

PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR EN ESCUELAS URBANAS Y SUBURBANAS DE MONTEMORELOS, MÉXICO

Sonia Krumm de Nikolaus
Universidad de Montemorelos, México

RESUMEN

Aunque no se duda de la importancia del juego para el desarrollo saludable y completo de los niños preescolares, distintas fuerzas sociales, políticas y educativas parecen confabular a favor de un olvido del juego en el Nivel Inicial y en su reemplazo, hay un mayor academicismo.

En este marco se buscó entender la relación existente entre la percepción de los maestros acerca del juego en el preescolar, lo que registran sus planificaciones y sus prácticas reales. Para ello se entrevistó a 46 maestros de tercer año de preescolar de la zona urbana de Montemorelos, Nuevo León, se observaron sus planificaciones y se aplicó un cuestionario de percepción del juego.

Los docentes perciben el juego como un elemento necesario y de gran valor educativo, pero esta percepción no se refleja en sus planificaciones ni en sus prácticas educativas, ya que el tipo de actividad que domina es la dirigida y el tipo de juego más utilizado, es el juego didáctico. Estas valoraciones muestran una incidencia directa sobre la ambientación de los salones de clase y las prácticas educativas, como se muestra en este estudio.

Palabras clave: juego infantil, educación preescolar, juego didáctico

Introducción

Encontramos históricamente una “inalienable relación entre juego e infancia, entre infancia y juego” (Glanzer, 2000, p. 15). Sin embargo, en la Educación Inicial se favorecen cada vez menos los tiempos y espacios para esta

actividad. Las nuevas tendencias y legislaciones educativas han ido reemplazando el juego libre por actividades más estructuradas y exigencias curriculares que no dan lugar al juego natural del niño.

La Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (IPA) ha denunciado estas tendencias alarmantes y su impacto negativo en el desarrollo del niño. La indiferencia de la sociedad ante la importancia del juego, el énfasis desmedido en los estudios teóricos y académicos en las escuelas, el creciente número de niños que trabajan y sus condiciones de trabajo insalubres, la constante exposición de los niños a la guerra, la violencia, y la explotación, el

Sonia Krumm de Nikolaus, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Sonia Krumm de Nikolaus, Área de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos, Av. Libertad 1300 Pte., Apartado 16, Montemorelos, Nuevo León, México 67530. Correo electrónico: soniakrumm@hotmail.com

PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR

sobreénfasis en la competencia y el ‘ganar a toda costa’ en los juegos deportivos de los niños, alerta a padres y docentes a reconsiderar el tema del juego infantil (IPA, 1996).

Los niños necesitan jugar para vivir y crecer saludablemente. Necesitan jugar para aprender a interactuar con sus pares y desarrollar hábitos sociales como la empatía, la solidaridad, el respeto, la independencia, la expresión y comprensión de los sentimientos (Shapiro, 1997).

Huizinga (1987) ha definido el juego como una acción o actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada pero imperiosa, provista de un fin en sí mismo. El mismo iría acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y con la conciencia de ser de otro modo en la vida real.

Para Schiller “el hombre sólo juega en cuanto es plenamente tal, y sólo es hombre completo cuando juega” (Cañeque, 1993, p. 4). Winnicott (1979) sostiene que el juego es por sí mismo una terapia. Freud sostiene que el juego a) se basa en el principio del placer; b) logra la transformación de lo pasivo en activo, merced a lo cual el niño obtiene la vivencia de dominio de sus experiencias traumáticas; c) satisface la compulsión a la repetición y d) lo opuesto al juego no es lo serio sino lo real (Cañeque, 1993, p. 5).

Piaget (1974) considera al juego como el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanente, que harán de él su complementario en el pensamiento operatorio o racional.

Froebel, el “padre de los jardines de infantes”, consideró al juego como el medio más adecuado para introducir a

los niños al mundo de la cultura y a la sociedad. El juego es un germen del trabajo y desempeña un papel tan importante en la infancia como lo es el trabajo para el adulto. El juego es fin y medio. Fin, porque es la manifestación libre y espontánea del interior, que origina el gozo; medio en cuanto que representa un ensayo del universo de la cultura y el trabajo creativo (Cuellar Pérez, 1992).

María Montessori centró su método educativo en el “trabajo” infantil, nombre para todas las actividades que el niño realiza, pues el juego, para el infante es la ocupación principal. Confirió un gran valor educativo al juego con elementos especialmente diseñados para el desarrollo cognitivo. Sin embargo recomendó de igual manera los objetos poco estructurados como lo son el barro, la arena, el agua y todo material que se puede usarse libremente con múltiples propósitos (Montessori, 1966, 1979).

Ovidio Decroly se ocupó en desarrollar materiales para estimular el juego educativo. Sostuvo que si se da espacio para el juego en cada etapa, y si se favorecen las condiciones del medio ambiente, los niños comenzarán a combinar juegos más inteligentes, con fines más conscientes y realizando mayores esfuerzos (Decroly y Monchamp, 1986).

Owen, otro precursor del Nivel Inicial, señaló en medio de las necesidades provocadas por la revolución industrial, que a través del juego y el trabajo se podía constituir el medio para crear una “sociedad de la razón”. Por su parte, Rosa y Carolina Agazzi, precursoras de los jardines de infantes en Italia, desarrollaron las potencialidades de los niños de áreas rurales a través del juego dramático y las actividades pedagógicas, de higiene y hábitos encaradas en forma de juego (Penchansky de B. y San Martín

de D., 1995).

El tratamiento del juego varía según las diversas concepciones teóricas. Los naturalistas consideran al juego como una actividad determinada por la naturaleza humana, de carácter biológico o espiritual. La incidencia del medio no es significativa. Algunos representantes de esta teoría son Gross, Lagrange, Freud, Froebel, Kant, Schiller y Spencer (Spakowsky, Label y Figueras, 1997).

Winnicott (1979), otro representante del naturalismo, sostiene que los niños reúnen objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usan al servicio de una realidad interna y personal. Los juegos se revisten de significación y sentimientos oníricos. Los instintos y las pulsiones sexuales determinan el desarrollo y la calidad del juego.

