

Proyecto N° 1223

La educación física en el nivel inicial: Un abordaje interdisciplinario desde el juego hacia otros campos disciplinares

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Director/a: Romero, Sandra

Integrantes:

Paz Cecilia, 23572893

Demaría Scurano María Julia 18454101

ISFD Sede: Instituto Superior Formación Docente N° 88, Paulo Freire, San Justo, Buenos Aires

CUE: 061044100

CUE: ISFD asociado: Instituto Superior de Formación Docente N° 29, Profesora Graciela Gil

CUE: 061083100

ÍNDICE

1. Resumen	4
2. Introducción	5
3. Metodología.....	8
3.1. Proceso Metodológico.....	8
3.1.1. Camino realizado para intentar dar respuesta a los interrogantes planteados en la investigación.....	9
3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	10
3.1.3. Presentación del corpus o la población y la muestra	10
3.1.4. Estrategias utilizadas para el procesamiento y análisis de los datos.....	11
4. Interpretación de los resultados	11
4.1. Reflexionando sobre el juego en el nivel inicial.....	11
4.1.1. Concepciones de juego que subyacen en docentes del Nivel Inicial y profesores de Educación Física.....	11
4.1.2 Los disfraces del juego.....	12
4.1.3 En la cotidianeidad del jardín y en la sala.....	13
4.1.4 El Juego como estrategia y el juego como contenido.....	13
4. 2. La intervención del docente.....	14
4.2.1 El lugar del juego dentro de la planificación.....	14
4.2.2. En la clase de Educación Física.....	15
4.2.3. La actitud lúdica de los docentes frente al juego.....	16
4.2.4. La actitud lúdica y la respuesta de los niños.....	17
4.3. La interdisciplinariedad.....	18
4.3.1 Profesores y maestros construyendo propuestas pedagógicas integradas.....	18
4.3.2 Cuando hay propuestas interdisciplinarias.....	19
4.3.3 Cuando no aparecen propuestas interdisciplinarias.	20
4.3.4 Temáticas recurrentes en las planificaciones de actividades interdisciplinarias.....	21

5. Discusión de los resultados.	21
6. Conclusiones	23
7. Proceso de investigación	24
8. Bibliografía	26
9. Anexos	27
A- Observaciones a los docentes	
B- Encuestas realizadas a los profesores	
C- Planificaciones de docentes de sala	
D- Planificaciones de docentes de Educación Física	

1.0 Resumen

La presente investigación hace foco sobre la problemática del juego en la clase de educación física, su integración dentro de los proyectos interdisciplinarios y la actitud lúdica de los docentes en la ejecución de los mismos.

En el nivel inicial, las prácticas de enseñanza están atravesadas por un importante componente lúdico. El juego favorece variadas operaciones del pensamiento como la creatividad, reversibilidad, síntesis, capacidades de asociar, transferir, discriminar y analizar. Más aún, cuando se realizan juegos abordados de forma interdisciplinaria, contribuye a una mayor cohesión en la formación de esquemas de conocimiento del alumno. Por esto, cabe preguntarnos ¿El docente puede a través del juego facilitar los procesos de construcción del conocimiento? ¿Cuáles son los factores que deben considerarse para un trabajo interdisciplinario? ¿Existe una relación entre la actitud lúdica del docente y la respuesta de los niños, durante el juego?

A partir de este punto nos propusimos analizar el juego en el nivel inicial: cuándo es un contenido a enseñar, cuándo es puesto como una estrategia de enseñanza en la educación física, cuándo es objeto de estudio que permite formular proyectos interdisciplinarios.

Desde de un enfoque metodológico cualitativo, con inclusión de algunos datos de tipo cuantitativo, organizamos nuestro trabajo partiendo de un muestreo intencional y teórico por medio de técnicas de obtención de información empírica, entrevistas semi - estructuradas y cerradas a docentes de educación física y de sala, observaciones sistemáticas y análisis de documentos.

Las variables principales de las entrevistas focalizaron preguntas acerca de sus concepciones de juego, qué tipos de intervenciones son recurrentes antes, durante y posteriores al momento del juego, cómo organizan los espacios, tiempos y si tienen experiencias en proyectos interdisciplinarios. Las observaciones fueron no participantes, donde se completaba una grilla semi-estructurada, con anotaciones anecdóticas, en caso de ser necesarias. Estas observaciones fueron realizadas en jardines públicos de La Matanza y Merlo, en el año 2012. Los momentos elegidos fueron la hora de Educación Física en

particular, el momento del juego en el patio, en sectores y el abordaje de algunos proyectos desarrollados durante ese período. Los documentos consultados más recurrentes fueron los proyectos institucionales de esos jardines y planificaciones de los docentes de las salas observadas.

En la indagación realizada, pudimos visualizar que los docentes cuentan con sus propias conceptualizaciones acerca de qué es el juego y pueden diferenciar entre jugar por jugar y el juego como contenido a enseñar, pero cuando llevan su trabajo a la práctica realizan una gran cantidad de situaciones lúdicas que contienen alguna característica del juego, pero no lo son. Son actividades disfrazadas de juego, donde es escasa o nula la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas del conocimiento.

2.0 Introducción

La educación física incide pedagógicamente en la enseñanza de los saberes corporales, lúdicos, motrices y relacionales, posibilitando al alumno un mejor conocimiento de sí y una integración activa y crítica en y con el entorno.

La relevancia de la presente investigación hace referencia a las prácticas de enseñanza de estos saberes en el nivel inicial, centrándose en el aporte que la Educación Física brinda a través del juego a las otras áreas del conocimiento, profundizando así, los aspectos perceptivos –motores con los intelectuales y afectivos para lograr aprendizajes significativos.

Este trabajo es una invitación para construir propuestas pedagógicas y didácticas, con criterios que tiendan a la recuperación de la perspectiva integral de la enseñanza de la educación física en el Jardín, y enfatizando, entre otros aspectos, la articulación entre el juego y el aprendizaje.

En este nivel, el juego constituye un objeto de estudio para el planeamiento didáctico; es tal la evidencia de este hecho que todas las pedagogías pasadas y actuales, han utilizado el juego como vehículo para abordar diferentes contenidos del nivel. Varios investigadores, por ejemplo Piaget (1965), Huizinga (1968), Caillois (1958), Orlick (2002), coinciden en el valor

educativo del juego, destacándolo como una forma de iniciación a la actividad intelectual, social y motriz, poniendo en el mismo los grandes esquemas del pensamiento, que el niño podrá transferir más tarde a lo simbólico.

En este sentido la investigación se propone analizar la interdisciplinariedad entre las diversas propuestas pedagógicas de las diferentes áreas. Estas cuestiones, entre otras, suponen en el campo de la educación inicial la necesidad de poner en común criterios y líneas de trabajo que contribuyan a la construir una propuesta de igualdad educativa.

