarrollo de neoformaciones como la voluntad, el pensamiento reflexivo, la actividad verbal, entre otros (Rueda, 2001; Torres, 2011; Cortés, 2010; Estévez, 2004 y González-Moreno, 2011 citados por Bonilla, Solovieva y Jiménez, 2012).

Finalmente, al considerar cuatro variables importantes tales como: el desarrollo infantil es una prioridad para el Estado colombiano desde hace algunos años, el juego de roles es una actividad rectora de la edad inicial que permite el desarrollo de neoformaciones psicológicas, el rol de los docentes es determinante en el desarrollo integral del niño al dirigir los espacios de formación en colegios y jardines infantiles y la falta de investigaciones que relacionen el juego de roles con el papel del adulto; surge la necesidad de realizar esta investigación para dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen cuatro profesoras de grado educación inicial sobre el Juego Temático de Roles sociales? Y una pregunta adicional ¿Cómo estas se evidencian en su ejercicio dentro del aula?.

Objetivos

Objetivo general

Analizar las representaciones sociales que tienen cuatro profesoras de educación inicial sobre el Juego Temático de Roles Sociales y establecer cómo se relacionan con sus prácticas en el aula.

Objetivos específicos

Conocer las comprensiones que tienen las docentes participantes sobre el Juego Temático de Roles Sociales.

Identificar la valoración que realizan las docentes participantes del estudio en torno al Juego Temático de Roles Sociales.

Describir la comunicación verbal y no verbal que utilizan las docentes participantes para transmitir sus ideas, creencias, experiencias y valoraciones.

Analizar la práctica de las docentes participantes dentro del aula teniendo en cuenta dos condiciones distintas de clase.

Antecedentes

Al revisar investigaciones vinculadas a la temática del presente estudio, es usual encontrar los trabajos de autores como Yulia Solovieva, Luis Quintanar y Claudia Ximena González (citados a lo largo del documento), quienes han explorado el Juego Temático de Roles Sociales en relación a diferentes procesos.

Conjuntamente, en el año 1997 como parte del trabajo de grado en psicología, Montaña, Morales, Sitoris y Padilla realizaron una conceptualización teórica del juego de roles con el fin de contribuir al proceso de desarrollo de los niños en edades preescolares, procurando explicar de manera más amplia los procesos psicológicos inmersos en esta actividad, tomando como base los aportes realizados desde el psicoanálisis, el estructuralismo genético y el enfoque histórico cultural de Vigotsky, resaltando que desde este, el juego permite al niño hacer parte de un mundo imaginario donde sus deseos pueden ser alcanzados (Montaña, Morales, Sitoris y Padilla, 1997).

En el año 2004, partiendo de la idea de que el juego de roles permite entender los procesos y estados mentales, emocionales y cognitivos de los otros, Soler, Sandoval y Parra realizaron la investigación denominada ‘El juego de roles como mediación para el desarrollo de la teoría de la mente en niños con antecedentes de maltrato’, que tenía por “objetivo desarrollar los tres procesos mentales en ocho niños entre cuatro años, nueve meses y cinco años y nueve meses, institucionalizados en la Fundación CRAN (Centro de Rehabilitación y Adopción del niño) dados sus antecedentes de maltrato” (Soler, Sandoval y Parra 2004, p. 12).

En el proceso se aplicaron seis tareas cognitivas basadas en el juego de roles; con un método de tipo experimental formativo de corte microgenético. Los resultados arrojaron que el juego de roles desde las tareas implementadas si favorecieron los procesos de inferencia, hipótesis, predicción y la relación entre estos como procesos cognitivos propios de la Teoría de la Mente, aun cuando aclaran que cada niño experimentó un avance diferente dependiendo de los resultados obtenidos en la evaluación inicial.

De igual manera, en los últimos años en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y las universidades Autónoma e Iberoamericana de Puebla (México) se han gestado investigaciones en torno al Juego Temático de Roles Sociales, desde una perspectiva más cercana al enfoque histórico cultural que enmarca la presente investigación.

En el año 2009 se publicó la investigación “El Juego Temático de Roles Sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares” (González-Moreno, Solovieva y Quintanar), que contó con la participación de 48 niños de grado transición de un colegio privado de la ciudad de Bogotá entre los 5 y los 6 años de edad; la población fue dividida en un grupo control y un grupo experimental, siendo estos últimos quienes participaron en el programa que lleva el mismo nombre de la investigación y que se elaboró para este estudio de diseño mixto, cuasiexperimental pre-post.

Los resultados demostraron que luego de la participación en el programa, los niños pertenecientes al grupo experimental presentaron un progreso significativo en el informe final de la prueba de preparación para la escuela, en contraste con lo ocurrido a los participantes del

grupo control, quienes presentaron en el pos-test puntuaciones similares a las obtenidas al inicio de la investigación.

Como parte de las conclusiones, los autores expresaron que los niños mejoraron su actitud hacia el aprendizaje, incrementando la participación y la motivación a lo largo de las diferentes actividades, fortaleciendo también los vínculos sociales y el afecto positivo que se vio reflejado en el trabajo en equipo por parte de los niños. Adicionalmente, se evidenció que los niños desarrollaron su habilidad de planeación a partir del uso del lenguaje como mediador de sus actividades y enriquecieron su léxico.

Por otra parte y con el objetivo de “mostrar la importancia que tiene el Juego Temático de Roles Sociales como actividad característica de la edad preescolar al desarrollar las formaciones psicológicas: simbólica, voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegada e imaginativa...” (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014, p. 292). Se presentó el trabajo “El Juego Temático de Roles Sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar”.

Dentro del trabajo se presentan los aportes del Juego Temático de Roles Sociales al desarrollo de diferentes neoformaciones y exponen una reflexión final donde enfatizan en la necesidad de crear estrategias que permitan a los docentes propiciar situaciones de juego de roles que apunten al desarrollo de los niños a partir de la relación con ellos mismos, con los otros y con el entorno cultural que representan retos para el individuo, aportando paralelamente al desarrollo de su personalidad; considerando que en los primeros ciclos de formación y compartiendo el punto de vista de los autores del artículo, suele darse mayor importancia a la adquisición de contenidos académicos que al desarrollo lúdico de los niños.

Por último, la investigación realizada por Claudia Ximena González (2015) en relación a la ‘‘Formación de la función simbólica por medio del Juego Temático de Roles Sociales en niños preescolares’’, que se enmarca en el método experimental formativo planteado por Vigotsky y se desarrolló a partir de registros cualitativos de bitácoras sobre los procesos y el cambio de los niños participantes a lo largo del proceso en cuanto a su función simbólica. En la investigación participaron 20 niños entre los 5 y 6 años, estudiantes de un colegio distrital de Bogotá, quienes asistieron a 130 sesiones de juego que se realizaron a lo largo de 1 año escolar, estas sesiones tuvieron una duración de 90 minutos que fueron registradas por medio de grabaciones de video.

Dentro del procedimiento de cada sesión la investigadora participó del juego junto con los niños, dado que su función era iniciar los espacios de diálogo con los niños resaltando que el rol del adulto permite crear espacios para que los niños pregunten, aclaren dudas y reflexionen sobre lo ocurrido en el juego, lo cual le permitió a la investigadora indagar sobre las necesidades particulares de los niños participantes.

El programa propuesto por la investigadora permitió ver en los resultados que los niños: empleaban signos y símbolos más elaborados, iniciaban acciones simbólicas aisladas y posteriormente utilizaban cadenas de acciones que contenían gestos, acciones y sonidos, desarrollaron habilidades en torno a la imaginación de situaciones, vocabulario sofisticado, periodos de juego más largo y mayor creatividad a la hora de representar roles contemplando las normas y reglas sociales que caracterizan dicho personaje y situación.

Por otra parte, en cuanto a las investigaciones realizadas sobre representaciones sociales no se encuentra ningún estudio relacionado directamente con las representaciones sociales de docentes sobre el JTRS, sin embargo en la búsqueda se encontró el trabajo en torno al ‘‘Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género’’ (Rodríguez, Hernandez y Peña, 2004), donde los investigadores trabajan desde un diseño cualitativo a partir de grupos de discusión con docentes hombres y mujeres que trabajan con niños de 3 a 6 años, creando 7 grupos de trabajo conformados por docentes de instituciones públicas y privadas de zonas urbanas y rurales en España. En los resultados presentados, reflejan la necesidad de crear espacios de juego no estereotipados que permitan la participación e integración de niños y niñas por igual sin la existencia de barreras de género, para lo cual los profesores deben (desde la mirada de los autores) iniciar un proceso de verbalización que les permita exponer sus estereotipos e ideas frente a los géneros, para luego hacer una autorreflexión en torno a sus propias creencias y actitudes sobre el género, dado que son pocas las oportunidades para cuestionarlas al estar arraigadas a la conciencia individual.

Rincón (2011) por su parte, en el proceso de formación en la maestría en Educación de la Universidad de los Andes, realizó la investigación denominada ‘‘Representaciones Sociales de los docentes sobre la convivencia en el contexto escolar’’, la cual explora las representaciones sociales de cuatro docentes de la ciudad de Bogotá (2 hombres y 2 mujeres), en torno a la convivencia escolar, relacionando dichas representaciones con sus prácticas en el aula.

En el proceso, la investigadora encontró que las prácticas en el aula no fueron coherentes en todos los casos con las representaciones sociales, teniendo en cuenta que en la observación realizada en campo se identificaron algunos elementos que no reflejaban por parte de los profesores relaciones respetuosas con sus estudiantes; situación que cobra relevancia al conocer que el *respeto* es el núcleo de las representaciones sociales de los docentes participantes en la investigación según lo presenta Rincon (2011), considerando que es justamente este término (respeto) el que cobra mayor protagonismo en las diferentes técnicas de recolección de información que se utilizaron en el estudio.

Adicionalmente, algunos de los trabajos que vinculan representaciones sociales y docentes son: Racism and Ethnocentrism: Social Representations of Preservice Teachers in the Context of Multi- and Intercultural Education (Carignan, Sanders y Pourdavood, 2005), Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura (Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009) de la Universidad de San Juan de Argentina, Representaciones sociales y prácticas docentes: una experiencia con profesores de Física y Química (Guirao, Mazzitelli y Olivera, 2013), entre otros estudios que no serán tratados en detalle en el presente apartado ya que no representan una conexión directa con esta investigación.

Ahora bien, como parte del proceso de búsqueda que se realizó de antecedentes para el presente estudio, se encontraron tres documentos que si bien no son de forma estricta propuesta sobre JTRS, si reflejan la importancia que ha cobrado el juego como categoría general en la educación de niños y niñas en diferentes lugares del mundo, textos que de una u otra manera pretenden proporcionar información y herramientas para que aquellos que se

desempeñan en entorno de educación inicial comprendan el valor del juego en su quehacer diario.

Para el caso de Colombia por ejemplo, se encuentra el documento titulado *El juego en la educación inicial* que el Ministerio de Educación Nacional presenta en el año 2014 como parte de los componentes de la estrategia nacional de Cero a Siempre, siendo el objetivo de la cartilla presentar alternativas pedagógicas de orden diverso que favorezcan el juego en el contexto educativo como una experiencia fundamental y necesaria para potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños, mientras resalta la importancia de promover entornos educativos en los que sean reconocidos como sujetos de derechos que son a su vez seres sociales, singulares y diversos.

Por su parte, la UNICEF en alianza con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2014) publica la cartilla *El juego en la educación inicial: Juego y espacio, ambiente escolar, ambiente de aprendizaje*, la cual está dirigida a directivos y docentes de niveles educativos iniciales como la Primera Infancia y tiene por objeto ofrecer herramientas valiosas para la discusión, reflexión y renovación de las propuestas de enseñanza, brindando recursos para planificar la tarea cotidiana en los salones de clase, tomando el juego como elemento cultural y como medio para la enseñanza de otros contenidos propios de los primeros años, mientras ayudan a comprender la importancia del rol del docente en la promoción del juego. De igual manera, esta cartilla presenta un análisis de diferentes formatos de juego con base en los cuales se desarrolla el proyecto de: juego dramático, juegos de construcción y juegos con reglas convencionales.

Siguiendo por la misma línea, se encuentra la cartilla *El niño y el juego Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas* liderada por la UNESCO (1980), donde se ofrecen instrumentos y modelos de trabajo para aquellas personas interesadas en utilizar métodos y materiales de enseñanza inspirados en los juegos y/o juguetes de su entorno. Este documento también presenta una revisión histórica desde el punto de vista sociológico, psicológico, etnológico y pedagógico del juego que permite al lector tener una mirada más amplia del tema.

Ahora bien, para concluir es claro que a la fecha el juego ha suscitado intereses académicos e incluso políticos en la educación, pero también es evidente que no existen investigaciones que relacionen las representaciones sociales de maestros con el Juego Temático de Roles Sociales, sin embargo los estudios presentados previamente muestran que los dos temas han sido estudiados de forma independiente y que aquellos vinculados directamente con el JTRS presentan con claridad el valioso recurso que esta actividad representa en el desarrollo de neoformaciones psicológicas en los niños en sus etapas iniciales de formación, identificando paralelamente que existe una necesidad de vincular de manera efectiva a los profesores en la implementación de los JTRS.

De esta manera la presente investigación constituye una de las pocas iniciativas por conocer esta actividad de Juego Temático de Roles Sociales desde el docente y establecer así un punto de partida que abra las puertas a futuras investigaciones, que otorguen un papel significativo al JTRS como vía de desarrollo y a los docentes como gestores de aquellas situaciones que se pueden desarrollar al interior de un aula.

Marco teórico

El juego

“El hombre es hombre completo sólo cuando juega” (Schiller, 1999 citado por Buitrago, 2013), esta parece una frase apropiada para iniciar el abordaje sobre el juego, un término que es definido por la RAE (Real Academia Española, 2014) como la “acción y efecto de jugar por entretenimiento” aun cuando resulta ser ampliamente utilizado en el lenguaje popular de diferentes culturas, así como un “fenómeno” explorado por campos diversos del conocimiento que lo asumen como una actividad más compleja.

Ahora bien, el concepto juego ha venido a lo largo de la historia adquiriendo múltiples significados de acuerdo a cada pueblo y su correspondiente cultura. Para el caso de Grecia, el término representaba básicamente aquellas acciones propias de los niños, mientras que en el pueblo hebreo el juego estaba vinculado directamente con la broma y la risa y entre los romanos se hablaba de “ludo” como alegría y festividad (Petrovski, citado por Elkonin, 1980). Lo anterior, respalda de alguna manera la idea donde se sugiere que el juego resulta ser muy antiguo, incluso más antiguo que la cultura misma (Huizinga, 1998), asumiendo que en los animales es posible identificar patrones de juego, como ocurre en los perros cuando parecen estar en lucha, pero en realidad están creando una relación con ese otro que resulta igual a ellos (Huizinga, 1998).

El juego entonces, implica en ocasiones un carácter figurado (ese hombre está jugando con sus sentimientos) y en otras un carácter directo (el niño está jugando con la

pelota) que se otorga y se identifica de forma casi inmediata; sin embargo tal como lo menciona Elkonin (1980) el juego no es exactamente un concepto científico, dada la dificultad que genera encontrar una teoría global que involucre todo cuanto éste abarca, teniendo en cuenta que cada teoría existente se encarga de forma estricta de un pequeño fragmento del todo; Sigmund Freud por ejemplo, se inclinó hacia el juego imaginativo y su relación con la emoción, Jean Piaget lo orientó como aspecto del desarrollo intelectual y los etólogos se encargaron del significado evolutivo y biológico de las conductas de juego, entre otras muchas posibilidades (Millar 1972, citado por Elkonin 1980).

De igual manera, Spencer (1897, citado por Elkonin, 1980) sugirió que las especies biológica y evolutivamente menores, es decir los animales, invierten su energía total en satisfacer necesidades básicas, mientras que los animales superiores (los humanos) cuentan con características más eficientes, que permiten una mejor organización y por lo tanto, un gasto menor de energía en la satisfacción de necesidades inmediatas, generando frecuentemente un exceso de energía que termina aplicándose en actividades de juego a las que el autor denominó superfluas. Dicho postulado es uno de los más reconocidos desde la perspectiva biológica del juego, pero suscita en él una restricción que parece limitar parcialmente al juego del plano educativo e incluso psicológico.

De acuerdo con lo anterior, parece más apropiado comenzar con una lectura psicobiológica del juego, según la cual “implica un proceso de integración entre actividades manuales y procesos del pensamiento, entre el cuerpo y la psique” (Jiménez, 2008, p.11), dando cabida paralelamente al reconocimiento del juego como la forma más clara a través de la cual un niño manifiesta su mundo interior y su desarrollo mental , encontrando aquí la

posibilidad de cumplir con los anhelos, establecer relaciones con otros, crear y resolver los conflictos y compensar posibles carencias (Schiller, 1999 citado por Buitrago, 2013). De igual manera es posible afirmar que:

“El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente...que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destocarse del mundo habitual” (Huizinga, 1998, p.51).

Los niños y los adultos juegan para tratar de dar forma a sus pensamientos, emociones, sentimientos y deseos de una manera más libre, explorando su creatividad donde se articulan no solo los sentimientos que esto produce, sino también la articulación de los procesos cognoscitivos, brindando herramientas que perdurarán por el resto de su vida, lo cual marcará no solamente sus relaciones sociales, sino también su desarrollo físico y mental (Jiménez, 2008).

La primera representación que podemos encontrar de juego lúdico ocurre antes de nacer, relacionando este con el placer que causan los movimientos del niño al ritmo del líquido intrauterino, dando como resultado sonidos que le producen goce, descubriéndolo de una manera natural y espontánea. Más adelante, tiene lugar una nueva fase del juego intrauterino que se refiere a los sobresaltos que hace el niño dentro de la salinidad del líquido amniótico ya que gracias a su densidad, le permite realizar esta acción. Este proceso luego se replica en periodos posteriores en su infancia y el niño recrea una necesidad de saltar para compensar el equilibrio químico que necesita el cerebro y el cuerpo del niño (Jiménez, 2008).

De acuerdo con Jiménez (2008), durante el primer año de vida, el niño experimenta un juego que se desarrolla en complicidad con su mamá, quien balancea al bebé de atrás hacia

adelante a la velocidad de los latidos de su corazón, simulando el movimiento que él bebé tenía dentro del vientre materno; este juego le proporciona bienestar, felicidad y tranquilidad ya que se siente seguro y el movimiento le proporciona placer y distensión. Más adelante, a partir de los cuatro meses, el niño empieza a manipular objetos lo cual permite el inicio del desarrollo de la creatividad y la imaginación ya que mueve objetos y los reconoce como algo que no es parte de él, que le proporciona independencia de su madre y le genera ideación.

De igual manera, en esta etapa, el niño adquiere la coordinación ojo-mano y realiza movimientos que le permiten acercarse y manipular los objetos que se encuentran en su campo de acceso y que llaman su atención, moviendo los sonajeros que cuelgan o golpeando con fuerza al adulto que con él interactúa, acciones que ya pueden ser denominadas juego (Millar, 1972, citado por Elkonin 1980), el cual se encuentra adaptado a su edad y sus características de desarrollo.

Después de unos meses, el juego evoluciona para consolidar el vínculo y las interacciones entre la madre y el hijo, desencadenando la primera forma de comunicación no solo por el balbuceo sino también por los gestos que transmiten emociones. Con el paso del tiempo, emergen movimientos más elaborados como la aparición y desaparición del cuerpo (juego de las escondidas), movimientos en cámara lenta, etc. En general los juegos que implican actividades perceptivas, simbólicas y de reglas, permiten el desarrollo motor ya que tiene como base las conductas motrices (Navarro, 2002).

De esta manera, la diversidad que se acaba de exponer frente al trabajo de asignar significado a la palabra juego, justifica de algún modo el por qué Dikerson (1993, citado por

Pavía, 2006) considera que pretender hacer del juego un denominador de actividades homogéneas es un error.

Por otro lado, retomando las consideraciones conceptuales de Paul Moor (1977) al citar a William Stern (1935) en su obra denominada ‘‘El juego en la educación’’, expone algunas perspectivas del juego en términos temporales de pasado, presente y el futuro, siendo este último el carácter que refleja el propósito, la meta y el poder predictivo del juego en la actividad humana.

En este punto, es importante clarificar e identificar la diferencia entre los conceptos de juego, lúdica y tiempo libre; ya que aunque se utilizan comúnmente como sinónimos, no significan lo mismo. Por un lado, el juego ya categorizado anteriormente, hace referencia a una actividad particular, mientras que la lúdica se refiere a una actividad general; entonces como la lúdica es global contiene al *juego*; lo cual desencadena que el juego puede ser lúdico pero no todas las actividades lúdicas podrían ser categorizadas como juego, sino este sería solo una manifestación de un ramillete de posibilidades (Bolívar, 1998).

Por otro lado, *la lúdica* puede ser definida como una dimensión del desarrollo del ser humano que debe fortalecerse ya que hace referencia a la necesidad que tiene el hombre de expresarse libremente, de manifestar sus emociones, de comunicarse y sentir; todo con el propósito de divertirse, entretenerse y lograr esparcimiento. Por último, el *tiempo libre* hace referencia a un momento que tiene cierta duración, que sería la consecuencia del trabajo (estar ocupado) y estaría dirigido al descanso, recargar energía y/o suplir necesidades fisiológicas. Adicionalmente el tiempo libre no siempre está relacionado con las actividades placenteras ya que por las múltiples ocupaciones de la vida diaria, muchas veces este es utilizado para el

desarrollo de actividades de la vida personal o familiar. Entonces, la lúdica no es lo mismo que el tiempo libre ya que el primero está presente en la vida diaria, en la cotidianidad, no solo cuando se tiene tiempo libre (Bolívar, 1998).

Ahora bien, el juego cobra un papel protagónico en la educación inicial, considerando que jugar tanto en casa como en la escuela es la actividad central de un día para los niños más pequeños, considerando que el juego se prioriza frecuentemente frente a otro tipo de actividades vitales como la alimentación, las cuales a primera vista podrían parecer más importantes (Sarlé, 2004). Es por ello, que desde diferentes perspectivas se ha analizado el papel que desempeña el juego en la educación inicial y básica primaria, encontrando por ejemplo la postura de Sarlé (2001) quien presenta la siguiente metáfora en la cual “identifica al juego con el *ojo del huracán*, que concentra a su alrededor la fuerza de diferentes corrientes, transformándose en el epicentro que le da significado a estas corrientes en el contexto de la educación infantil” (Sarlé 2001, p. 36).

El principio lúdico resulta entonces fundamental en la educación infantil dado que estimula en el niño la formación de estructuras intelectuales, el desarrollo de cambios cualitativos de su psique y le permite recrear un mundo similar al del adulto pero a la vez independiente, que lo dota de autonomía (Mujina, 1983 citado por Gervilla, 2006).

Bajo este lineamiento, múltiples investigaciones como las desarrolladas por González Moreno, Solovieva y Quintanar (2009, 2014) han concluido que el JTRS (que se expondrá en detalle más adelante) es una vía óptima para desarrollar en los niños el pensamiento reflexivo, el pensamiento simbólico, el lenguaje, las habilidades comunicativas y relacionales; encontrando en hallazgos de esta naturaleza, la justificación que posiciona al juego (junto con

la literatura, el arte y la exploración del medio) como actividad rectora de la primera infancia y la educación inicial según lo dispuesto en los lineamientos técnicos, políticos y de gestión para la atención integral a la primera infancia del el Ministerio de Educación Nacional (2013). Por lo anterior, Elkonin (1980) expone que hacerse las preguntas sobre ¿Qué tanto ha jugado el niño? y ¿Cómo lo hace?, es fundamental en la educación infantil.

En conclusión, el juego ha sido conceptualizado de diferentes maneras, y ha estado siempre presente en la vida del ser humano tal como ya se expuso, entendiendo además que su amplitud permite también hablar de juego como un componente básico de la educación y como un elemento tradicional de cada país y cultura, por lo cual se presenta a continuación una breve descripción del juego tradicional Colombiano.

Juego tradicional colombiano.

El juego constituye un pequeño espacio en el cual se encuentran los valores y la estructura social sobre la cual se gesta dicha actividad, siendo entonces un fenómeno cultural que no puede ser explicado de manera absoluta por medio de un análisis biológico (Gómez, 1990 citado por Moreno, 2008).

De esta manera, al hablar de forma específica de juego tradicional es posible asumirlo como una actividad lúdica que se enmarca en elementos propios de las vivencias cotidianas que se encuentran a la vez determinadas por la realidad económica, social, cultural, histórica y geográfica propia de un periodo histórico concreto (Sánchez, 2001), en cuyo caso ‘‘Es Colombia por su pluriculturalidad un escenario por excelencia para las manifestaciones lúdicas. El juego habla de la diversidad de la cultura y la tradición de comunidades negras, indígenas, mestizas y blancas’’ (Moreno, 2008, p. 94).

Lo anterior se refleja de alguna manera en el trabajo de María Luisa Rodríguez de Montes, quien en el año de 1966 publicó un documento que recopila “Algunos juegos de niños en Colombia” como el mismo nombre lo indica. Texto que a pesar de haber sido presentado hace ya medio siglo, representa un aporte significativo al hablar de juego tradicional Colombiano, pues allí se muestra como para la época ya se hablaba de juegos como: arroz con leche, Tin marín dedos pirigüey, a la rueda, rueda, el puente está quebrado, el lobo, golosa, trompo, rejo quemado, canicas, entre muchos otros que aún hoy son conocidos y muy seguramente fueron jugados por muchas de las personas que están vinculados a este estudio bien sea como participantes, investigadores o lectores.

Ahora bien, lo anterior implica que reconocer el juego tradicional se convierte también en una forma de reconocer la cultura, pues hablar de aquellos juegos que siguen estando presentes de generación en generación, es hacer alusión a aquella transmisión de abuelos a padres y de padres a hijos con la intención de mantener su esencia y guardar el “espíritu” de un pueblo aun cuando el tiempo traiga algunos pequeños cambios (Millán, 2003 citado por Moreno, 2008).

En este orden de ideas, es posible encontrar iniciativas que desean rescatar y exaltar el juego tradicional, los cuales se han visto desplazados poco a poco por la tecnología del X-BOX , Wii y el Play Station, tal y como lo presenta un artículo titulado: “Al rescate por los juegos tradicionales” publicado en el año 2010 en la página web del periódico El Espectador, donde además se menciona una corta lista de los juegos “más divertidos”: coca, trompo, golosa, rondas y demás opciones que coinciden con los mencionados por María Luisa Rodríguez (1966), confirmando la trascendencia generacional de dichas actividades.

Una de dichas iniciativas y esfuerzos se encuentra en la exposición ‘Un, dos, tres por... Diviértete y recuerda los juegos tradicionales de calle’ que tuvo lugar en el año 2011 en el museo de Bogotá, con el deseo de poner en evidencia el aporte de los juegos tradicionales a la sociedad, al ser un componente del patrimonio inmaterial de la capital, brindado a los asistentes la posibilidad de conocer la historia de los juegos mientras los practican (Díaz, 2011).

Por otro lado, en el mismo año (2011) el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), la estrategia nacional de Cero a Siempre y Fundalectura presentan el libro ‘Una morena en la ronda...Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas’, un libro multilingüe con el cual se desea dar valor a las tradiciones (incluidas por supuesto las de juego), argumentando además que por este medio se apoya al desarrollo infantil temprano independientemente de características étnicas, de género o de discapacidad.

De igual manera, se encuentran otras experiencias significativas en la investigación ‘‘Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad’’ (Pulido, Gómez, Díaz y Moreno, 2012) o en algunos otros trabajos presentados por Moreno (2008) como es el caso de: Un nuevo comienzo (para adultos mayores), Mapa lúdico colombiano, juegos tradicionales del Valle del Cauca, entre otros que son descritos con mayor detalle en el texto de referencia.

Finalmente, es preciso cerrar este apartado hablando de la tradición nacional frente al juego, para luego abordar capítulos más específicos, una vez está claro que:

‘‘Colombia es un país que dentro de su rica cantera popular acuna inagotables mitos, leyendas, cuentos, anécdotas, juegos, trabalenguas, retahílas, en fin, todas aquellas manifestaciones de la tradición oral que han sido recreadas en los espacios propios del ámbito familiar cotidiano’’ (Sarmiento Cruz, 2008, p. 117).

El juego desde la perspectiva histórico-cultural (Juego temático de roles).

Teniendo en cuenta que el juego plasma la realidad social y las relaciones que se desarrollan al interior de la cultura, es necesario hacer referencia de la Teoría histórico-cultural cuyo principal representante es Lev Vygotsky (1933-1956, citado por Navarro, 2002) quien define el juego como una necesidad de la acción lúdica y como una actividad que puede llegar a ser placentera solo si se logran objetivos específicos como puede ser el satisfacer los deseos inmediatos.

De acuerdo con esta teoría, el juego permite la maduración del niño ya que a través de éste, se modifica la conciencia y se desarrolla el pensamiento. Entonces en este proceso de desarrollo psicológico, aparece el símbolo como una capacidad de elaboración ante una necesidad no compensada y este símbolo se veía personificado en el juego social o el juego simbólico, es decir, el juego que es capaz de representar. De acuerdo a Salmina (2010, citado por González Moreno, 2015) la función simbólica puede ser conceptualizada como el manejo de símbolos y signos por parte del niño en un contexto cultural, los cuales permiten el desarrollo de la psique ya que facultan el desarrollo de habilidades comunicativas, reflexivas, la actividad simbólica, la imaginación, el autocontrol y la interiorización puesto que el juego es una actividad en un plano externo (se recibe información del contexto social) pero se ejecuta en el plano interno, es decir en lo mental.