El enfoque ambientalista se presenta como opuesto al anterior, ya que sostiene que el juego está fuertemente condicionado por el medio social y cultural. Tampoco consideran al juego como una actividad natural, ya que desde sus comienzos requiere de un aprendizaje por parte de los niños, que tiene lugar a partir de sus interacciones sociales. El hecho de que el hombre sea un ser social, hace que el juego sea una actividad profundamente condicionada por factores culturales, económicos, políticos, históricos y geográficos. Sostienen este enfoque, entre otros, Huisinga, Elkonin, Bauzer, Madeiros y Vygotski. Este último escribió que “El niño ve la actividad de los adultos que lo rodean, la imita y la transforma en juego y a través del mismo adquiere las relaciones sociales fundamentales” (Spakowsky et al., 1997, p. 97).

¿Cómo inciden estos enfoques en el juego? Desde el punto de vista naturalista, el juego sería la actividad propia del

niño, en la cual el adulto no tendría ningún tipo de injerencia. Así, la participación del docente coartaría la necesidad natural del niño de manifestarse. El docente debería limitarse a acompañar el juego sin intervenir, dejando lugar a la libre expresión y elaboración de conflictos. Tampoco se fomentan las interacciones ya que este enfoque enfatiza el desarrollo individual.

El enfoque ambientalista, en cambio se centra en los aspectos sociales. Al estar sustentado por factores culturales, el papel que desempeñan los adultos actuaría como condicionante de los juegos infantiles, juegos que no son producto de la naturaleza humana sino que son aprendidos por la interacción del niño con su medio natural y social. En este sentido, el docente puede elaborar, planificar, evaluar y promover situaciones de juego. Puede favorecer las interacciones entre los niños e intervenir y modelar conductas (Spakowsky et al., 1997).

Funciones del juego

Piaget (1974), Glanzer (2000) y Cañeque (1993), entre otros autores, señalan las funciones principales que cumple el juego: (a) posibilita transitar entre la fantasía propia del pensamiento egocéntrico a la realidad; (b) permite ir adquiriendo conocimientos a través de vivencias, experimentando sensaciones, construyendo nociones y conceptos; (c) permite ver el estado general de la salud física y mental del niño, ya que la evolución del juego es un reflejo de sus avances; (d) favorece el acercamiento racional y afectivo con el adulto; (e) es un modo natural de descarga de impulsos negativos, miedos y agresividad; (f) favorece la percepción de las propias posibilidades y limitaciones físicas e intelectuales; (g) es un factor de permanente

PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR

activación y estructuración de las relaciones humanas; (h) es autorregulador, un equilibrante de las tensiones y presiones que sufre el individuo frente al medio, (i) produce aprendizajes de fuerte significación en el área física, cognitiva y socio-afectiva, (j) modela las relaciones interpersonales prescindiendo paulatinamente de ayudas externas para resolver los conflictos.

Bettelheim (1988) sostiene que el niño “tiene necesidad de magia” para dar respuesta a las preguntas que se hace acerca de la existencia y del mundo que lo rodea. La fantasía y el juego son necesarios para comenzar a comprender el mundo, y no son las respuestas científicas las que satisfacen la necesidad de comprensión.

El pensamiento psicoanalítico con respecto al juego tiene variantes, pero la mayoría “adhiera al concepto de que la educación y la escuela deben proporcionar a los niños espacio físico, recursos materiales (es decir, juguetes) y libertad intelectual para resolver sus dificultades emocionales e intelectuales tempranas” (Hamilton, 1996, p. 168). Este es un firme respaldo teórico al juego libre en las escuelas, pues supone que “el juego eficaz es un prelude psicoanalítico de allanamiento del terreno para un buen aprendizaje” (Hamilton, 1996, p. 168).

Para Vygotsky (1998), el juego cumple una función de aprendizaje, ya que al jugar el niño finge que domina conocimientos y habilidades que en realidad todavía no posee. Al jugar el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria. Esta descripción corresponde al concepto de “zona de desarrollo próximo”, que para Vygotsky es la franja entre el nivel de desarrollo actual del pensamiento infantil, lo que es capaz de hacer el niño

en el presente, y aquel otro, potencial, que puede alcanzar con ayuda. Estas ayudas son más efectivas en un ambiente de juego (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

El juego en el Nivel Inicial

A través de los años, han ido variando las formas de inducir el juego en el Nivel Inicial. Desde el fluir natural del niño sobre los objetos y las relaciones en forma creativa hasta consignas muy estructuradas que se parecen más al trabajo que al juego, los métodos lúdicos están presentes en las salas preescolares. Claparede (citado en Denies, 1995) sostiene que “no podría trazarse entre juego y trabajo una frontera absoluta; juego y trabajo no son más que los polos de una misma línea a lo largo de la cual se pasa de uno a otro por medio de una graduación insensible” (p. 107).

Malajovich recorre la evolución histórica de las modalidades de juego en Argentina. Hasta los años sesenta, el juego se desarrolla alrededor de materiales didácticos froebelianos, montessorianos y decrolyanos. En los setenta se inician fuertes críticas hacia el excesivo didactismo y se valora el juego en sí mismo sin intencionalidad educativa. Surgen en esta etapa el juego centralizador y el juego-trabajo en pequeños grupos. A fines de los setenta se reformula el juego en sala total; en los finales de los ochenta se adoptan talleres y se vuelve a considerar el juego en pequeños grupos. “La rigidización, el absoluto control de las situaciones de juego, la estereotipia de las actividades conllevó a un paulatino abandono del juego, que se transformó de una actividad diaria en una semanal” (Malajovich, 2000, p. 281). La década de los noventa pone el acento en las relaciones del juego y el

aprendizaje, redefiniendo términos y llamando la atención a los usos y abusos del juego en la práctica docente.

Este ha sido el “ir y venir” del juego en los últimos años. En la Tabla 1 se pueden apreciar las similitudes y diferencias de los principales tipos de juego que se desarrollan en el Nivel Preescolar (Krumm, 1998, p. 28).

Distorsiones del juego

Las formas de encarar el juego se han ido ritualizando y estructurando cada vez más, llegándose a confundir el juego y el trabajo. Cañeque (1993) define claramente las diferencias entre uno y otro. El trabajo es en gran medida impuesto socialmente; el juego es libre. El trabajo se expresa en el campo de la realidad y prevé un desarrollo y un desenlace. El juego es ficticio e incierto. El trabajo produce bienes y servicios, valora los resultados y tiene patrones de rendimiento implícitos o explícitos, mientras que el juego es improductivo, valora los procesos y no resiste un patrón de rendimiento. El trabajo se reglamenta con objetivos previos que exigen un plan y métodos, y el trabajo también es reglamentado pero por una convención deliberada de los participantes. El trabajo puede o no producir placer, mientras que el juego siempre debe producir placer para ser juego. Debe ser un desafío permanente a la diversión.