El objetivo general del trabajo fue investigar la Educación Física y su intervención a través del juego en las diferentes áreas del conocimiento en el nivel inicial. En cuanto a los objetivos específicos, nos propusimos analizar al juego como objeto de estudio de enseñanza interdisciplinar en la educación física en el nivel inicial; profundizar sobre la intervención de la educación física en los proyectos interdisciplinarios; analizar sus las formas de intervención partiendo de su corporeidad para observar la actitud lúdica del docente frente al juego.

Por esto, cabe preguntamos ¿el docente puede a través del juego facilitar los procesos de construcción del conocimiento?, ¿cuáles son los factores que deben considerarse para un trabajo interdisciplinario?, ¿durante el juego, existe una relación entre la actitud lúdica del docente y la respuesta de los niños?

Nos enfocamos en un diseño cualitativo, cuya metodología se encuadra dentro de un trabajo de campo, en una población de jardines de infantes estatales del conurbano bonaerense, específicamente en las regiones III y VIII.

A través de un análisis cualitativo, se incluyeron algunos datos de tipo cuantitativo, partiendo de un muestreo intencional y teórico por medio de técnicas de obtención de información empírica, entrevistas semi-estructuradas y cerradas a docentes de educación física y de sala, observaciones sistemáticas y análisis de documentos.

La postura que guía nuestro estudio se centra en la concepción de juego de Sarlé (2010), Brougere (1996), Bruner (1986), Burbules (1999), quienes argumentan que hay aspectos que enriquecen la enseñanza cuando está atravesada por propuestas lúdicas y que hay una

serie de rasgos útiles no solo para observar y comprender al juego, sino también para programar situaciones lúdicas en la sala.

Con respecto a las corrientes de Educación Física del nivel inicial, tomamos como referentes a los autores Burlan (1995), Gómez (2002), Gómez (2002), Gruppe (1976), Le Boulch (1997) y Le Bretón (2002) quienes señalan que el área enriquece la experiencia corporal y motriz de los niños, mediante la construcción progresiva, placentera y significativa de saberes que les permitan sentirse bien en y con su cuerpo. Además se integran los criterios de Calmels (2001) y Pavía (1995) quienes señalan que la modalidad en que se lleve a cabo la práctica de la Educación Física debe ser esencialmente lúdica. La relación pedagógica debe ser planeada de un modo lúdico para capitalizar el aprendizaje y esto marca la diferencia.

Esta posición se respalda con el Diseño Curricular (2008) y la Política Educativa vigente de la Provincia de Buenos Aires.

A su vez tendremos en cuenta las ideas de Caillois (1994) y Cañete (1991), que proponen la concepción del juego en contextos formales de aprendizaje, expresando que hay características del mismo que hacen de este fenómeno una alternativa interesante al presentarse como actividad en los contextos escolares.

Cabe mencionar que ya Platón (1805), en “La República”, señalaba la importancia educativa del juego y, posteriormente, Bacon (1865) sostenía que al niño le permitía trastocar las cosas de la naturaleza. Estas afirmaciones, evidentemente, no tuvieron influencia en la pedagogía tradicional. Fue a partir de Froebel (1899) que el juego adquirió categoría pedagógica.

Mucho se ha pensado y escrito sobre el rol que el juego debe tener en el nivel inicial. Hay quienes sostienen que es lícito y necesario utilizar al juego como una estrategia didáctica privilegiada para enseñar contenidos, mientras otros plantean que si se proponen objetivos, contenidos y productos esperados, ya no se trata de un juego.

Si bien hoy en día las últimas investigaciones en el campo de la educación física intentan conceptualizar al juego y sus funciones, no han profundizado lo suficiente en el campo de la práctica de la enseñanza y menos aún en el trabajo interdisciplinario; por ello es tan valioso

que las investigaciones y los cambios se produzcan desde el interior de los institutos formadores de profesores en el nivel inicial, y de los mismos espacios escolares donde se realizan dichas prácticas; para que esta situación pueda ser compatible con la futura realidad de sus escuelas. Por eso la intervención docente cumple un papel fundamental en este estudio y para ello nos sustentamos en los aportes teóricos de autores que abordan la temática de la corporeidad sobre todo en los docentes de educación física y del nivel inicial.

Buscamos que esta propuesta constituya una herramienta que aporte a la tarea de enseñar y nos comprometa aún más en el esfuerzo conjunto hacia prácticas que promuevan la socialización de experiencias, el imprescindible trabajo en equipo y el fortalecimiento del oficio de enseñar.

3. Metodología

3.1. Proceso metodológico

La presente investigación trata sobre la educación física en el nivel inicial: un abordaje interdisciplinario desde el juego hacia otros campos disciplinares. Se basa en que las prácticas de enseñanza en el nivel inicial están atravesadas por un importante componente lúdico. El juego favorece variadas operaciones del pensamiento como la creatividad, reversibilidad, síntesis, capacidades de asociar, transferir, discriminar y analizar. Cuando se realizan juegos abordados de forma interdisciplinaria, se contribuye a una mayor cohesión en la formación de esquemas de conocimiento del alumno.

Por esto, cabe preguntarnos ¿cómo el docente puede a través del juego facilitar los procesos de construcción de conocimientos en el niño?, ¿cuáles son los factores que deben considerarse para la implementación de un trabajo interdisciplinario?, ¿cuáles son las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes durante el juego?, ¿existe una relación entre la actitud lúdica de los docentes y la respuesta de los niños frente al juego?

El objetivo general fue investigar la educación física y su intervención a través del juego en las diferentes áreas del conocimiento en el nivel inicial.

Siendo los objetivos específicos, analizar al juego como objeto de estudio de enseñanza interdisciplinaria en la educación física en el nivel inicial; profundizar sobre la intervención

de los docentes del nivel inicial en estos proyectos; analizar las formas de intervención, partiendo de su corporeidad para observar la actitud lúdica del docente frente al juego.

3.1.1. Camino realizado para intentar dar respuesta a los interrogantes planteados en la investigación

Nos enfocamos en un trabajo cualitativo, cuya metodología se encuadra dentro de un trabajo de campo, siendo la población a investigar 20 jardines de infantes.

El muestreo responde a una selección aleatoria, los datos cualitativos permitieron localizar e interpretar las concepciones del juego que manifiestan los docentes, comprender el significado de trabajar de manera interdisciplinaria. Asimismo, poner en relación estas concepciones de la práctica docente con las planificaciones de los mismos. Encontrar posibles coincidencias y contradicciones entre el discurso y el hacer.

De acuerdo a las observaciones y respuestas a las entrevistas, se buscó indagar el significado que los actores atribuían a situaciones determinadas, en este caso las prácticas pedagógicas áulicas y de educación física.