Según Vygotsky (1933-1956, citado por Navarro, 2002), en el juego simbólico las actividades que se realizan con los objetos, están gobernadas por los pensamientos y estos siempre se desarrollan sobre una base social que dirige las acciones humanas. De igual manera, para Elkonin (1980) el juego cumple tres importantes funciones que se podrían

definir como: acción u origen del juego, símbolo o significado del juego y la regla o acuerdo que media las interacciones y estas se despliegan de acuerdo al periodo de desarrollo en el que se encuentre el niño.

Ratificando esta teoría, Elkonin (1980) argumenta que el juego encadena una relación entre un objeto (que representa una estructura simbólica) y una acción que es de carácter histórico- cultural, ya que nace y se desarrolla en una cultura y en este se manifiestan las costumbres, creencias y sistemas sociales; es por esto que si se analiza el juego de los niños, allí se encontrarán representaciones de su realidad social con contenidos específicos de su cotidianidad como son el modelamiento de roles y tareas, las relaciones entre los miembros de la comunidad y experiencias personales. Esta relación existente entre una acción que tiene un significado y un objeto que es un significante permite la representación simbólica que se manifiesta en los JTRS que recrean actividades de la cultura y de la historia.

Tanto para Vygotsky como para Elkonin (1980), el juego puede cumplir con tres roles fundamentales: al interior del juego se crea una relación entre objetos y personas que desencadena la función simbólica, a través del juego se logra un desarrollo cognitivo (creatividad, imaginación, desarrollo de la conciencia, reflexión y solución de problemas) y el adulto cumple un papel fundamental ya que es quien articula el desarrollo, permite la acción educativa y transmite la cultura.

En los primeros años de vida, el juego simbólico se manifiesta de tres formas: una materializada que hace referencia a la sustitución de las funciones de los objetos; una perspectiva que involucra el uso de símbolos gráficos y una verbal donde se pone en

manifiesto la actividad comunicativa. Estas tres formas se evidencian en el juego de roles, en el cual el niño en primera medida hace reconocimiento de sí mismo y de sus acciones para después entablar relaciones con los otros, creando situaciones en las que despliegan su interés por el mundo de los adultos (Elkonin 1980). Igualmente, en la interacción que se da en el juego de roles y en la protagonización de situaciones sociales, los niños van entendiendo y adaptando su comportamiento a las reglas y a los deberes sociales (Solovieva y Quintanar, 2012 citado por González-Moreno, 2015)

Gonzalez-Moreno (2015) adiciona una característica sustancial al juego de roles y es la importancia del aspecto emocional que permea las situaciones fantasiosas y de representación de la vida cultural, en este caso, el factor emocional es el que le permitirá a los niños involucrarse en la situación y buscar solución a los conflictos que se puedan desencadenar.

De acuerdo a González-Moreno, Solovieva y Quintanar (2014), al interior del juego de rol, se desarrollan varios elementos que deben ser considerados: el tema, los roles, los materiales, el argumento, los elementos de orientación y los medios simbólicos. El *tema* hace referencia a la situación social que se va a recrear, los *roles* revelan los participantes, los *materiales* reflejan la indumentaria que se va a utilizar a lo largo del juego, los *argumentos* y *las secuencias de acciones* que pueden ser verbales o no verbales, involucran por una parte los actos individuales propios de cada rol y los que se realizan en grupo; los *elementos de orientación* son preguntas realizadas por el profesor con el fin de encaminar a los niños a acciones que se pueden desarrollar al interior de la situación fantasiosa o representación de la realidad, y los *medios simbólicos* de representación de un objeto, de sustitución de función de un objetos y de esquematización de palabras de acuerdo a categorías gramaticales.

La función simbólica se desarrolla en varios niveles en primer lugar es la *sustitución* de un objeto por otro que podría cumplir la misma función, luego *la codificación y decodificación* de la actividad (juego) de acuerdo a las reglas, después *la esquematización* que responde a la elaboración de un plan para dar orden a las acciones con el fin de solucionar un problema, más adelante la *generalización* que incluye objetos, expresiones y gestos y por último la *modelación* de fenómenos concretos (representaciones teatrales), de representación esquemática (en categorías gramaticales) y resolución de problemas matemáticos (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014).

En suma, se puede decir que el JTRS habilita a los niños para identificarse con una cultura, apropiarse de las costumbres y experiencias sociales, crear un mundo ilusorio donde se pueden satisfacer los deseos inmediatos, traer al plano real lo imaginado, modelar actividades propias de un rol, lograr interacción con pares, tomar conciencia y alcanzar ciertos fines. Igualmente, el juego de roles permite la formación del pensamiento reflexivo ya que durante la representación de un papel, el niño reconoce las relaciones e interacciones que se dan en una situación real social, acatando reglas y normas que permitirán la regulación de la conducta. Así mismo, el niño tendrá la posibilidad de crear conciencia sobre sus acciones y las de los demás reflexionando sobre su comportamiento voluntario lo cual más adelante desencadenará beneficios en el proceso de aprendizaje ya que el niño desarrollará habilidades como la autonomía, la independencia y la reformulación del pensamiento gracias al lenguaje (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2009)

En su teoría, Vygotsky también se ocupa del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia existente entre el nivel de desarrollo real en el

cual la persona tiene la capacidad de solucionar problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial en el cual la persona puede solucionar problemas gracias a la guía de un adulto o de un compañero competente. Vygotsky asegura que el juego permite la creación de Zona de Desarrollo Próximo, ya que el juego conduce a la evolución del niño debido a que este es capaz de establecer propósitos y elaborar planes movilizándolo su voluntad en una situación imaginaria. Adicionalmente, aclara que no es la acción lúdica la que permite el desarrollo en el niño, sino por un lado la capacidad de planear, de generar situaciones y de representar roles, y por el otro lado la posibilidad de ajustarse a las reglas, desarrollar conciencia y controlar su comportamiento en un marco social (Vygotsky, 1988, citado por Baquero, 1997).

Finalmente, es importante aclarar que desde el enfoque histórico-cultural, el JTRS corresponde a una actividad rectora de los niños y niñas entre 4 y 6 años de edad aproximadamente, entendiendo esta como una actividad que:

dirige el desarrollo psicológico en el individuo. En este sentido, la actividad rectora es la que determina los cambios básicos en la psique del niño en una edad dada, en la cual surgen, se forman y reconstruyen los procesos psíquicos particulares (Solovieva & Quintanar, 2008). El desarrollo intelectual se determina por la vivencia exitosa y adecuada de la actividad rectora en cada una de las etapas, la cual garantiza la aparición de las formaciones psicológicas básicas, como logros específicos del desarrollo psicológico (Solovieva & Quintanar, 2008). (González Moreno, Solovieva y Quintanar, 2009, pp. 176-177).

Sumado a esto, se hace necesario diferenciar las características del JTRS y el juego libre, las cuales se presentan a continuación en la tabla número 1 que fue tomada del trabajo “El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar” desarrollado por González Moreno, Solovieva y Quintanar y publicado en el año 2014

Tabla 1
Diferencias entre el juego temático de roles y el juego libre

Juego temático de roles sociales	Juego libre
Conforma la plataforma indispensable para la formación de la personalidad responsable del niño	
Permite el desarrollo de aspectos indispensables para la preparación escolar del niño: actividades simbólica, voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegada y la imaginativa	No permite el desarrollo de la actividad organizada
Posibilita que el niño se dé cuenta de las relaciones que existen en la sociedad	Es una actividad que se da por acciones al azar
Facilita que el niño identifique conscientemente las reglas, las obligaciones y los deberes que se deben cumplir	Impide que el niño seleccione estímulos relevantes de los irrelevantes
Permite que el niño regule su actividad y se someta a las reglas y a las situaciones de la sociedad	No ayuda en el reconocimiento de reglas de la interacción social
Posibilita la formación de los motivos e intereses	No ayuda en la formación de motivos e intereses
Facilita centrar la atención y realizar una tarea sin distracciones	No permite que el niño adopte una propia posición moral
Posibilita la formación del objetivo de la actividad, tanto individual como compartida	No permite la solución de conflictos
Permite el desarrollo de la compasión y el sentido personal	
Facilita que el niño desarrolle una propia posición moral para identificar comportamientos positivos y	

negativos

Favorece la solución de situaciones de conflicto

Nota: Tomada de González Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014 p 293.

El rol del profesor.

Teniendo en cuenta que el juego es una herramienta que potencializa las habilidades de los niños y que el colegio es un espacio que permite el desarrollo de capacidades en la primera infancia, se hace necesario identificar el rol del profesor en el JTRS, pues éste será quien finalmente propicie o no el desarrollo de dicha actividad al interior del aula de clase según el rol que asuma.

Considerando lo anterior se hace vital la participación activa del profesor quien por una parte, puede desempeñarse como un observador (externo a la situación), lo cual no implica que su intervención no sea activa sino que por el contrario, el maestro está atento a las circunstancias ya que es una oportunidad para conocer a cada individuo en su subjetividad, su historia de vida, su contexto mediático y la forma como se expresa e interactúa con los otros; entonces si el maestro logra reconocer los diferentes rasgos de los niños en el JTRS, le será posible identificar y analizar las situaciones que necesitan de su intervención.

Por otro lado, el maestro puede participar de forma activa y directa (interna a la situación) desempeñando un rol en el juego, realizando un acompañamiento físico y una participación eficiente que genera una sensación de bienestar y confianza en los niños, dado que el rol que desempeña dentro de dicho espacio le permite no sólo compartir con sus

estudiantes la satisfacción propia de este tipo de actividades, sino también potencializar este acto formativo, mientras establece un vínculo más estrecho con los niños.

Por su parte González-Moreno, Solovieva y Quintanar, quienes han explorado la actividad del JTRS desde sus diferentes beneficios, hablan también del rol del adulto al interior de este, refiriendo al respecto que:

“El juego temático de roles sociales no surge espontáneamente, sino que requiere del apoyo del adulto en un primer momento para que así se puedan desarrollar en su forma compleja las neoformaciones, características de la edad preescolar: simbólica, voluntaria, reflexiva, comunicativa desplegada e imaginativa”. (2014, p. 293)

Partiendo de lo anterior, se ratifica que la participación de los profesores al interior del JTRS es crucial para favorecer el desarrollo del mismo, ya que como bien lo menciona Sarlé (2006) el docente interviene creando la situación, diseñando las reglas y dándole formato al juego. De igual manera, es el docente quien dispone de tiempos y espacios que les permitan a los niños identificarse con la actividad para que puedan empezar a actuar motivados y logren reconstruir sus experiencias.

Si bien en el juego, el profesor espera alcanzar ciertas metas, es importante respetar cada una de las ideas de los niños, valorando sus esfuerzos y resaltando sus capacidades creativas, intelectuales y sociales aun cuando estas expectativas no se cumplan Glanzer (2000, citado por el MEN, 2014) En este punto, es vital reconocer que aunque todos los niños estén jugando el mismo juego y compartan el mismo espacio y los mismos materiales, el desarrollo de cada situación tiende a ser diferente ya que el JTRS muestra el contexto y realidad de cada niño.

Entonces, como bien lo menciona Elkonin (1980), se hace necesario preguntarse, ¿Qué tanto ha jugado el niño? y ¿Cómo lo hace?, ya que es fundamental en la educación infantil y más aún cuando los profesores a pesar de considerar el juego como un elemento básico en esta etapa formativa, lo empiezan a dejar en la periferia del currículo para poder responder a las demandas de resultados mensurables para niños y niñas preescolares, con quienes se hace más sencillo (desde el punto de vista docente) evaluar si reconocen o no las letras o si saben o no escribir su nombre, que entender y medir los beneficios del juego (Bodrova y Leong, 2003).

En conclusión, se puede asegurar que el rol del docente es determinante en el JTRS puesto que es este quien crea espacios, provee de materiales e idea circunstancias para enriquecer y permitir el desarrollo el juego. Igualmente, el docente al implementar el JTRS hace que el niño no solo desarrolle su psique a través de la formulación de dilemas y situaciones problema; sino también se involucre en el medio cultural, apropiándose de las normas y reglas sociales. Asimismo, es importante considerar que a través del JTRS el profesor puede ayudar a los niños y niñas a negociar aquellos significados que emergen entre lo que se dice y aquello que se hace dentro del juego (Gonzalez-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014), realizando un primer acompañamiento al niño con el fin de que logre avanzar en su ZDP.

Representaciones sociales

Un segundo tema que en sí mismo cobra relevancia en la presente investigación corresponde a las representaciones sociales, el cual será desarrollado a continuación,

mencionando su definición, dimensiones y funciones, siendo estas últimas la base de los objetivos de este estudio.

Al respecto, se puede iniciar el abordaje del tema argumentando que el ser humano construye el conocimiento como herramienta para comprenderse a sí mismo pero también para entender su realidad, de tal manera que la pueda transformar. En la historia de la epistemología general se han señalado dos maneras o métodos de construir el conocimiento: la deducción y la inducción (Pineda, 2009).

La primera de ellas, es decir, la deducción, consiste en aplicar una teoría –que es un conjunto de proposiciones que expresan ciertas concepciones sobre un determinado objeto o hecho– para estudiar una realidad particularmente dada. De esta manera, el investigador hace uso de los conceptos y teorizaciones ya construidas sobre la realidad que quiere abordar. Para decirlo en otras palabras, las conceptualizaciones ya existentes, que por su naturaleza tienen un carácter general, ayudan a iluminar la realidad específica que se quiere comprender y que de por sí es singular y concreta. De ahí, que tradicionalmente se defina la deducción como ir de lo general a lo particular, o del todo a la parte, es decir, es “el tipo de inferencia que, partiendo de enunciados generales o universales, nos conduce a enunciados particulares, singulares” (Pineda, 2009).

El segundo método, la inducción, consiste en un proceso inverso al de la deducción, es decir, en ir de lo particular a lo general, de la parte al todo o del fenómeno u objeto a la construcción de la teoría. Esto significa, que el investigador observa cierta realidad para tematizar o conceptualizar elementos que se encuentran en ella para elevarlos al nivel de conceptos, es decir, de casos particulares elabora teorías generales. Este proceso de inducción

es lo que precisamente se hace cuando se analizan las representaciones sociales de X ó Y objeto o hecho, es decir, como el conocimiento no solo se encuentra en las teorías ya construidas (deducción), sino también en la realidad –en las prácticas cotidianas de los individuos y en las maneras en las que estos se relacionan entre sí, con las instituciones y con las colectividades de las que ellos mismos hacen parte– se hace necesario entonces estudiar ésta con el fin de explicitar los elementos que se forjan allí y que requieren conceptualización, para poder cobrar conciencia de ellos y comprender así el ser y hacer de los sujetos en dicha realidad. A esto es a lo que apunta Denise Jodelet cuando define la *representación social* como:

[...] la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo (1986, p. 470).

Tal como se puede evidenciar en la definición anterior, es propio de la representación social el hecho de que un grupo de personas elabore de manera intersubjetiva una idea o imagen de sus acciones, tareas y actividades, sin tener necesariamente en cuenta los elementos formales y normativos que regularmente los orientan. De esta manera, a través de la representación social, una colectividad o grupo instituye dentro de lo ya instaurado; es decir, con su manera particular de entender un objeto, hecho o fenómeno gesta otros que se salen de lo estructural y regular y que a su vez, terminan por modificar el comportamiento tanto de los miembros de esa colectividad como la los de otros grupos. Para decirlo en otras palabras, gracias a la concepción que se forja de algo, un grupo posibilita el surgimiento de algo nuevo dentro de lo ya existente; o logra reemplazar las situaciones o estados de cosas imperantes por otros alternativos que son producto de su pensamiento e imaginación. (Jodelet, 1986). Si no

fuera por esto, una sociedad no se transformaría y sería siempre la misma, permaneciendo inmutable e invariable a lo largo del tiempo.

Además del concepto precedente, podemos referenciar otro que no riñe con el ya expuesto sino que, por el contrario, lo complementa:

La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, [...] (Moscovici, 1979, pp. 17-18).

El anterior concepto, lleva a pensar que toda representación social tiene un carácter cognitivo, ya que determina una manera particular o sui generis en la que los sujetos actúan y se relacionan en los diferentes ámbitos de su cotidianidad, siguiendo ciertos criterios, valores y concepciones que al explicitar se convierten precisamente en un conjunto de conocimientos. Este carácter cognitivo convierte la representación social en una categoría que orienta procesos de investigación en las ciencias sociales y en las ciencias humanas y que por tanto, puede estudiarse metodológicamente desde diversas perspectivas, según el campo epistémico de cada ciencia social y humana.

Ahora bien, para efectos de nuestra investigación, que consiste en estudiar las representaciones sociales que los docentes tienen del JTRS, se considera pertinente analizar el concepto de representación social de la realidad que se quiere estudiar, el juego, desde una metodología cualitativa y cuyas técnicas de recolección de información serán la entrevista semi-estructurada y la observación participante.

De otra parte, la representación social que los individuos tienen de un objeto, influye tanto en su vida de grupo como en la individual, ya que, como bien lo afirma (Jodelet, 1986) Ellos se organizan según su representación, esto se debe a que, además de tener una vida privada, toda persona también posee una vida social que influye en su pensar, hacer, actuar, sentir y en su forma de conocer y de relacionarse con los demás. En efecto, en la vida del individuo intervienen, sea de manera directa o indirecta, sea consciente o inconscientemente, elementos culturales y sociales que comparte con los demás miembros de su comunidad, es decir, todo individuo es un producto social.

Ahora bien, cabe preguntar ¿bajo qué formas se puede manifestar una representación social? para responder a esta inquietud vale la pena decir que todo acto de conocimiento es ante todo una forma de representar o de interpretar la realidad, a la cual no alcanzamos a conocer fielmente tal como ella misma es en sí, a no ser que seamos una especie de mente que conoce las cosas en su propio ser. Por esta razón, se hace imposible el conocimiento absolutamente objetivo de los fenómenos, no solo sociales y humanos, sino también naturales.

En definitiva, los seres humanos solo tenemos interpretaciones del mundo o expuesto de otra manera, imágenes que a su vez están conformadas por significados y sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede. (Jodelet, 1986). Dichos significados sirven de principios sobre los que cimentamos nuestra vida, es decir, son categorías desde las cuales explicamos lo que nos sucede, desde las que clasificamos la información que vamos obteniendo.

Dichas categorías, constituyen además nuestro lugar de enunciación, es decir, el escenario desde el cual decimos lo que decimos o construimos los discursos y en general, son

categorías desde las que construimos un horizonte de sentido dentro del cual realizamos nuestra existencia en sus diferentes niveles: desde los micro-contextos, que son aquellos espacios de carácter particular que constituyen nuestra cotidianidad como por ejemplo el trabajo, la escuela o una conversación que sostenemos con alguien; hasta los macro-contextos, que son espacios de interacción más globales y generales como por ejemplo las políticas públicas que un gobierno establece sobre un problema social específico.

Según Jodelet (1986) tanto en los micro como en los macro-contextos, la imagen construida y aprendida intersubjetivamente, esto es, la representación social, se manifiesta en la comunicación que las personas establecen entre ellas para coordinar sus acciones y actividades, en la forma de interiorizar su cultura, en las ideologías y valores gracias a los cuales configuran una posición que las hace sentirse parte de uno u otro grupo y en el deber ser al que aspiran, es decir, en los ideales que desean materializar o volver realidad con el fin de cambiar un determinado estado de cosas que no favorece a sus intereses. De esta manera, se llega a un concepto de representación social mucho más elaborado:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. (Jodelet, 1986, p. 474).

Las representaciones sociales posibilitan un mejor acercamiento a los fenómenos que son producto de la intersubjetividad, ya que permiten abordarlos desde su propio origen, que es la interacción humana, y no como simples hechos aislados. Para poder realizar dicho acercamiento al fenómeno que nos proponemos estudiar, a saber, el JTRS desde las

representaciones sociales que los docentes tienen del mismo, es indispensable señalar brevemente las dimensiones y funciones que le subyacen a toda representación social.

Las dimensiones de las representaciones sociales.

Las dimensiones –que podrían entenderse como los diferentes aspectos o caras que tienen las representaciones sociales y que por esto mismo son elementos constitutivos de estas– son, según la teoría de Moscovici (1979), *la información, el campo y la actitud*.

La dimensión de información de la representación social se comprende como “el cuerpo de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un fenómeno o hecho social, esta dimensión conduce a la riqueza de datos o explicaciones que se forman los individuos sobre la realidad en sus relaciones cotidianas” (Moscovici 1979 citado por Mora, 2002, p. 10). En otras palabras, la dimensión de información consiste en el conjunto de conceptos, nociones y significados que tiene una comunidad frente a un acontecimiento de carácter social, y desde los cuales los miembros de dicha comunidad generan sus propias explicaciones de su realidad diaria, es decir, desde los que conciben el mundo en el cual realizan sus vidas.

El campo, que es otra de las dimensiones de la representación social y “que expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de un grupo a otro e incluso dentro del mismo grupo, debe analizarse en función de la totalidad del discurso sobre un objeto y no sólo en un párrafo o en una frase” (Moscovici 1979 citado por Mora, 2002, p. 10). Según esta definición que nos ofrece Moscovici, cuando hablamos del campo de una representación social, nos referimos al espacio o ámbito en el que se expresa discursivamente el orden de los contenidos de la representación, es decir, es el marco dentro del cual se circunscriben los discursos que se dan sobre el objeto o fenómeno representado y,

por esto mismo, estudiar el campo de una representación equivale a analizar el discurso que sobre la misma se ha construido.

La actitud de una representación social, tal como la define Moscovici, “es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici 1979 citado por Mora, 2002, p. 10). Según este concepto, los individuos de un grupo pueden adoptar una disposición (actitud) en favor o en contra del hecho (objeto) dependiendo de la representación que del mismo tengan.

Las funciones de las representaciones sociales.

Además de las dimensiones de las representaciones sociales, explicadas en el anterior apartado, podemos señalar también como elementos constitutivos de dichas representaciones sus funciones que en sentido estricto, son las tareas, fines o propósitos a los que tienden las representaciones sociales y que, por tanto, están relacionados con los efectos que ellas mismas producen en los individuos y grupos.

Rincón (2011), quien realizó un trabajo de investigación sobre *las representaciones sociales de los docentes sobre la convivencia en el contexto escolar*, retoma las funciones de las representaciones sociales desde la mirada de Sandoval (1997). La primera de dichas funciones es *la comprensión* que tal como lo afirma Rincón (2011), “posibilita pensar el mundo y sus relaciones” (Rincón, 2011 p. 11), es decir, la representación social es una fuente de conocimiento desde la que los sujetos y grupos entienden su mundo, los diferentes ámbitos de este y las relaciones que pueden darse tanto entre dichos ámbitos como entre las mismas personas. Esto significa, que pensamos la realidad no desde categorías o conceptos

universales, comunes a todas las culturas y sociedades del mundo, sino más bien desde conocimientos relativos al grupo social y a la cultura a la que cada individuo pertenece y que es el referente desde el que nos acercamos a la aprehensión de los fenómenos que acontecen en nuestra realidad.

Como una segunda función de las representaciones sociales, podemos considerar *la valoración* que, según Rincón (2011), “permite calificar o enjuiciar hechos” (p. 11). Desde esta función consciente o inconscientemente las personas juzgan sus propias acciones y las de los demás para determinar su valor. Según esta idea, el obrar de los sujetos y los acontecimientos que de él se desprenden, no tienen un valor en sí mismos, es decir, el significado o valor tanto de los acontecimientos sociales como del obrar humano, no está dado de manera natural, no es intrínseco a ellos mismos, sino que es determinado por el individuo en su relación con los otros. En otras palabras, el valor es establecido socialmente.

Una tercera tarea o función que cumplen las representaciones sociales es *la comunicación*. Para poder vivir, cada individuo requiere de los demás, lo que da lugar a la interacción o intersubjetividad mediada por el lenguaje, gracias al cual una persona logra transmitir a otros una experiencia, una información, un conocimiento o un juicio. Esta comunicación es posible debido a que entre los sujetos existen códigos comunes, entendidos como conjuntos de signos y significados, sin los cuales sería imposible entendernos con los demás. En este sentido, pues:

la representación social permite a los individuos mantener conversaciones sobre distintos objetos reconociéndolos porque tienen una representación social sobre el mismo que les permite mantener coherencia, en su lo que transmite y comprende de sus interacciones con los demás miembros de su comunidad (Rincón, 2011, p. 11-12).

Finalmente, una cuarta función que se puede señalar de las representaciones sociales es *la actuación*. Dicha función, consiste en que los individuos, sean conscientes de ello o no, obran o realizan sus acciones orientados por la representación social que tienen de un hecho “ya que esta recopila distintos elementos que estructuran un sistema de comprensión del mundo que debería ser la base desde la cual parten los comportamientos” (Rincón, 2011, p.12).

Marco metodológico

Realizar una elección pertinente de los métodos y las teorías a implementar, reconocer y analizar perspectivas diversas, contar con variedad de enfoques y tener investigadores que reflexionen sobre su proceso, son características esenciales de la investigación cualitativa (Flick, 2007), que al igual que otros modelos investigativos, considera fases de trabajo que van desde la delimitación del problema hasta la elaboración del informe de resultados, atravesando por el diseño del trabajo, la recolección de los datos y el análisis de los mismos (Ruiz, 2012).

Ahora bien, la investigación cualitativa es elegida como base para el desarrollo de la presente investigación, considerando que esta “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sandin María Paz, 2003, p. 123), que conoce desde “dentro” de la realidad y otorga protagonismo a las personas implicadas en ella (Dorio, Sabariego y Massot, 2009).

Adicionalmente, la investigación cualitativa tal y como lo expresa Flick (2007) no parte de metodologías y conceptos teóricos unificados y por el contrario pueden identificarse

claramente tres puntos de acción, uno enfocado en el estudio de la experiencia subjetiva, otro que estudia el camino de las interacciones y las causas y un tercero que busca encontrar el significado de las prácticas y reconstruir la estructura social que de ellas se generan (Flick, 2007).

Participantes

La investigación contó con la participación de cuatro mujeres que se desempeñan como docentes de grado pre-kinder de 2 colegios privados de la ciudad de Bogotá de estrato socioeconómico medio-alto y cuentan con más de 5 años de experiencia en el ejercicio docente.

Tabla 2
Características de las participantes

Participante	Edad	Profesión	experiencia	Observaciones
P. 1/P.J	43	Fonoaudióloga	21	Se encuentra realizando un diplomado en inclusión educativa y durante los últimos 3 años a tenido a cargo grupos de niños (hombres) de 4 años aproximadamente.
P. 2/L.B	32	Licenciada en Educación Básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras	11	6 de sus años de experiencia han estado enfocados al trabajo con niños en el ciclo inicial de educación y 4 de manera específica al manejo de grupos de niñas.
P. 3/C.P	30	Licenciada en básica	13	Ha trabajado con grupos

		primaria con énfasis en inglés.			del ciclo inicial de formación y los tres primeros grados de básica primaria.
P. 4/M.V.P	58	Licenciada preescolar	en	28	En su entorno laboral es reconocida y admirada por los diferentes miembros de la comunidad educativa, teniendo en cuenta que sus grupos se caracterizan años tras años por alcanzar excelentes resultados a nivel académico, social y disciplinario.

Nota: En la tabla se representa la experiencia en años. La cantidad de años de experiencia mínima era de 5 años, sin embargo se contó con la participación de docentes con amplia trayectoria en campo. Tabla elaborada por las investigadoras.

Fases de la investigación

Para el desarrollo de la investigación, se estructuraron cinco fases, las cuales permitieron darle un orden procedimental a este proyecto de grado. A continuación se describen las fases de la investigación:

Fase 1.

Partiendo del planteamiento del problema, se realizó la revisión documental de antecedentes tanto empíricos como teóricos, encontrando que si bien son múltiples las investigaciones que abordan el juego en la primera infancia; unas desarrollan específicamente el JTRS, mientras que otras se encargan de las representaciones sociales. De acuerdo a esto, es

evidente que la relación entre estos dos temas no es muy frecuente en las investigaciones de la última década. Por el contrario, las investigaciones asumen las representaciones sociales en torno a la discapacidad y maltrato escolar siendo estos dos de los fenómenos más explorados desde este enfoque.

De igual manera, se elaboró el Marco teórico teniendo en cuenta las siguientes categorías: el juego en general, el juego desde la perspectiva histórico-cultural y las representaciones sociales. Estas categorías permitieron cimentar la base conceptual del tema de investigación, la cuales a su vez surgieron de la revisión del material bibliográfico y del interés de la investigación.

Fase 2.

La segunda fase estuvo dirigida al planteamiento del diseño metodológico de la investigación, que para el caso particular corresponde a un diseño de naturaleza cualitativa y trabaja con la observación participante y la entrevista semiestructurada como técnicas para la recolección de datos, que serán aplicadas en dos colegios privados de la ciudad de Bogotá a dos docentes del ciclo inicial de cada una de las instituciones.