Las nuevas exigencias curriculares o una interpretación incorrecta de los diseños curriculares planteados por las reformas educativas en Hispanoamérica, un modelo familiar y social inadecuado que exige mayor rendimiento escolar en desmedro de la actividad natural de los niños y la influencia de los medios masivos de comunicación que inducen al sedentarismo, podrían ser las causas del

desarraigo del juego del nivel preescolar. En general, y a pesar de la información que poseen padres y docentes, suele oponerse el juego al aprendizaje, y hay una actitud adversa a la utilización del tiempo de la escuela para jugar (Sarlé, 2001).

Por otro lado, cuando se ocupa el juego en el ámbito educativo se encuentran distorsiones. Los docentes no siempre tienen claro qué es jugar. Cañeque (1993) dice que algunas distorsiones más comúnmente observadas son: (a) el uso del juego de manera engañosa, tal como si fuera un “cebo” para introducir al niño en una actividad dirigida hacia el rendimiento deseado; (b) cuando el aprendizaje sistemático se acerca a las características del juego, los aprendices se confunden y creen que directamente están jugando; (c) la creencia generalizada de que el trabajo creativo es juego; (d) la clasificación equivocada de las actividades de trabajo con el nombre de “juegos”; (e) la obligatoriedad del juego, imponiendo tiempos, espacios, materiales, reglas y compañeros de juego.

El juego libre: fundamentos e investigación

El juego, en su forma natural, es el juego libre, no impuesto y sin límites y recompensas externos. El juego libre en el preescolar no debe ser un relleno para cubrir espacios antes de comenzar los trabajos planificados o para cubrir momentos cortos donde no es posible realizar otras actividades de aprendizaje. El juego libre se debe instituir y planificar como un momento principal en la jornada educativa. El trabajo aparecerá muchas veces como consecuencia del juego, y si no aparece, es igualmente educativo (Caiati, Delac y Müller, 1986).

Lo curioso es que en la mayor parte

PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR

de las actividades con que se enfrenta el niño, “la diferencia entre el juego y trabajo está sólo en la valencia afectiva con que se enfoque la actividad y el grado de voluntariedad e ilusión ... que se ponga al realizarla” (Decroly y Monchamp, 1986, p. 11).

El juego libre desarrolla la creatividad. Cuanto más juega el niño, más creativo se tornará y más aprenderá. Es en la libertad del juego donde descubre su capacidad de inventar cosas y resolver problemas que contribuyen con el crecimiento intelectual (Stokoe, 1996).

En el proceso de juego libre se desarrollan fuertes lazos interactivos y las conductas se modelan por la influencia de los pares. Los docentes tienen un rol secundario durante el juego, pero fundamental para modelar las habilidades sociales. Preparan y conducen juegos con objetos y materiales desestructurados y proponen técnicas grafo-plásticas con materiales poco convencionales. Al traer nuevos materiales a la sala, dialogan buscando intereses comunes, formas de interpretarlos y utilizarlos.

El docente busca los momentos apropiados para inducir el juego libre. Dispone la sala y los materiales. Aprovecha la circunstancia de juego para observar a los niños y comprender sus problemas personales, las diferencias, las dificultades del lenguaje y de las estructuras de pensamiento, las relaciones interpersonales, y para descubrir líderes y marginados. El docente registra los diálogos valiosos para luego analizarlos con los padres; nota las situaciones de enfrentamiento para conversar con los niños. Al mediar en asuntos que los niños no pueden solucionar solos, enseña formas de afrontamiento de problemas.

El juego libre es indispensable para la evaluación, ya que es una fuente per-

manente de información de la evolución social, cognitiva y física de los niños (Piaget, 1974).

En los Estados Unidos, los maestros de niños de 4 a 6 años dicen que el juego ha sido expulsado de la escuela. La presión para alcanzar la puntuación alta que exigen los exámenes estandarizados hace que el juego se vea como un derroche de tiempo instruccional (Christensen y Kelly, 2003). En Japón, inscribir a un niño en el kindergarten correcto es allanar el camino a la universidad, y la misma situación se está observando en Estados Unidos, donde el juego y la siesta está siendo reemplazada por la escritura, la lectura y el cálculo (Orlands, 2001). Esta tendencia a reemplazar el juego por otras exigencias, otrora escolares, también es señalada por investigadores sudamericanos (Silva, 2002).

La importancia del juego en la niñez no siempre es comprendida. El juego es un importante factor de socialización. Provee oportunidades al niño de comprender el mundo, de interactuar con otros e incrementar las interrelaciones y la ayuda mutua (Esteve Boronat, 1987), expresar y controlar emociones (Denham et al., 2001), desarrollar las capacidades simbólicas, afrontar tareas desafiantes, desarrollar destrezas y resolver problemas (Fabes, Martín y Hanish, 2003; Holmes-Lonergran, 2003). Facilita la integración social en ámbitos de diversidad cultural (Simón y Linaza, 2000) y diversidad de capacidades (Hestenes y Carroll, 2000). El juego además contribuye a la independencia y al desarrollo del lenguaje, de las habilidades cognitivas (Craig-Unkefer y Kaiser, 2002; Hanline, 1999) y de las competencias emocionales (Linsey y Colwell, 2003). Es un reflejo del nivel de desarrollo social y de competencias académicas (Denham et

al., 2001; Hampton y Fantuzzo, 2003).

Los pedagogos especializados en la niñez, sostienen que el juego es esencial para el desarrollo saludable de los preescolares, y que por esa razón debe estar presente en los programas de infancia dentro y fuera de las aulas pues cada contexto ofrece diferentes oportunidades de desarrollo (Sawyers, 1994). Harper y Huie (1998) también sostienen que la variedad de ambientes, materiales y contextos de juego ofrecen más oportunidades de desarrollo, y que el juego no es una pérdida de tiempo en el preescolar. En Suecia hay preescolares que funcionan al aire libre la mayor parte del tiempo y privilegian el juego como método de desarrollo. Han encontrado que la creatividad se incrementa y aparecen formas de juego más complejas cuando se juega al aire libre (Fjortoft, 2001).