La construcción del conocimiento como proceso de inducción analítica, hace que el dato no sea simplemente un dato en sí mismo, sino un amasado entre teoría y práctica, es por ello que el análisis de la información se realizó como un proceso de construcción entre estos momentos.

Se determinaron variables para poder ahondar en las entrevistas. Las mismas variables fueron las utilizadas al observar los planes de clase. A partir de estos datos recaudados, fuimos analizando las concepciones, construyendo e interpretando los resultados en torno al objeto de estudio.

Para el presente informe se adoptó un diseño descriptivo e interpretativo y se recurrió a la triangulación de fuentes de evidencia empírica y análisis de documentos.

3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de obtención de información empírica que se utilizaron fueron

- a) Ochenta entrevistas semi-estructuradas y cerradas realizadas a los docentes de sala y profesores de educación física.
- b) Setenta y cuatro observaciones sistemáticas realizadas dentro de los 20 jardines de infantes de las regiones III y VIII, seleccionados en forma aleatoria.
- c) Análisis de quince planificaciones anuales siendo algunas de educación físicas y otras de sala.

3.1.3. Presentación del corpus o la población y la muestra

La población que se tomó para la investigación fue compuesta por profesores del nivel inicial y de educación física, de los Jardines de Infantes de las regiones VIII (Morón, Ituzaingó y Merlo) y región III (La Matanza).

Cabe mencionar que se tomó como unidades de análisis a los docentes del nivel inicial, las clases de educación física, sus planificaciones y proyectos pedagógicos institucionales.

La mayoría de las observaciones y entrevistas fueron realizadas por alumnas avanzadas en la carrera, en los jardines donde ellas realizaron su residencia. Contamos con el apoyo de las profesoras de práctica docente de ambos institutos y las autoridades de los jardines observados.

Estas instituciones son escuelas públicas donde los profesores acceden a sus cargos mediante actos públicos y los directores por medio de concursos oficiales. Dimos por supuesto que en todas las instituciones observadas trabajan de acuerdo a los lineamientos, marco teórico y política educativa enmarcada en el Diseño Curricular prescriptivo para la Educación Inicial (2008) de la Provincia de Buenos Aires.

La mayoría de los docentes entrevistados eran suplentes o provisionales (es decir que no estuvieron en esos cargos desde principio de año o en ciclos lectivos anteriores), muy pocos titulares y sus edades oscilaban entre 25 y 40 años.

Las setenta y cuatro observaciones se realizaron en diferentes momentos de la jornada escolar. En las mismas se respetó la grilla confeccionada por el equipo de docentes que participan de esta investigación, por lo cual se intentó asegurar un mínimo de unidad a las variantes que debían ser observadas.

3.1.4. Estrategias utilizadas para el procesamiento y análisis de los datos

El análisis de los datos recolectados, entrevistas y observaciones, se realizaron en simultáneo, lo que derivó en un proceso circular de investigación propio de la estrategia cualitativa.

La información se sistematizó en una matriz cuantitativa para poder analizar los datos cualitativos, lo cual facilitó la interpretación y la comparación de los resultados.

Para la triangulación se tomaron los resultados analizados variable por variable y se comenzaron a vincular de acuerdo a los conceptos principales que emergen del problema de investigación, con intención de ir analizando y respondiendo las preguntas guías y los objetivos.

Junto con los resultados, la interpretación fue estructurándose en diálogo con el marco teórico y los autores referenciales del presente trabajo. Dicha interpretación fue construyendo nuevas interpretaciones que iban surgiendo de los vínculos entre el marco teórico y los datos obtenidos.

4.0 Interpretación de los resultados

4.1. Reflexionando sobre el juego en el nivel inicial

4.1.1. Concepciones de juego que subyacen en docentes del Nivel Inicial y profesores de Educación Física

En los discursos de los docentes se evidencia diversas concepciones de juego. Entre las recurrentes podemos diferenciar dos grandes grupos. Quienes consideran al juego como una actividad libre, espontánea, de desarrollo incierto, que no se puede prever su desenlace, improductivo, cuyas reglas se van armando cuando transcurre el hacer. Un

segundo grupo define al juego como una actividad que favorece aprendizajes, con valor educativo, social, pero no espontáneo. Siempre lleva implícito un objetivo más allá del juego como actividad en sí misma.

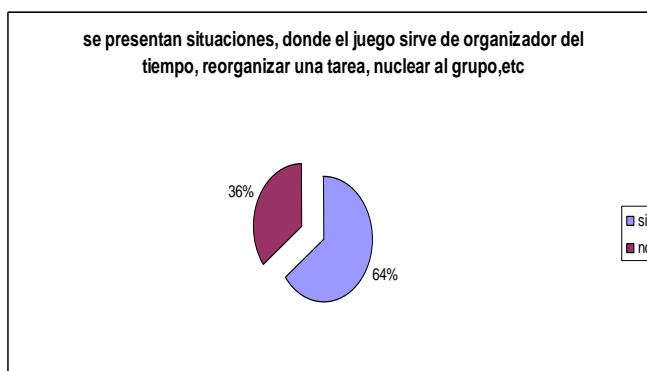
Muchos autores como Bruner (1986), Brougère (1988), Cañete (1991), Callois (1994), Burbules (1999) hablan del nexo entre pedagogía y juego, y esto se puede dilucidar entre los dos grupos de respuestas dadas por las docentes entrevistados. Como expresa Sarle (2010) las posturas de jugar por jugar y jugar para, se discuten en el ámbito teórico.

4.1.2 Los disfraces del juego

Los docentes diferencian entre juego libre y el juego como recurso, pero también aparecen otras situaciones lúdicas que contienen alguna característica del juego, pero no lo son. Son actividades disfrazadas de juego.

Según las observaciones realizadas en los diversos jardines, se detectó que en un 64% (ver gráfico 1) de los docentes proponen juegos para realizar o cubrir otra actividad.

GRÁFICO 1



En otras situaciones observadas (ver gráfico 2) las docentes comienzan con propuestas didácticas que apuntan a la enseñanza de contenidos de diferentes áreas, pero al transcurrir la propuesta, por medio de la respuesta de los niños, estas actividades se van transformando en juego.