Ahora bien, en cuanto a la observación participante se diseñó un diario de campo para registrar los sucesos que se presentaron durante la observación, mientras que en la organización interna de la entrevista semiestructurada se establecen dos categorías macro: JTRS y representaciones sociales, que abarcan un total de 17 preguntas (ver apéndice B), las cuales una vez diseñadas fueron enviadas a un juez para que se hiciera la validación antes de iniciar la aplicación (ver apéndice E)

Fase 3.

Luego de determinar los lineamientos metodológicos de la investigación, se procede a realizar el trabajo en campo para aplicar la observación y las entrevistas semiestructuradas previamente diseñada y validada por un experto.

En esta fase, se realizan primero las entrevistas semiestructuradas a las cuatro docentes seleccionadas y posterior a ello se desarrollan dos sesiones de observación participante en aula con cada maestra; la primera corresponde a una observación libre de las dinámicas mientras que la segunda, contó con la particularidad de solicitar a las profesoras el desarrollo de una actividad de JTRS con su grupo de estudiantes, sin dar más información que está, procurando dejar libertad de criterio en la ejecución, planteamiento y elección temática.

Fase 4.

Luego de hacer la respectiva recolección de datos por medio de la entrevista semiestructurada y el diario de campo (ver apéndice D), se procede a hacer el análisis de resultados a través de la técnica del análisis de discurso, para poder así examinar la forma en la que las representaciones sociales que tienen las profesoras sobre el JTRS permean sus prácticas cotidianas. En esta fase se hizo uso de una matriz que permitió organizar la información por categorías y subcategorías para analizar la relación existente entre los elementos de la investigación. Posteriormente se realizó la discusión, se analizaron las conclusiones y se plantearon sugerencias para futuras investigaciones.

Fase 5.

De acuerdo con los resultados de la investigación se procede a realizar la entrega de dichos hallazgos a las directivas y docentes de la población participante del Gimnasio Vermont (quien así lo dispuso) para que conozcan los aportes de su participación a dicho trabajo de grado. Lo anterior también se realiza cumpliendo con la responsabilidad ética de los profesionales de informar a la comunidad los resultados del proceso investigativo en el que participó y agradeciendo por lo mismo.

Técnicas de recolección de información

En este orden de ideas, se consideran igualmente diversos los métodos para la recolección de los datos, siendo la observación participante y la entrevista semiestructurada los contemplados para el presente estudio.

La observación participante cuyas raíces se encuentran en la antropología, la etnología y los movimientos de los siglos XIX y XX encaminados a la reforma social tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña (Lüders, 2004), ha sido elegida como método para la recolección de información en el aula, asumiendo que esta permite determinar interacciones entre los participantes, formas de comunicación que se gestan entre los mismos, revisar expresiones no verbales, determinar el tiempo que se usa en cada actividad (Schmuck 1997, citado por Kawulinchi, 2005), observar eventos y corroborar definiciones de aquello que los

participantes expresan durante las entrevistas (Marshall y Rossman, 1995 citado por Kawulinchi, 2005).

La observación puede igualmente ser activa o pasiva, encontrando que la primera corresponde al proceso en el cual el observador incrementa su incorporación en el contexto de observación, con la intención de conocer las expectativas, interés y actitudes de sus miembros, mientras integra su rol de observador con el de los miembros del grupo al cual se observa; para el segundo caso, la observación pasiva tiene como propósito principal mantener la objetividad, aislándose emocionalmente del fenómeno que observa, interactuando con los miembros del grupo solo lo que es realmente necesario, mientras se mantiene como un anónimo para aquel o aquellos a quienes observa (Peña Beatriz, 2011).

De esta manera, vale la pena señalar en este punto que para los etnógrafos el proceso de observación y participación en el campo es irremplazable, bien sea la observación participante pasiva (utilizada en esta investigación) o activa, pues no existe mejor manera para conocer las prácticas y realidades de los participantes, aun si se cuenta con un proceso riguroso de entrevista o grupo focal (Lüders, 2004).

Al igual que como ocurre en otros métodos, la observación participante cuenta con diferentes procesos, siendo uno de ellos la observación enfocada que se entiende como “la observación sustentada en entrevistas, en las cuales las visiones de los participantes guían las decisiones del investigador acerca de qué observar” (Werner y Schoepfle, 1987, citado por Kawulinchi, 2005, p. 12), encontrando en esta apreciación evidente compatibilidad con el tipo de investigación que se realiza en este trabajo.

De igual manera, la observación participante acude al uso de los diarios de campo, definidos por Quintana (2006) como “un registro anecdótico continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la investigación.” (p. 67), lo cual los convierte en una herramienta fundamental para el registro de lo que se observa, ya que en este se incorporan todos los datos que puedan ser material de trabajo para el posterior análisis de dicha información (Kawulinchi, 2005).

El diario de campo permite también reportar ideas, experiencias, problemas e incluso confusiones que se presenten durante el proceso, considerando como es esperado, un uso cuidadoso del lenguaje dado que el producto final de la observación es de carácter escrito en la mayoría de los casos (Toro y Parra, 2006).

En esta mismo línea, es necesario que el investigador tenga en cuenta algunos criterios al momento de elaborar las notas de campo, encontrando en este elemento la importancia de: identificar por parte del observador a la personas que habla para evitar malas interpretaciones, hacer un registro fiel de las palabras que se utilizan sin hacer ajustes o traducciones y el uso de detalles específicos, entre otros (Toro y Parra, 2006)

Por otra parte, la entrevista semi-estructurada que se lleva a cabo con las docentes participantes del estudio, se conoce como un método ampliamente implementado en investigaciones de Psicología de naturaleza cualitativa (Willig, 2013) y tiene como base interrogantes y tópicos fundamentales de interés según el tema a explorar, pero permite al investigador omitir preguntas, cambiar el orden o la redacción de las mismas y/o agregar elementos de acuerdo a la evolución de la entrevista (Lodico, Spaulding y Voegtle, 2010).

Lo anterior, supone para el entrevistador la oportunidad de escuchar y conocer la experiencia del entrevistado (en este caso de las docentes participantes) frente a un aspecto particular que enmarca la pregunta de investigación (JTRS), convirtiendo los interrogantes en un impulso que propicie que los entrevistados hablen cómodamente sobre el tema (Willig, 2013). Sin embargo, la entrevista es también un proceso demandante y riguroso que considera algunos criterios fundamentales para lograr éxito en el proceso.

Hermanns (2004) por ejemplo, considera necesarios los siguientes elementos: explicar al entrevistado la dinámica de la entrevista de manera oportuna y clara, generar un buen ambiente brindando una sensación de relajación y calma mientras se busca entender lo que la contraparte quiere comunicar, evitar presentar opiniones propias ante las apreciaciones de la otra persona, hablar el mismo idioma del entrevistado e intentar comprender la interpretación que el sujeto tiene frente a los temas trabajados, haciendo las preguntas que sean necesarias para lograrlo.

Ahora bien, a la hora de analizar una entrevista semi-estructurada, es importante tener en cuenta que este proceso no se puede realizar con categorías predeterminadas, dado que estas deben responder a los datos recogidos en la entrevista aun cuando las categorías o los temas sean diseñados de forma parcial en un momento previo (Schmidt Christiane, 2004).

Schmidt (2004) menciona una estrategia de análisis donde se realiza un intercambio permanente entre las bases teóricas ya existentes frente al tema, el material y los preconceptos que se obtienen desde el inicio mismo de la entrevista. Complementariamente, la autora presenta cinco etapas para el desarrollo del proceso, que son: la creación de las categorías de

análisis, montaje de las categorías en una guía para su posterior codificación, codificación del material, cuantificar el material de las encuestas (indicaciones de frecuencia) y la interpretación detallada de casos.

Finalmente, se considera la entrevista semiestructurada centrada en el problema desarrollada por Witzel (1982, 1985, citado por Flick, 2007) como el tipo específico de entrevista a desarrollar en el estudio, buscando identificar a partir de esta datos biográficos de los entrevistados que se relacionen con el problema de investigación, trabajando sobre una guía de entrevista que permita continuar el ritmo narrativo que el mismo entrevistado va desarrollando e introduciendo en la conversación un cambio oportuno cuando parezca estar estancada o centrada en un tema que no resulte productivo para el propósito del ejercicio (Flick, 2007).

Resultados

A continuación se presenta el análisis de resultados dando respuesta a los objetivos específicos planteados inicialmente en la presente investigación, los cuales se encuentran vinculados con cada una de las funciones de las representaciones sociales.

Las docentes participantes y su comprensión sobre el Juego Temático de Roles Sociales

Una de las funciones de las representaciones sociales es la comprensión, entendida como una fuente de conocimiento desde la cual las personas y los grupos entienden su mundo, los diferentes ámbitos de este y las relaciones que pueden darse tanto entre estos contextos

como entre los mismos sujetos (Sandoval, 1997 citado por Rincón, 2011). En este orden de ideas, uno de los objetivos específicos de la investigación estaba enfocado en conocer la comprensión de las docentes participantes sobre el Juego Temático de Roles Sociales.

En este caso se encontraron diferentes aspectos, uno de ellos relacionado con la manera como las participantes comprenden el propósito del Juego Temático de Roles Sociales en la edad de los niños y niñas con quienes ellas trabajan, respecto a esto la docente N°. 2 asegura que: *“es un acercamiento a la construcción de significado, de qué representa el mundo para un niño, de qué es importante para él, con lo que se siente identificado. Crean como su escala de valores, lo que les va a parecer importante y con lo que se sienten representados.”*, al respecto la participante N°. 3 dice: *“es lo más importante porque es ahí donde ellos se apersonan y empiezan a aprender realmente, a través del juego”*. Encontrando conjuntamente en el discurso de la profesora N°. 4 que el Juego Temático de Roles Sociales les permite a los niños hacer lo que quieren: *“Yo pienso que eso es vital porque los niños quieren es ejemplificar”* argumentando de manera implícita que la actividad del Juego Temático de Roles Sociales es *“vital”* en la medida que permite a los niños acercarse a eso que desean conseguir, como lo refiere Vigotsky (1933, citado por Navarro 2002) al asegurar que a través de juego se pueden satisfacer los deseos inmediatos que tienen los niños.

Conjuntamente, las docentes comprenden que el Juego Temático de Roles Sociales requiere de ciertas condiciones para llevarse a cabo, las cuales dependen del objetivo del Juego Temático de Roles Sociales según lo menciona la docente N°. 1, quien además lo clasifica en académico y libre, afirmando que: *“la única necesidad que habría sería la de*

ponerse de acuerdo sobre qué rol va a representar cada uno y que tengan ya como la historia montada. Pero, de resto, es mucho más libre, cuando es algo netamente lúdico”.

Para la docente N°. 2 las condiciones del Juego Temático de Roles Sociales no están predeterminadas, ya que lo comprende como: *“un evento tan complejo que no existe, para mí, una fórmula; sino, dependiendo de la circunstancia y la necesidad”*. La docente N°. 4 al respecto comenta: *“hay dos tipos de elementos que se utilizan para eso de los juegos. Los primeros es la actitud del docente. Ósea, la capacidad de innovación que tenga y que no se amarre porque, de pronto, le hacen falta elementos”*, *“también hacen falta elementos, entre más puedas preparar tu clase, más puedas preparar ese juego dirigido, pues, obviamente, vas a tener unos juegos acordes, más modernos, de colores. Entonces, los dos son importantes, pero lo primero es la actitud del docente. Que de una hoja haga un avión y no solamente un avión, sino un submarino y cree lo que el niño quiera”*.

En esta línea de ideas, es preciso referir de manera complementaria aquello que explican las profesoras al hablar del Juego Temático de Roles Sociales y el desarrollo de habilidades en los niños; teniendo en cuenta que al indagar en torno al tema, la docente N°.1 argumenta que el Juego Temático de Roles Sociales estimula: *“la capacidad de tomar turnos, el aprender a compartir, a interactuar, el ceñirse a ciertas normas, el imaginar, que les permite deducir ciertas otras cosas, el ponerse en el lugar del otro, el imaginar que uno puede ser otra persona. El juego tiene unas bondades, creo que uno nunca terminaría de decir lo bueno y lo provechoso que es el juego para un niño”*.

Esta afirmación encuentra de alguna manera un soporte en los planteamientos de Salmina (2010, citado por González, 2015) quién afirma que la función simbólica que hace parte del JTRS permiten el desarrollo de la psique al facultar el despliegue de habilidades comunicativas, reflexivas, la imaginación, el autocontrol y la interiorización, puesto que el juego es una actividad que se ejecuta en un plano mental pero se nutre de la información que recibe del contexto social.

Por su parte, la docente N°. 3 y N°. 4 deja ver en su discurso que el Juego Temático de Roles Sociales si desarrolla habilidades en los niños y niñas que de él participan, pero no refieren con detalle ejemplos específicos al respecto. Sin embargo la docente N°. 2 responde de forma más detallada tal como la primera, mencionando que son: *“habilidades lingüísticas porque tienen que ponerse en el lugar del otro, entonces, están mirando las palabras que esa persona utiliza, la entonación. También, a nivel socioafectivo, por el sólo hecho de ponerse en el lugar de otro los invita a pensar en la escala de valores de esa otra persona, cómo responderían. De hecho, a veces, con mi hija jugamos a eso, a que ella me está entrevistando, a que ella es de otra región del país. Entonces, empieza a imitar esos acentos. Por eso me parece que se construyen esas habilidades.*

En este sentido, emergen también las relaciones entre El juego Temático de Roles Sociales, los ámbitos de la cotidianidad y las personas que intervienen en ellos, relación que describen las docentes de forma indirecta, identificando en su experiencia personal una base clara que se compone por sus vivencias de infancia y aquellas que han experimentado en su trayectoria profesional.

En este sentido, la docente N°. 1 dice: *“me cuentan las mamás que ellos, que a veces, recrean el juego de la teacher. Entonces, ellos son el teacher y le enseñan a los muñequitos o cogen y sientan al hermanito y le dicen que le va a repasar el vocabulario y no sé qué más cosas”*, aun cuando expresa también que: *“los niños -hombrecitos- son más dados no a recrear las situaciones cotidianas, sino a recrear lo que ven en la televisión. Yo pienso que ese es el objetivo principal del juego, en los hombrecitos”*. La participante N°. 2 comenta en una línea similar *“toman los roles de las nanas, de las profesoras o de los personajes. Es muy común lo de los personajes, más que la situaciones de la vida cotidiana”* *“reproducía lo que veía en la televisión. Entonces, me gustaba jugar con mis primos a cantar, a hacer bailes o a hacer como unas pequeñas escenas - lo que veía que pasaba en la televisión”*.

La docente N°. 4 por su parte recuerda que en su infancia *“siempre jugaba a la profesora, jugaba a peinar las niñas, a organizarlas y siempre tenía ahí como la “alcahueteadera” de mi hermana. Ella también jugaba conmigo. Todo lo que veía en el colegio iba y lo replicaba”* y asegura que sus niños *“Todo lo que ven lo reproducen en la casa, en el colegio, a la hora del descanso, en todo lado”*.

Sin embargo, la participante N°. 3 no refirió en su discurso información en torno al Juego Temático de Roles Sociales durante su infancia y por el contrario enfatizó en aquellos juegos tradicionales propios de su cultura: *“Yo creo todos los juegos habidos y por haber me los jugué. Como era la lleva, el escondite, tarro quemado. Bueno, muchos jueguitos”, “pues en mi tierra siempre íbamos al río y eso. Entonces, nos llevaban en educación física a los ríos a natación”*.

Sin querer decir con lo anterior, que las demás participantes no refieran elementos de juego tradicional, pues por el contrario la docente N°. 1 expresa: *“jugábamos mucho el cauchito, ese cauchito que se cogía entre las piernas y uno brinca ahí; el juego de la lana, jugábamos yermis, lleva, escondidas, golosa. Era como lo que más jugábamos. Y jueguitos de mesa, parqués, cartas, ajedrez, cosas de esas - ya más grande-, pero por lo pronto, pequeñitos eran esos juegos”*. La docente N°. 2 por su parte manifestó que en su infancia jugaba *“Tin-tin corre corre, trompo, a coleccionar canicas, a recoger cucarrones e insectos porque vivíamos en un lugar en donde había muchos árboles”*, y la docente N°. 4 también refirió en su discurso elementos que reflejaban de alguna manera la cultura y tradición que acompañaron sus juegos: *“Eran los amigos de la cuadra. Entonces, iban y golpeaban y le decían: señora Nidia, deja salir a Gloria -si, si, si- o a Vicky, a su hermana, a todos. Entonces, sí, claro, todos salíamos. De esa manera, salíamos, jugábamos yermis, tin tin-corre corre, saltábamos lazo. Había una cosa que se llamaba eso de chicle-chicle”*.

En este apartado se identifican juegos que hacían parte de la época de infancia de las participantes del estudio y que además coinciden con los juegos tradicionales expuestos por María Luisa Rodríguez (1966) en el documento titulado *“algunos juegos de niños en Colombia”* donde recopilan aquellos juegos que mantenían los niños y niñas en esa época.

Complementariamente, la docente N°. 4 refiere que: *“los juegos de un niño de Bogotá o de un niño de otra población, obviamente, tienen que ver con las raíces, con su familia, con qué elementos juegan. Por ejemplo, acá en Bogotá, los niños tienen juegos totalmente diferentes a los del campo. Los del campo se trepan a un árbol, juegan con los animales”*, mientras que la docente N°. 1 comparte esta comprensión al exponer que: *“hay juegos que, de*

pronto, juegan en la costa y aquí en Bogotá en el interior no se conocen. Mi mamá me cuenta de unos juegos de cuando ella estaba chiquita, que yo jamás jugué con mis compañeros''.

Adicionalmente, frente a la comprensión que tienen las docentes sobre el Juego Temático de Roles Sociales, emergen componentes que siguen reflejando el papel de la cultura en los diferentes roles, identificando en el discurso de la docente N°. 1 las siguientes apreciaciones: *“un papá machista va a generar un estilo diferente de juegos en el niño o va a direccionarlo de una manera distinta, de manera, que eso es lo que va a definir el tipo de juegos que el niño o la niña haga, que los niños pueden asumir”, “De pronto le dicen a una niña: no juegue fútbol, que eso no es de niñas, eso también es cultural, o deje de llorar así, que parece una mujercita o los varones no juegan al papá y a la mamá, eso es para las mujeres, las mujeres son las que crían a los niños”.* Consolidando la idea anterior la docente N°. 2 manifiesta que: *“se están apropiando de su rol en la cultura. Entonces, aprendiendo todo lo que va a ser su vida, cómo funcionan las instituciones, qué valores tienen las construcciones que hacen, de qué es ser mujer, de qué es ser hombre, de qué es la autoridad, de cómo se ejerce. Entonces, están aprendiendo ahí todas las estructuras de su vida social”.*

Esta afirmación se ve respaldada por la idea de Gómez (1990 citado por Moreno, 2008), en la cual refiere que en el juego se encuentra la estructura social y los valores que en ella existen, asumiéndolo como un fenómeno cultural que no podría ser definido a plenitud desde una perspectiva netamente biológica.

De esta manera, se puede leer que de una u otra forma el discurso de las participantes de la investigación, refleja la relación que existe entre cultura y Juego Temático de Roles

Sociales, en la medida que este último nace de ella, se desarrolla con sus componentes y permite que la cultura se apropie por los más pequeños y se mantenga vigente a pesar de los cambios sociales que son inherentes al paso del tiempo, rescatando también que el lenguaje al tener un sustrato altamente cultural, es exaltado por las docentes como parte importante del JTRS.

Al respecto, en el discurso de dos de las participantes se encontraron apartados que proponen que dicha actividad (Juego Temático de Roles Sociales) está permeada de manera significativa por el lenguaje, considerando que la participante N°. 1 expone al respecto que: *“el lenguaje, inicialmente, les permite a ellos sentar las reglas. Ellos empiezan a dirigirse: “tú vas a ser la mamá, yo voy a ser el papá, no sé quiensito va a ser el niño, tú vas a ser el monstruo entonces ellos empiezan a asignarse roles”*; igualmente la participante N°. 2 refiere que por medio del lenguaje los niños: *“le dan sentido a lo que ven del mundo”*, presentando el papel protagónico del lenguaje al interior de un JTRS.

Lo anterior, evidencia en el discurso de las docentes aquellas propuestas del enfoque histórico-cultural, dentro del cual la adquisición del lenguaje cobra relevancia en los procesos de aprendizaje y desarrollo, teniendo en cuenta que este es inicialmente un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno, que al transformarse en un proceso interno ayuda a organizar el pensamiento del niño convirtiéndose en una función mental tal y como lo presenta Vigotsky (1978), en su obra *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. Esta apreciación está implícita en una de las respuestas que refiere la docente N°. 1 en su entrevista al comentar: *“son cosas que poco a poco, a través del lenguaje, se va*

estructurando el pensamiento porque tú antes de tener pensamiento interior, lo que haces es que diriges tu actividad a través del lenguaje”.

Conjuntamente en el discurso de las docentes N°. 1 y N°. 2 se evidencian elementos de la actividad simbólica propia del Juego Temático de Roles Sociales, relacionada con el lenguaje como uno de los signos culturales más representativos desde la perspectiva histórico-cultural, en cuyo caso la docente N°. 1 refiere un ejemplo que permite observar cómo el lenguaje ayuda al desarrollo de las situaciones imaginarias que se gestan en el juego: *“Vamos a jugar a las señoras, ellas no siguen hablando como hablaría una niña común y corriente de cinco, seis o siete años, sino que empiezan a hablar como habla la mamá”, “Refinan un poco el lenguaje porque son señoras. Entonces, no son la niña, que dice: vamos a tomar gaseosa, sino ahora: vamos a tomar el té de la tarde o no se qué” “Ellos van amoldando su lenguaje de acuerdo al rol que tienen que desempeñar. Eso también cumple una parte muy importante en el juego”.*

Dentro del juego los niños: *“están mirando las palabras que esa persona utiliza”* según lo refiere la docente N°. 2, idea que la profesora N°. 1 expresa al referir *“usan unas palabras diferentes. Ellas tienen que hacer como un cambio de chip para que puedan jugar bien, por decirlo de alguna manera”*, mientras que la docente N°. 4 expresa *“ush, pues es la capacidad que tiene para comunicarse con los demás y cuando él comienza a asumir diferentes posiciones, osea diferente roles, él se da cuenta que la comunicación con los demás es más asertiva porque puede expresarse de una manera mejor”*, encontrando en su discurso que en el Juego Temático de Roles Sociales, el lenguaje verbal permite a los niños comunicarse con los otros de forma más asertiva según el rol que asumen.

De esta manera se puede evidenciar que en la comprensión que tienen las participantes sobre el Juego Temático de Roles Sociales, el lenguaje es un elemento fundamental en la medida que permite a los niños organizar, planear y direccionar su conducta y la de los demás, al igual que dar sentido al juego convirtiendo al lenguaje en el primer signo que refleja la actividad simbólica en la medida que los niños modifican temporalmente su discurso habitual adaptándolo a la situación y rol imaginario y además nominar elementos imaginarios que son reemplazados por objetos que tienen a su disposición, como bien lo ejemplifica la docente N°. 1: *“ellos usan mucho la imaginación y dicen: “vamos a imaginarnos que yo tenía una espada” y le dicen al otro: “es que yo tengo el martillo de Thor”. Ellos llevan la espada, obviamente, invisible, pero la llevan ahí. Entonces, es como la forma de ellos materializar lo que se están imaginando y darle más realismo al juego”*. Siendo pertinente citar en este caso a Vygotsky (1995), quien asegura que en el juego simbólico las acciones que se ejecutan con los objetos, están dominadas por los pensamientos y estos siempre evolucionan sobre una base social que dirige las acciones humanas

Por otro lado, se tienen hallazgos relacionados con el juego libre y estructurado desde la perspectiva de las 4 docentes entrevistadas, quienes refieren su idea al respecto, resaltando las siguientes apreciaciones:

Docente N°. 1: *“Muchas veces nos centramos en las cosas muy estructuradas y esperamos resultados tan cuadriculados, que el juego queda al lado, queda marginado de la actividad cotidiana.”*

Docente N°. 2: *“Se debe dejar un espacio para el juego libre, donde ellos puedan explorar con sus compañeritos, con sus pares otros mundos, otros significados, y los puedan poner en juego. Puedan saber quién pone las reglas o quién toma la iniciativa para jugar. También, creo que en clase se debe propiciar el juego como una forma de explorar los intereses de los niños y la construcción del mundo que están haciendo en su edad.”*

Docente N°. 3: *“para los descansos me parece que es muy bueno no sólo el juego libre, si no también condicionado”.*

Docente N°. 4: *“cuando hay un juego dirigido, que tiene un objetivo como tal, pues tú creas estrategias para que ese juego lo lleve a él a tener una meta, obviamente su pensamiento se va desarrollando y va teniendo más capacidades, que si el juego no fuera de esa manera”.*

En este sentido las docentes participantes presentan discursos diferenciales donde consideran que por un lado el juego debe ser libre para que los niños desarrollen su creatividad y puedan explorar según sus intereses, mientras que otras apreciaciones consideran que el juego debe ser dirigido para que se puedan desarrollar diferentes habilidades.

Ahora bien, el que un juego sea libre o estructurado depende de gran manera del papel que desempeña el adulto con respecto a este, en dicho caso se encuentra la manera como las docentes participantes comprenden el rol del profesor y/o adulto en un Juego Temático de Roles sociales, encontrando por una parte que la docente N°. 1 explica que el rol del profesor: *“depende de la intención del juego de roles. si es indagando o propiciando la comprensión de una historia o la recreación de una historia, obviamente la función del adulto es de*

evaluador, de mediador. “Acuérdate que eso no era lo que pasaba con la gallinita. Es como modularles ese juego de roles. Pero, yo pienso que si es un juego de roles espontáneo, el papel del adulto es de observador. Mira y aprende (risas).-

De alguna manera la participante N°. 2 coincide con la docente N°. 1 en cuanto al rol mediador del adulto, sin embargo considera que el adulto debe involucrarse de una manera más activa en el Juego Temático de Roles Sociales, presentando su comprensión al respecto en la siguiente frase: *“debe escuchar lo que los niños están proponiendo en su juego. Puede tener el rol del mediador, que les está preguntando: “por qué y cómo funcionaría”. De pronto, involucrándose y tomando un rol que los niños le han propuesto para observar y contribuir con la dinámica que se esté dando. De igual manera asegura: “es un reto porque tengo que mirar qué voy a decir, cómo voy a actuar para hacer creíble mi papel y para no parar el juego, para que se desarrolle. Entonces, tengo que pensar si les digo algo chistoso, algo que ella no esperan o trato de participar lo más mínimo para dejarlas expresarse, entonces constituye todo un reto”.*

Contrariamente la participante N°. 3 expone dos formas de comprender el rol del profesor, por una parte manifiesta: *“muchas veces me pongo a jugar con ellos, no sólo para no dejarlos solitos o evitar accidentes, sino para que ellos vean que uno puede ser un par”* y por otra deja ver en su discurso que ella asume el Juego Temático de Roles Sociales como una actividad que permite encontrar una disposición en los niños, en cuyo caso su rol es: *“tratar de ayudar a vocacionar al estudiante, de encaminarlo por algo que sea útil, tanto para él, como para la sociedad”*. Por su parte la docente N°. 4 comenta: *“un profesor de preescolar*

debe vivir con los niños ese tipo de cosas'', ''porque cuando el adulto le hace ver al niño que todavía sueña, que todavía juega, el niño no le va dar pena''.

Ahora bien, analizando el discurso de las docentes frente a este componente de su representación social se identifica que este está mediado por la forma como los adultos acompañaban sus juegos durante su niñez, teniendo en cuenta que en los cuatro casos no se identifica una participación activa al interior del juego y por el contrario padres, tíos, abuelos y demás adultos se convertían de jueces o proveedores de recursos para el juego.

A continuación se presenta lo relatado por las participantes al respecto: docente N°. 1: *“No, casi siempre éramos nosotros. La única participación adulta que teníamos era dándonos el permiso para salir o dándonos el permiso para tomar algo que de pronto necesitáramos para el juego y no fuera nuestro. Pero, de resto siempre estuvimos jugando solos”*, docente N°. 2: *“a veces mis tíos, estaban como los mediadores y la participación de ellos era la premiación”*, docente N°. 3: *“mi abuela por lo general. ella era la que me ayudaba (bicicleta y escondite)”* y docente N°. 4: *“mi mamá estaba ahí y ella me veía peinar las muñecas y me “alcaheteaba” y me las compraba y cuando yo me ponía seria con las muñecas o algo, entonces se reía”*.

En síntesis, se puede inferir que el papel que los adultos desempeñaron durante la infancia de las profesoras, marca el rol que ellas toman en su práctica docente ya que al no contar en su infancia con un rol activo por parte de sus cuidadores en sus espacios de juego, se genera una comprensión según la cual el adulto no debía intervenir mucho en el juego, ejerciendo en el mejor de los casos un rol de mediador, tal y como lo presentan las

participantes; aun cuando esto no es suficiente para construir un Juego Temático de Roles Sociales que realmente alcance a aprovechar los beneficios de esta actividad rectora en estas edades. Considerando lo que proponen González- Moreno, Solovieva y Quintanar (2014) al sostener que el JTRS no surge espontáneamente, y por el contrario en un primer momento requiere del acompañamiento del adulto para que sea posible el desarrollo complejo de las neoformaciones propias de las edades preescolares.