Aunque el juego dramático por mucho tiempo ha formado parte de los planes de estudio para la infancia, se ha disminuido el entendimiento general sobre la contribución del juego al desarrollo cognitivo de los niños pequeños. Esto parece haber resultado del énfasis reciente en las pautas de rendimiento (Bergen, 2002).

Muchos maestros tienen dificultades para entender e implementar el juego en el currículum. En Hong Kong, por ejemplo, encontraron que hay enormes brechas entre la teoría y la práctica de la implementación del juego en el aprendizaje (Cheng, 2001). La percepción de los maestros acerca de determinados conceptos afectan la forma en que encaran los problemas educativos y en el énfasis que ponen en determinados procesos (Artiles, 1998). Otros estudios muestran que los profesores no tienen conciencia de sus propias concepciones, y hay poca coincidencia entre lo episte-

mológico y sus propias prácticas (Carvajal Cantillo y Gómez Vallarta, 2002).

Los maestros saben que es útil y necesario que los niños jueguen, sin embargo restringen cada vez más los espacios y tiempos de juego en los jardines de infantes. Con todo, los niños encuentran formas de burlar estas restricciones y transforman los momentos de rutina en juego (Sarlé, 1999).

Existen muchas contradicciones en la aplicación del juego en el Nivel Inicial. Por un lado se conoce el fundamento pedagógico de esta actividad, y por otro lado se lucha con las presiones de las reformas curriculares y las exigencias de los padres (Sarlé, 2000). Por eso se abordan actividades académicas en la escuela, con el disfraz de juego, o bien el juego es demasiado tutoriado por el adulto y deja de tener el valor del juego libre (Cañeque, 1993).

El juego en el hogar y en el aula, desarrolla la creatividad y la capacidad de resolver problemas y el pensamiento analítico, y los maestros pueden incrementar estas capacidades en sus alumnos mediante el juego en el aula (Smith, 1995). Otras investigaciones sostienen que el juego dirigido por adultos no tiene las mismas funciones que el juego libre. La originalidad y la creatividad no se incrementa durante el juego de niños tutoriado por adultos si bien la intervención o tutoría durante el juego infantil por parte de los maestros, incrementa el desarrollo de la inteligencia verbal y el nivel de juego (Christie, 1983). Además se ha visto que la intervención de los adultos durante el juego libre inhibe las relaciones entre los niños (Coplan y Prakash, 1992; Harper y McCluskey, 2003). Otros investigadores, en cambio sostienen que la intervención del adulto en relación con el ambiente de juego y los

PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR

materiales parece ser un factor útil en el Nivel Inicial, pues el nivel de juego dramático no es un reflejo exacto de los juegos simbólicos, sino que el contexto de juego (medio ambiente) y los juguetes pueden agregar grados de complejidad al nivel de juego y un mayor desarrollo del lenguaje (Umek y Musek, 2001). Cuando se hacen esfuerzos por mejorar el ambiente de juego, el rendimiento cognitivo de los niños avanza en comparación con otros que no han sido expuestos a un entorno rico (Howes y Matheson, 1992).

Muchos sectores de la población mundial han olvidado la importancia del juego en el niño y sus derechos a jugar (Moore, 1996). Hay padres que desconocen los beneficios del juego y cómo se desarrolla normalmente en sus hijos. Por ejemplo, en un estudio sobre un grupo de madres se encontró que ellas conocen mejor cómo debe ser el desarrollo del lenguaje de sus hijos que el desarrollo del juego y no encuentran demasiada relación entre ambos asuntos (Tamis-LeMonda, Che y Bornstein, 1998).

Sin embargo, el juego libre sigue siendo un método apropiado para los jardines de infantes. En Holanda se hizo una comparación de dos situaciones educacionales (juego libre y lecciones de trabajo). Se midió la participación activa, la cooperación y la distancia cognitiva de niños de 4 y 5 años de edad de siete jardines. Encontraron que el juego libre es superior desde el punto de vista del desarrollo socioemocional a las lecciones de trabajo (Leseman, Rollenberg y Rispen, 2001). También se incrementan aprendizajes de otro tipo, tales como la alfabetización y la habilidad de distinguir entre la fantasía y la realidad (Watson y Ruther Guajardo, 2000). Warren, Oppenheim y Emde (1996) sostienen

que el juego disfuncional y angustiante correlaciona con conflictos, problemas, temores de los niños, por lo que muchas veces se convierte en un predictor de crisis.

El juego es una forma de experimentar la vida real y es inseparable del mundo infantil (Bergen, 1997). Por esta razón no debería dejarse de lado en las salas preescolares.

El papel del juego en el Programa de Educación Preescolar de México

El documento que fundamenta las prácticas de la educación preescolar en México comienza declarando que “el juego es el lugar donde se experimenta la vida, el punto donde se une la realidad interna del niño con la realidad externa que comparten todos” (Secretaría de Educación Pública, 1992, p. 12). En referencias sucesivas menciona al juego como la forma natural de desarrollar el lenguaje, la expresión, la creatividad y la cognición.

Entre las implicaciones metodológicas del enfoque teórico que tiene el documento están el consolidar una organización de juegos y actividades globalizadoras y dar un lugar de primera importancia al juego. Jugar y aprender no son actividades incompatibles y los proyectos son la forma de unir juego y aprendizaje. El docente deberá organizar el tiempo en forma flexible y darle lugar al juego en forma cotidiana.

Específicamente, el Programa de Educación Preescolar enfoca al juego libre y no solamente al juego estructurado que forma parte de los proyectos. Se planificarán momentos y espacios para el juego libre. Las indicaciones acerca del manejo de los espacios, agrupamientos y tiempos en el Preescolar dan una prioridad importante al juego como

herramienta de desarrollo y aprendizaje.

Este panorama tan claro debería reflejarse en los planes curriculares y en las prácticas educativas; sin embargo, las políticas educativas nacionales están condicionadas por las decisiones de los organismos internacionales que financian las reformas educativas y con ellas, imponen políticas globalizadoras (Maldonado, 2000). Los parámetros de medición de calidad, por ejemplo, imponen usos del tiempo, recursos y espacios que contradicen los principios didácticos enunciados en el Programa de Educación Preescolar Nacional.