GRÁFICO 2

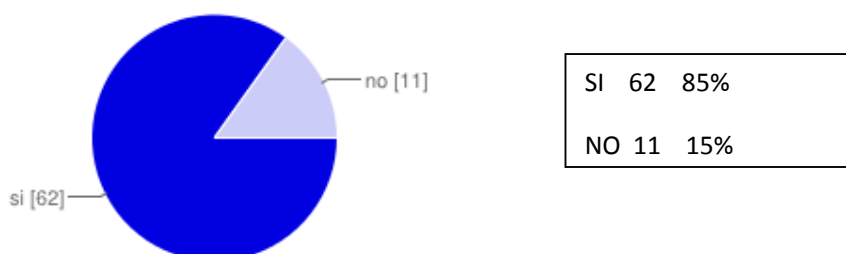


4.1. 3 En la cotidianeidad del jardín y en la sala

En las situaciones observadas, el juego aparece frecuentemente en las prácticas en cada actividad cotidiana, en los modos de vinculación, en la forma de organizar las actividades en los espacios abiertos y cerrados. Esta textura lúdica, en términos de Sarlé (2010), es el que subyace en la mayor parte de las actividades.

Se registró que un alto porcentaje - 85% - (ver gráfico 3) de las actividades que realizan los alumnos está en relación con el juego.

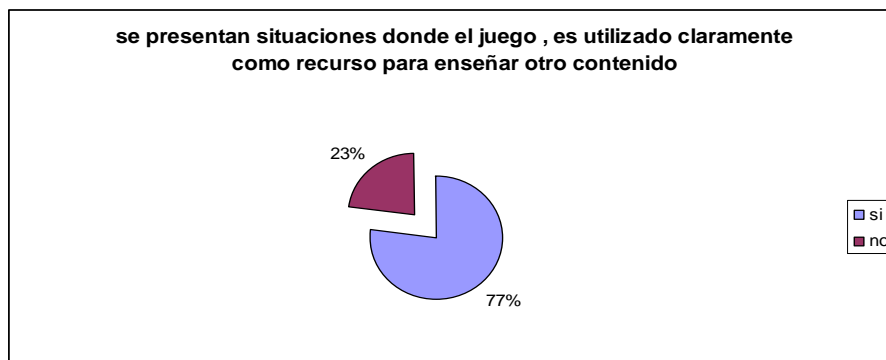
GRÁFICO 3



4.1.4 Juego como estrategia. Juego como contenido

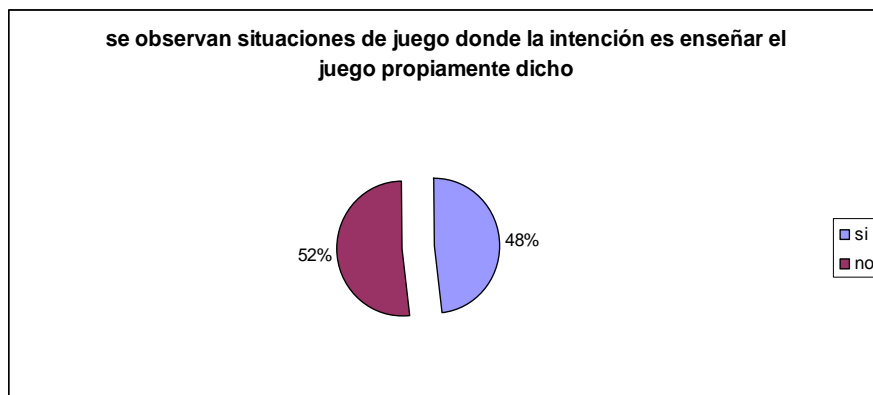
En la población de docentes, podemos visualizar una discordancia entre las observaciones y las entrevistas, por lo tanto, sus dichos no son correlativos con sus prácticas. Siguiendo con las observaciones (ver gráfico 4) se pudo determinar que un alto porcentaje - 77% - de los docentes utiliza al juego como recurso.

GRÁFICO 4



Sin embargo, cuando ellos describen sus intervenciones, separados de su acción, definen al juego como contenido a enseñar. Así, un 48% de los docentes dice que utiliza al juego como contenido y un 52% como recurso (ver gráfico 5).

GRÁFICO 5



4. 2. La intervención del docente

4.2.1 El lugar del juego dentro de la planificación

Una de las preguntas que nos orientó y nos movilizó es ¿qué lugar le da el profesor al juego dentro de la clase? Con esto nos referimos a las decisiones planificadas por los docentes de sala y los docentes de educación física del nivel inicial para pensar propuestas que enseñen a jugar.

En las observaciones realizadas (ver gráfico 6) aparece un 85 % de situaciones de juego en la sala o en el patio, pero este valor se diluye cuando realizamos la triangulación con las planificaciones, puesto que en las mismas no se refleja dicho porcentaje, los juegos son utilizados como recurso para enseñar otros contenidos, los cuales sí aparecen en las planificaciones, se observa aquí claramente la utilización del juego como estrategia metodológica.

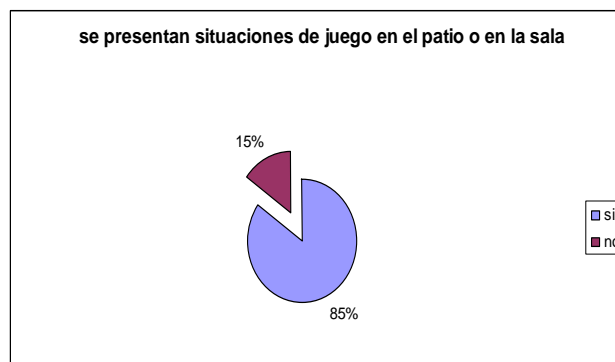


GRÁFICO 6

En las entrevistas realizadas, un 19 % de los docentes respondió que ofrece situaciones de juego propiamente dicho. La programación de tiempos y espacios en los que se piensa el juego como objeto de enseñanza es escasa o nula.

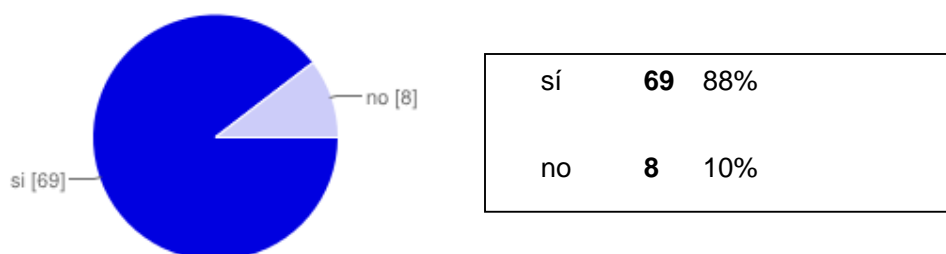
En las planificaciones de educación física (ver anexo D) los docentes citan en los objetivos, al juego como una herramienta para la integración con el otro, mientras que en las estrategias de enseñanza simplemente las nombran (Resolución de problemas, Situación de exploración, Modelo, Situación de enseñanza, Gestión participativa, Espacio de reflexión) sin desarrollar o ejemplificar ningún tipo de actividad lúdica. Expresan en los propósitos, por ejemplo, “estimular la participación en los juegos, la dinamización en la asunción de los roles y propiciar una disposición favorable y creativa para la invención y modificación de reglas y espacios de juegos” sin explicitar de qué o qué clase de juego se trata (ver anexo D).