Finalmente, luego de explorar las comprensiones de las docentes participantes en torno al Juego Temático de Roles Sociales, es posible inferir que las profesoras construyen sus comprensiones con base a aspectos como la cultura, el lenguaje, la lectura diferencial que se hace en relación al juego libre y estructurado y el rol del adulto, rescatando que al igual que lo planteado en el enfoque histórico-cultural todos los componentes de la cultura son protagónicos al interior del Juego Temático de Roles, porque como lo ratifica Elkonin (1980) el juego nace y se desarrolla en una cultura, reflejando las costumbres, creencias y sistemas sociales; encontrando que en el juego de los niños existen representaciones de su cotidianidad como son el modelamiento de roles y tareas, las relaciones entre los miembros de la comunidad y las experiencias personales.

Conjuntamente, cada una de las profesoras parece comprender de manera particular el juego libre y estructurado en relación a la educación inicial, siendo evidente también que en el discurso de las participantes N°. 1 y N°. 2 la función del lenguaje en la actividad del Juego Temático de Roles Sociales tiene una papel mucho más claro y protagónico en comparación con lo expuesto al respecto por las participantes N°. 3 y N°. 4. Considerando de igual manera

que las diferencias y similitudes entre unas y otras docentes podrán reflejarse en las valoraciones que hacen del tema, las cuales serán presentadas en el siguiente apartado.

Las valoraciones de las docentes participantes frente al juego Temático de Roles Sociales

Un segundo objetivo que se desea alcanzar en la investigación se encuentra relacionado con la valoración como una de las funciones de las representaciones sociales, la cual permite a las personas calificar hechos o enjuiciarlos, determinando de forma consciente o inconsciente el valor de las acciones propias y de los otros, considerando que estas valoraciones no son intrínsecas sino que dependen de la relación establecida por el sujeto con los otros y su medio social (Sandoval, 1997 citado por Rincón, 2011).

En este apartado se presentan las valoraciones de las docentes participantes frente al Juego Temático de Roles Sociales y esto implica reconocer aquellas que se encuentran vinculadas a otros elementos como: el uso de las palabras “importante, bueno y malo” que reflejan la valoración que ellas hacen de la actividad que consideran ocupa un papel privilegiado dentro de la educación inicial, el profesor como modelo de referencia para los niños, la tecnología como una herramienta que parece estar obstruyendo la dinámica misma de la infancia en cuanto al juego y los modelos de trabajo de algunas instituciones educativas que parecen privilegiar los contenidos de materias específicas por encima del juego. Elementos que se destacan al analizar las respuestas brindadas por las participantes.

Hablando específicamente del Juego Temático de Roles Sociales, en el discurso de las docentes emerge componentes relacionados con aquellos aspectos que influyen el tipo de roles que los niños y niñas asumen en esta actividad, aspectos que son identificados como valoraciones positivas y/o negativas por parte de las participantes, puesto que recurren al uso frecuente de palabras como: importante, bueno, malo, entre otras.

En primer lugar, se identifica por parte de las docentes que en el Juego Temático de Roles Sociales los niños interpretan roles de personas o situaciones que son importantes para ellos, por ejemplo la participante N°. 1 explica que el rol del profesor es importante al merecer ser representado por un niño, idea que se refleja en la siguiente afirmación: *“ellos interpretan a alguien cuando ese alguien es importante para ellos. Una persona que no es importante para ellos ni siquiera merece el esfuerzo”*, esto se puede dar según la docente N°. 2: *“porque las ve como roles, como figuras de autoridad muy fuertes y ella quisiera ponerse en los pantalones de la profesora y de la mamá para regañar a los otros”*. Frente al tema la participante N°. 4 relata que en su infancia ella representaba también el rol de la profesora: *“me gustaba hacer de la profe buena y de la profe mala, la que regañaba y la que no regañaba”*.

Con lo anterior, se puede entrever que las tres participantes otorgan una valoración de importancia al rol de la docente al ser considerada como modelo que influye en el juego de los niños al ser una figura representativa para ellos. Aunque la docente N°. 3 no habla sobre personas importantes, si rescata que los niños reflejan en su juego situaciones relevantes que están viviendo en su cotidianidad, compartiendo con la entrevistadora la siguiente experiencia: *“hubo una estudiante que marcó mi vida como docente, pues en su casa había mucha*

violencia... entonces, este estudiante lo que narraba era una historia acerca de un abuso sexual, que estaba sufriendo en su casa. Entonces, a través de eso, uno puede detectar ciertas cositas para ayudarlos a ellos mismos”.

Haciendo referencia de estas situaciones que son importantes para los niños, la docente N°. 4 asegura que: *“los roles que ellos ven, lastimosamente, no son los más adecuados porque vemos desfases en la familia, en la gente que los rodea. Entonces, a veces, asumen roles que no son tan bonitos, ya son como más drásticos. Aunque también hay niños que tienen hogares todavía sólidos. Entonces, conservan todavía tradiciones, respetan, juegan a la comida, a salir de paseo. Pero, lo que te digo, ya uno ve ahora más esas cosas. Dos facetas diferentes”.*

Ahora bien, en cuanto a las actividades que las docentes reportan como las más importantes en esta etapa de educación inicial (niños entre 4 y 5 años para el caso de este estudio), en la cual la docente N°. 1 comenta: *“yo pienso que todas las actividades lúdicas son importantes porque a través de ellas es que se puede acceder al aprendizaje en niños tan pequeñitos. También, yo pienso que la parte del aprendizaje de las rutinas, de las normas de socialización, de la interacción social de ellos es como lo más importante. Yo pienso que los aprendizajes académicos vienen por añadidura”.* Esta afirmación puede ser ratificada al revisar aspectos de su historia personal, considerando que la docente también refiere que: *“Yo era una niña bien extraña (risas). Yo era poco de muñecas, era más de jugar con Lego; mi papá siempre me traía muchos juegos como de pensar, juegos de armar. Me encantaban unos bloques de madera, que eran de apilar; entonces el reto personal era siempre como hacer la torre más alta, el castillo más intrincado. Y libros-libros, era como lo que más. Mi papá viajaba mucho, entonces me traía libros españoles, libros gringos. Eran libros muy chéveres*

porque eran de esos que son de armar diferentes historias, entonces tenían tapas diferentes. Entonces, yo iba pasando las páginas y una parte de la historia era el protagonista, el otro era la acción. Entonces, tú podrías mezclar cosas raras como: “la princesa, con patas de dragón, se fue a comer un helado en la cima del castillo”. Era muy muy divertido. Entonces eran lo juegos que a mí me gustaban’’.

A partir de lo anterior, se puede entender que para la docente N°. 1 el desarrollo del pensamiento y el aspecto académico fueron el resultado de las diferentes actividades de juego que hicieron parte de su infancia como los libros y los legos, los cuales fueron proporcionados por sus padres. De igual manera, se puede referir que para esta participante el hecho de jugar con legos y libros la hacían una niña extraña, lo cual seguramente la alejaba del rol femenino esperado en esta edad que implicaba jugar con muñecas, actividad que según su discurso no se asocia con el desarrollo del pensamiento, ni potencia el aprendizaje, cualidades que de acuerdo a la participante sí cumplen los libros y los legos.

En cuanto a las demás docentes, la participante N°. 2 afirma: *’’Yo creo que la actividad más importante para ellos es la exploración y la experimentación que realizan, y creo que eso se evidencia en los juegos’’*, al respecto la participante N°. 3 menciona: *’’la actividad más importante es donde se desarrolle, de pronto, la motricidad gruesa y con canto-las rondas’’* y la docente N°. 4 expresa: *’’yo he notado en los estudiantes sobre todo el juego. A ellos les gusta mucho jugar, les gusta compartir’’*. En este orden de ideas, es posible identificar que las cuatro docentes participantes otorgan una valoración positiva al juego ya que permite la experimentación, acerca a los niños al aprendizaje y propicia espacios donde ellos tienen la oportunidad de compartir con otros.

Esta valoración positiva que hacen las docentes participantes sobre el juego al considerarlo importante, coincide con lo expuesto por Mujina (1983, citado por Gervilla, 2006) quien afirma que esta actividad propicia cambios cualitativos en la estructuras intelectuales y le permite al niño recrear un mundo similar al del adulto.

Otro de los componentes que las docentes valoran en su discurso y que hace referencia a aquello que permea los roles que los niños y niñas asumen en su juego, es la televisión y la tecnología, encontrando usualmente una valoración negativa de estos recursos, la cual se identifica en las siguientes afirmaciones, la docente N°. 1 afirma que: *“hoy en día lo que más se ve es que todo se lo compran hecho a los niños. Entonces, los juegos son todos estructurados... el otro día pedimos para una actividad en el colegio un burbujero, entonces lo que uno pretende es que el niño sople y saque las bombitas de jabón. No, hay unos que nada más aprietas el gatillo y salen la bombitas ya hechas. La diversión te dura mientras te dure el jabón y las pilas. Entonces, esas cosas deberíamos volcarnos más en darle a los niños cosas para que ellos jueguen, imaginen y construyan. Cajas, palos, trapos, que con los trapos ellos se arman los disfraces o se hacen una carpa o lo que sea.*

La docente N°. 2 al hablar de su hija y la televisión dice: *“la he visto crecer en un espacio muy diferente al espacio en donde yo crecí, donde he tenido que limitar mucho la influencia de la televisión. Entonces, ella no veía mucha televisión, prefería estar pintando y esos eran sus juegos”*. En relación a este componente la participante N°. 3 refiere: *“lo que pasa es que hoy en día los niños están enmarcados en la era tecnológica y eso nos está acabando mucho la niñez”* y la docente N°. 4 sostiene: *“ya los niños de ahorita están en pre-escolar, pero manejan el computador de una manera exagerada. Osea, son muy buenos*

en eso y ya todos los juegos son como de guerra, de combate, de laberintos, de muertos. Entonces, es donde uno entra a decir: bueno, ¿qué está pasando?, ¿cómo estamos controlando, como tal, los juegos?, Cuando dejamos a los muchachos que jueguen libremente todo el tiempo -como yo hacía anteriormente- pues no, porque ellos ahora son muy tecnológicos''.

En este sentido, se puede interpretar a partir del discurso de las docentes que el Juego Temático de Roles Sociales y los juegos en general se encuentran influenciados por: las situaciones de la vida cotidiana de los niños, el modelo que presentan las personas significativas como los docentes y las tecnologías; resaltando que las profesoras hacen valoraciones negativas de la televisión, la tecnología y la forma como las familias están compuestas en los últimos tiempos, siendo la docente N°. 4 quien otorga mayor peso a este último componente.

En suma, se puede evidenciar que las cuatro docentes de una u otra manera otorgan valoraciones negativas a los elementos ya referidos bien sea porque truncan la imaginación de los niños y no les permite desarrollar su creatividad o porque brindan información relacionada con conflicto al interior de las relaciones interpersonales y los diferentes entornos de la vida social.

En este orden de ideas, al hablar de forma específica sobre la valoración que hacen las participantes de la tecnología, se encuentran algunos argumentos expuestos en el artículo titulado: ''Al rescate por los juegos tradicionales'' publicado en el año 2010 en la página web del periódico El Espectador, según el cual, tal y como se menciona en el marco teórico la

tecnología del X-BOX , Wii y el Play Station, están desplazando otros estilos de juego que implican socialización y otro tipo de habilidades cognitivas y sociales.

De igual manera, las profesoras realizaron valoraciones relacionando el JTRS con el modelo de educación formal, considerando que de forma específica las docentes N°. 3 y N°. 4 valoran de manera negativa el modelo educativo de algunas instituciones, la participante N°. 3 refiere que: *“igual la educación, hoy por hoy, todavía no se adapta a un cambio, a una reforma; sino que quieren siempre tradición, si tu no vas con cuaderno lleno, no se está haciendo nada”*.

La docente N°. 4 expone: *“hay muchos colegios donde el juego no les parece, quieren ver niños siempre sentados, cuadriculados y eso ya va desde la perspectiva de la institución”*, mientras explica: *“aquí nosotros, también, tenemos una directriz y es: no dejar el juego a un lado. Entonces, pienso que nosotras como docentes acá, en todo lo que tiene que ver con preescolar y primaria, enfatizamos mucho el juego porque es que ellos se sienten más involucrados. Entonces, nosotras lo hacemos, pero nosotras tenemos que ver que nosotras venimos con unas directrices institucionales que son así”*.

En relación a lo anterior se puede analizar que la profesora N°. 4 valora negativamente aquellos docentes que estando en ciclos de educación inicial no juegan con sus estudiantes argumentando al respecto: *“mientras el adulto actúa como adulto, como lo son, por lo normal, obviamente, no tiene el carisma para ser un profesor de preescolar. Dería ubicarse en otro lado, un profesor de preescolar debe vivir con los niños ese tipo de cosas”*.

En este orden de ideas, las docentes N°. 3 y N°. 4 valoran de manera negativa el lugar privilegiado que se le da a la educación formal dejando de lado el juego en los primeros ciclos de formación, valoración que implica rescatar lo que refieren Bodrova y Leong (2003) al afirmar que el juego se deja en la periferia de los currículos a pesar de que los profesores lo consideran como un elemento básico en esta etapa formativa, puesto que es más fácil evaluar si lo niños reconocen o no las letras o si saben o no escribir su nombre, que entender y medir los beneficios del juego.

Al hablar de esta perspectiva, cobra importancia la valoración que hacen las docentes sobre el Juego Temático de Roles Sociales de manera específica la cual se identifica en sus respuestas al considerar la posibilidad de incorporar esta actividad en sus prácticas cotidianas en el aula. Frente a esto la docente N°. 1 asegura: *“sí, obvio, se necesita para la enseñanza del lenguaje. De hecho, ya lo hemos hecho, es muy provechosa la actividad...pero de una manera muy estructurada”*. La docente N°. 2 refiere: *“sí, estaría de acuerdo...Porque de esa forma las podría estar escuchando a ellas todo el tiempo, escuchar sus voces, qué las influencia, quiénes son, a través de los roles que ellas estén proponiendo o ejerciendo y la manera en que lo hagan”*.

Sobre el tema, la participante N°. 3 comenta: *“sí claro, siempre y cuando sea como yo lo estoy pensando. No sé si esté errada, porque los conocimientos y los conceptos van abarcando día a día más cositas. Pero, sí, claro, me encantaría. No soy tanto de tablero y libro”* y finalmente la docente N°. 4 dice al respecto: *“sí, claro...es un sistema, una institución y nosotros lo tenemos como una herramienta clave, para que el estudiante aparte de que aprenda, también esté ahí y se divierta”*.

En resumen, se puede identificar que la valoración realizada por las docentes en torno al Juego Temático de Roles Sociales es positiva en tanto que las cuatro participantes están de acuerdo no sólo con incorporar esta actividad en su práctica docente al reconocer su valor formativo, sino que además afirman que ya lo han desarrollado con sus grupos aun cuando reconocen también que existen algunos criterios que pueden ser mejorados no solo a título personal sino también a nivel institucional ya que muchas veces se privilegia la educación formal realizando actividades de mesa, coartando la posibilidad de realizar juegos de roles que como bien lo refiere la docente N°. 2 no son actividades que no se puedan realizar a la vez, sino que por el contrario: *“se puede cumplir con los objetivos que tenemos en las planeaciones y con el espacio que ellas necesitan para el juego”*.

Para concluir, se encuentra que las tres palabras: “importante, bueno y malo” permiten a las docentes expresar sus valoraciones de forma verbal reflejando sus representaciones sociales en cuanto al rol del profesor quien ocupa una posición privilegiada al ser una persona significativa para los niños; en cuanto a la tecnología que al parecer es valorada de forma negativa ya que pone a disposición de los niños información que según el discurso de las profesoras no es adecuado para su edad y en cuanto a los modelos de enseñanza tradicionales que privilegian el desarrollo de contenidos específicos por encima de actividades como el JTRS.

Comunicación verbal y no verbal de las docentes participantes

En respuesta al tercer objetivo, la función de comunicación de las representaciones sociales se entiende como un proceso de interacción mediado por el lenguaje, que permite al sujeto transmitir experiencias, información y valoraciones a partir de códigos comunes que existen entre las personas (Sandoval, 1997 citado por Rincón, 2011).

Estos códigos pueden ser entendidos en este caso como signos, que desde el enfoque histórico-cultural de Vigotsky constituyen un medio que permite influenciar el comportamiento propio (autorregulación) y de otros, como lo hacen las palabras que al igual que otros signos representan una actividad interna (Vigotsky, 1995). En ese orden de ideas, “el juego prepara el paso de los signos culturales externos al plano interno, en el cual el niño aprende a modificar y transformar, no solo las situaciones del mundo real, sino también su propia conducta y su mundo interno” (Solovieva y Quintanar, 2012, p. 27 citado por González-Moreno, Solovieva y Quintanar 2014).

El símbolo por su parte, representa el contenido que se le otorga a un objeto dependiendo del objetivo de la acción, el cual difiere del uso cultural que tradicionalmente se ha designado para dicho objeto; por lo tanto el contenido no es fijo ya que está sujeto a la imaginación y a lo que requiera cada acción al interior de una situación determinada. (Solovieva y Quintanar, 2012, citado por González-Moreno, Solovieva y Quintanar 2014).

Ahora bien, la observación participante permitió identificar que en las cuatro docentes, la comunicación verbal está enmarcada en primera instancia en la presentación y explicación de las normas y las reglas que van a direccionar cada una de las sesiones y actividades. Algunas de las docentes permiten a los estudiantes intervenir en la construcción

del juego a desarrollar por medio de diferentes preguntas tal y como ocurre con la docente N°. 4 quien en su segunda clase (Juego Temático de Roles sobre profesiones) describe las características de cada profesión de acuerdo a la información proporcionada por los niños anteriormente; explicando lo que ellos hacen, donde trabajan, como se visten, como ayudan a los demás y en algunos casos les cuenta de personajes reconocidos en esa profesión; contribuyendo de esta manera a la constitución de signos comunes en torno al tema.

Este proceso, es similar al que utiliza la docente N°. 3 quien al igual que la participante anterior, inicia su clase haciendo diferentes preguntas a sus estudiantes, como por ejemplo: ¿Qué hace un veterinario?, ¿A quién cuida?, etc. estableciendo una conversación donde los niños contestan y la profesora adiciona otras características o los corrige si ellos aportan información que no corresponde a la profesión.

En contraste, la comunicación verbal y no verbal que utilizan las docentes N°. 1 y N°. 2 parece no tener características de bidireccionalidad en diferentes momentos a lo largo de las dos sesiones de observación, ya que asumen un rol definido por medio del cual dirigen la actividad, encontrando que durante la primera observación la profesora N°. 1 fue flexible permitiendo la participación libre de los niños cuando ellos responden sobre los animales de la selva; y en aquellos momentos donde los niños mencionan animales que no correspondían a este ecosistema, la docente maneja un lenguaje no verbal de proximidad tocando con suavidad su cabeza mientras les devolvía la preguntas de manera jocosa con el objetivo de que los niños identificaran por sí mismos el error. En su segunda sesión, aparentemente su discurso fue más directivo y por tal razón los niños no tuvieron la oportunidad de actuar con libertad en el JTRS.

Contrariamente a esto, en la primera sesión de la docente N°. 2 se observa la necesidad permanente de regular el comportamiento de las niñas por medio del lenguaje verbal y no verbal, pero aun así la docente propició la actividad simbólica de las niñas cuando ellas construían la torre de legos y le asignaban un nombre a la figura. En cuanto a la segunda sesión, cuando desarrolla el Juego Temático de Roles la docente asume un papel de escucha y permite a las niñas escoger y actuar según sus roles. Al final de la sesión la profesora dispone de un espacio de reflexión en el cual las niñas manifiestan algunas características y sucesos ocurridos durante el juego.

En las sesiones de observación se identificó que las profesoras utilizan palabras y expresiones para transmitir a los niños sus creencias y valoraciones sobre el medio cultural, por ejemplo la docente N°. 1 dice que la naturaleza es todo lo que vemos alrededor nuestro y no fue creado por el hombre sino por Dios, difundiendo en su grupo un elemento de tipo religioso que asigna a Dios la creación del mundo. De igual manera, la profesora N°. 4 realiza una pausa en medio del juego y reúne a todos los niños que están en la arenera para explicarles por qué no se debe tirar el pan al piso así este muy caliente y les recuerda que se puede pedir el pan de otra manera (sin gritar), afirmando que: *“las personas groseras son feas”*. A través de estas palabras, la profesora emite juicios de valor enlazando dos adjetivos que no están relacionados, proporcionando a los niños una explicación que no corresponde a la situación. Ante la aclaración, los niños le preguntaron a la profesora si estaba “brava” por lo sucedido, lo cual muestra que la comunicación verbal y no verbal por parte de la profesora no fue clara para los niños, ya que no les permitió diferenciar el juego de la realidad.

La forma como se comunican con los niños las docentes N°. 3 y N°. 4, al interior del juego de roles le permite a los niños y niñas lograr acercarse a las reglas y comportamiento culturales, como bien lo ejemplifica la profesora N°. 4 en el juego de la panadería cuando les explica a los compradores que se debe hacer una fila porque gritando no se escucha nada, qué deben esperar el turno para pedir el pan y que el turno es en el orden como llegaron a la panadería.

Por otro lado, en el discurso de las cuatro docentes se encuentran términos que ellas utilizan cuando se les solicita mencionar tres palabras que asocien con la actividad de Juego Temático de Roles Sociales, encontrando signos que utilizan las participantes para caracterizar esta actividad, siendo el más común representación-actuación y la imaginación-creatividad.

Así pues, en cada una de las docentes participantes es posible identificar signos y/o símbolos que están presentes en su comunicación en diferentes momentos de la investigación. Para el caso de la docente N°. 1 por ejemplo hablar de Dios con sus estudiantes, representa el uso de un signo cultural que busca de forma consciente o inconsciente influir en las creencias de sus niños y paralelamente en su comportamiento; lo mismo ocurre con la docente N°. 4 quién utiliza las palabras: *“las personas groseras son feas”*, signos propios del lenguaje que ya tienen una connotación negativa y son usados por la profesora, lo cual hace pensar que lo dice con el objetivo de influir en el comportamiento de sus estudiantes a largo plazo, cuando se vean expuestos a una situación similar a la recreada al interior de su JTRS.

En cuanto a la docente N°. 2 se evidencia el uso de un símbolo como la estrella dibujada en el tablero, que se convierte en un mecanismo para regular el comportamiento de sus niñas permitiendo el reconocimiento de aquellas que presentan un comportamiento acorde

a las normas que la docente plantea desde el inicio de la clase, siendo al mismo tiempo un símbolo de motivación que al parecer despierta en las niñas el deseo de hacer parte del grupo de las estudiantes “juiciosas”, transformando el significado común que se asigna a una estrella.

Por su parte la docente N°. 3 al interior del JTRS de la ciudad utilizó diferentes signos y símbolos empleados acorde a la situación imaginaria, presentando a los niños esos elementos culturales que hacen parte de cada uno de los escenarios que intentó representar en su juego. De igual manera ella, junto con las otras tres participantes manejaron por medio de su lenguaje no verbal signos que les permitían mantener el orden del grupo, como por ejemplo mirar de una manera inesperada y directa al niño o grupo que esté generando desorden.

En suma, se puede evidenciar que la comunicación que las docentes utilizan permite compartir con otros las diferentes comprensiones que tienen en torno al JTRS u otros fenómenos de la realidad, que si bien no están relacionados de forma directa con el juego, si emergen en los momentos en los que este se desarrolla, tal y como sucede en los ejemplos ya mencionados.

Prácticas de las docentes participantes dentro del aula

Finalmente, una cuarta función que se puede señalar de las representaciones sociales es *la actuación*, ésta consiste en que los individuos de forma consciente o no, obran o realizan sus acciones orientados por la representación social que tienen de un hecho: “ya que esta recopila distintos elementos que estructuran un sistema de comprensión del mundo que debería ser la base desde la cual parten los comportamientos” (Sandoval, 1997 citado por Rincón, 2011).

Así pues, las representaciones sociales que tienen las docentes participantes sobre el Juego Temático de Roles Sociales -las cuales están permeadas tanto por su experiencia profesional como por su vivencias de infancia- se evidencian en la práctica cotidiana dentro del aula, favoreciendo o no el uso que se hace de esta actividad en los distintos momentos en los que la docente interviene para fomentar el aprendizaje de sus estudiantes.

Por consiguiente, partiendo de las observaciones que se hicieron de las clases, se lograron identificar los siguientes elementos que orientan la actuación de las docentes en sus prácticas pedagógicas. En primer lugar, se manifiesta por parte de las docentes, la necesidad constante de conservar la disciplina. Teniendo en cuenta que a lo largo de las clases las docentes acudían a diferentes metodologías con el objetivo de mantener a los niños en orden, muchas veces sentados, en silencio y respetando las diferentes reglas que cada docentes había establecido.

Como ejemplo de la idea anterior, la participante N°. 1 en la primera observación utiliza diferentes canciones para captar la atención de los niños y recuperar el orden del grupo, mientras que en la segunda sesión que debía ser de juego de roles, la profesora asume un rol directivo al pedir de forma verbal que se sentaran cuando estuvieran pintados, que no corrieran alrededor del salón y que se recostaran en el puesto mientras comenzaba la actividad.

A diferencia de la participante N°. 1, la N°. 2 en la primera clase que fue observada, controló la disciplina de forma permanente, chequeando el cumplimiento de las reglas a través de un sistema de economía de fichas en el cual los códigos de las niñas eran ubicados junto al dibujo que correspondía a la norma que se debía seguir o debajo de una estrella según

el comportamiento durante la actividad, método que fue acompañado de expresiones verbales constantes dirigidas de forma directa a la niña que incumpliera alguna de las reglas ya planteadas.

A pesar de lo anterior, en la segunda sesión la práctica de la docente N°. 2 estuvo más cercana a lo expuesto durante su entrevista en la cual asegura que los juegos permiten: *“la exploración y la experimentación”* y además *“se debe dejar un espacio para el juego libre, donde ellos puedan explorar con sus compañeritos, con sus pares otros mundos, otros significados, y los puedan poner en juego. Puedan saber quién pone las reglas o quién toma la iniciativa para jugar. También, creo que en clase se debe propiciar el juego como una forma de explorar los intereses de los niños y la construcción del mundo que están haciendo en su edad”*. En esta ocasión, se evidenció que la docente permite libertad en el juego de las niñas, puesto que interviene solo para crear los grupos, explicar el tema del juego y concluir las dos reglas fundamentales propuestas por las mismas niñas: no pelear y hablar.

En cuanto a la docente N°. 3, se observó que el manejo de la disciplina se hacía por medio de un llamado constante a permanecer en silencio, que la llevó a interrumpir su clase regularmente, lo cual se ratifica en un apartado de su entrevista donde expresa: *“juego con ellos, sin dejar de lado la autoridad”*, pero parece estar en contradicción con otra aseveración de su discurso en el que menciona que: *“muchas veces me pongo a jugar con ellos, no sólo para no dejarlos solitos o evitar accidentes, sino para que ellos vean que uno puede ser un par”*. La participante N°. 4 por su parte les pedía silencio a sus estudiantes, pero en general tuvo un buen manejo del grupo que no hizo necesario llamar la atención frecuentemente.

De esta manera, el control de la disciplina está anclado a la educación tradicional bajo la cual han sido formadas las docentes, quienes a su vez, la reproducen parcialmente en sus prácticas cotidianas con sus estudiantes. Por consiguiente, las docentes reproducen en sus aulas de clase y específicamente en el recurso del Juego de Roles, el mismo rol que ellas observaban en los adultos cercanos (padres, abuelos, hermanos y tíos) durante juegos en los que participaron cuando eran niñas. En dicho rol, el adulto se caracterizaba por ser un cuidador en lugar de ser un participante directo del juego, quien observaba la dinámica que se iba dando en el mismo juego para mantener el orden de los participantes y muchas veces otorgaba premios a los ganadores, tal y como lo da a conocer la docente N°. 2: “*a veces mis tíos estaban como los mediadores, y la participación de ellos era la premiación*”, encontrando que es ella quien utiliza la economía de fichas para regular el comportamiento de sus estudiantes.

El hecho de recurrir a los premios y sanciones, representa por parte de la docente N°. 2 una estrategia para mantener la disciplina, el orden y el cumplimiento de las normas, observando que es ella quien durante sus clases borra el código de la niña que está dentro de la estrella dibujada en el tablero o exige repetir una canción como consecuencia del incumplimiento al seguimiento de la instrucción.

El segundo elemento que rige la actuación de las docentes y que está íntimamente relacionado con el anterior, es *la participación* de ellas en el JTRS, la cual puede ser pasiva o activa. Una participación “pasiva” de la docente en el juego de roles, se da cuando ellas no asumen uno de los roles o personajes que realizan acciones en las dinámicas internas del

juego, sino que interviene desde afuera del mismo, es decir, como intermediaria o cuidadora más no como protagonista.

En este sentido, en la actuación de las docentes N°. 1 y N°. 2 se encuentran algunos puntos comunes. En primer lugar, se evidencia que la participante N°. 1 se limita a dirigir el trabajo de los niños, no se involucra ni personifica un rol en el juego, manteniendo de esta manera el control en todo momento dado que la actividad de JTRS que propone es muy directiva, siendo ella quien determina el momento de intervención de cada uno de los niños, teniendo como base la canción "Old Macdonald had a farm"; lo cual no parece estar acorde con su afirmación: *"yo pienso que si es un juego de roles espontáneo, el papel del adulto es de observador"*. Si bien la docente no personifica un rol al interior de la actividad, tampoco permanece como observadora sino que por el contrario establece permanentemente cada acción que se gesta al interior del Juego.