El problema

A la luz de las consideraciones previas, este estudio buscó dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe relación entre la percepción de los maestros acerca de la implementación del juego en el preescolar, lo que registran sus planificaciones y sus prácticas reales, en los preescolares de la ciudad de Montemorelos durante el año 2004? De esta pregunta, surgen otras que permiten comprender mejor el problema:

1. ¿Qué tipo de juego se utiliza con mayor frecuencia en el Nivel Inicial?
2. ¿Favorecen el edificio, el patio escolar y los recursos didácticos la utilización del juego?
3. ¿Los docentes han recibido en su formación básica fundamentos teóricos y prácticos acerca del juego?
4. ¿Los docentes realizan cursos de perfeccionamiento que valoren el juego como herramienta educativa?

Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación fue conocer las creencias y percepciones de los maestros acerca del juego y observar

cómo se implementa en el tercer año del Preescolar. También pretende contribuir a la Educación Inicial con la reafirmación de la necesidad de dedicar tiempo y espacio al juego como actividad básica e irremplazable del Nivel.

Método

Se trató de una investigación de tipo correlacional y al mismo tiempo puede considerarse como un estudio descriptivo de la realidad observada. Las hipótesis que fueron sometidas a prueba contienen variables sobre las creencias y percepciones de los maestros del Nivel Inicial acerca del juego, los tipos y tiempo de juego planificados y las prácticas reales de esos docentes. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos proveyeron información descriptiva acerca del valor del juego y el lugar que se le da en la Educación Inicial.

La unidad de observación fue el docente del tercer año del Preescolar, de la ciudad de Montemorelos, durante el primer semestre del año 2004.

La zona de supervisión escolar de Montemorelos está subdividida en cuatro zonas. Se tomaron como muestra, los docentes de las tres zonas escolares urbanas y suburbanas y se dejó de lado la zona rural. De esta manera, se censó a los 46 docentes de las zonas elegidas.

Se utilizó una encuesta especialmente elaborada para conocer las percepciones de los maestros acerca del juego. Se elaboró un formato estandarizado de 35 preguntas con cinco opciones de respuestas, usando una escala de Likert. Este instrumento sirvió para conocer lo que creen los maestros acerca del valor del juego en el Nivel Inicial, las formas de juego utilizadas y el tiempo dedicado al mismo. Además se registraron algunos

PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR

datos personales, como años de experiencia en la enseñanza, edad y tiempo de experiencia en el tercer año de preescolar.

El instrumento fue sometido a un proceso de validación. En primera instancia, cuatro expertos valoraron los cuestionarios de 42 preguntas y se obtuvo una versión mejorada de 35 preguntas. Luego se aplicó el cuestionario a 27 maestros con experiencia en tercer año de preescolar y se midió la confiabilidad de las encuestas por medio del coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo índice fue de .7069.

Se aplicó otro cuestionario estandarizado de cuatro preguntas que fue respondido con un número, cuyo propósito era observar las prácticas reales de los maestros.

También se registró la presencia y el tipo de juego que constaba en las planificaciones de los maestros en un formulario preparado para tal fin.

En un registro descriptivo se capturaron las observaciones de las característi-

cas de las aulas y patios escolares, del mobiliario, de los recursos didácticos y de los aparatos de juego exterior.

La muestra (N = 46) estuvo compuesta por 44 maestras y 2 maestros, con una media de edad de 36.35 años. La media de los años de experiencia docente resultó de 14.46 años y la de experiencia en el tercer año de preescolar de 10.76 años.

Los datos cuantitativos derivados de los cuestionarios y la observación de las planificaciones se analizaron estadísticamente y los datos cualitativos se abordaron mediante el análisis reflexivo de los hallazgos.

Resultados

La hipótesis 1 estudió la relación entre la valoración que hacen los docentes del juego-trabajo, el juego libre y el juego didáctico, y la frecuencia con la que estos aparecen en las planificaciones.

La Tabla 1 presenta esas tres correlaciones.

Tabla 1
Correlación entre los tipos de juego y las planificaciones

Pares de variables	R	p
Valoración juego-trabajo y planificación del juego-trabajo	-.046	.763
Valoración juego libre y planificación del juego libre	-.052	.732
Valoración juego didáctico y planificación del juego didáctico	-.101	.503

Las comparaciones permiten afirmar que no hay relación entre la valoración que los maestros hacen del juego y sus planificaciones. El juego es considerado por los docentes como una herramienta educativa de mucho valor pero a la hora

de planificar no lo incluyen como una actividad formal dentro del currículo.

La hipótesis 2 formula que hay diferencias significativas entre las medias de las frecuencias de los tres tipos de juego. Los resultados se presentan en la Tabla

2. El análisis de variancia mostró diferencias significativas entre la frecuencia quincenal de los diferentes tipos de juego que los docentes implementan en sus salones de clase ($F_{(2,135)} = 4,184, p = .017$). Una prueba post hoc de Student-Neuman-Keuls permitió determinar que los contrastes significativos se hallan entre las medias de frecuencia de juego-trabajo (4,13) y las medias de los otros tipos de juego: juego libre (5,65) y juego didáctico (5,87).

Los docentes afirman que implementan el juego libre y el juego didáctico con mayor frecuencia en sus salones de clase que el juego-trabajo.

Tabla 2
Media de frecuencias quincenales de los tres tipos de juego implementados en los salones de clases

Tipo de juego	M	DE
Juego-trabajo	4.13	3.12
Juego libre	5.65	3.21
Juego didáctico	5.87	3.09

La hipótesis 3 estudió la relación entre la planificación que hacen los docentes de los tres tipos de juego y la frecuencia quincenal de los juegos implementados. La Tabla 3 presenta dicha correlación.

El estudio demostró que los tipos de juego que guardan correlación entre lo que planifican los docentes y su implementación son el juego libre ($r = .309, p = .037$) y el juego didáctico ($r = .299, p = .044$). No se halló correlación significativa entre la planificación y la implementación del juego-trabajo.

La hipótesis 4 hace referencia a que no hay diferencia en la frecuencia con que el juego aparece en las planificacio-

nes en sus tres formas estudiadas. Un análisis de varianza mostró que las diferencias de frecuencias en las que aparecen los diferentes tipos de juego en las planificaciones son estadísticamente significativas ($F_{(2, 135)} = 30.683, p = .000$). El estudio demuestra que el juego-trabajo es el tipo de juego menos planificado mientras que el más planificado es el juego didáctico.