4.2.2. En la clase de Educación Física

Se puede analizar a partir de las respuestas obtenidas (ver gráfico 7) de los docentes en las entrevistas que un alto porcentaje -88%- manifiesta utilizar las estrategias lúdicas motrices para enseñar un contenido. Esta postura de enseñanza concuerda con lo

planteado por el Diseño Curricular (2008) que señala, la relevancia de contribuir a la formación integral del niño desde la Educación Física propiciando de modo intencionado y sistemático, la construcción de saberes corporales, motrices, lúdicos y relacionales. Por lo tanto podemos inferir que los docentes utilizan las estrategias lúdicas motrices como modo de intervención.

GRÁFICO 7



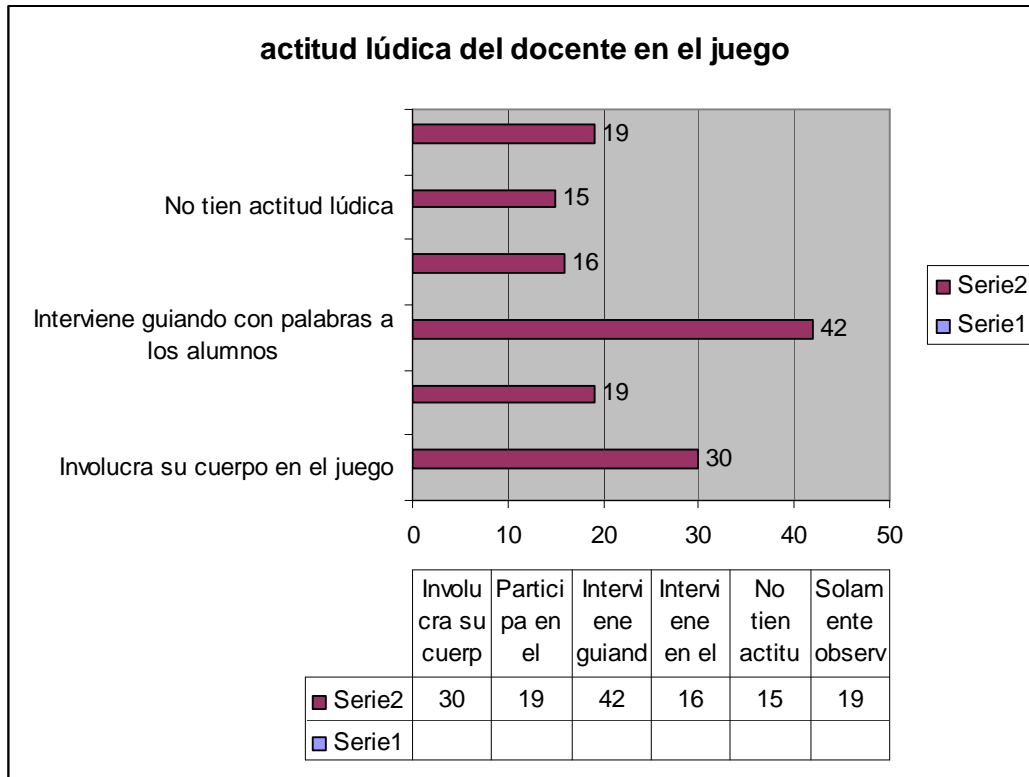
4. 2.3. La actitud lúdica de los docentes frente al juego

El clima que se genera en el juego es fundamental. Puede favorecer o entorpecer su desarrollo. Es por este motivo que las decisiones tomadas por el docente con respecto a los materiales, la música y el ambiente fueron objeto de observación, así como su actitud lúdica - manifestaciones externas como su ánimo, la postura de su cuerpo, el tono su voz, su mirada, su humor. A través de las observaciones realizadas a los docentes (ver gráfico 8) se registró que el mayor porcentaje explica, guía y cuida a sus alumnos durante el juego, bajando gradualmente sus manifestaciones hasta una falta total de actitud lúdica y una escasa comunicación corporal con el grupo durante el desarrollo del juego.

En algunos juegos, como los dramáticos, la situación ficticia invita al docente a sumarse como un personaje, por lo tanto consideramos primordial su actitud lúdica para que no se produzca una interrupción. En el caso del juego de construcción la intervención y su actitud son fundamentales para enriquecer las producciones del niño, e invitarlos a descubrir otros escenarios. Diremos que el docente debe intervenir, no sólo con sus palabras sino corporalmente, para compartir las emociones que los niños ponen cuando juegan; relacionándose como dice Pavía (1995) con una clave diferente, mucho más suelta, aliviada, permisiva y flexible característica de lo recreativo. Un modo lúdico facilita la

exploración emocionante con el otro, poniéndose a salvo de las consecuencias traumáticas del fracaso, total estamos jugando.

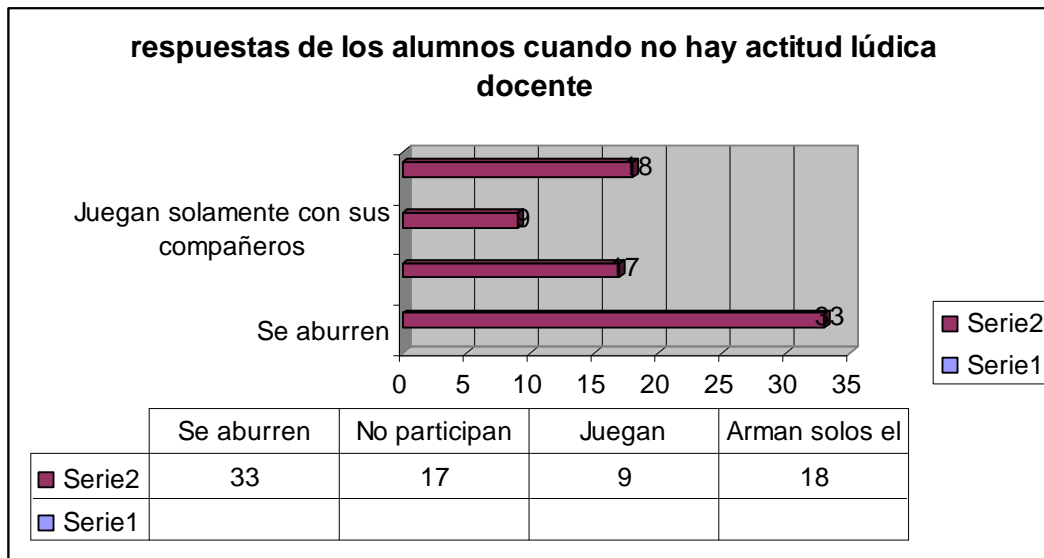
GRÁFICO 8



4.2.4 La actitud lúdica y la respuesta de los niños

En las observaciones realizadas en los jardines (ver gráfico 9), las manifestaciones de los niños en los juegos fueron diversas según la actitud lúdica del docente; cuando el mismo no traspasa junto a los niños la puerta que invita a jugar, ellos mostraban falta de interés, otros abandonaban o se separaban creando nuevos juegos. En cambio cuando el clima generado por el docente era favorable sí se observaba el entusiasmo del grupo.