Reforzando esta idea, el discurso de esta participante deja ver que el adulto no debe intervenir en el juego tal y como sucedía en su infancia: *"la única participación adulta que teníamos era dándonos el permiso para salir o dándonos el permiso para tomar algo que de pronto necesitáramos para el juego y no fuera nuestro. Pero, de resto siempre estuvimos jugando solos, si era de pronto con nuestros primos, éramos únicamente los primos, y si eran amigos, éramos todos de la misma edad. No había adultos"*.

De alguna manera, lo descrito anteriormente se asimila a lo observado en la segunda sesión de la docente N°. 2, quien en el Juego de roles tampoco asume un rol directivo en el momento de dar la instrucción inicial. Sin embargo, su actuación rápidamente deja de ser normativa y empieza a ser mediadora, en la medida que permite mayor libertad a las niñas al

interior de sus grupos de juego pero hacia el final del juego interviene tomando el papel de la oveja y hace un cierre en el que algunas niñas participaron expresando sus opiniones sobre el juego. Esta acción complementa la idea de esta participante según la cual un adulto: *“puede tener el rol del mediador, que les está preguntando: <por qué y cómo funciona>”*, tal y como lo refiere en su discurso.

Adicionalmente, es importante aclarar que el tema que escogieron estas dos docentes para el juego y el manejo que hicieron del mismo no permitió que la actividad de Juego Temático de Roles Sociales se desarrollara a plenitud, ya que el hecho de que las niñas representarían animales, limitaba desde el inicio la posibilidad de entablar diálogos o crear situaciones problemáticas. Lo cual se evidencia de forma directa en la actividad propuesta por la participante N°. 1 quien basa la actividad en la reproducción de una canción y no en una situación que permitiera una actuación más libre.

Por otra lado, una participación activa de la docente en el juego de roles, contraria a la pasiva, se genera cuando ella toma parte directa en el juego mismo encarnando o recreando un personaje que realiza ciertas acciones que están predeterminadas en la dinámica o lógica interna del juego. Por ejemplo, la docente N°. 4 representa el rol de una compradora que necesita muchos panes calientes, al igual que la docente N°. 3 cuando dramatiza un fuerte llanto como consecuencia de su dolor de estómago, captando inmediatamente la atención de todos los niños con el fin de propiciar un juego que lograra la participación de los miembros de la comunidad a la que estaban jugando, aun cuando la observadora tuvo que intervenir para que los niños comprendieran que era parte del juego y que era necesaria la participación de los “médicos” que hacían parte del grupo. Estas actuaciones ratifican lo que la docente N°. 4

asegura en la entrevista al sostener que *“un profesor de preescolar debe vivir con los niños ese tipo de cosas”*.

Es importante aclarar que aunque las docentes jueguen con los niños, no implica el dejar de lado la función paralela de guiar y mediar el proceso de aprendizaje de los estudiantes tal y como sucedió con la participante N°. 3, quien a pesar de jugar permanentemente con los niños, no realizó las intervenciones formativas cuando era necesario dejándolos discutir. Contrario a esto, se espera que la intervención del adulto sea formativa ya que este cuenta con experiencia que ha acumulado a lo largo de sus años y le ha permitido aprender no solo el funcionamiento de los diferentes entornos sociales en los que ha participado, sino también los intereses y motivaciones de los niños que le permite crear recursos que pueden enriquecer el juego como bien se evidencia en la actividad de la participante N°. 4, quien en ocasiones pareciera predecir el comportamiento de los niños y partiendo de eso les hacía preguntas o ponía dilemas que sabía que a ellos les gustaría y daría un mejor rumbo al juego. Lo anterior lo podemos contrastar con lo que dice (Sarlé, 2006) el docente interviene creando la situación, diseñando las reglas y dándole formato al juego.

En este orden de ideas, la participación del adulto tiene dos funciones: una que se gesta al interior del juego y la otra al exterior; en el primer caso, la función interna ocurre cuando la docente personifica un papel dentro del juego, planteando conflictos y situaciones inesperadas que pueden hacer que los niños desarrollen su ZDP, comprendiendo que una persona puede imitar únicamente aquello que se encuentra disponible en su nivel evolutivo (Vigotsky, 1978) De esta manera, al presentar estas situaciones inesperadas, la docente propicia el uso de recursos cognitivos por parte de los niños para dar solución a dichos dilemas, mientras que

interiorizan las dinámicas sociales y culturales de sus contextos más representativos. Así, por ejemplo, la docente N°. 4 mientras personifica a una cliente de la panadería, le explica a los demás compradores que se debe hacer una fila porque gritando no se escucha nada, qué deben esperar el turno para pedir el pan y que el turno es en el orden de llegada.

La función externa, que se da cuando la docente no toma un papel dentro del juego sino que observa el desarrollo del mismo, está orientada al control de la actividad según las normas establecidas, lo cual conlleva al mantenimiento del orden y control del grupo de niños.

El tercer elemento que rige la actuación pedagógica de las profesoras es *la experiencia docente*, que les ha permitido a las participantes del estudio comprender las dinámicas, propósitos y estructuras del juego y la lúdica, como recursos en el aula de clase que les permiten facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal como se advierte en las clases de la docente N°. 4, quien en ocasiones plantea preguntas, dilemas o acciones que ayudan a mejorar el curso del juego así como ocurrió en el momento en el que la profesora observa que los niños de la arenera se estaban divirtiendo más que los que se encontraban en el interior del salón, entonces decide cambiar los roles al interior del grupo. De igual manera, la docente N°. 1 afirma que: *“el haber tenido tantos grupos de niños pequeñitos a mi cargo me ha hecho ver cómo el juego, cómo los niños y el juego deben tener una relación super estrecha”*.

Esta experiencia ha contribuido a que las docentes reconozcan que los juegos, incluido el Juego Temático de Roles Sociales requieren de algunos elementos para su ejecución, observando en las dos sesiones de trabajo de cada docente que emplean diferentes recursos para el desarrollo de cada espacio de trabajo. Al hablar de forma específica sobre el JTRS, se

encuentra que cada una de las profesoras pone a disposición de los niños diferentes recursos, por ejemplo la participante N°. 1 trabaja con pinturas para maquillar la mejilla de cada niño con el color que represente cada animal y dirige al grupo a un espacio al aire libre; la docente N°. 2 asigna algunos espacios dentro del aula para que los grupos pudiesen reunirse a jugar tranquilamente y cuando las niñas utilizaron los legos como la comida de los animales, no lo impidió.

La participante N°. 3 por su parte y a diferencia de las demás le permite a los niños que exploren el salón para tomar objetos que puedan ser útiles durante el juego y a la vez escribe grandes carteles con el nombre de los lugares más representativos de una ciudad, pegandolos en diferentes rincones del aula para que los niños logaran reconocer dónde estaría cada escenario. Por último, la profesora N°. 4 acomoda el salón sin sillas con el fin de tener más espacio dentro del aula, para no obstaculizar la salida a la arenera, que posteriormente se convertiría en la cocina de la panadería.

En síntesis, la actuación de las docentes participantes en relación a: la disciplina, la participación “activa”/“pasiva” y la experiencia de las docentes en relación a los recursos que emplean, están permeados por la comprensión, la valoración y la comunicación y sugiere que las docentes actúan desde el conocimiento que tienen sobre el juego, entendido por ellas como una categoría macro semejante a la lúdica que posibilita el desarrollo cognitivo, tal y como lo refiere la docente N°. 1 en la siguiente apreciación: *“eso (el juego) se ve reflejado en el desarrollo del lenguaje, del pensamiento, la abstracción, de la forma de deducir, de inducir. Todos esos procesos de pensamiento se van estructurando a raíz del juego”*, actividad que también fortalece el vínculo entre los niños y sobre todo con la maestra.

Al respecto, durante la segunda observación en el aula de la participante N°. 2, las niñas se acercaron voluntariamente a la observadora y por medio de sonidos, ladridos y acciones la invitaron a participar del juego, situación que evidencia que para los niños es grato contar con la participación de los adultos en sus juegos, reflejando que el juego y de manera particular el JTRS estrecha el vínculo afectivo entre el docente y el Estudiante.

Lúdica como categoría emergente

Luego del análisis de las entrevistas, se hace evidente una categoría emergente denominada lúdica; esta categoría surge teniendo en cuenta que dos de las docentes participantes la refieren en su discurso a lo largo de las entrevistas, mostrando no solo su relevancia en el proceso educativo de sus niños, sino también una aparente falta de claridad sobre las características propias y las diferencias que existen entre esta, el juego y el JTRS.

De forma más específica, la docente N°. 1 refiere que la lúdica tiene que ver con: *“el esparcimiento, el jugar, el estar libres, el expresarse con espontaneidad”*, lo cual se ajusta de alguna manera a la definición hecha por Bolívar (1998), quien asegura que la lúdica es la necesidad de expresión del ser humano con el objetivo de divertirse y buscar esparcimiento, haciendo alusión a una categoría amplia que contiene al juego pero no puede ser usada como sinónimo del mismo.

Por su parte, al preguntar sobre las habilidades que desarrolla el juego, la docente N°. 3 manifiesta: *“hay otros bebés que tienen problemas motrices y a pesar de esas limitaciones, les gusta mucho correr, saltar, participar en esas actividades lúdicas”*, reflejando

nuevamente que la lúdica contiene en sí misma un número amplio de actividades, a la vez que la utiliza como un sinónimo de juego.

Sin embargo, el uso no diferenciado de estas palabras puede explicarse si se considera al juego como la actividad que parece relacionarse de forma más frecuente con la lúdica, según lo planteado por Jiménez (2008) quien afirma que en la actividad lúdica "el juego, actúa como mecanismo mediador de todos los procesos creativos encargados de gestar cultura" (p. 90), teniendo en cuenta que la lúdica es también un conjunto de predisposiciones y actitudes inherentes al desarrollo humano que fundamentan la corporalidad humana al estar presente en la cotidianidad y las dimensión biológica y mental de las personas (Jiménez, 2005).

En conclusión, como bien lo refiere Jiménez (2005) la lúdica no se reduce al juego de manera exclusiva y por el contrario es mucho más general ya que reúne diversas prácticas culturales y por lo tanto no se podría pensar la cultura sin un componente lúdico (Gadamer, 1991 citado por Jiménez, 2008), ni la lúdica sin el juego. Esta afirmación ratifica en parte la representación social de las docentes sobre la lúdica, ya que si bien no establecen diferencias conceptuales claras entre estos dos términos, si reconocen en los juegos condiciones lúdicas inherentes a la cotidianidad humana.

Discusión

El JTRS constituye una actividad que puede ser explicada por el deseo de jugar que experimenta un niño, quien además no quiere solamente jugar sino que busca ser alguien y

representar un papel que lo aleje de su cotidianidad y del Yo que tiene al interior de ella (Sullu, 1901 citado por Elkonin, 1980). De igual forma, el Juego Temático de Roles Sociales como actividad rectora de la edad preescolar genera en la mente de un niño cambios a nivel cualitativo (Petrovski, 1980 citado por González Moreno 2015), ya que este permite el desarrollo de neoformaciones propias de esta edad (González Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014).

En esta investigación donde se trabajó en torno a las representaciones sociales sobre el Juego Temático de Roles Sociales de cuatro profesoras que trabajan en dos colegios privados de la ciudad de Bogotá con niños con edades de 4-5 años, se evidenció que los elementos propios de la cultura y los eventos que han estado presentes en su historia personal son fundamentales en la construcción de sus representaciones sociales en torno al tema explorado (JTRS), las cuales a su vez permean sus prácticas en el aula, donde se convierten en acciones gran parte de los elementos identificados a lo largo del proceso.

En este sentido, se identifica que la comprensión que tienen las docentes sobre el papel del adulto en el JTRS (especialmente las participantes N°. 1 y N°. 2) tiene una relación mayor con la mediación de la actividad desde el exterior y la observación, la comprensión que se refleja en el manejo que hacen de la actividad de JTRS que plantean al interior de sus aula. De igual manera, la falta de manejo y claridad que parecen tener las docentes sobre las diferencias entre lúdica, juego como categoría general y JTRS representan un vacío conceptual por parte de las docentes, que implica una actuación que deja de lado muchos de los elementos más significativos al interior del JTRS.

En este orden de ideas y considerando los cuatro elementos propuestos en el planteamiento de problema (desarrollo infantil como prioridad para el Estado, JTRS como actividad rectora que permite el desarrollo de neoformaciones (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2014), docentes como líderes de los espacios de formación y falta de investigaciones relacionadas con el tema), es posible afirmar que los resultados de la presente investigación muestran una realidad donde al parecer los niños no experimentan en sus colegios espacios enriquecidos con JTRS.

Esto implica que no en todos los casos se favorece en los niños el desarrollo de neoformaciones como la actividad voluntaria, el pensamiento reflexivo, la actividad simbólica, entre otras. Realidad que no parece coherente con los cuatro elementos ya planteados, especialmente con aquel que hace referencia a la propuesta de educación inicial de la Estrategia Nacional de Cero a Siempre según la cual el ICBF, el MEN y Ministerios de Salud y Protección Social, entre otros, están comprometidos con el desarrollo integral de los niños de los 0 a los 5 años, lo cual implica que el MEN debe garantizar que la educación inicial facilite a los niños espacios y recursos que mantengan su sano desarrollo físico, psicológico y emocional.

En este punto, se hace pertinente retomar los resultados de la investigación ‘‘El Juego Temático de Roles Sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares’’ (González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2009), donde se realizó una valoración inicial a los niños participantes con diferentes instrumentos, dentro de los cuales se encontraba la evaluación de preparación para la escuela diseñada por Solovieva y Quintanar (2003), con la cual identificaron que los niños (todos ellos colombianos) tenían un desempeño bajo con

respecto a lo esperado, situación que mejoró en el grupo experimental luego de su participación en el programa basado en el JTRS.

Igualmente, Salmina (1988, 1989, 2001, 2010 citado por González Moreno, Solovieva y Quintanar 2014) expresa que al existir un bajo nivel de desarrollo general en el niño, éste tendrá en su actividad lúdica manifestaciones menos complejas, considerando que frecuentemente los niños en grados como pre-jardín, jardín y transición no están preparados para asumir las nuevas habilidades que se requieren en la edad escolar. Por esta razón, el uso del JTRS es vital para la promoción y el desarrollo integral de los niños en la etapa de educación inicial.

Es por ello, que esta investigación pionera en las representaciones sociales de las docentes sobre el JTRS, abre la discusión en torno al rol docente como eje fundamental de la puesta en práctica esta actividad rectora y del el éxito que se pueda llegar a tener en el desarrollo de la misma, dado que una intervención eficaz del adulto en el juego implica la participación activa en un rol, la motivación del grupo con un tema que genere interés común y la puesta en escena de un espacio de diálogo evidente, permitiendo que el JTRS y los niños alcancen su máximo potencial al participar de esta actividad (González Moreno, Solovieva y Quintanar 2014).

Ahora bien, al relacionar la presente investigación con los hallazgos de Rincón (2011), en la investigación sobre Representaciones sociales y convivencia escolar, es posible comprender que existen inconsistencias entre las prácticas y las entrevistas, ya que el contenido literal del discurso puede presentar una estructura que a primera vista parece definida y bien estructurada, sin embargo al igual que en ese estudio, las cuatro participantes

de esta investigación mostraron en su actuación elementos que parecían no estar del todo acordes al contenido explícito de sus palabras pero sí a sus representaciones sociales.

Estas representaciones están directamente relacionadas con la historia personal de los participantes dado que de manera menos directa se encontraron en sus discursos algunos recursos que dejan ver cómo la cultura y la experiencia personal y profesional tienen un peso considerable en la construcción de las representaciones sociales, lo cual refleja que posiblemente las docentes no se encontraron en su formación profesional con información y eventos contundentes relacionados con el JTRS que les permitiera reorganizar sus representaciones frente al tema.

Finalmente, los hallazgos llevan a entender que el JTRS es necesario en el proceso de formación y de desarrollo del niño, al permitir la consolidación de habilidades y neoformaciones ya mencionadas, lo que implica que el profesor debe intervenir activamente en el juego, pues es él quien tiene la posibilidad de acompañar este espacio y darle el papel protagónico que debe tener en la educación inicial, respondiendo de manera más contundente a lo planteado dentro de las estrategias y políticas públicas nacionales, para lo cual se requiere que los profesores que trabajen con poblaciones de edades entre los 4 y 6 años de edad tengan acceso a información y experiencias significativas que transforman las representaciones sociales que puedan tener sobre el JTRS.

Conclusiones

Luego de analizar las representaciones sociales de las docentes participantes en torno al JTRS a partir de sus funciones y teniendo en cuenta el discurso de las docentes, se puede concluir, que no existe por parte de ellas claridad sobre los conceptos: juego, JTRS y lúdica;

ya que en repetidas ocasiones las docentes usaban estos tres términos como sinónimos, encontrando también que la dramatización es el acto que ellas vinculan al JTRS de manera directa, ignorando varios de los componentes que hacen parte de esta actividad desde la perspectivas histórico-cultural, tal y como se presenta previamente en el apartado teórico que da soporte a la investigación.

Ahora bien, al referir de manera directa la relación entre la representaciones sociales de las cuatro docentes y la práctica al interior de las aulas de clase, es posible establecer que estos dos elementos están relacionados considerando que sus experiencias personales vivenciadas durante la infancia y su trayectoria laboral influyen en la manera como ellas desarrollan sus clases y manejan esta actividad con sus estudiantes.

De igual manera, las representaciones sociales de las participantes están permeadas por la información y los modelos pedagógicos a los cuales han tenido acceso, encontrando que las docentes se formaron a nivel profesional hace ya varios años lo cual de alguna forma está ligado al método tradicional que privilegia las didácticas unidireccionales y las tareas de lecto-escritura por encima de actividades que involucren el JTRS. Aun cuando todas las participantes en esta investigación se desempeñan como profesoras en los ciclos de educación inicial, solamente la docente N°. 4 es licenciada en preescolar, mientras las profesoras N°. 2 y N°. 3 son licenciadas con énfasis en lenguas y la participante N°. 1 es fonoaudióloga de profesión, adquiriendo sus recursos pedagógicos a lo largo de sus más de 20 años de experiencia docente; lo cual implica que gran parte de la información que recibieron en su formación profesional no estaba relacionada con las características propias de la educación inicial y por consiguiente del JTRS.

Teniendo en cuenta los elementos antes mencionados, se puede evidenciar que en la práctica de las docentes N°. 1 y N°. 2 el desarrollo del JTRS es muy básico, lo cual no parece coincidir con sus discursos bien elaborados en torno al juego, hecho que se puede entender en la medida en que es más fácil manejar un discurso en busca de la deseabilidad social que ejecutar una acción vinculada a un tema mucho más complejo como lo es JTRS del cual no tienen un conocimiento a profundidad.

Sin embargo, aunque no se evidencie un vínculo entre el discurso y la acción, si existe congruencia entre la práctica y la representaciones sociales que las docentes han construido a lo largo de su historia de vida frente al JTRS, pues como bien se explicó en los resultados las docentes N°. 1 y N°. 2 son justamente quienes establecieron una comprensión desde la cual los adultos son más observadores que participantes del juego, tal y como les ocurrió a ellas en su infancia cuando sus padres o tíos sólo intervenían para dar permisos o premiar determinadas acciones al interior del juego.

De forma contraria, las docentes N°. 3 y N°. 4 si bien no tienen un discurso tan estructurado, en su actuación, en su discurso se identifican varios de los elementos que componen un JTRS debido a que su comprensión sobre el rol del adulto está más orientada a la intervención y ejecución de un rol al interior del juego, exaltando la importancia de compartir con sus estudiantes esos espacios.

De alguna manera, se puede entender que la diferencia tan significativa en los resultados de la actividad del JTRS entre las participantes de los dos colegios, puede deberse a la cantidad de estudiantes en cada salón; ya que por un lado las participantes N°. 1 y N°. 2

tienen 28 niños en cada aula, mientras que por el otro lado, las participantes N.3 y N.4 trabajan con grupos de aproximadamente 15 estudiantes.

Por último, es posible afirmar que la conclusión de mayor relevancia de la presente investigación apunta a que las representaciones sociales de las cuatro docentes alrededor del JTRS si permean sus prácticas en el aula, lo cual se evidencia en la manera cómo planean una actividad de juego de roles, la forma cómo la ejecutan y el rol que ellas asumen al interior de dicho espacio. De igual forma, se puede interpretar que las representaciones sociales se construyen a partir de los elementos culturales que han ido acompañando la trayectoria profesional y personal de dichas participantes.

Estos elementos se ven reflejados en: la comprensión, la valoración, la comunicación y actuación. En cuanto a la comprensión, se concluye que las docentes entienden el JTRS como una actividad dentro de la cual el lenguaje tiene un papel importante ya que por un lado es a través de este que las docentes pueden expresar sus construcciones sobre el JTRS y por otro, los niños logran interactuar con pares dando sentido a sus acciones; igualmente, se entiende que el rol del adulto es visto como mediador u observador más que como un protagonista del juego y de igual forma, establecen una diferencia entre el juego libre y estructurado privilegiando este último ya que al parecer proporciona más beneficios en el desarrollo del niño.

Con respecto a la segunda función, se hace evidente que las docentes participantes realizan una valoración positiva del JTRS como actividad que permite el desarrollo de algunos procesos al interior de sus aulas de clase, mientras leen de manera menos favorable el uso de la tecnología y su incorporación al juego y las dinámicas de las instituciones de educación

formal, dado que la primera representa un aspecto presente en la cotidianidad que aleja a los niños de los juegos más tradicionales y la segunda privilegia otro tipo de actividades más conservadoras de papel y lápiz en lugar del juego, ideas que se identifican en el discurso de las profesoras.

Haciendo referencia a la comunicación, se encuentra en las docentes participantes el uso del lenguaje verbal y no verbal como recurso para transmitir sus representaciones, lo cual va mucho más lejos de la información suministrada en las entrevistas, considerando que en su quehacer docente utilizan palabras que transmiten a los niños sus valoración y sus creencias culturales, utilizando movimientos y gestos para complementar o desdibujar aquello que sus palabras manifiestan.

Finalmente, la actuación condensa gran parte de los componentes de las demás funciones y trae a escena la construcción que han hecho a lo largo de su historia personal y profesional de forma más clara que aquello que su discurso denota si este fuese entendido de forma concreta y explícita.

Limitaciones y sugerencias

Para futuras investigaciones se propone hacer un análisis más profundo que se centre de forma exclusiva en la función de las representaciones sociales de la “comprensión” dado que al realizar el análisis, las investigadoras identificaron que esta provee información valiosa para comprender las representaciones sociales. Por otra parte, se sugiere realizar una investigación en la cual participe un grupo con mayor número de docentes y solo se analicen sus prácticas a la hora de desarrollar un JTRS, para identificar si los resultados obtenidos en

cuanto a la actuación, se replican encontrando una tendencia sobre la idea de que esta no es una actividad bien conocida por los docentes que trabajan en los primeros años de educación.

Así también, en un estudio descriptivo se puede hacer una investigación que dé cuenta del lugar que ocupa o no el JTRS en el currículo de los programas de formación de licenciados y de forma más detallada en aquellos enfocados en educación inicial o preescolar como es nominada en algunas universidades del país.

Por último, las respuestas de la participante N°. 3 a las preguntas de la entrevista no siempre fueron amplias, situación que en algunos momentos hizo necesaria una lectura más minuciosa que permitiera a los investigadores encontrar detalles que no eran evidentes a primera vista, aun cuando a lo largo de la entrevista fue posible reconocer el sentir de la docentes frente al tema trabajado. De igual manera, no hay un número significativo de investigaciones que relacionen los dos temas principales del presente trabajo lo cual dificulta tener puntos de comparación y de guía para la elaboración del proyecto de investigación. Sin embargo, esto representa que la presente investigación constituye un aporte al conocimiento frente al JTRS. Finalmente, el hecho de analizar las cuatro funciones de las representaciones sociales hace extenso el análisis de resultados.

Referencias

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En Abric, J. (Coomp.), *Prácticas sociales y representaciones*, (pp.11-32). México: ed coyoacán.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Berruezo, P. & Lázaro, A. (2009). *Jugar por Jugar. El juego en el desarrollo psicomotor y en aprendizaje infantil*. Sevilla: MAD.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2003). Learning and development of preschool children from the Vigotskian perspective. En Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. & Miller, S. (Eds.). *Vigotsky's theory of education in cultural context* (pp. 156-176). New York: Cambridge University Press.
- Bolivar, C. (1998, 3-8 de Noviembre), *Aproximación a los términos lúdica y ludopatía*, [conferencia], V Congreso Nacional de Recreación. Coldeportes Caldas. FUNLIBRE, Manizales, Colombia.
- Bonilla, M., Solovieva, Y. & Jiménez, N. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES Psicología*, 5(2), 56-69.
- Buitrago, L. (2013). El Juego como actividad pedagógica. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/12252/1/BuitragoPenaLola2013.pdf>

- Carigan, N., Sanders, M. & Pourdavood, R. (2005). Racism and ethnocentrism: Social representations of preservice teachers in the context of multi-and intercultural education. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(3), 1-17.
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo Psicológico y educación* (pp. 29-64). Madrid: Alianza Editorial.
- Congreso de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Artículo 29 [II]. Código de la Infancia y la Adolescencia [Ley 1098 de 2006]. Recuperado de file:///C:/Users/Principal/Downloads/codigo_infancia%20(1).pdf
- Congreso de Colombia. (6 de abril de 2009). Artículo 13 [Titulo III]. Atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. [Ley 1295 de 2009]. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187668_archivo_pdf_ley_1295_2009.pdf.
- Constitución política de Colombia [Const.] (1991). Artículo 13 [Titulo II]. 2da Ed. Legis.
- Díaz, F. (Junio de 2011). Los juegos de calle: patrimonio de Bogotá. *Ciudad viva*, consultado el 28 de junio de 2016, Recuperado de <http://www.ciudadviva.gov.co/portal/node/226>

- Dorio, I., Sabariego, M. & Massot, M. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La muralla.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor libros.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, A. & Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- González-Moreno, C. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-41. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>
- González-Moreno, C.; Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 173-190.
- González-Moreno, C., Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. doi: dx.org/10.12804/apl32.2.2014.08

- Guirao, A., Mazzitelli, C. & Olivera, A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y de química. *Revista de orientación Educativa*. 27(51), 87-105
- Hermanns, H. (2004). Interviewing as an Activity. En Flick, U.; Kardorff, E. & Steinke, I. (Ed.), *A companion to Qualitative Research*, (pp.209-213). London: Sage publication.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza editorial.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar & Fundalectura. (2011). *Una Morena en la Ronda*. Bogotá: Colombia
- Jiménez, C. (2005). *La inteligencia Lúdica* (1a ed.). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Jiménez, C. (2008). *El juego: nuevas miradas desde la neuropedagogía*. Bogotá: Magisterio.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici, S. (Coom.), *Psicología Social, II.* (pp.407-506) Barcelona: Paidós.
- Kawulinchi, B. (05 de 2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. Recuperado de Forum: Qualitative Social Research: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998#footnote_1
- Lodico, M., Spaulding, D. & Voegtler, K. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice* (2^a ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Lüders, C. (2004). Field Observation and Ethnography. En Flick, U., Kardorff , E. & Steinke, I. (Ed.), *A companion to Qualitative Research* (pp.222-230). London: SAGE publications.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2014). documento N° 22. El juego en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la educación integral.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2014). documento N° 20. Sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la educación integral.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2013). Fundamentos Técnicos. Políticos y de Gestión para la Atención integral a la primera Infancia
- Miras, M. & Onrubia, G. (1999). Desarrollo personal y educación. En Coll, C. (Ed.), *Psicología de la educación* (pp. 77-138). Barcelona: Edhasa.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. & Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6(6), 265-290.
- Montaño, C., Morales, N., Sitoris, F. & Padilla, L. (1997). Aproximación teórica al concepto de juego de roles a través de algunos aspectos psicológicos. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana Bogotá
- Moor, P. (1977). *El juego en la educación*. Barcelona: Herder.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/5237>
- Moreno, G. (2008). Juego tradicional colombiano: una expresión lúdica y cultural para el desarrollo humano. *Revista Educación física y deporte*, 27(2), 93-99
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Navarro, V. (2002) *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde publicaciones.
- Ortega, R. (1988). El juego infantil. Revisión de la teoría de Vygotski sobre la naturaleza psicológica del juego. *Investigación en la escuela*, 4, 18-25.
- Pavia, V. (2006). El juego que interesa. En Pavia, V. (coord.), *Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador* (pp. 35-54). Buenos Aires: Noveduc.
- Peña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en educación*. Madrid: Visión Libros.
- Pineda, O. (2009). Inducción y deducción como origen de la ciencia. *Konvergencias Filosofía y culturas en diálogo*, (21), 122-13.
- Pulido, S., Gómez, J., Díaz, N. & Moreno, W. (2012). Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(ESPECIAL), 327-346.

- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana, A. & Montgomery, W. (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp.47-84). Lima: UNMSM.
- Real Academia Española. (2014). Internet [artículo nuevo]. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=MaS6XPk>
- Rincón, C. (2011). *Representaciones sociales de los docentes sobre la convivencia en el contexto escolar*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de los Andes. Bogotá.
- Rodríguez de Montes, M. (1966). Algunos juegos de niños en Colombia. *Thesaurus*, 21(1), 87-155.
- Rodríguez, M., Hernández, J. & Peña, J. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de pedagogía*, 62(229), 455-466.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, N. (2001). Juegos tradicionales: más allá del jugar. Cali, Colombia: Memorias del II Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación.
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. España: McGrawHill.

- Sarle, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P. (2004). Jugar en la escuela: un diálogo que recién comienza. En Noveduc (Ed.), *El juego en la educación infantil: crecer jugando y aprendiendo* (pp. 20-40). Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P. (2006) *enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarmiento, L. (2008). La enseñanza de los juegos tradicionales ¿Una posibilidad entre la realidad y la fantasía?. *Revista Educación física y deporte*, 27(1), 115-122.
- Secciones Especiales (2010). Al rescate por los juegos tradicionales. *El Espectador*, consultado en: 28 de junio de 2016. Recuperado de <http://www.elespectador.com/articulo199754-al-rescate-los-juegos-tradicionales>
- Soler, C., Sandoval, N. & Parra, J. (2004). *El juego de roles como mediación para el desarrollo de la teoría de la mente en niños con antecedentes de maltrato infantil*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana Bogotá
- Schmidt, C. (2004). The Analysis of Semi-structured Interviews. En Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Ed.), *A companion to Qualitative Research* (pp.253-258). London: SAGE publications
- Toro, I. & Parra, R. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la Investigación*. Medellín: EART.

Unesco (1980). *El niño y el juego Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: UNESCO

Unicef & Organización de Estados Ibero Americanos (OEI). (2014). *Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje*. Buenos Aires: UNICEF

Vigotsky, L. (1978). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor.

Willing, C. (2013). *Introducing Qualitative Research In Psychology*. New York: McGrawHill.

Apéndice A

Consentimiento informado

Bogotá _____ de 2016

Yo _____, con documento de identidad No _____ de _____ certifico que participo voluntariamente de la investigación ‘‘Representaciones sociales del juego de roles’’ desarrollada por las profesionales María Angélica Cañón, Melissa Peñaloza y Gabriela Villarraga, la cual hace parte de su proceso de formación como Especialistas en Psicología Educativa de la Universidad de la Sabana y cuyo objetivo es Analizar las representaciones sociales que tienen cuatro profesoras de grado pre-kinder sobre el juego de roles y reconocer cómo se relacionan con sus prácticas en el aula.

De igual manera tengo claro que la información suministrada tiene un propósito estrictamente académico e investigativo y que solo será manejada de forma directa por las investigadoras (previamente mencionadas) y la psicóloga Phd. Mónica Sandoval asesora del trabajo, quienes se comprometen a manejar todos los datos de manera confidencial sin causar ningún daño o vulneración a mi integridad física y/o mental, respetando lo dispuesto por el artículo 2º, numeral 5º de la Ley 1090 de 2006 Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones: ‘‘Los psicólogos que ejerzan su profesión en Colombia se regirán por los siguientes principios universales: 5. Confidencialidad. Los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos. Revelarán tal información a los demás solo con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona o a otros. Los psicólogos informarán a sus usuarios de las limitaciones legales de la confidencialidad’’.

Finalmente reconozco que las investigadoras me han expresado que puedo hacer preguntas sobre la investigación en caso de tener dudas y retirarme en cualquier momento del estudio si lo considero pertinente, sin que esto me perjudique de alguna manera.

Firma de las partes

Participante

C.C:

María Angélica Cañón

C.C:

Tarjeta profesional N:

Melissa Peñaloza

C.C

M. Gabriela Villarraga

C.C:

Tarjeta profesional N:

Apéndice B

Preguntas de la entrevista semiestructurada

1. Cuál cree usted que es la actividad más importante para los niños con los que usted trabaja de acuerdo a su edad?
2. ¿A qué jugaba cuando era niño mientras estaba en casa y en el colegio? ¿Cuándo jugaba a recrear (actuar) alguna situación, cuál era el tema más frecuente?
3. Cuando jugaba ¿participaba algún adulto con usted en esa actividad?
4. ¿Cuáles eran los juegos más populares cuando usted era niña?
5. ¿Para usted qué representa el juego de roles en la primera infancia?
6. ¿Cuál espacio es pertinente para que los niños jueguen?, ¿Qué lo ha llevado a pensar eso?
7. ¿Cree usted que el juego desarrolla alguna habilidad? ¿Cuál? ¿Por qué?
8. ¿Cree usted que puede existir alguna relación entre el juego y el pensamiento de un niño? Explique
9. ¿Alguna vez ha visto a tus estudiantes jugando a representar situaciones de su vida cotidiana? ¿Por qué crees que juegan a eso?
10. ¿Por qué cree usted que un niño utiliza un palo como caballo o una silla como carro durante su juego?
11. ¿Cuál es el papel que cumple el lenguaje cuándo un niño desarrolla un juego de roles?
12. ¿Qué elementos culturales existen que puedan ser aprendidos mediante el juego?
13. Mencione tres palabras que asocies con el juego de roles
14. ¿Cree que este tipo de actividad necesita algunos elementos o condiciones particulares para desarrollarse?
15. ¿A qué juegan sus niños cuando están en el colegio? ¿En qué espacio juegan? ¿Por qué cree que juegan a eso?
16. ¿Cuál es el papel del adulto en el juego de roles?
17. ¿Estaría usted de acuerdo en incorporar el juego en su quehacer docente? ¿Por qué?

Apéndice C

Entrevistas

Entrevistado P.J participante número 1

Entrevistador: G. V.

Fecha: 2 de mayo de 2016

Transcripción:

Entrevistador (E):

Bueno, Pía, muchas gracias por estar con nosotros. Luego del preámbulo que te hicimos, me gustaría que me contaras, por favor, desde tu punto de vista **¿Cuál es la actividad más importante para los niños con los que tú estás trabajando en este momento, acorde a la edad que ellos tienen?**

Entrevistado:

Pues en este momento -lo que pasa es que ellos como son tan pequeños, ellos tienen entre cuatro y cinco años-y en este momento yo pienso que todas las actividades lúdicas son importantes porque a través de ellas es que se puede acceder al aprendizaje en niños tan pequeñitos. También, yo pienso que la parte del aprendizaje de las rutinas, de las normas de socialización, de la interacción social de ellos es como lo más importante. Yo pienso que los aprendizajes académicos vienen por añadidura. Si tú tienes, una buena estructuración en el juego, en la parte lúdica, en las experiencias, en las vivencias de los niños, el aprendizaje académico viene por añadidura.

(E): Bueno, tu me hablas ahora de la parte lúdica. ¿Qué entiendes tú como actividad lúdica? ¿Qué lograrías reunir en esa categoría?

Pues la parte lúdica es todo lo que tiene que ver con el esparcimiento, con la libertad de expresión, con actividades desestructuradas hasta cierto punto, que ellos son los que logran ponerlas dentro de una armazón. En la parte lúdica de los niños, ellos empiezan a generar sus propias normas, ellos son los que ponen las reglas del juego, ellos empiezan a aprender una cantidad de cosas en el transcurso de los juegos y de las vivencias y de los roles que ellos hacen. Pero, la lúdica es más que todo el esparcimiento, el jugar, el estar libres, el expresarse con espontaneidad. Sin ese control del adulto, sin estar siguiendo instrucciones, sino que ellos mismos se montan su estructura, se montan su juego y se montan en lo que quieren hacer y a dónde quieren llegar.

(E): Ahora pasemos a algo un poco más tranquilo, y me gustaría saber ¿a qué jugabas tú cuando eras niña?

Yo era una niña bien extraña (*risas*). Yo era poco de muñecas, era más de jugar con Lego; mi papá siempre me traía muchos juegos como de pensar, juegos de armar. Me encantaban unos bloques de madera, que eran de apilar; entonces el reto personal era siempre como hacer la torre más alta, el castillo más intrincado. Y libros-libros, era como lo que más mi papá viajaba mucho, entonces me traía libros españoles, libros gringos. Eran libros muy chéveres porque eran de esos que son de armar diferentes historias, entonces tenían tapas diferentes. Entonces, yo iba pasando las páginas y una parte de la historia era el protagonista, el otro era la acción. Entonces, tú podías mezclar cosas raras como: “la princesa, con patas de dragón, se fue a comer un helado en la cima del castillo”. Era muy muy divertido. Entonces eran lo juegos que a mí me gustaban.

Obviamente, los juegos con mi hermano, que hacíamos como el campamento. Nos armábamos una carpita, llevábamos comida y nos poníamos debajo de una mesa. Esa era como la cueva, eran súper chéveres. Yo creo que eso es lo rico de tener hermanos, el poder compartir esos juegos.

(E): Uno tiene con quien pensar y hacer todo eso (de fondo el entrevistado: se monta en el video con uno). Y en el colegio, cuando no tenías acceso a tus juguetes y a tus cosas, ¿qué hacías?, ¿a qué jugabas?

Con mis amigas buscábamos cositas. De pronto, semillitas de eucalipto o piedras bonitas. Nos íbamos a un sitio donde había mucha gravilla, muchas piedritas y habían unas que eran como transparentes. Buscábamos esas piedritas y las coleccionábamos o cogíamos cucarrones, flores, palitos. Era como lo que más me gustaba hacer. Y los juegos -los del parque- pero ya después del tiempo uno dice como: “el columpio, si ya”, pero ya lo liquida. Entonces, era buscando otras cosas que fueran novedosas siempre.

(E): Cuando tus juegos tenían que direccionarse a una actividad que implicara recrear una situación ¿qué recreabas en tu juego?

Pues sabes que no recreábamos. De lo que yo recuerdo, muy seguramente habré hecho juegos de recrear cuando estaba muy, muy, muy pequeña, pero no lo recuerdo. Pero, yo lo hacía era como de interpretar cosas hacia futuro. Entonces, era el juego de la doctora, era el juego de la profe, era el juego del piloto. Siempre era como al futuro. Yo voy a ser, entonces, juguemos a que yo hacía esto, y luego yo descubría esto, luego tú ibas y me pedías ayuda con esto y así.

(E): ¿Jugabas muy seguido?

Todos los días, todo el tiempo. Y si podía cambiar el juego en cada recreo, pues eso era como lo máximo.

(E): ¿Tus papás te permitían jugar con libertad en tu casa?

Si, ellos siempre como que incentivaron nuestras cosas. Si les decíamos: “por favor no nos boten esa caja, que es para hacer un submarino”, ahí nos guardaban la caja. Mi papá nos llevaba mucho como a explorar y eso, nos llevaba al Neusa, nos llevaba de *camping*, nos dejaba acampar, de pronto, al lado de la chimenea un día. Mi mami si siempre nos tenía ahí todos los juegos. Ella era como muy equitativa entre el juego desestructurado y, de pronto, ella nos llevaba parques, o nos llevaba carticas, siempre como para que jugáramos mi hermano y yo. Pero, siempre estuvieron como incentivando el juego para nosotros.

(E): ¿Cuándo tu jugabas, bien sea en la casa, en el colegio, en el barrio, participaba algún adulto de tu juego?

No, casi siempre éramos nosotros. La única participación adulta que teníamos era dándonos el permiso para salir o dándonos el permiso para tomar algo que de pronto necesitáramos para el juego y no fuera nuestro. Pero, de resto siempre estuvimos jugando solos, si era de pronto con nuestros primos, éramos únicamente los primos, y si eran amigos, éramos todos de la misma edad. No había adultos.

Cuando tu eras niña, ¿cuáles eran los juegos más populares de tu comunidad, de tu entorno?

Jugábamos mucho el cauchito, ese cauchito que se cogía entre las piernas y uno brinca ahí; el juego de la lana, jugábamos yermis, lleva, escondidas, golosa. Era como lo que más jugábamos. Y jueguitos de mesa, parques, cartas, ajedrez, cosas de esas - ya más grande-, pero por lo pronto, pequeñitos eran esos juegos.

(E) Si yo te digo que pienses en primera infancia, ¿cuál crees que es la implicación o el impacto o el propósito que tiene esa actividad de juego de roles en la primera infancia?

Yo pienso que lo más importante para la primera infancia, en cuanto a juego, es que a ellos se les permita decidir, se les permita pensar, imaginar, intentar, equivocarse, porque hoy en día lo que más se ve es que todo se lo compran hecho a los niños. Entonces, los juegos son todos estructurados.

El otro día pedimos para una actividad en el colegio un burbujero, entonces lo que uno pretende es que el niño sople y saque las bombitas de jabón. No, hay unos que nada más aprietas el gatillo y salen la bombitas ya hechas. La diversión te dura mientras te dure el jabón

y las pilas. Entonces, esas cosas deberíamos volcarnos más en darle a los niños cosas para que ellos jueguen, imaginen y construyan. Cajas, palos, trapos, que con los trapos ellos se arman los disfraces o se hacen una carpa o lo que sea. Eso se ve reflejado en el desarrollo del lenguaje, del pensamiento, la abstracción, de la forma de deducir, de inducir. Todos esos procesos de pensamiento se van estructurando a raíz del juego y eso se lo estamos quitando a los niños ahora porque les estamos truncando la imaginación y todas las oportunidades que tienen de madurar todos esos procesos a través del juego.

(E) ¿Cuál crees tú que es el espacio propicio y pertinente para que los niños jueguen?

Cualquier espacio. Yo pienso que cualquier espacio, mientras tengan ciertas características de seguridad. En la medida en la que ellos no tengan deberes que cumplir, el juego es bienvenido. Antes de dormir, con los papás, con los amigos, con los hermanos, incluso solos. El juego es vital, en los adultos, como medio de esparcimiento y de desestres, y en los niños como todo lo que te digo. Entonces, cualquier oportunidad, por pequeña que sea, es válida para jugar. Que uno lleve al niño de la mano y el niño vaya brincando entre las losas para no pisarlas, eso es un juego. Eso lo hace uno sin darse cuenta y el niño lo está interiorizando de esa manera.

(E) ¿Qué crees que te ha hecho llegar a esa conclusión? ¿qué ha pasado en tu vida para que pienses de esa manera?

Pues el haber tenido tantos grupos de niños pequeñitos a mi cargo me ha hecho ver cómo el juego, cómo los niños y el juego debe tener una relación súper estrecha. No el juego súper estructurado, no el juego súper hiper mega costoso, ya tecnificado; sino el juego como compartir, como socializar. Me he dado cuenta de que eso falta mucho en las familias de hoy en día y eso lo piden a gritos los niños. Entonces, cualquier oportunidad de juego que tu les brindes a ellos es fascinante. Entonces, yo pienso que es más que todo la experiencia que he tenido en la parte laboral y, pues, lo que aprendí en la universidad que eso quedó en las brumas del pasado (*risas*).

(E) Ya me hablaste un poquito de eso, pero, específicamente, me gustaría saber si tu consideras que el juego desarrolla alguna habilidad.

Sí, claro. La capacidad de tomar turnos, el aprender a compartir, a interactuar, el ceñirse a ciertas normas, el imaginar, que les permite deducir ciertas otras cosas, el ponerse en el lugar del otro, el imaginar que uno puede ser otra persona. El juego tiene unas bondades, creo que uno nunca terminaría de decir lo bueno y lo provechoso que es el juego para un niño.

(E) ¿Crees tú que podría existir alguna relación entre el juego de roles y el pensamiento de un niño?

Claro, por ejemplo si el niño está jugando, cuando las niñas dicen: “bueno, vamos a jugar a las señoras”, ellas no siguen hablando como hablaría una niña común y corriente de cinco, seis o siete años, sino que empiezan a hablar como habla la mamá. Entonces, usan unas palabras diferentes. Ellas tienen que hacer como un cambio de *chip* para que puedan jugar bien, por decirlo de alguna manera. Entonces, ese juego les ayuda a madurar ciertas habilidades, refinan un poco el lenguaje porque son señoras. Entonces, no son la niña, que dice: “vamos a tomar gaseosa”, sino “ahora, vamos a tomar el té de la tarde” o no se qué.

Son cosas que poco a poco, a través del lenguaje, se va estructurando el pensamiento porque tú antes de tener pensamiento interior, lo que haces es que diriges tu actividad a través del lenguaje. Entonces, cuando uno ve a un niño jugando solo y dice “ahora el carro va a subir y sube por la montaña y ahora va a bajar por el precipicio *puajjjj*” - y hace así (*muestra con las manos*), él se va dirigiendo verbalmente. Después, todo ese discurso verbal empieza a ser interior y empieza a ser pensamiento.

Es un proceso fascinante y es tan fácil enriquecerlo a través del juego que no entiendo cómo no dejamos que los niños jueguen más.

(E) ¿Alguna vez has visto a tus estudiantes recreando situaciones cotidianas, así como me lo has mencionado ahora y como sé que lo has hecho? ¿Por qué crees que ellos representan eso? ¿Por qué crees que hacen ese tipo de cosas?

Hay diferentes tipos de juego y los niños -hombrecitos- son más dados no a recrear las situaciones cotidianas, sino a recrear lo que ven en la televisión. Ellos se transforman en el héroe, en el monstruo, juegan hasta a los *Angry Birds*. Entonces, “tu eres un cerdito, y yo soy el pájaro amarillo, yo soy el pájaro azul y tu eres el pájaro no sé quién”. Ellos se asignan los roles y ellos lo recrean de manera que puedan pasar la imaginación o la televisión la puedan pasar a la realidad. Entonces, el permitirse ellos vivir eso, yo pienso que ese es el objetivo principal del juego, en los hombrecitos, del tipo de juego que yo he visto jugar en ellos.

Me cuentan las mamás que ellos, que a veces, recrean el juego de la *teacher*. Entonces, ellos son el teacher y le enseñan a los muñequitos o cogen y sientan al hermanito y le dicen que le va a repasar el vocabulario y no sé qué más cosas. Yo siento que ellos hacen esas cosas, ellos interpretan a alguien cuando ese alguien es importante para ellos. Una persona que no es importante para ellos ni siquiera merece el esfuerzo, pues, en la forma de ver del niño, es una forma de sentirse más cerca de la persona o del superhéroe o de lo que sea que estén interpretando.

(E): Durante esas actividades como las que tu me cuentas, los niños suelen utilizar algunos elementos dándoles algún uso distinto al cotidiano. Me gustaría saber ¿qué

piensas del por qué los niños utilizan diferentes elementos durante el juego? Por ejemplo, un palo utilizado como caballo o una silla utilizada como carro.

Eso es como el materializar, el tener algo concreto, que les ayude a representar algo que es imaginario. Así como te decía yo, cuando yo estaba pequeña, debajo de la mesa montábamos la cuevita, esa era la forma de poner oscuro el ambiente, de manera que sea la cueva. A los niños, a veces, no les permitimos jugar con palos porque en la forma en que ellos los utilizan es peligrosa porque dicen que es la espada de no sé quién y van contra el ojo del muchachito. Entonces, ellos usan mucho la imaginación y dicen: “vamos a imaginarnos que yo tenía una espada” y le dicen al otro: “es que yo tengo el martillo de Thor”. Ellos llevan la espada, obviamente, invisible, pero la llevan ahí. Entonces, es como la forma de ellos materializar lo que se están imaginando y darle más realismo al juego.

(E): ¿Habría alguna diferencia cuando un niño lo hace de forma imaginaria y cuando toma el objeto que sí existe, pero transforma su uso? o ¿crees que el propósito es el mismo?

El propósito es el mismo, lo que pasa es que, en la medida en que ellos tengan un pensamiento y una imaginación más desarrolladas, pueden representarse mentalmente el objeto como si estuviera ahí. Mientras menos maduro sea un niño, más necesita del objeto concreto para que haga la transición a lo que ellos se quieren imaginar. Mientras más avanzado sea el niño, puede estar completamente sin nada en las manos e imaginar reinos, caballos, espadas, castillos y lo que sea. Entonces, mientras más desarrollado sea el pensamiento y la parte imaginativa del niño, yo pienso que menos necesita los objetos concretos para representarlos.

(E): Incursionando un poco en el área del lenguaje, ¿cuál crees tú que sea el papel que cumple el lenguaje cuando un niño desarrolla un juego de roles?

El lenguaje, inicialmente, les permite a ellos sentar las reglas. Ellos empiezan a dirigirse: “tú vas a ser la mamá, yo voy a ser el papá, *no sé quiénsito* va a ser el niño, tú vas a ser el monstruo”, entonces ellos empiezan a asignarse roles. Esa es la primera intención del lenguaje.

Después, el lenguaje obra como el direccionador de la acción. Entonces, empiezan a decir durante el juego: “digamos que yo me iba para la montaña”. El niño no simplemente sale caminando, sino que dice : “me voy a ir para la montaña, entonces tú te vas a quedar aquí y ahora llega el monstruo”. Ellos empiezan a dirigir eso. Y lo que te decía antes, de cómo ellos moldean el lenguaje, la parte pragmática, según el rol que estén desempeñando; no es lo mismo el que hace de bebé, que el que hace de monstruo, que el que hace de mamá, que el que

hace de papá. Ellos van amoldando su lenguaje de acuerdo al rol que tienen que desempeñar. Eso también cumple una parte muy importante en el juego.

(E): ¿Qué elementos culturales crees tu que pueden ser aprendidos o adquiridos mediante el juego de roles?

Mmmm culturales (silencio)... Hay una gran variedad de juegos que son enseñados por los papás. Entonces, los juegos tradicionales como el juego de la golosa. Hay juegos que, de pronto, juegan en la costa y aquí en Bogotá en el interior no se conocen. Mi mamá me cuenta de unos juegos de cuando ella estaba chiquita, que yo jamás jugué con mis compañeros. Entonces, la parte cultural influye en cuanto a las zonas, si a eso nos referimos como cultural, o los roles que haya en la familia. Por ejemplo, un papá machista va a generar un estilo diferente de juegos en el niño o va a direccionarlo de una manera distinta, de manera, que eso es lo que va a definir el tipo de juegos que el niño o la niña haga.

Entonces de pronto le dicen a una niña: “no juegue fútbol, que eso no es de niñas”, eso también es cultural, o “deje de llorar así, que parece una mujercita” o “los varones no juegan al papá y a la mamá, eso es para las mujeres, las mujeres son las que crían a los niños”. Tomando la parte cultural desde esa perspectiva, también influencia obviamente el juego y los imaginarios, posteriores, que tengan los niños cuando vayan creciendo.

(E): De forma concreta, dime tres palabras que tú asocies cuando yo te digo: juego de roles. Las primeras que se te ocurran.

Representación, actuación e imaginación.

(E) ¿Crees que este tipo de actividades como el juego de roles necesitan de algunas condiciones o elementos particulares para desarrollarse?

Depende del objetivo con el que vas a hacer el juego de roles porque, por ejemplo, en clase tenemos actividades en las que el juego de roles es secundario a la lectura de una historia. Ellos tienen ahí que haber comprendido el cuento; tienen que haberlo leído; tienen que, por lo menos, haber escuchado, puesto atención a lo que tenían que hacer para el juego de roles. Pero, si se trata de un juego de roles espontáneo, yo creo que no. La única necesidad que habría sería la de ponerse de acuerdo sobre qué rol va a representar cada uno y que tengan ya como la historia montada. Pero, de resto, es mucho más libre, cuando es algo netamente lúdico.

(E): Hablando y pensando en el colegio, ¿hay algún espacio, específico, en donde tus niños jueguen más que en otro?, ¿hay algún lugar en donde ellos prefieran jugar?.

Obviando el hecho de que si tu estás en clase hay algunas normas, pero si hay cierta libertad, ¿hay algún lugar en donde ellos prefieran jugar o es algo que sale naturalmente en cualquier momento?

Ellos tienen la libertad de jugar en donde ellos quieran, en donde a ellos les parezca a la hora del recreo. Pero, en el salón tienen un momentico mientras llegan todos los alumnos y yo les tengo diferentes estaciones de juego. Entonces, yo les tengo una tapetico que es con fichas de Lego, tienen otra sección en donde hay rompecabezas, tienen bolitas de plastilina, hay tablitas para que monten las bolitas ahí y hagan lo que quieran y palitos para cortar la plasti en caso de que necesiten, y hay otra cajita en donde tenemos juegos de ensartado. Ese es como el único momento en que ellos tienen la libertad dentro del salón de escoger a lo que quieren jugar. Ellos llegan y ya saben que tienen que organizarse. Cada uno escoge con lo que va a jugar y se sientan un rato y juegan. Cada día juegan con una cosa diferente.

(E) ¿Cuál crees que es papel del adulto dentro de un juego de roles?

(Jummm) Como te decía, depende de la intención del juego de roles. Si es indagando o propiciando la comprensión de una historia o la recreación de una historia, obviamente la función del adulto es de evaluador, de mediador. “Acuérdate que eso no era lo que pasaba con la gallinita. ¿Qué pasó con la gallina antes de que fuera a donde el caballo”. Entonces, ellos empiezan: “sí, sí, sí, primero fue a donde la vaca”. Es como modularles ese juego de roles. Pero, yo pienso que si es un juego de roles espontáneo, el papel del adulto es de observador. Mira y aprende (*risas*).

(E): Para ir cerrando, ¿estarías de acuerdo en incorporar el juego de roles en tu quehacer docente?

Sí, claro. De hecho, ya lo hemos hecho, pero de una manera muy estructurada. Dentro de mi profesión lo que hacemos es, en el juego no es tanto de roles, en el juego espontáneo del niño, hacer una observación clínica. Mirar a ver qué sale.

Pero, pues si se requiere de ciertas habilidades y circunstancias para que ellos puedan darte la información más valiosa para lo que tu necesites. Pero, sí, obvio, se necesita para la enseñanza del lenguaje. De hecho, ya lo hemos hecho, es muy provechosa la actividad.

(E): Como último paso, después de las preguntas que acabas de escuchar, ¿quisiera saber si sólo escuchar las preguntas y, tal vez, reflexionar sobre la respuesta te sugiere algún elemento de lo que está sucediendo en tu aula frente al manejo de este tipo de actividades?

Pues lo que se me viene a la cabeza, como de primero, es que muchas veces nos centramos en las cosas muy estructuradas y esperamos resultados tan cuadrículados, que el juego queda al lado, queda marginado de la actividad cotidiana. Entonces, sí me parece que me pongo como tarea incentivar más el juego. El juego de roles, el juego desestructurado, el juego espontáneo, dentro de la actividad de aula como momentos de esparcimiento dentro del aula porque son importantes para los niños. Aparte de los recreos que tienen por horario, también propiciar momentos de juego para ellos.

(E): P.J. muchas gracias por tu tiempo. Gracias por tu honestidad.

Entrevistado: L.B participante N. 2.

Entrevistado: L.B participante número 2

Entrevistador: G. V.

Fecha: 2 de mayo de 2016

L.B. queremos agradecerte por el tiempo que has dedicado para trabajar en esto. Sabemos que tu tiempo es supremamente valioso.

Luego, del preámbulo que te hemos hecho con respecto al trabajo, nos gustaría iniciar preguntándote ¿Cuál crees que es la actividad más importante para los niñas con los que tú estás trabajando en este momento, acorde a la edad que ellas tienen?

Yo creo que la actividad más importante para ellos es la exploración y la experimentación que realizan, y creo que eso se evidencia en los juegos.

(E): Cuándo tú eras niña, ¿a qué jugabas?

Yo vivía en una casa muy grande, con patio, entonces tenía todo el espacio para experimentar, para explorar. Me gustaba jugar con los insectos, con las plantas, con la tierra, hacía experimentos.

Luego, reproducía lo que veía en la televisión. Entonces, me gustaba jugar con mis primos a cantar, a hacer bailes o a hacer como unas pequeñas escenas - lo que veía que pasaba en la televisión-.

(E): Eso en la casa. Pero, cuando estabas en el colegio, ¿qué sucedía con respecto a esas actividades que tú hacías de juego?

Era diferente porque sólo había unas canchas de baloncesto y voleyball, entonces el juego se limitaba a las condiciones que hubiera en el grupo. Si querían hablar y contar historias de miedo, pues esa era la actividad que teníamos en el descanso. A veces, corríamos por lo que te digo, no había mucho espacio. Jugábamos a los cogidos o a la lleva o a subir y bajar las gradas porque no había más que hacer.

(E): ¿De pronto, recuerdas si jugabas a recrear alguna situación?

Si, ya te decía que jugaba a recrear las cosas que veía en la televisión o las cosas que veía que pasaban en la casa, pero creo que era más la televisión que la casa.

(E): Cuando jugabas a eso, me dices que eran cosas que veías en la casa, cosas que veías en la televisión, pero ¿cuáles eran esas temáticas específicas que tú recuerdas que eran las más presentes en esos espacios?

Con lo que nos sintiéramos identificadas. Si en la serie de televisión había una niña cuyo vestuario nos pareciera llamativo, queríamos ser ella. Era el rol que tuviera el poder y el poder está representado en lo que más nos hubiese gustado.

Cuando tú jugabas, ¿algún adulto participaba en ese juego?

A veces mis tíos, estaban como los mediadores, y la participación de ellos era la premiación. Entonces, traían chocolates o dulces para ver quién cantaba mejor o quién baila mejor para ponernos ese tipo de retos. A repetir trabalenguas o cosas así.

(E): Osea, ellos cumplían como el papel de juez en una competencia. ¿Cuáles eran los juegos más populares en tu comunidad, en tu entorno, en tu barrio, en tu conjunto, en donde vivías?