Tabla 3
Correlación entre los tipos de juego planificados y los juegos implementados

Juego planificado- implementado	R	p
Juego-trabajo	-.002	.989
Juego libre	.309	.037
Juego didáctico	.299	.044

Análisis de respuestas

Algunas de los ítemes del cuestionario ayudaron a comprender las posibles razones por las que no hay correspondencia entre la valoración, la planificación y la implementación del juego.

El ítem “Me gustaría dar un momento para el juego cada día, pero la preferencia de la institución son las actividades didácticas dirigidas”, mostró que al 21.7% de los docentes le gustaría dar un momento para el juego cada día, pero encuentran que la preferencia de la institución son las actividades didácticas dirigidas. El 58.7% de los docentes está en desacuerdo con la afirmación.

La mayoría de los docentes (el 82.7%) declaran haber tomado por lo menos un curso acerca del juego en los últimos cinco años.

El 32.6 % de los docentes declararon no haber observado a los maestros utilizar

PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR

el juego-trabajo durante sus prácticas de licenciatura.

Se les preguntó a los docentes si creían que suplían la necesidad de juego de sus alumnos con los juegos didácticos. El 60.8% de los maestros no lo creyó así. Esto muestra que hay conciencia de que con los juegos didácticos no se suplía la necesidad de los niños respecto a los otros tipos de juego.

Observación directa

Durante la recolección de los datos por medio de las encuestas, se tomó contacto con el espacio físico interno y externo de las instituciones y se registraron las características edilicias y de equipamiento observadas.

Se pudieron observar 37 salones de clases y sus respectivos patios de juego. Se registraron los datos que aparecen en la Tabla 4.

De lo observado resultan llamativos los porcentajes que muestran patios cuyas condiciones no favorecen el juego en el exterior. Cerca de dos tercios de las instituciones no tenían sombra ni aparatos de juego suficientes. Es muy alto el porcentaje de patios observados que no tienen césped y son totalmente de cemento. Dos de las instituciones tenían patios peligrosos, con desniveles en el terreno, escaleras y elementos punzantes en el lugar donde transitaban los niños. De las 15 piscinas, 2 de ellas tenían agua y podían ser utilizadas.

En cuanto a los salones de clase, se observó que en torno de un tercio de las aulas eran pequeñas en relación con la cantidad de niños que albergaban, tenían un equipamiento pobre y les faltaba el área de dramatización. Sin embargo, es llamativo que en la totalidad de las aulas se pudo observar carteles con los nombres de las áreas de: biblioteca, cons-

trucción, dramatización y juegos intelectuales, aun cuando faltaran los elementos y el espacio para realizar tales actividades.

Tabla 4

Características sobresalientes de los salones de clase y patio escolar (n=37)

Característica	Frecuencia	%
Sombra insuficiente	24	64.86
Juegos exteriores insuficientes	25	67.56
Patio techado	10	27.02
Patio de cemento total	14	37.83
Alberca	15	40.54
Patio exterior pequeño	4	10.81
Aula pequeña	14	37.83
Aulas con equipamiento pobre	12	32.43
Sin área de dramatización	14	37.83

Discusión

Los resultados de este estudio apoyan la idea de que no hay coincidencia entre la valoración que hacen los docentes del juego como herramienta educativa y el juego planificado e implementado en las instituciones preescolares.

Los docentes conocen los beneficios del juego y sus funciones formativas, y en el currículo de México el juego ocupa un lugar de importancia, ya sea como herramienta didáctica, como estructura de los proyectos educativos o como momentos de la rutina diaria. Sin embargo, en las aulas se observaron más vestigios de actividades de alfabetización que material destinado al juego. La literatura muestra que hay una fuerte tendencia a sustituir el juego por actividades dirigidas y tendientes a la alfabetización precoz.

Esta investigación encontró que hay

una brecha entre lo que los maestros planifican y lo que dicen hacer. Por un lado los docentes valoran el juego y no desconocen sus beneficios pero por otro se sienten obligados a preparar a sus alumnos para que lleguen alfabetizados al siguiente nivel. El énfasis en actividades de alfabetización y operatoria quita tiempo para el juego, que es visto como una actividad ocasional a la que se recurre cuando sobra tiempo. El juego no se planifica como el eje motivador del aprendizaje sino como un recreo o a lo sumo un momento que se implementa una o dos veces por semana.

Las planificaciones observadas mostraban una gran cantidad de actividades para el desarrollo intelectual, tales como ejercitación de nociones prenuméricas, sumas, restas, y lectura y escritura de letras y palabras. En muchos casos los docentes que decían dar tiempo cada día para que los alumnos jugaran explicaban que no registraban esa actividad en sus planificaciones por ser parte de la rutina diaria. Pero esta omisión en la planificación tenía relación con la ausencia de materiales y espacios físicos destinados al juego en los salones.

Otra particularidad que se observó en las planificaciones es la abundancia de prácticas para la memorización de rutinas para ocasiones especiales tales como el concurso del himno nacional, concurso de rondas, maratón deportiva, rutina de los honores a la bandera y graduación. Dichas prácticas, a menudo ocupaban la mitad de la jornada escolar, ocupándose el resto para las rutinas de iniciación. Estas evidencias pueden ayudar a comprender la falta de juego en el tercer año de preescolar. Sumado a esto, se pudo extraer de diálogos informales con los maestros que para muchos padres subyace la idea de que el juego es

una pérdida de tiempo y se sobrevalora la inclusión de clases especiales tales como la enseñanza de idiomas extranjeros, computación y otras. Los maestros cambian sus prácticas por las presiones de los padres en lugar de fundamentar la importancia del juego.

En el análisis de los datos no se hallaron relaciones entre las planificaciones de los docentes y sus valoraciones acerca del juego. Un gran porcentaje de los docentes manifestó conocer la teoría del juego, haber tenido formación en el área, haber obtenido capacitación a través de cursos en relación con el tema. Sin embargo esto no se refleja en sus planificaciones.

Una posible explicación para esta falta de correspondencia puede fundarse en la tendencia a sobrevalorar las actividades de alfabetización en el preescolar por parte de la comunidad educativa, tendencia que tiene su raíz en los cambios curriculares que ha encarado la educación latinoamericana en la década del '90. El juego ha pasado por diversas modalidades a partir de la década del '60 y podría ocurrir que esto no sea más que una moda educativa del momento.