GRÁFICO 9

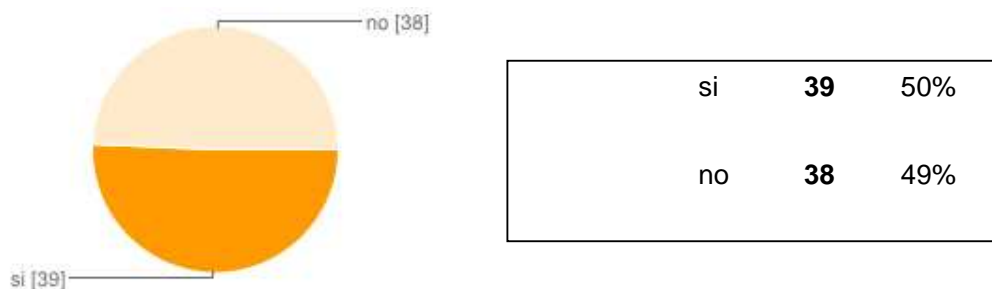


4.3. La interdisciplinariedad

4.3.1 Profesores y maestros construyendo propuestas pedagógicas integradas.

En las entrevistas realizadas a los profesores (ver grafico 10), la mitad de ellos participan en actividades interdisciplinarias. El 49% restante no contempla la posibilidad de trabajar de manera interdisciplinaria, integrando contenidos de diferentes áreas a través del juego.

GRÁFICO 10



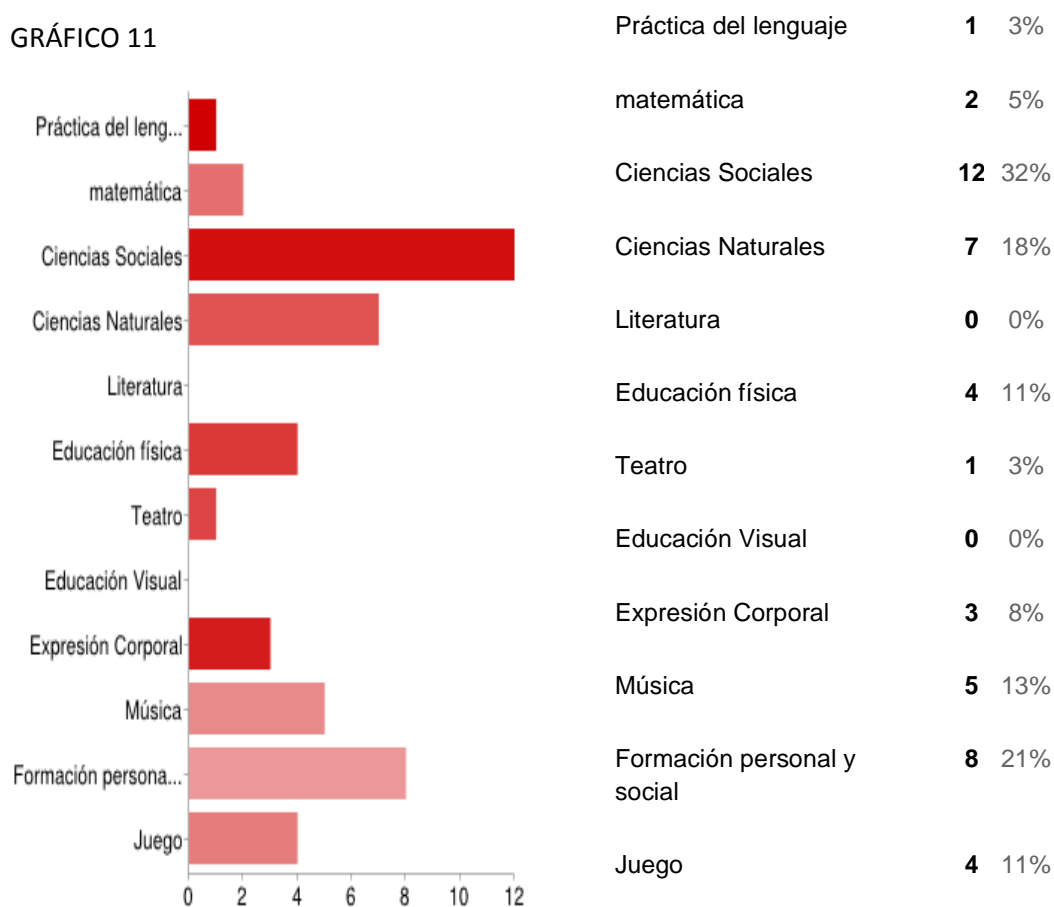
Esta ausencia de integración entre docentes tiene su correlación en los niños. La falta de propuestas impide garantizar que los niños puedan integrar y relacionar los diferentes contenidos aprendidos en las diversas áreas del conocimiento. Los profesores no pueden

autoevaluar sus tareas con respecto a la vida institucional y todo se circunscribe únicamente a sus horas de clase con un solo grupo de niños. Siguiendo las ideas de Fullan (1999) las situaciones didácticas desarrolladas dentro de la sala o en la clase de educación física pasarían inadvertidas entre un profesor y otro.

4.3.2 Cuando hay propuestas interdisciplinarias

El trabajo interdisciplinario pretende hallar soluciones a diferentes dificultades en el quehacer cotidiano, como en la transformación del mismo, mediante un proceso de integración. Si el docente de sala y profesor de Educación Física ponen en relación al juego como objeto de estudio afín de cada disciplina, se hace necesario la especificidad de ese objeto para establecer una relación constitutiva. Observamos que las docentes (ver gráfico 11) que afirman haber trabajado proyectos interdisciplinarios -el 51% de la muestra- sólo el 11% citan al juego como temática de abordaje.

GRÁFICO 11



Si tomamos como referencia lo planteado por los autores Morin (2003), Torres (2000), Rojas (2000) quienes expresan que la interdisciplinariedad es la comunicación entre dos o más disciplinas que tienen por objeto abordar problemas complejos, la interacción puede darse desde la simple comunicación de ideas hasta la integración de las teorías involucradas. En este caso docentes de educación física y de sala deberían debatir como abordar desde sus concepciones al juego para generar conocimientos más completos y menos segmentados.