Tin-tin corre corre, trompo, a coleccionar canicas, a recoger cucarrones e insectos porque vivíamos en un lugar en donde había muchos árboles. No recuerdo qué otro.

(E): En la primera infancia, ¿cuál crees que es el impacto o el propósito que tiene la actividad de juego de roles?

Creo que es un acercamiento a la construcción de significado, de qué representa el mundo para un niño, de qué es importante para él, con lo que se siente identificado. Crean como su escala de valores, lo que les va a parecer importante y con lo que se sienten representados.

(E): ¿Cuál crees que es el espacio pertinente para que los niños jueguen?

Creo que se debe dejar un espacio para el juego libre, donde ellos puedan explorar con sus compañeritos, con sus pares otros mundos, otros significados, y los puedan poner en juego. Puedan saber quién pone las reglas o quién toma la iniciativa para jugar. También, creo que en clase se debe propiciar el juego como una forma de explorar los intereses de los niños y la construcción del mundo que están haciendo en su edad.

(E): ¿Qué crees que ha pasado en tu vida, en tu trayectoria; no sólo como profe, sino como persona, que te haya llevado a pensar eso?

Creo que todo. Mi crianza, el espacio que tuve para descubrir, para explorar, para jugar. También, que tengo una hija. Entonces, con ella también tuve la oportunidad de observar ese proceso y de guiarlo. Por eso creo que el juego es importante.

(E): Hablando de tu hija, que me parece muy importante esa apreciación, me gustaría saber ¿cuántos años tiene y cómo has podido ver en ella el reflejo del juego?

Tiene 10 años. La he visto crecer en un espacio muy diferente al espacio en donde yo crecí, donde he tenido que limitar mucho la influencia de la televisión. Entonces, ella no veía mucha televisión, prefería estar pintando y esos eran sus juegos: pintar o estar con los Legos. Cuando estaba con sus amiguitos, jugaban a competencias, quién corría más rápido o quién atrapaba.

Ahora, están jugando mucho a representar diversos roles. Entonces, ella toma el papel de la cantante que admiran o la actriz de la serie que a ellas les gusta.

¿Crees que el juego de roles propicia el desarrollo de alguna habilidad?

Sí, claro, habilidades lingüísticas porque tienen que ponerse en el lugar del otro, entonces, están mirando las palabras que esa persona utiliza, la entonación. También, a nivel socioafectivo, por el sólo hecho de ponerse en el lugar de otro los invita a pensar en la escala de valores de esa otra persona, cómo responderían. De hecho, a veces, con mi hija jugamos a eso, a que ella me está entrevistando, a que ella es de otra región del país. Entonces, empieza a imitar esos acentos. Por eso me parece que se construyen esas habilidades.

(E): ¿Cuál es la respuesta de tu hija cuando tú le propones esa actividad? o ¿la propone ella?, ¿se emociona o le da pereza?, ¿cómo es la respuesta de cuando sale la idea de representar o de ser personas que no somos?

Es informal. Nunca se hace la propuesta de: “vamos a jugar a que tu eres una costeña”, sino que, a veces, la despierto hablándole de otra forma. Entonces, ella sonríe, como un gesto de aprobación, y responde de la forma que yo le estoy proponiendo. Así, damos por empezado el juego.

(E): ¿Crees que hay una relación entre el pensamiento de un niño y el juego de roles?

¿Ente el pensamiento o el desarrollo del pensamiento?, ¿entre el pensamiento en general? En lo que tiene que ver en su construcción de mundo.

(E): ¿Alguna vez has visto a tus estudiantes jugando a representar situaciones de su vida cotidiana, a las niñas con las que estás trabajando este año?

Sí, toman los roles de las nanas, de las profesoras o de los personajes. Es muy común lo de los personajes, más que la situaciones de la vida cotidiana. En particular, este año he observado a una niña que disfruta mucho jugar a la profesora y a la mamá. Porque las ve como roles, como figuras de autoridad muy fuertes y ella quisiera ponerse en los pantalones de la profesora y de la mamá para regañar a los otros. Entonces, yo tomo el rol del estudiante y a ella le fascina, es su juego favorito, ponerse en el rol de la mamá regañona y de la profe regañona.

(E): Eso quería preguntarte, ¿cómo representa ella a una profe?

La profe es la que da órdenes, la que tiene derecho a castigar y a premiar. Esa es su percepción de lo que he visto que ella hace en el juego.

(E): ¿Cuál crees que es el propósito de los niños en el juego? No sé si es la palabra correcta, pero ¿que podrían ganar tus niñas cuando juegan a eso?, cuando se vuelven la mamá, cuando se vuelven la profe o un personaje de televisión, porque tú ahora me decías la mamá bueno, va y manda a todo el mundo, pero ¿Cuál sería de fondo, sin diferenciar a un personaje de otro, la ganancia de representar a un personaje que puede llegar a ser cercano?

Se están apropiando de su rol en la cultura. Entonces, aprendiendo todo lo que va a ser su vida, cómo funcionan las instituciones, qué valores tienen las construcciones que hacen, de qué es ser mujer, de qué es ser hombre, de qué es la autoridad, de cómo se ejerce. Entonces, están aprendiendo ahí todas las estructuras de su vida social.

(E): ¿Por qué crees que el niño, mediante su juego de roles, utiliza diferentes elementos?. Por ejemplo, utilizar un palo como un caballo o una silla como un carro.

Como una necesidad de sustituir, complementar su juego, de apropiarse y hacerlo más real.

(E): ¿Cuál creerías que, como eso del palo y la silla, es la función que cumple el lenguaje dentro del juego de roles?

Una función principal, porque a través hasta de los sonidos, ellos están comunicando, están dando sentido.

(E): ¿A qué le dan sentido?

Le dan sentido a lo que ven del mundo.

(E): Pasando a algo que ya hemos tocado y hemos hablado en momentos específicos de la entrevista, ¿qué elementos culturales crees que pueden ser adquiridos mediante el juego de roles?

Los valores, las idiosincrasias, las jerarquías.

(E): De manera concreta y lo primero que se te ocurra, me gustaría que me dijeras tres palabras que asocias cuando yo te digo juego de roles. ¿Qué se te viene a la cabeza?

Representación, construcción e intercambio.

(E): ¿Intercambio de qué?

Intercambio de percepciones.

(E): ¿Crees que ese tipo de actividades (el juego de roles) necesita de algunos elementos o condiciones particulares para desarrollarse?

Creo que esas condiciones se van dando. Ese es el papel que cumple el lenguaje. Es un evento tan complejo que no existe, para mí, una fórmula; sino, dependiendo de la circunstancia y la necesidad, los niños van proponiendo ciertos roles, se van acomodando a las condiciones del juego, van a haber unos que están regulándolo más que otros, otros se van integrando sin querer.

(E): Pensando en el colegio, específicamente, ¿crees que existe un espacio apropiado para que los niños jueguen o los niños juegan en unos espacios determinados en el colegio?.

Obviando que cuando tú estás en clase, en determinado momento, habrán unas normas y ellos no se paran de cabeza, al dejarlos libres ¿tú ves que ellos prefieren ir a jugar en un espacio que en otro? o ¿es una actividad que ellos pueden desarrollar en cualquier momento en cualquier lugar?

Yo creo que en el preescolar si hay espacio suficiente para que, tanto en la clase, como en los descansos, lo niños tengan juegos de roles. De hecho, hemos tenido muchas observaciones de lo que ellos juegan cuando están en grupo.

(E): Adicional a lo que me decías ahora, del televisor, la profe, la mamá, ¿qué tipo de juegos desarrollan ellos?

Competencias. Les gusta ver quién pasa más rápido el pasamanos, quién lo pasa al revés. Todo lo que constituye un reto físico es otro de sus juegos.

(E): ¿A qué juegan ellos en una clase normal?

Juegan a inventar cosas, pero debido al número de niñas y a la necesidad de controlar los turnos, casi siempre son competencias. Entonces, el grupo que mejor lo haga o el grupo que mejor construya una torre o que dibuje una solución a un problema en determinado tiempo.

(E): ¿Cuál crees que es el papel de un adulto en un juego de roles?

Primero, debe escuchar lo que los niños están proponiendo en su juego. Puede tener el rol del mediador, que les está preguntando: “por qué y cómo funcionaría”. De pronto, involucrándose y tomando un rol que los niños le han propuesto para observar y contribuir con la dinámica que se esté dando.

(E): Teniendo en cuenta eso, ¿alguna vez has tenido la oportunidad de hacerlo, de involucrarte? o de pronto no ha surgido la situación para que esto se genere

Sí, he tenido la oportunidad de involucrarme. Entonces, ellos juegan a la familia, me asignan un rol. Soy la hija o la hermanita, entonces “que los espere”. Soy la profesora (risas), que cuida a los niños mientras ellas están haciendo algo, entonces ellas son las mamás y yo cuido el niño. También, a que yo cuido las mascotas.

(E): ¿Cómo te sientes cuando cambias ese papel que usualmente desarrollas?

Es un reto porque tengo que mirar qué voy a decir, cómo voy a actuar para hacer creíble mi papel y para no parar el juego, para que se desarrolle. Entonces, tengo que pensar si les digo algo chistoso, algo que ella no esperan o trato de participar lo más mínimo para dejarlas expresarse. Entonces, constituye todo un reto.

(E): Para ir cerrando. Ya me has dicho varias cosas, pero ¿estarías de acuerdo en incorporar el juego de roles en tu quehacer docente de una forma más frecuente?

Sí, estaría de acuerdo

(E): ¿Por qué?

Porque de esa forma las podría estar escuchando a ellas todo el tiempo, escuchar sus voces, qué las influencia, quiénes son, a través de los roles que ellas estén proponiendo o ejerciendo y la manera como lo están ejerciendo.

(E): Si pensamos en las ganancias que me estás mencionando, ¿Crees que si se llegara por algún motivo a hacer eso y tú, de hoy a mañana, tuvieras que empezar a incorporar ese tipo de actividades de una forma más frecuente, eso podría perjudicar, de alguna manera tu labor?

No, no creo. Se puede cumplir con los objetivos que tenemos en las planeaciones y con el espacio que ellas necesitan para el juego.

Muchas gracias, L.B. por tu tiempo, por tu honestidad. Próximamente, cuando ya estemos más adelantadas con este trabajo, estaremos comunicándonos con ustedes y contándoles. Esperamos que este trabajo que estamos haciendo, que en este momento nos retribuye a nosotros, pero a la larga queremos que también sea algo positivo para ustedes.

Entrevistado: C. P. Participante número 3

Entrevistador: M A.C

Fecha: mayo 2016

Estamos en la segunda entrevista con la profesora Carolina, de preescolar. Muchas gracias por tu tiempo.

La primera pregunta es: ¿cuál crees usted que es la actividad más importante para los niños en la edad en la que tu trabajas?

La actividad más importante es donde se desarrolle, de pronto, la motricidad gruesa y con canto -las rondas-.

¿A qué jugabas tú cuando eras niña en el colegio, en la casa? ¿A qué jugabas?.

Pues la verdad, fui muy activa. Yo creo todos los juegos habidos y por haber me los jugué. Como era la lleva, el escondite, tarro quemado. Bueno, muchos juguetos.

Cuando tu jugabas ¿participa algún adulto en tu juego?, ¿alguien intervenía?,¿ tu papá?, ¿tu mamá?, ¿tus abuelos?

Mi abuela por lo general, pues igual me crié con ella. Por lo general ella participaba.

¿Cómo participaba ella en el juego?

Por decir algo, teníamos algo que era con una bicicleta. Entonces, ella era la que me ayudaba, pues con el equilibrio por si me caía y todo ese cuento. Lo otro era el escondite. Entonces, ella me decía: “no mira escondete acá, no corre por allí que el muchacho te va buscar por tal lado”.

Osea, ella participaba en el juego. ¿Cuáles eran los juegos más populares cuando tu eras niña?

Los que te acabe de mencionar, pues sin dejar de lado el baloncesto, el fútbol, que siempre han estado presentes. Y la natación, pues en mi tierra siempre íbamos al río y eso. Entonces, nos llevaban en educación física a los ríos a natación.

En la primera infancia ¿qué impacto tiene el juego de roles en los niños?.

Total, yo diría que es lo más importante porque es ahí donde ellos se apersonan y empiezan a aprender realmente, a través del juego.

¿Cuál es el espacio más pertinente para que los niños jueguen?

Pues todos los espacios porque uno como docente, todas sus asignaturas se presta para alguna dinámica, algún juego -¿sí?- para actividades lúdicas.

En la casa, uno como papá también puede estar en juego con ellos, sin dejar de lado la autoridad. Y para los descansos me parece que es muy bueno no sólo el juego libre, si no también condicionado.

¿Cuál es la habilidad que desarrolla el juego?

Son múltiples, cada personita va desarrollando según su interés. Hay chiquitos que, de pronto, se inclinan por el canto. Hay otros bebés que tienen problemas motrices y, a pesar de esas limitaciones, les gusta mucho correr, saltar, participar en esas actividades lúdicas.

Totalmente, cada uno según su interés. Así mismo, la van adaptando.

¿Cree usted que puede existir alguna relación entre el juego y el pensamiento del niño?

Si total, el pensamiento del niño -igual como te digo- ellos siempre piensan en jugar. Entonces, me dicen: “yo cuando grande quiero ser doctor”. Entonces, ellos ya están asignando de acuerdo a sus experiencias. Si ya ha ido al doctor y ya sabe que le revisan los ojos, las orejas. Entonces, yo puedo empezar a trabajar ciencias naturales -por decir algo- los órganos de los sentidos. Listo, entonces, “vamos a jugar a los médicos, doctores, tú me revisas yo te reviso, ¿qué podríamos revisar?. -Tal cosa- . ¿Y eso a qué me conlleva?. Por ejemplo, la orejita. -¿Y el sentido de la orejita cuál es ?. -Es oír-”.

Entonces, ellos ya están jugando y planeando su vida, si es lo que quieren o no. Y entonces vienen los otros y dicen: “yo no quiero ser eso, quiero ser futbolista”. Entonces, vamos a participar todos en un partido de fútbol. Ellos me dicen “no, no es lo mío”.

¿Alguna vez has visto a tus estudiantes jugando a representar situaciones de la vida cotidiana?

Sí, incluso, hubo una estudiante que marcó mi vida como docente, pues en su casa había mucha violencia. Entonces, a través del cuento, porque nosotros con títeres narrábamos situaciones de la vida. Normalmente, yo digo, “bueno, ¿quién vió noticias?

-“Yo,yo,yo”, contestan.

-Listo, “me vas a contar, a través del títere, que noticia viste”.

Trato de que sean noticias agradables, que traigan buena energía y no siempre que mataron y violaron. Entonces, este estudiante lo que narraba era una historia acerca de un abuso sexual,

que estaba sufriendo en su casa. Entonces, a través de eso, uno puede detectar ciertas cositas para ayudarlos a ellos mismos.

¿Por qué crees que los niños utilizan diferente elementos para jugar?. Como, por ejemplo, un palo como un caballo.

Porque la imaginación no tiene límites. Nosotros los adultos somos los que nos limitamos y por eso es lindo. Cuando tú estás dentro de niños, tu creatividad se abre a tal punto de que te vuelves un docente recursivo. No hubo hoy un tablero, -¡listo! nos inventamos uno con un cartón. Entonces, que en el aula tengamos cajas de cartón, si yo voy a ver figuras geométricas, medios de transporte o el colegio. Cualquiera cosa, ellos siempre te dan ideas.

Entonces, tú vienes con una actividad “x”. No creas que la vas poder desarrollar como está en tu cabeza porque ellos te dan ideas. Por la misma creatividad que ellos tienen. Entonces, yo no puedo frustrar a un niño o cerrarle la idea de que el palo no es un caballo. Si para él parece un caballo, es un caballo.

¿Qué elementos culturales pueden ser aprendidos mediante el juego?

Pues partiendo de los valores - no sé si a eso te refieres- porque cultura es empezando por “yo respeto, tú me respetas”, valores.

¿Qué más te digo?. Lo que pasa es que hoy en día los niños están enmarcados en la era tecnológica y eso nos está acabando mucho la niñez. No nos despegamos de las pantallas, de los celulares, del televisor. Entonces, estamos perdiendo todo esto y la cultura - yo creo- es permitir que el niño desarrolle todo.

Dime las tres primeras palabras que asocies con juegos de roles.

(Silencio...) Se me ocurre juego, futuro y diversión.

¿Cuál es el papel del adulto en el juego de roles?

Tratar de ayudar vocacionar al estudiante, de encaminarlo por algo que sea útil, tanto para él, como para la sociedad. Sin que pierda su esencia. Para mí sería eso.

¿A qué juegan tus niños en clases?

A inventar historias.

¿Eso dónde lo hacen? ¿En el descanso, en clase?

En todos lados. Por lo menos, yo les abro espacios, manejo un espacio que se llama ambientación. Entonces, ahí les dejo que ellos me participen todo lo que quieran contarme del día anterior porque, a veces, llegan tan saturados de cosas que quieren contar, contar y contar. Entonces, les doy el espacio antes de iniciar la clase. Y después retomo cositas, que ellos, de pronto han dicho puntual, con el tema que se vaya a manejar. Así, empezamos a jugar. O en el descanso, muchas veces me pongo a jugar con ellos, no sólo para no dejarlos solitos o evitar accidentes, sino para que ellos vean que uno puede ser un par.

Para terminar, ¿estarías de acuerdo en incorporar el juego de roles en tu quehacer docente?

Sí claro, siempre y cuando sea como yo lo estoy pensando. No sé si esté errada, porque los los conocimientos y los conceptos van abarcando día a día más cositas. Pero, sí, claro, me encantaría. No soy tanto de tablero y libro.

Igual la educación, hoy por hoy, todavía no se adapta a un cambio, a una reforma; sino que quieren siempre tradición, si tu no vas con cuaderno lleno, no se está haciendo nada. Lastimosamente, la misma sociedad no nos permite llegar a trabajar de esa manera.

Muchas gracias, muy valiosas tus respuestas.

Entrevistado: M.V.P Participante número 4

Entrevistador: M.A.C

Fecha: mayo 2016

Buenas tardes, estamos con la profe de preescolar del Liceo La Sabana. Entonces vamos a empezar con la primera pregunta:

¿Cuál crees usted que es la actividad más importante para los niños con los que trabaja actualmente?

Bueno, mira, angélica, la verdad yo he notado en los estudiantes sobre todo el juego. A ellos les gusta mucho jugar, les gusta compartir. Tienen algo que es muy importante y es disfrutar cada momento - ¿no?-. Todo lo hacen cuando ven una motivación y la motivación para ellos es jugar. Eso sería lo que yo pienso.

¿A qué jugabas tú cuando eras niña?. Cuando estabas en el colegio ¿a qué jugabas?

Pues es hasta chistoso. Mira que yo pienso que uno muchas cosas que ejerce cuando grande es porque le gusta y desde pequeño estuvo motivado. Pues siempre jugaba a la profesora, jugaba a peinar las niñas, a organizarlas y siempre tenía ahí como la “alcahueteadera” de mi hermana. Ella también jugaba conmigo. Yo la sentaba -ella era más pequeña- y comenzábamos como si fuera la profesora. Osea, todo lo que veía en el colegio iba y lo replicaba.

¿Era como una representación de tu realidad?

Sí, claro. Era lo yo que vivía en el colegio, entonces me gustaba hacer de la profe buena y de la profe mala, la que regañaba y la que no regañaba. Entonces, como que era chévere poder sentar a todos ahí.

¿Cuando tu jugabas a eso participaba tu mamá, una abuela, una tía, alguien adulto?

Sí, mi mamá porque, pues ella fue ama de casa. Entonces, ella no tenía que desplazarse y, pues era diferente, siempre estaba ahí. Ahora uno ve que los niños andan muy solos y sus juegos son totalmente diferentes, muy tecnológicos. Entonces, sí, mi mamá estaba ahí y ella me veía peinar las muñecas y me “alcahueteaba” y me las compraba y cuando yo me ponía sería con las muñecas o algo, entonces se reía. Le parecía muy chistoso que me pusiera así.

Aparte de los juegos que me mencionaste ahora que eran más en casa, ¿Cuáles eran los juegos más populares en el barrio? o ¿sólo jugabas en casa?.

No, lo que pasa es que yo tuve una etapa de diversión más de compañía, eran los amigos de la cuadra. Entonces, iban y golpeaban y le decían: ”señora Nidia, deja salir a Gloria -si, si, si- o a Vicky, a su hermana, a todos”. Entonces, “sí, claro”, todos salíamos. De esa manera, salíamos, jugábamos yermis, tin tin- corre corre, saltábamos lazo. Había una cosa que se llamaba eso de chicle-chicle, era como una cosa ahí, pero todo era muy corporal. Corra, salte. Eso era muy rico. Yo no sé, yo creo que eso era muy importante en esa época.

En esa época era así. Y partiendo de tu experiencia tan bonita, que tu jugaste tanto ¿cuál crees que es el impacto que tiene el juego de roles en la primera infancia?

Yo pienso que eso es vital porque los niños quieren es ejemplificar. Todo lo que ven lo reproducen en la casa, en el colegio, a la hora del descanso, en todo lado. Entonces, los roles que ellos ven, lastimosamente, no son los más adecuados porque vemos desfases en la familia, en la gente que los rodea. Entonces, a veces, asumen roles que no son tan bonitos, ya son

como más drásticos. Aunque también hay niños que tienen hogares todavía sólidos. Entonces, conservan todavía tradiciones, respetan, juegan a la comida, a salir de paseo. Pero, lo que te digo, ya uno ve ahora más esas cosas. Dos facetas diferentes.

¿Tu cuál crees que es el espacio más pertinente para que los niños jueguen?

Pues, yo pienso que toda hora, porque es que un niño jugando se siente motivado. Sería a toda hora, pero, obviamente, debe ser un juego dirigido. No ese juego que haga y haga y dele (...). Con acompañamiento porque el juego cuando no es dirigido pierde la objetividad. Aunque, pienso que también deben haber unos espacios de juego libre porque uno puede analizar qué está pasando en su casa, qué es lo que está viviendo, qué cosas pueden estar pasando. Entonces, yo pienso que los dos tipos de juego son importantes: el dirigido y el - ¿cómo se diría?, el libre.

¿Tu crees que el juego desarrolla alguna habilidad?

Si, pues, cuando los juegos están dirigidos tú puedes desarrollar habilidades. Cuando dejamos a los muchachos que jueguen libremente todo el tiempo -como yo hacía anteriormente- pues no, porque ellos ahora son muy tecnológicos. Entonces, sí, de pronto desarrollan actividades mentales, pero corporales no. Entonces, hay que mirar qué tipo de juegos se están impartiendo o se están, de pronto, avalando para que ellos los hagan.

¿Tu crees que hay alguna relación entre el juego y el pensamiento del niño?

Sí, lo que yo vuelvo y digo, no sé si soy reiterativa, pero cuando hay un juego dirigido, que tiene un objetivo como tal, pues tú creas estrategias para que ese juego lo lleve a él a tener una meta, obviamente su pensamiento se va desarrollando y va teniendo más capacidades, que si el juego no fuera de esa manera. Entonces, sí, eso va paso a paso y si uno programa el juego, va en secuencia.

Tú cuando estás en el descanso ves a los niños jugando y tu ves que de pronto los niños utilizan diferentes elementos para el juego, ¿por qué crees que pasa eso?

Porque ellos sí son creativos, porque todavía ellos sueñan, ellos no se limitan tanto como un adulto. Un adulto ya ve algo y tiene una noción y concepto de que eso es para algo y para de contar. El niño no, el niño todavía crea, él experimenta cosas diferentes y le pone funciones totalmente opuestas a lo que uno de adulto hace. Uno de adulto es más cuadrulado, un niño no, un niño es más natural.

¿Cuál es el papel que cumple el lenguaje cuando un niño desarrolla un juego de roles?.

Ush, pues es la capacidad que tiene para comunicarse con los demás y cuando él comienza a asumir diferentes posiciones, osea diferente roles, él se da cuenta que la comunicación con los demás es más asertiva porque puede expresarse de una manera mejor.

Ya sabemos que el lenguaje es la capacidad que tenemos de expresarnos. Ahí, entonces hace lo de la mímica, hace lo del grito, de pronto, lo del dibujo. Él puede expresarse por muchas cosas.

¿Qué elementos culturales pueden ser aprendidos a través del juego?.

Bueno, serían como las tradiciones de los diferente lugares. Si tu te das cuenta, los juegos de un niño de Bogotá o de un niño de otra población, obviamente, tienen que ver con las raíces, con su familia, con qué elementos juegan. Por ejemplo, acá en Bogotá, los niños tiene juegos totalmente diferentes a los del campo. Los del campo se trepan a un árbol, juegan con los animales. Osea, son totalmente diferentes los juegos,pero todo eso hace y ayuda, como tal, esto de los roles, pienso yo.

Dime las tres primeras palabras que se te vengan a la mente cuando yo te digo juego de roles.

La primera sería, como: admiración, cuando tú asumes eso es una admiración. Luego de admiración, sería la creatividad. Y la última, personificación.

¿Tu crees que para desarrollar un juego de roles de tienen que haber unas condiciones o elementos específicos?

Bueno, hay dos tipos de elementos que se utilizan para eso de los juegos. Los primeros es la actitud del docente. Ósea, la capacidad de innovación que tenga y que no se amarre porque, depronto, le hacen falta elementos. Pero, también hacen falta elementos, entre más puedas preparar tu clase, más puedas preparar ese juego dirigido, pues, obviamente, vas a tener unos juegos acordes, más modernos, de colores. Entonces, los dos son importante, pero lo primero es la actitud del docente. Que de una hoja haga un avión y no solamente un avión, sino un submarino y cree lo que el niño quiera.

¿ A qué juegan tus niños cuando están aquí en el colegio?

Bueno, normalmente cuando ellos salen al descanso les gusta mucho todo lo que es extremo. Entonces, el rodadero, les gusta el columbio -ese- ,les gusta meterse entre llantas. Osea, ellos viven esa etapa bonita con su cuerpo. Cuando, no es un juego que puedan estar en el parque, ellos son muy tecnológicos. Entonces, ya los niños de ahorita están en pre-escolar, pero manejan el computador de una manera exagerada. Osea, son muy buenos en eso y ya todos los juegos son como de guerra, de combate, de laberintos, de muertos. Entonces, es donde uno entra a decir: “bueno, ¿qué está pasando?, ¿cómo estamos controlando, como tal, los juegos?.

Aquí en el colegio, ¿en qué espacio juegan los niños?, ¿sólo en el descanso o en clase?.

Lo que pasa es que aquí nosotros, también, tenemos una directriz y es: no dejar el juego a un lado. Entonces, pienso que nosotras como docentes acá, en todo lo que tiene que ver con preescolar y primaria, enfatizamos mucho el juego porque es que ellos se sienten más involucrados. Entonces, nosotras lo hacemos, pero nosotras tenemos que ver que nosotras venimos con unas directrices institucionales que son así. Hay muchos colegios donde el juego no les parece, quieren ver niños siempre sentados, cuadriculados y eso ya va desde la perspectiva de la institución, vuelvo y te reitero. Acá si lo tenemos y tenemos todos los elementos para poderlo hacer.

¿Cuál crees que es el papel del adulto en el juego de roles?, ¿es valioso o no?.

Pues claro, porque cuando el adulto le hace ver al niño que todavía sueña, que todavía juega, el niño no le va dar pena. Mientras, el adulto actúa como adulto, como lo son, por lo normal, obviamente, no tiene el carisma para ser un profesor de preescolar. Dería ubicarse en otro lado, un profesor de preescolar debe vivir con los niños ese tipo de cosas. Y hay personas que no importa la edad, es la actitud. Yo conozco docentes, compañeras mías, que tienen una edad avanzada, pero les encanta el juego y se comportan con los niños de esa manera. Es decir, dejan que ellos disfruten de eso.

Partiendo de lo que tú estás diciendo , ¿Te parece fundamental tener en clase el juego?

Sí, claro, como te digo. Nosotros, como te digo, es un sistema, una institución y nosotros lo tenemos como una herramienta clave para que el estudiante aparte de que aprenda también esté ahí y se divierta.

Bueno, muchas gracias profe, muy valiosas tus respuestas, te agradecemos por tu tiempo.

Listo, MA.C, muchas gracias. Para lo que necesites.

Apéndice D Diario De Campo

Observador: Melissa Peñaloza

Observado: P.J – sesión 1

Fecha: mayo- 5

Hora: 8:00

Duración: 30 min

Propósito de la observación

Observar una clase con el fin de identificar si en esta se evidencia el juego y directamente, el juego de roles.

Descripción de la Observación

La profesora empieza preguntándoles a los alumnos sobre el tema que están estudiando y ellos responden que es sobre naturaleza, la profesora profundiza diciendo que la naturaleza es todo lo que vemos alrededor nuestro y no fue creado por el hombre sino por Dios; como el pasto, los árboles, las nubes, el sol y animales. Los niños en la clase anterior, ya había pintado un cartón con azul simulando el cielo, algunas nubes blancas, unas montañas y en este van a hacer un paisaje. La profesora les pide a los niños que recojan sus cartones y que se sienten, como están desordenados, la profesora interviene con una canción para que los niños se sienten en silencio, momento en el cual ellos se acercan a la observadora para mostrarle sus trabajos, explicando lo que han hecho y buscando su aprobación. La profesora provee a los niños con plastilina amarilla para el sol y ella modela en el tablero como hacer un sol redondo con sus rayos. La profesora pasa por las mesas revisando el trabajo de los niños, ella los trata con cuidado y les ayuda si hay dificultad. La docente canta nuevamente otra canción para captar la atención de los niños. Ella les pregunta por otros objetos que se pueden ver en la naturaleza, los niños hablan sobre animales y personas. La profesora les da a los niños animales de foamy para que decoren su paisaje.