El estudio demostró que hay diferencias entre los tres tipos de juego implementados por los docentes. Los docentes afirman que implementan el juego libre y el juego didáctico con mayor frecuencia en sus salones de clase que el juego-trabajo. Esta hipótesis se relaciona con las hipótesis 3 y 4 dado que lo que afirman los docentes no se corresponde con lo que planifican y lo que implementan en sus salones de clases. Esto podría explicarse por el hecho de que el juego didáctico es el que más se acercaría a las actividades de alfabetización, que no se corresponde con los lineamientos propios del nivel preescolar que han recibido en

PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR

su formación básica y por lo tanto a la hora de declarar acerca de sus prácticas recurren al deber ser en lugar de describir la realidad.

La hipótesis 3 estudió la relación entre la planificación que hacen los docentes de los tres tipos de juego y la frecuencia quincenal de los juegos implementados. El estudio demostró que el juego libre y el juego didáctico guardan correlación entre lo que planifican los docentes y su implementación. No sucede así con el juego-trabajo. Para muchos docentes el juego libre es sinónimo de recreo, donde los niños no disponen de la guía ni supervisión de los adultos y aparece mucho en las planificaciones porque es una actividad rutinaria. Esto le quita valor a este tipo de juego ya que no hay una intencionalidad educativa ni una planificación ni materiales apropiados.

Los maestros planifican menos actividades lúdicas de las que dicen hacer. Esto puede deberse a que naturalmente a los maestros no les agrada planificar y consideran que con registrar las actividades principales y mínimas es suficiente para cumplir con los requerimientos administrativos. Tal vez, si el personal directivo exigiera que el juego se registrara en las planificaciones, además de controlar la presencia de actividades de tipo intelectual, el juego se encontraría con mayor frecuencia en las planificaciones.

El estudio demuestra que el juego-trabajo es el tipo de juego menos planificado mientras que el más planificado es el juego didáctico. Una posible explicación a esto es que se planifica como juego didáctico actividades intelectuales disfrazadas de juego tales como “jugar a leer palabras”, “jugar a sumar globos” y otras semejantes, que son las más populares en este momento, por las exigen-

cias anteriormente expuestas. El juego-trabajo, por su parte, podría ser el menos planificado porque a pesar de tener vigencia desde la creación de los jardines de infantes en la época de Froebel y Montessori, ha sido reemplazado por otras modalidades. Los diálogos informales con los docentes y la revisión de planificaciones mostraron que se utiliza el juego proyecto, que en teoría debería corresponderse con la descripción que se hace en la revisión bibliográfica de este trabajo, pero en la práctica observada, es una manera dirigida de encarar un proyecto de cualquier índole, muchas veces alejado de los intereses infantiles o persiguiendo fines de alfabetización.

Implicaciones

No es suficiente valorar positivamente el juego si no se lo aplica. La disminución o desaparición del juego en las instituciones preescolares, va en desmedro de la educación integral de los niños, ya que gran parte del desarrollo social y emocional proviene de las habilidades obtenidas del juego dramático, donde el niño tiene la oportunidad de probarse a sí mismo, experimentar sin presiones las relaciones sociales y la vida misma. Valorar el juego pero desecharlo del aula, es desconocer su valor como método de aprendizaje natural en el niño.

Planificación, ejecución y evaluación en el currículo, son tres instancias inseparables si se desea manejar un proceso honesto y efectivo. El estudio demuestra que no hay coincidencia entre la planificación y la implementación. En el mejor de los casos, podría estar implementándose más juego del que se planifica, pero en general, las planificaciones contienen más de lo que se llega a concretar. Si una planificación es pobre, no se puede esperar una práctica brillante.

Los resultados obtenidos en esta investigación son una llamada de atención para el área de formación docente. Para lograr cambios en los salones preescolares, será necesario formar conciencia en los futuros docentes, pues es muy difícil que los docentes con mucha experiencia cambien sus prácticas. En los profesorados se puede dar un fundamento más sólido al juego como método didáctico y más espacios para la observación y práctica del juego.

También es una alerta para los curriculistas que programan los objetivos y contenidos del nivel preescolar. En algunos diseños curriculares el énfasis en la estimulación para la lectoescritura es tan marcado, que no deja lugar para el desarrollo de otras actividades menos estructuradas. Desde el currículo se podría sugerir la inclusión de los objetivos intelectuales dentro del juego-trabajo. Debidamente implementado, este tipo de juego puede desarrollar naturalmente –por elección de los niños y en forma lúdica– todas las nociones básicas del área intelectual.

Los directores de instituciones de nivel preescolar pueden ser alertados acerca de la falta de correspondencia entre las valoraciones, las prácticas y las planificaciones. Una mirada autocrítica a la institución puede ayudarles a ver los puntos vulnerables en el aspecto edilicio y en la valoración de los materiales didácticos que la institución posee, a fin de suplir de alguna manera las falencias que podrían estar impidiendo la implementación del juego. También podrían estudiar el proyecto institucional para no recargar el currículo con áreas extra a las de formación de hábitos y desarrollo intelectual que corresponden al nivel, y desechar como requisitos para el preescolar las prácticas diarias de preparación

para concursos u otras actividades semejantes.

Por último, esta investigación puede ser un llamado de atención para los padres que eligen una institución escolar para sus hijos. No necesariamente es mejor la institución que entrega niños alfabetizados o con una segunda lengua. Tendrán que pensar cuál es el aspecto del desarrollo del niño que es indispensable estimular entre los 5 y los 6 años antes de decidir por una escuela.

Queda abierta la posibilidad de ampliar el área de comprensión de este tema en futuras investigaciones que intenten observar el efecto de una educación inicial centrada en el juego.

Referencias

- Arancibia C., V., Herrera P., P. y Strasser S., K. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.
- Artiles, A. (1998). La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos. Un estudio de caso en escuelas primarias de Guatemala. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado el 13 de octubre de 2003, de <http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1.htm>
- Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (Comp.). (1996). *El juego: necesidad, arte y derecho*. Buenos Aires: Bonum.
- Bergen, D. (1997). Doing reality with play: Play as a children's resource in organizing everyday life in daycare centres. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 4(4), 445-464.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Recuperado el 13 de octubre de 2003, de <http://ericecece.org/pubs/digests/2002/bergen02s.html>
- Betthelheim, B. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. México: Grijalbo.
- Caiati, M., Delac, S. y Müller, A. (1986). *Juego libre en el jardín de infancia*. Barcelona, España: Ceac.
- Cañeque, H. (1993). *Juego y vida: la conducta lúdica en el niño y el adulto*. Buenos Aires: El Ateneo.