4.3.3. Cuando no aparecen propuestas interdisciplinarias

Si el trabajo interdisciplinario supera la idea de contenidos escolares encerrados en un área y plantea contenidos de aprendizaje para una escuela que tiene como finalidad la inclusión social, con referencias educativas abiertas podemos arriesgarnos a pensar que dentro de ese 49% de docentes (ver gráfico 11), presentan contenidos escolares abordados de manera segmentada.

Al entrecruzar la información con las planificaciones, (ver anexo) en éstas no aparecen propuestas de juego desde la interdisciplinariedad, ya que no se hace referencia a ningún proyecto didáctico de esta naturaleza. No se observan proyectos, unidades, ni secuencias didácticas que contemplen esta interdisciplinariedad en sus propuestas. Por lo tanto, las planificaciones de las docentes de sala y la de los profesores de educación física presentan dos universos segmentados, como si se tratase de abordajes en instituciones diferentes. Eligen un trabajo solitario dentro de su clase.

Cabe preguntarnos ¿por qué el docente trabaja en forma aislada y no en forma interdisciplinaria?

Desde siempre se ha dicho que la docencia es una profesión solitaria. Lortie (1975) describe a esta soledad como un aislamiento a la cual son sometidos los docentes en las escuelas. "El aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente.... genera conservadurismo y resistencia a la innovación educativa". (Citado en Fullan, 1999: 23).

Este concepto es compartido con Devis (1996) quien señala, que los profesores de educación física se encuentran solos en la escuela, formando así el aislamiento parte de nuestra cultura profesional. El problema del aislamiento tiene raíces profundas, genera

cansancio y desgaste interno en la persona, por lo cual el docente se encierra en si mismo realizando un trabajo individualista. Estas prácticas se encuentran arraigadas en muchas de nuestras escuelas, produciendo alienación profesional y dificultando la integración e intercambio entre los docentes.

4.3.4 Temáticas recurrentes en las planificaciones de actividades interdisciplinarias.

Las temáticas más recurrentes (ver gráfico 11) fueron Ciencias Sociales, con el 32% y formación personal y social con el 21 %. Llama la atención que los docentes, cuando citaron las temáticas abordadas en sus trabajos interdisciplinarios, no hayan considerado al área de Educación Física, por ejemplo en una entrevista la docente manifestó realizar un proyecto interdisciplinario de Pueblos Originarios abordando contenidos desde Plástica, Ciencias Naturales y Sociales, sin ver la posibilidad de haber abordado la temática junto con el profesor de Educación Física.

Las temáticas menos citadas en el abordaje de los trabajos interdisciplinarios fueron en torno al área de Teatro, Prácticas del Lenguaje, Matemáticas y Expresión Corporal. Paradójicamente el Juego obtuvo un bajo porcentaje -11%-.

5.0 Discusión de los resultados.

A lo largo de la presente investigación nos centramos en observar e indagar las representaciones que tienen los docentes acerca de cómo se pueden facilitar los procesos de construcción del conocimiento a través del juego.

Según Sarlé (2010) el niño/a juega por jugar, por el deseo, por el placer, y por la necesidad de jugar y encontrarse con los otros, construyendo sentidos y aprendiendo.

La autora afirma que cuando el niño juega, no tiene intención de aprender aunque aprenda por el mero hecho de jugar. Esta afirmación nos permite reflexionar sobre el niño que juega y el docente que planifica y organiza el juego. Se observa un enriquecimiento del juego cuando el docente realiza las intervenciones apropiadas, sin coartar la libertad necesaria para esta actividad.

Los docentes de sala y de educación física entrevistados, definen al juego según su trayectoria cultural. Por eso, es relevante que el docente tenga en claro cuál es el objeto

de enseñanza que se propone en las distintas situaciones donde se ofrece el juego y ver como se puede enriquecer al mismo a partir de la interdisciplinariedad.

En las observaciones realizadas aparece un 85% (ver gráfico 6) de situaciones de juego en la sala o en el patio, pero este valor se diluye cuando realizamos la triangulación con las planificaciones, puesto que en las mismas no se refleja dicho porcentaje, los juegos son utilizados como recurso para enseñar contenidos de otras áreas.

En el imaginario docente, se considera que cuando se arma un escenario de juego se piensa en ofrecer al niño un lugar **para**, entendiendo este **para** como la enseñanza de contenidos de diversas áreas y no el juego como contenido en su mismo. Ejemplo, juegan a la rayuela para aprender secuencia numérica y no para aprender a jugar a la rayuela.

Volviendo a la afirmación inicial de Sarlé (2010) en la que el niño aprende por el mero hecho de jugar, la cual adherimos, y siguiendo con el ejemplo de la rayuela, contemplamos como fundamental un abordaje interdisciplinario, tomando el juego como objeto de estudio. Es decir, si la intención didáctica la ponen los docentes en sus planificaciones y en sus propuestas, éstos deberían abordar el juego en sí mismo, capitalizando los contenidos que surjan para reflexionar sobre diferentes áreas.

Los niños que no reciben propuestas de manera interdisciplinaria, pierden la oportunidad de integrar y relacionar los diferentes contenidos aprendidos en las diversas áreas de conocimiento.

Entendemos que para llevar a cabo proyectos didácticos interdisciplinarios, es necesario un momento de organización institucional que implique la integración de diferentes actores, superando la mirada individualista en la responsabilidad de llevar los proyectos adelante. Por lo tanto, la planificación pasaría a ser una etapa de interacción que solo puede ocurrir con la participación, reciprocidad, colaboración e integración como instancia necesaria entre profesores. Así superar la representación de profesores especiales y docentes a cargo.

Es relevante que los docentes en el momento de enseñanza - aprendizaje sepan aprovechar las nuevas ideas que van apareciendo sobre diferentes conocimientos en el juego, más allá del contenido a enseñar que se plantea en esa situación.

La relación entre la actitud lúdica del docente y la respuesta de los niños, durante el juego es correlativa. A partir de las observaciones, se puede determinar que un docente que facilita la exploración emocionante con los otros, los objetos y el ambiente, se muestra atento, curioso, activo desde su corporeidad, las manifestaciones de los niños suelen responder de la misma manera. En los casos que los docentes presentan escasa o nula actitud lúdica, los niños mostraron falta de interés, otros abandonaron o se separaron creando nuevos juegos, solo algunos continuaron con la propuesta.

Por lo tanto la corporeidad del docente es un elemento fundamental para generar un clima lúdico en el encuentro de los niños con el juego, entendiendo por corporeidad, la integridad del sentir, hacer, pensar, mirar, hablar, expresar, es decir, una forma de ser y estar en el mundo, como expresa el Diseño Curricular (2008) para el Nivel Inicial.