La profesora es cálida y amable con los niños, cuando ellos dicen algo que no es correcto,

la profesora les corrige en forma de juego- pregunta para que los niños se den cuenta del error o entre ellos se corrijan.

Al finalizar la clase los niños dejan sus paisajes en la parte de atrás del salón y salen a descanso.

Apreciación del observador

La docente no se muestra restrictiva a lo largo de la actividad, acude a diferentes actividades lúdicas para mantener la motivación y la concentración del grupo a lo largo del trabajo encontrando una respuesta satisfactoria por parte de los niños.

En el momento de corregir a los niños es cálida y antes de brindar las respuestas a las preguntas que plantea acude a la opinión de los niños para que estas sean el punto de partida de los diferentes espacios. Es pertinente aclarar que aun cuando la docente no hacia un control estricto de la disciplina, el desarrollo general de la clase si es dirigido teniendo en cuenta que la profesora explica concretamente lo que los niños deben hacer con el material.

Diario De Campo

Observador: Melissa Peñaloza Horn

Observado: P.J- sesión 2- juego de roles

Fecha: mayo 6 2016 Hora: 11: 30 Duración: 30 min

Propósito de la observación

Observar una clase con el fin de identificar si en esta se evidencia el juego de roles.

Descripción de la Observación

La profesora inicia la clase preguntándoles a los niños si recordaban el tema sobre el cual están hablando, los niños respondieron que estaban aprendiendo sobre la naturaleza y la profesora les recuerda a los niños que los animales hacen parte de la naturaleza y que hay

muchas clases de animales. Paso seguido la profesora pone en su computador la canción de “Old Mc Donald had a farm” mientras los niños permanecen sentados en sus puestos. Durante la canción la profesora dibuja en el tablero los animales que aparecen en esta (pollo, pato, gato, perro, oveja, cerdo, vaca y caballo) y tan pronto esta acaba, les cuenta a los niños que van a hacer un juego y en este cada uno de ellos será un animal de la canción. Luego la profesora les pide a los niños que hagan grupos de tres y ella los ayuda a organizarse; después les pregunta que quienes quieren ser los pollos, les pregunta por el color de estos y les pinta la mejilla con el color correspondiente y así sucesivamente con todos los animales que están dibujados en el tablero y que aparecen en la canción. Algunos niños se muestran muy emocionados por la actividad (les están pintando la mejilla) y otros se muestran inquietos porque la pintura está fría por lo tanto salen corriendo por todo el salón y ante ese comportamiento la profesora les pide que no griten, no corran y que los niños que ya están pintados se sienten en su puesto.

Una vez los niños están pintados, la profesora los llama por el nombre del animal y ellos responden con el sonido del mismo (sentados en sus puestos). En medio de la actividad un niño va hacia la profesora llorando porque no lo han pintado y no quiere el animal que le correspondió sino que quería ser un pato y ante el llanto del niño la profesora lo atiende y lo complace. La profesora les dice a los niños que todos los animales se van a dormir y les pregunta que cuál es el animal encargado de despertarlos, ellos responden que es el gallo quien despierta a los animales en la mañana y entonces la profesora les dice que cada vez que suene el gallo todos deben ponerse de pie y hacer el sonido de sus animales, luego deben volverse a dormir y cada vez que en el computador aparece el sonido de un animal, los niños que representan ese animal deben pararse y hacer el sonido del mismo y luego volverse a dormir sobre el puesto. Debido a que los niños no entienden muy bien la actividad, la profesora clarifica las reglas del juego y los niños desarrollan la actividad de acuerdo a estas.

La profesora les dice a los niños que van a ir a la terraza, que tienen que actuar como animales pero que no se pueden ir al parque y no se pueden alejar del lugar. La profesora clarifica que cuando ella mencione un animal, los niños que lo están caracterizando deben

hacer el sonido y el movimiento correspondiente. En la terraza, la profesora le pide a los niños que se acuesten en el pasto, luego nombra los diferentes animales y les recuerda que deben ponerse de pie, realizar la acción y el sonido correspondiente: primero los caballos y luego los pollos; en esta última dos niños se estrellaron y uno de ellos empieza a llorar, la profesora atiende la situación y los niños se disculpan. Por último participan los gatos, las ovejas, las vacas y los cerdos. La profesora termina la actividad pidiéndoles a los niños que hagan la fila para ir al almuerzo.

Apreciación del observador

Nuevamente se observa una actividad lúdica en la que cada niño cumple una acción específica, pero no se vio el desarrollo de un Juego Temático de Rol, el adulto cumple únicamente el rol de dirigir el trabajo, no se involucra ni personifica ningún rol en el juego y a diferencia de lo ocurrido en la primera observación, en este espacio le cuesta dificultad mantener el orden en el grupo teniendo en cuenta que los niños pierden con facilidad el interés y la concentración.

Adicionalmente, con el fin de buscar el orden en el grupo la docente segmenta la actividad explicando un proceso a la vez, llevando un ritmo pausado de juego que no permite la libre expresión de los niños ni propicia la comunicación, el diálogo, la creatividad y el pensamiento simbólico.

Conjuntamente se percibe que por la estructuración que se hace del juego no fue posible propiciar situaciones problemitas que llevaran a los niños a buscar estrategias para solucionar los conflictos ni trabajar en torno a elementos que permitieran la apropiación de contenidos culturales propios de sus contextos.

Observador: Melissa Peñaloza Horn

Observado: L.B – sesión 1

Fecha: mayo 2 - 2016

Hora: 9:00 am

Duración: 30 min

Propósito de la observación

Observar una clase con el fin de identificar si en esta se evidencia el juego y directamente, el juego de roles.

Descripción de la Observación

1. La profesora inicia chequeando las cinco reglas básicas para comenzar la clase (Give me 5), esto es: 1) que las niñas estén bien sentadas, 2) en silencio, 3) escuchando las instrucciones, 4) mirando al frente y 5) las manos sobre la mesa. Estas reglas están dibujadas en el tablero y cada vez que una niña no cumple con alguna de estas, su código es puesto debajo de la regla.
 2. Luego la profesora menciona y dibuja en el tablero la agenda (secuencia de actividades a realizar en clase) según la cual las niñas primero cantaran una canción sobre 10 osos, luego harán grupos y jugarán con legos y por último desarrollaran una página del libro de matemáticas.
 - En el tablero hay una estrella y debajo de esta hay muchos números anotados, esto quiere decir que los números corresponden al código de las niñas (estrella) que están siguiendo las instrucciones correctamente. Cada vez que alguna niña no cumple alguna regla o interrumpe la clase, su número es borrado de la estrella.
 - 2.1 Para cantar y dramatizar la canción (Ten in the bed), la profesora llama diez niñas que están en la lista de las estrellas. Las niñas empiezan a cantar la canción y cada vez que una niña no canta, vuelven a empezar la canción por solicitud de la profesora. Durante esta actividad las niñas se muestran muy motivadas y alegres.
 - 2.2 Antes de iniciar el juego, la profesora recuerda con las niñas los números del 1 al 10 y los escribe en el tablero. Luego la profesora escribe en las manos de cada niña un número del uno al diez para que después se agrupen según el
-

número que les correspondió. La profesora interrumpe la actividad con el fin de recordarle a las niñas la importancia de las normas y el buen comportamiento ya que una niña estaba lamiendo a otra en el cachete, entonces las niñas reflexionan sobre los virus y las bacterias. Paso seguido, la profesora retoma la actividad y rectifica que las niñas estén sentadas en sus grupos correspondientes, estén organizadas, y asigna puntos positivos y negativos a cada grupo según el comportamiento. Después de esto, la profesora les recuerda a las niñas las reglas del juego: 1) cada grupo recibirá diez piezas de lego y deben compartirlos, 2) no pelear ya que los legos pertenecen a todo el grupo y todas las integrantes deben participar en la construcción que contenga la cantidad de legos que la profesora diga, 3) las niñas deben parar cuando la profesora lo pida. La profesora chequea nuevamente que los grupos estén organizados y las niñas estén atentas.

2.3 Se da inicio al juego: la profesora escribe un número en el tablero y da algunas pistas sobre la forma del número para que las niñas adivinen cual puede ser y después realicen la construcción de una figura de acuerdo al número dado. la profesora pasa por cada grupo verificando que la figura contenga los legos y asigna puntos a cada grupo. esta actividad se repite 3 veces y en cada una de estas la profesora acompaña y monitorea la construcción, contando el número de piezas y preguntando a las niñas el nombre de la figura que construían.

2.4 Por último las niñas y la profesora cuentan la cantidad de puntos que tiene cada grupo y pregunta a las niñas por el grupo ganador. de igual manera las niñas organizan el salón y guardan los legos en el lugar correspondiente

Apreciación del observador

Durante la primera sesión de observación (observación libre) se percibe el uso de la actividad lúdica como herramienta para el desarrollo de los objetivos académicos aun cuando esta no corresponde de forma directa al Juego Temático de Roles Sociales. Es igualmente evidente que a lo largo de las actividades el rol del adulto (docente) está enfocado en mantener el control del grupo, la disciplina y restringir incluso manifestaciones pequeñas de las niñas sean

verbales o conductuales que irrumpa con lo planteado por la docente, situación que puede llegar a generar poca participación por parte de las niñas.

Lo anterior se relaciona también con el desarrollo de habilidades de planeación, y el entrenamiento de la voluntad y la autorregulación, considerando que el hecho de gestionar toda una sesión de clase con base en un plan de trabajo y unas normas claras de comportamiento permite a las niñas controlar y modular su propia conducta con el objetivo de permanecer en la actividad.

Por otro lado se observa un espacio para el desarrollo del pensamiento simbólico en el momento en el cual las niñas expresan libremente lo que representa la construcción que hicieron con los legos, situación que propicia la profesora y es motivante para las niñas.

Diario De Campo

Observador: Melissa Peñaloza Horn

Observado: L.B- sesión 2 – juego de roles: la granja

Fecha: mayo 5- 2016 Hora: 9:40 Duración: 30 min

Propósito de la observación

Observar una clase con el fin de identificar si en esta se evidencia el juego de roles.

Descripción de la Observación

La profesora chequea las reglas para ver si todas las niñas están organizadas y atentas. Luego les comenta que van a jugar a la granja y que se necesita un granjero y varios animales. Igualmente les explica que se van a hacer grupos de a 5 y entre ellas definirán quien es el granjero y qué animales les gustaría tener en su granja. La profesora establece las reglas del juego: 1) no pelear, 2) si necesitan decir algo simplemente deben hablar.

La profesora organizó los grupos y las niñas empezaron a jugar libremente, entre ellas decidieron quién sería el granjero y quienes serían los animales. La profesora se acercó a

cada grupo para preguntarles por los roles y la organización.

Las niñas jugaron libremente y estaban muy emocionadas actuando como animales (saltando, corriendo, etc), algunas de ellas tomaron unos legos que estaban en el salón para simular la comida de los animales y otras simplemente usaban sus manos y las acercaban a la boca de las otras niñas para mostrar que estaban alimentando a los animales. Había granjeros que dirigían el juego y otras niñas decían que eran las crías de los otros animales.

La observadora estaba en una esquina grabando y las niñas empezaron a jugar con ella, ladrando y acorralándola como una forma de invitarla al juego. la observadora tomó el rol de una persona que visitaba la granja, ante los ladridos de los perros y la forma en la que los otros animales la acorralaron, la observadora se mostró muy asustada y pidió ayuda, y en ese momento apareció un granjero que quería rescatarla. El granjero calmó a los animales, les pidió que no molestaran a la persona y que fueran a correr por la granja.

Para finalizar la profesora les pidió a las niñas que pararan el juego y se sentaran en una esquina para hablar sobre la actividad. La profesora le pidió a unas niñas que le contara lo que habían jugado y dos niñas participaron diciendo que 1) los animales se querían comer al granjero porque a ellos no les gustaba la comida que este les daba y 2) la otra niña ratificó lo que la primera dijo y afirmó que la comida era muy fea y que seguro el "farmero" sabía mejor. La profesora dijo que ella había sido la oveja pero que se había asustado mucho porque había animales muy bravos que la habían atacado y estaban muy locos acorralándola.

Las niñas se veían muy emocionadas ya que ellas mismas pudieron escoger los animales y tomaron turnos. En algunos grupos se vieron discusiones porque todas querían el mismo rol. Cuando la clase acabo, algunas de las niña seguían ejecutando el rol ya que al parecer no querían terminar de jugar.

Apreciación del observador

Teniendo en cuenta que para este segundo momento de observación se solicitó a las docentes realizar un juego de roles, se hace evidente que a diferencia de la primera sesión la docente se muestra menos restrictiva frente al control de la disciplina de las niñas, permitiendo una actuación libre del rol, encontrado también que la profesora cumple el papel de mediadora,

para lo cual asumía un rol propio del juego de la granja que le permitía interactuar con mayor facilidad en cada uno de los grupos.

Por otro lado el trabajar en torno a la granja, siendo los animales los principales protagonistas del juego no permitió por parte de las niñas el uso de un discurso continuo y amplio propicio para la situación, considerando que al estar interpretando animales de granja muchas de las participantes se limitaban a imitar el sonido generado por estos, sin encontrar momentos de interacción verbal significativos.

Adicionalmente, al hacer un análisis inicial de la actividad, se observa que lo ocurrido responde al planteamiento del juego de rol como actividad rectora de esa etapa, al corroborar que las niñas responden de forma natural a la actividad planteada, sin ser necesaria una explicación amplia y detallada del trabajo a realizar.

Finalmente. Para cerrar la actividad la profesora les pide a las niñas que compartan las experiencias vividas durante el juego, propiciando un espacio de comunicación, libre expresión y recolección de los aspectos más significativos de la actividad.

Diario De Campo

Observador: María Angélica Cañón

Observado: C.P – sesión 1

Fecha: Mayo 10 - 2016 Hora: 2:00 pm Duración: 45 min

Propósito de la observación

Observar una clase con el fin de identificar si en esta se evidencia el juego y directamente, el juego de roles.

Descripción de la Observación

La profesora inicia la clase contándoles a los niños que hoy aprenderán las distintas profesiones que existen, lo primero que hizo la docente fue pegar en el tablero imágenes de

profesiones como son: veterinario, médico, policía, bombero, profesor y constructor. Mientras la profesora pegaba las imágenes, los niños se les observaba inquietos por lo que pasaría; cuando aparecía la imagen de una profesión que los niños ya conocían, ellos decían el nombre correspondiente “El doctor”, “El médico de los animales”, entre otros.

A continuación la profesora pregunta a los niños sobre la información que conocen de estas profesiones: ¿Que hace un veterinario?, ¿A quién cuida?, etc. en este proceso los niños contestaban, la profesora brindaba otras características o corregía si los niños describían información que no correspondía a la profesión, la profesora se observaba tranquila, disfrutando lo que estaba haciendo y tomando de una manera muy simpática todas las características que decían los niños de las profesiones.

En la segunda parte de la clase se da la indicación por parte de la profesora, para que cada niño escogiera la profesión que más le había gustado, brindándole una fotocopia de la imagen correspondiente para pintar; los niños se mostraron felices en la actividad, se observaba un poco de desorden en el salón y la profesora en varias ocasiones llamaba al orden y no parecía disfrutar tanto esta actividad como la primera, sin embargo los niños la disfrutaron mucho.

Apreciación del observador

Durante la primera sesión se realizó observación libre de una de las clases, evidenciando que esta ha sido preparada con anterioridad, puesto que se contó con materiales que la docente elaboró para dicho espacio. Durante la observación fue posible identificar que la docente planea la clase con el objetivo de contar con dos momentos secuenciales que permitieran a los niños alcanzar el conocimiento, el primero a partir de la presentación general de la información y el segundo con un contenido más lúdico propicio para que los niños afianzarán los conceptos en torno a las profesiones que habían trabajado. La clase es dinámica durante todo el tiempo, se percibe a la profesora muy cercana a sus estudiantes y pendientes de cada uno de ellos, en el momento del dibujo se pierde un poco el control de la clase y la docente no muestra un rol de autoridad en ese momento.

Observador: María Angélica Cañón

Observado: C.P – sesión 2 Juego de roles : La ciudad

Fecha: Mayo 24 - 2016 Hora: 8:00 am Duración: 45 min

Propósito de la observación

Observar una clase con el fin de identificar si en esta se evidencia el juego de roles

Descripción de la Observación

Se inicia la clase dando continuidad al tema anterior de las profesiones, la profesora explica a los niños que jugaran a la ciudad y que cada uno debe tomar un papel dentro del juego, se dan algunos minutos para que tomen implementos que necesite para ejecutar los diferentes roles asignados; mientras la profesora realiza con papel periódico anuncios de lugares representativos de una ciudad (la escuela, policía, iglesia etc.) para luego pegarlos en zonas del salón de clase, ante lo cual los niños se perciben motivados con la actividad.

Al inicio de la actividad se observa un poco de desorden porque no se evidencia una continuidad en el proceso, cada niño hace lo que quiere y no juegan respeto al papel que escogieron ni interactúan unos con otros. En un momento la profesora dramatiza un fuerte llanto captando inmediatamente la atención de todos los niños, en ese momento algunos de los niños se acercan a ella y le preguntan qué sucede, ella dice que tiene mucho dolor de estómago, encontrando que los niños solo expresan pesar por la profesora; momento en el cual la observadora interviene y les dice a los niños que la profe necesita ir al hospital que quien será la persona que maneja la ambulancia, donde rápidamente un niño dice “yo yo” y realiza algún movimiento que sugieren que está llegando a recoger a la profesora en su ambulancia, quien al llegar al hospital recibe atención médica y algunos medicamentos.

A lo largo de la actividad se puede ver que otros niños son policías jugando a cuidar la ciudad, niñas siendo profesoras dando clase e igualmente se evidencian dinámicas dentro de cada grupo ya que todos los niños participan activamente, y en ocasiones la observadora hace intervenciones con el fin de seguir el curso del juego.

Apreciación del observador

Partiendo de las instrucciones dadas de realizar un juego de roles, se evidencia un cambio en la dinámica de clase con respecto a la primera observación debido a que la profesora prepara el espacio para que sea propicio para el desarrollo de la actividad lo cual permite a los niños disfrutar del juego.

La profesora juega todo el tiempo con los niños, demostrando el fuerte vínculo que existen entre ellos, sin embargo no se observa una intervención formativa por su parte aun cuando existieron ocasiones donde era propicio hacerlo porque en algunos momentos los niños discutían por diferentes motivos, como por ejemplo el deseo de representar el mismo rol.

Es evidente que la profesora identifica algunos elementos propios del juego de roles, ya que dispuso de un espacio, materiales y una situación para el desarrollo de la actividad; sin embargo el rol que ella desempeña en el juego conlleva a la observadora a pensar que la docente desconoce las alternativas que presenta este tipo de actividades en los primeros años de formación al contribuir al desarrollo de algunos procesos psicológicos.

Diario De Campo

Observador: María Angélica Cañón		
Observado: V P- sesión 1		
Fecha: Mayo- 11	Hora: 8:00	Duración: 45 min
Propósito de la observación		
Observar una clase con el fin de identificar si en esta se evidencia el juego y directamente, el juego de roles.		
Descripción de la Observación		
La profesora vicky inicia su clase con una canción sobre las profesiones, mientras los		

niños se acomodan en sus lugares, sacan sus útiles y dejan sus maletas en el lugar ya establecido (esta dinámica se realiza ya que acaban de llegar al colegio). Cuando ya todo está adecuado para iniciar la clase, la profesora les cuenta que hoy les enseñará las profesiones, preguntándoles cuáles de ellas conocen, a lo que los niños en su mayoría - muy participativos- responden: “ Doctor , abogado , enfermera, profesora, policía, bailarina, futbolista, actriz “ entre otra; durante este momento la profesora va escribiendo en el tablero las profesiones, validando cada uno de los aportes que los niños hacen, después la docente describe las características de cada profesión de acuerdo a la información proporcionada por los niños anteriormente; explicando lo que estos hacen, donde trabajan, como se visten, como ayudan a los demás y en algunos casos les cuenta de personajes reconocidos en esa profesión.

En la segunda parte cada niño escoge la profesión que quiere ser cuando sea grande, partiendo de esta decisión son disfrazados con algunos elementos que se pueden construir rápidamente en papel seda, crepe, cartulina y pintacaritas, todo gracias a la ayuda de la docente y la asistente. Todos los niños participan de una manera activa, sin embargo se evidencia un poco de desorden ya que casi todos los niños quieren que la profesora les ayude y no la asistente, es por esto que la observadora decide intervenir ayudando a algunos de los niños a disfrazarse o pintarse la cara.

Cuando los niños ya están disfrazados se realiza una mesa redonda donde cada niño pasa al centro y cuenta porque quiso escoger esta profesión, se valida su decisión y se recuerda a todo el grupo las características de cada personaje. Como cierre de la actividad, la docente le pide a los niños que para la próxima clase dibujen a sus padres ejerciendo sus profesiones.

Apreciación del observador

Esta sesión de clase fue muy dinámica, se evidencio que la profesora utilizó todos los medios para que los niños pudieran interiorizar el tema, durante toda la actividad los niños estuvieron atentos a las indicaciones y participaron activamente logrando un ambiente positivo dentro de la clase,

Es importante resaltar que la profesora prepara su clase pensando en el tipo de niños que tiene a su cargo, los conoce de tal manera que sabe el tipo de actividades en las que debe prestarle más atención a ciertos niños. Igualmente, su rol como adulto nunca se pierde ya que mantiene el control de la situación en todo momento, permitiendo a los niños el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo y planeación.

Diario De Campo

Observador: María Angélica Cañón

Observado: V.P- sesión 2- juego de roles : La panadería

Fecha: Mayo 26 2016 Hora: 9:15 Duración:45 minutos

Propósito de la observación

Observar una clase con el fin de identificar si en esta se evidencia el juego de roles.

Descripción de observación

Después del descanso la profesora Vicky acomodo el salón sin sillas con el fin de tener más espacio dentro del aula y no obstaculizar la salida a la arenera que posteriormente se convertiría en la cocina de la panadería. La profesora les explica a los niños que jugaran a la panadería, realiza un sorteo donde cada niño saca un papelito indicando qué papel representara, encontrando que algunos son panaderos otros los vendedores, la cajera, los que acomodan el pan y los compradores.

Comienza el juego con la profesora representando el rol de una compradora que necesita muchos panes pero calientes, cuando uno de los niños le entrega el pan, ella expresa su “rabia” porque el pan está muy frío y ella lo necesita caliente, los niños la observan un poco desconcertados y algunos después de unos minutos comprenden el juego y le explican que le traerán más, cuando se lo traen caliente la profesora dice que está demasiado caliente y que estos se han quemado y que saben a carbón lo cual genera risa en los niños participantes y la profesora simula como tirara el pan al piso, inmediatamente una niña dice “toca recoger el pan” otra dice “tirar la comida es malo porque Dios se pone bravo”.

La profesora realiza una pausa reuniendo a todos los niños que están en la arenera para explicarles el porque no se deben comportar de esa manera, recordando que se puede pedir el pan de otra manera y que “las personas groseras son feas”, algunos niños le preguntan si está brava a lo que ellas les dice que esto es un juego y solo están representando un papel.

Les dice a los niños que el juego continúa pidiéndole a los que son los compradores que ingresen a la panadería, llegan seis niños a pedir el pan, todos gritan “queremos pan” “quiero galletas” y el niño que realiza los pedidos a los panaderos no sabe qué hacer, la profesora vuelve a intervenir y les explica a los compradores que se debe hacer una fila porque gritando no se escucha nada, qué deben esperar el turno para pedir el pan , y que el turno es en el orden como llegaron a la panadería, los niños realizan una fila y así cada uno espera que el otro realice su pedido, los más divertidos son los panaderos porque están haciendo el pan en la arenera, la docente al ver esto decide cambiar los papeles y ahora los panaderos serán compradores, algunos de los compradores serán panaderos, otra niña la cajera y así los cambia a todos de rol. Un niño expresa que él quiere ser el que cuida los carros fuera de la panadería, es un rol que surge de la experiencia del niño a lo que la profesora responde con aceptación y el niño empieza a cuida los carros.

Apreciación del observador

Durante esta sesión se evidencio un juego de roles dadas las condiciones que la profesora permitió escogió los roles que se tendrán en cuenta pero no los niños que la representaría, intervino en los momentos que ella sintió que se podría dejar una enseñanza pero permitió que el juego se diera naturalmente, aunque en todo momento ella controló la situación accedió con más facilidad a que los niños aportarán y se desempeñarán libremente en comparación con la clase anterior. El juego de roles fue una muy buena oportunidad en esta sesión ya que se logró no solo utilizar la creatividad y la imaginación de la profesora y de los niños sino también se convirtió en un momento de aprendizaje.

A su favor la docente tiene muchos años de experiencia y en ocasiones pareciera que

predice el comportamiento de los niños y partiendo de eso les hacía preguntas o ponía dilemas que sabía que a ellos les gustaría y daría un mejor rumbo al juego, aunque no es una persona muy dinámica corporalmente por su edad, resulta ser una figura que transmite protección, amor y autoridad para los niños.

Apéndice E

Formato de validación por juez

Se presentan a continuación las respectivas preguntas. Por favor califique cada una de ellas en términos de redacción y coherencia entre la pregunta y la categoría, siendo 1 la menor calificación posibles y 3 la máxima asignación de aprobación para cada caso.

Categoría	Subcategoría	Pregunta	Redacción			Coherencia entre la pregunta y la categoría		
			1	2	3	1	2	3
Juego	Cultura	¿Cuáles son los juegos más populares en su comunidad?						
		¿Cuál cree usted que es la actividad más importante para los niños en la primera infancia?						
		¿Para el colegio qué es el juego en la primera infancia?						
		¿Su colegio restringe o favorece el desarrollo del juego durante las jornadas diarias?						
		¿A qué juegan sus niños cuando están en el colegio? ¿En qué espacio juegan? ¿Por qué cree que juegan a eso?						
	Actividad simbólica	¿Cree usted que el juego reestructura el pensamiento? ¿Por qué?						
		¿Por qué cree usted que un niño utiliza un palo como caballo o una silla como carro durante su juego? ¿Qué tipo de proceso cognitivo desarrolla un niño cuando le da a un objeto un uso diferente al cotidiano? Ej: utilizar una escoba como caballo						
		¿Por qué cree que los niños juegan a representar situaciones de la vida cotidiana?						
	Signos	¿Qué tanto utilizan los niños el lenguaje a la hora de jugar?						
		¿Qué papel cumple el lenguaje durante el juego de los niños?						
		Teniendo en cuenta que el lenguaje (verbal y escrito) es un signo que nos permite comunicarnos más fácilmente y que cambian parcialmente de acuerdo a la cultura ¿Qué otros signos culturales existen que puedan ser						

		aprendidos mediante el juego?							
Representaciones sociales	Historia personal	¿Qué tanto jugaba usted cuando era niño? ¿Cuándo lo hacía participaba algún adulto en su juego?							
		¿A qué jugaba cuando era niño mientras estaba en casa y en el colegio? ¿Cuándo jugaba a recrear (actuar alguna situación, cuál era el tema más frecuente)?							
	Rol del profesor/adulto	¿Estaría usted de acuerdo en incorporar el juego en su quehacer docente? ¿Por qué?							
		¿Cuál es el papel del adulto en el juego de roles?							
		Desde su experiencia ¿cree que el profesor/adulto cumple algún rol en el juego de los niños? ¿Cuál? ¿Por qué?							
	Creencias generales frente el juego Cuales corresponden a información, campo y actitud?	¿Cuál espacio es pertinente para que los niños jueguen?, ¿Qué lo ha llevado a pensar eso?							
		Para usted ¿Qué es el juego?							
		¿Para usted qué es el juego en la primera infancia?							
		¿Cuál cree usted que es la finalidad de este tipo de actividades (juego de roles) en la educación de un niño?							
		¿Cree usted que el juego desarrolla alguna habilidad? ¿Cuál? ¿Por qué?							
		¿Qué piensa que es el juego de roles?							
		¿Cree que este tipo de actividad necesita algunos elementos o condiciones particulares para desarrollarse?							

Observaciones: el siguiente recuadro está dispuesto para observaciones adicionales que puedan contribuir al proceso, con el fin de hacer los ajustes pertinentes al instrumento e iniciar la fase de aplicación del mismo.

Apéndice F**Formato de matriz para el procesamiento de información de la entrevista**

Categoría	Subcategoría	PN1	PN2	PN3	PN4
Juego	Cultura				
	Actividad Simbólica				
	Signos				
Representaciones sociales	Historia personal				
	Rol del profesor				
	Creencias Generales del juego				
	Comprensión				
	Valoración				
Lúdica (categoría emergente)	Concepto				
	Componentes				

Apéndice G**Formato de matriz para el procesamiento de la información de la observación**

	PN1	PN2	PN3	PN4
Comunicación				
Actuación				