PERCEPCIÓN DOCENTE DEL JUEGO PREESCOLAR

- Carvajal Cantillo, E. y Gómez Vallarta, M. del R. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 517-602.
- Cheng, D. (2001). Difficulties of Hong Kong teachers' understanding and implementation of "play" in the curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 857-869.
- Christensen, A. y Kelly, K. (2003). No time for play: Throwing the baby out with the bath water. *The Reading Teacher*, 56(6), 528-531.
- Christie, J.F. (1983). The effects of play tutoring on young children's cognitive performance. *Journal of Educational Research*, 76(6), 326-330.
- Coplan, R. y Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 143-158.
- Craig-Unkefer, L. y Kaiser, A.. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3-14.
- Cuellar Pérez, H. (1992). *Froebel: la educación del hombre*. México: Trillas.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1986). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. et al. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- Denies, C. (1990). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ateneo.
- Erikson, E. H. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Erikson, E. H., Piers, M. W. y Beltrán, J. (1988). *Juego y desarrollo*. México: Grijalbo.
- Esteva Boronat, M. (1987). Influencia de la dirección del juego de roles en la formación de la independencia, las interrelaciones y el colectivismo en los niños cubanos de edad preescolar. *Ciencias Pedagógicas*, 8(14), 68-76.
- Fabes, R, Martin, C. y Hanish, L.. (2003). Young children's play qualities in same-, other- and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74(3), 921-932.
- Fjortoft, Ingunn. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Galperín, S. (1981). Los supuestos básicos del método juego-trabajo. En L. Bosch (comp.), *Un jardín de infantes mejor: siete propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez: un estudio de la cultura lúdica infantil*. Buenos Aires: Aique.
- Hamilton, D. (1996). *La transformación de la educación en el tiempo*. México: Trillas.
- Hampton, V. y Fantuzzo, J.. (2003). The validity of the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) with urban, low-income kindergarten children. *School Psychology Review*, 32(1), 77-91.
- Hanline, M. F. (1999). Developing a preschool play-based currículo. *Internacional Journal of Disability, Development and Education*, 46, 289-305.
- Harper, L. y Huie, K.. (1998). Free play use of space by preschoolers from diverse backgrounds: Factors influencing activity choices. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(3), 423-446.
- Harper, L. y McCluskey, K.. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184.
- Harré, R. y Lamb, R. (1990). *Diccionario de psicología evolutiva y de la educación*. Madrid: Paidós.
- Hestenes, L. y Carroll, D. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.
- Holmes-Lonergran, H. (2003). Preschool children's collaborative problem-solving interactions: The role of gender, pair type and task. *Sex Roles*, 48(11-12), 505-517.
- Howes, C. y Matheson, C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers social and social pretend play. *Development Psychology*, 28(5), 961-974.
- Huizinga, J. (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Krumm, S. (1998). El juego libre: espacio y tiempo bien ocupados. *Ser y Expresar*, 7(66), 25-29.
- Leseman, P., Rollenberg, L. y Rispen, J. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 363-384.
- Linsey, E. y Colwell, M. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33(1), 39-53.

KRUMM DE NIKOLAUS

- Malajovich, A. (Comp.). (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 87.
- Montessori, M. (1966). *El niño: el secreto de la infancia*. Barcelona: Araluce.
- Montesori, M. (1979). *La educación para el desarrollo humano: comprendiendo a Montessori*. México: Diana.
- Moore, R. (1996). Espacios de juego para todos. En International Association for the Child's Right to Play (Comp.), *El juego: necesidad, arte y derecho* (pp.23-45). Buenos Aires: Bonum.
- Orlands, H. (2001). Less play in kindergarten. *Change*, 33(3), 8.
- Penchansky de B., L. y San Martín de D., H. (1995). *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Peralta Espinosa, M. V. (1993). *El currículo en el jardín infantil*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Piaget, J. (1982). *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Saracho, O. (2002). Teacher's roles in promoting literacy in the context of play. *Early child development*, 172(1), 23-34.
- Sarlé, Patricia. (1999, septiembre). *Juego y escuela. Un problema para la didáctica del Nivel Inicial*. Trabajo presentado en la 22ª reunión anual de la Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Florianópolis, SC, Brasil.
- Sarlé, P. (2000). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sawyers, J. (1994). The preschool playground: Developing skills through outdoor play. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(6), 31-34.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Programa de Educación Preescolar*. México: el autor.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara.
- Silva, G. (2002). *Hacia la construcción de estrategias pedagógicas para el desarrollo de un modelo equitativo de educación inicial*. Recuperado el 13 de octubre de 2003, de http://www.grade.org.pe/grade-upch/investigaciones_principales/investigacion3.doc
- Simón, C. y Linaza, J. L. (2000, octubre). *El papel del juego infantil en la integración de los niños inmigrantes*. Ponencia presentada en el 2º Congreso sobre la inmigración en España, Madrid, España.
- Smith, D. (1995). How play influences children's development at home and school. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(8), 19-24.
- Spakowsky, E., Label, C. y Figueras, C. (1997). *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Colihue.
- Stokoe, P. (1996). Reflexiones acerca del juego y la educación en la Argentina. En Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, *El juego: necesidad, arte y derecho*. Buenos Aires: Bonum.
- Tamis-LeMonda, C., Chen, L. y Bornstein, M. (1998). Mothers' knowledge about children's play and language development short-term stability and interrelations. *Developmental Psychology*, 34(1), 115-124.
- Umek, L. M. y Musek, P. L. (2001). Symbolic play: Oportunities for cognitive and language development en preschool settings. *Early Years*, 21(1), 55-64.
- Warren, S., Oppenheim, D. y Emde, R. (1996). Can emotions and themes in children's play predict behavior problems? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(10), 1331-1338.
- Watson, A. y Ruther Guajardo, N. (2000). Talking about pretending: Young children's explicit understanding of representation. *Chile Study Journal*, 30(2), 127.
- Winnicott, D. (1979). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Recibido: 13 de septiembre de 2006

Revisado: 25 de noviembre de 2006

Aceptado: 14 de enero de 2007