6. 0 Conclusiones

El Diseño Curricular prescripto en la Provincia de Buenos Aires (2008), presenta una mirada interdisciplinaria, si la actual política educativa propone una escuela que no trabaje en forma aislada, sino en interacción con otras organizaciones pertenecientes a su comunidad debemos comenzar por revisar las interrelaciones internas dentro de la propia escuela, entre los actores que llevan a la práctica diferentes disciplinas lo cual facilitaría todo trabajo articulado.

El juego como contenido de enseñanza debería asumir la identidad de ser una práctica pedagógica crítica, por lo tanto, compleja, múltiple y movilizadora. Los juegos presentados por diversas disciplinas, confluyen en múltiples saberes corporales, sociales, cognitivos, afectivos y en interacción con el ambiente que aparecen articulados cuando el niño juega. De esta manera, podrá establecer relaciones comprensivas en sus múltiples aspectos.

Es necesario reflexionar y redefinir las concepciones a cerca del juego que tienen todos los actores presentes en cada institución en particular, las propuestas pueden enriquecerse de acuerdo a las trayectorias específicas de cada uno puestas a discusión, así los docentes podrán facilitar los procesos de construcción del conocimiento mediante el juego. Por eso,

el educador debe estar atento a la secuenciación del juego y de este modo el niño podrá integrar sus saberes previos y construir otros nuevos.

De ahí que se puede definir al juego como un contenido en construcción permanente, que se transforma en cada contexto sin perder su esencia. Esta construcción a la que hacemos referencia es dinámica.

El dinamismo de un juego se debe a la secuencia de actividades lúdicas que el docente propone para su enseñanza a fin de desagregarlo y a las posibilidades ofrecidas a los niños para participar en su construcción.

Lo mismo podemos decir de las identidades corporales que aparecen cuando el juego se pone en acción, los sujetos comprometidos en esta actividad se involucran desde lo cognitivo, afectivo y social a través del cuerpo. Siguiendo esta idea, podemos afirmar que la corporeidad de los actores es una construcción socio histórica que incide y trasforma al juego como actividad humana. El compromiso corporal del docente conduce al grupo a un sin fin de respuestas, convocándolo hacia nuevos aprendizajes. El compromiso corporal- el énfasis en las palabras, los gestos, la postura, la mirada, el lenguaje simbólico – que utilizan los docentes - facilitará la enseñanza y la construcción de los juegos.

Consideramos que nuestro trabajo aporta nuevos datos para el estado de la cuestión, y es un disparador para próximas investigaciones que aborden propuestas educativas interdisciplinarias y sobre el juego en el área de la educación física.

Cabe cerrar este trabajo dejando abierta la puerta de sugerencias para aquellas posibles modificaciones que se consideren necesarias realizar para acompañar y fortalecer esta propuesta de mejora.

7.0 Proceso de investigación

Las intervenciones realizadas a lo largo de esta investigación tuvieron como propósito encontrar descripciones y relaciones entre el juego y el área de Educación Física en el Nivel Inicial y su abordaje interdisciplinario en otros campos. Buscamos responder las preguntas

de dieron origen a éste estudio y aquellas que se fueron descubriendo del objeto en el tránsito de la experiencia misma de la investigación.

Como investigadoras centramos gran parte del trabajo en revisar el estado de la cuestión sobre el objeto a estudiar - el juego – tarea, tradicionalmente llamada revisión del estado del arte. Estos resultados aportaron al cuerpo teórico del estudio, nuevas reflexiones, que surgieron del trabajo de campo, donde se realizaron los relevamientos de datos. Las entrevistas nos aportaron el abordaje conceptual que utilizan los docentes en ejercicio, mientras que las observaciones nos develaron las contracciones entre sus representaciones teóricas y la práctica. De ahí que en nuestras discusiones sobre el resultado subrayamos la necesidad de espacios de reflexión que dé lugar a un trabajo interdisciplinario para llegar a una construcción colectiva del discurso.

Con respecto a las estrategias metodológicas que se utilizó a lo largo del diseño y las conceptualizaciones en que nos apoyamos, estuvieron presentes continuamente en el trayecto que recorrimos al investigar, tanto al inicio, en su curso, como al final de la intervención.

Pudimos comprobar que la teoría ha atravesado todas las instancias de una investigación, desde la formulación de problemas, hipótesis y objetivos, en la elección y diseño de las técnicas hasta llegar a la interpretación y reflexión final sobre el objeto de estudio. Pero ello no implica que debamos aferrarnos a esa lectura teórica si la información que vamos obteniendo nos indica que hay que cuestionarla.

En cuanto a las conclusiones a que arribemos, si bien están en vinculación con el marco teórico revisado y del cual partimos, son para nosotros las descripciones, comprensiones y explicaciones de las preguntas planteadas en la investigación. Se refieren provisoriamente a propuestas teóricas que estarán vinculadas a las cuestiones de esa realidad que se estuvo problematizando.

8.0 Bibliografía

- Brougere, G. (1996) *Juego y Educación*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Burbules, N. (1999) *El diálogo en la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Caillois, R. (1994) *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caillois r. (1958) *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Cañete, H. (1991) *Juego y vida*. Buenos Aires: Ateneo.
- Devis J. (1996) *Educación Física, Deporte y Curriculum*. España: Visor.
- DGCyE (2008) *Diseño Curricular para la Educación Superior – Nivel inicial*- La Plata.
- D.G.C y E. (2008) *Diseño Curricular para la Educación inicial*. La Plata: Emede.
- Froebel f (2008) *Pedagogics of the kindergarten*. Digitalizado por Universidad de Harvard. 1ra edición (1899).
- Huergo, J. (2008) *Política educativa en la Provincia de Buenos Aires*. Documentos de circulación en Ciudad Educadora. Buenos Aires: DGCyE.
- Huizinga (1968) *Homo Ludens*. Buenos Aires: Editorial Alianza.
- Furlan, A (1995) *¿Un cuerpo políglota?* Actas del Segundo Congreso de Educación Física y Ciencias, La Plata.
- Fullan m. y Hargreaves A. (1999) *La escuela que queremos, Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu S.A.
- Morin, E. (2003) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Orlick t. (2002) *Libres para coopera, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Pavía, V. (1995) *Sobre el juego y el jugar: elementos para la comprensión del sentido lúdico*, Actas del Segundo. Congreso de Educación Física y Ciencias, La Plata.
- Piaget j. (1965) *psicología del niño*. Madrid: Morata
- Platón (1805) *La república ó coloquios sobre la justicia*. Madrid: Imprenta de don Josef Collado. Primera edición.
- Rojas, Raúl (2000). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés,
- Sarle, P. (2010) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata

9.0. Anexo

Anexo A Observaciones a los docentes

Anexo B Encuestas a los docentes

Anexo C Planificaciones de los docentes del nivel inicial

Anexo D Planificación de los profesores de Educación física

.