

El juego como área de enseñanza

Documento nº 2 /2015

Dirección Provincial de Educación Inicial
Subsecretaría de Educación

*1965 -2015 "Cincuenta años de gestión provincial y más de un siglo
por la Educación Inicial"*

Índice

Introducción	3
El enfoque para la enseñanza del juego	8
Caracterización de los diferentes tipos de juego	15
Aportes para la planificación e implementación de propuestas de enseñanza ...	23
Intervenciones docentes.....	25
A modo de cierre	27
Anexos.....	28
Anexo 1. Herramientas de indagación utilizada para la realización del relevamiento institucional	28
Anexo 2. Bibliografía complementaria y guías de lectura.....	30

Dirección Provincial de Educación Inicial

Elaboración del documento: Lic. Paula Picco; Directora curricular Vilma Pailos. Lecturas del equipo de la Dirección de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires.

El juego como área de enseñanza

Introducción

Desde el año 2012 la Dirección Provincial de Educación Inicial (dpei) se plantea la realización de diferentes acciones tendientes a garantizar la inclusión de los niños en el Nivel Inicial y la centralidad en la enseñanza.

En el marco del Plan Educativo Jurisdiccional 2013-2016 una de las líneas de política educativa prioritarias se centró en el mejoramiento de las trayectorias educativas con calidad en la enseñanza, de todas las áreas del Nivel; en esta línea de acción, el juego como área de enseñanza cobra especial relevancia. Esta decisión se inscribe, además, en las acciones de elaboración y difusión de documentos de desarrollo curricular, y de fortalecimiento para la implementación curricular y la continuidad entre ciclos y niveles.

En línea con estos desafíos, en el período 2013-2014 se realizaron una serie de asistencias técnicas de las que participaron 20 inspectores de gestión pública y privada representando a cuatro regiones de la provincia de Buenos Aires¹. La propuesta planteó como objetivo la construcción de criterios para observar y analizar aspectos de la enseñanza del juego que permitan orientar la planificación y evaluación del área, considerando los siguientes propósitos.

¹ Se agradece la disposición y el compromiso de las inspectoras/es participantes de Región 3, 5, 7 y 8.

- Identificar y analizar aspectos centrales del juego como área de conocimiento.
- Ampliar el marco conceptual de cada uno de los tipos de juego considerados en el Diseño Curricular.
- Generar condiciones para la realización de un relevamiento que dé cuenta del estado de situación de la enseñanza del juego en algunas instituciones de la Región.

Este documento apunta a difundir lo trabajado en los encuentros, ofrecer fundamentos y herramientas que acompañen la labor de asesoramiento pedagógico de inspectores y equipos directivos. Asimismo, retoma los relevamientos institucionales² que permitieron identificar los modos que asume la implementación del juego como área de enseñanza en los jardines de infantes.

La re-lectura del Diseño Curricular³, las presentaciones dialogadas durante los encuentros y los aportes de los materiales bibliográficos⁴ favorecieron las condiciones para la indagación, la interpretación de la información y la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas que en lo cotidiano se dan en las instituciones.

Este relevamiento hizo presente las voces de docentes, directores e inspectores enriqueciendo la discusión y el intercambio. De este modo, la participación de los inspectores en los encuentros, así como las instancias de socialización de la tarea en grupos por región, permitieron poner en diálogo aspectos centrales del enfoque del área con las prácticas habituales de enseñanza.

El Diseño Curricular para el Nivel Inicial expresa que “el juego es una expresión social y cultural que se trasmite y recrea entre generaciones”⁵; esta afirmación supone considerar el juego como objeto de enseñanza y convoca a los docentes a resignificar y/o reformular ciertos aspectos de las prácticas que operan como un currículum residual y que han sido promovidos por tradiciones pedagógico didácticas hoy superadas.

Si bien el juego es parte de la agenda de la mayoría de las instituciones, al mismo tiempo que se hacen visibles las preocupaciones y los esfuerzos por garantizar su presencia, los

² Para llevar adelante los relevamientos se establecieron las siguientes instancias: entrevista al directivo; lectura de planificaciones y cronogramas; observación de una propuesta de juego en sala; entrevista con la docente a cargo de la sección. En el anexo de este documento se ofrece un detalle completo de la técnica de indagación utilizada.

³ En este documento, siempre que se mencione Diseño Curricular se refiere al de la provincia de Buenos Aires, resolución 4069/2008, <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm?path=inicial/default.htm>, en línea, sitio consultado en abril de 2015.

⁴ El detalle de material bibliográfico en anexo de este documento.

⁵ dgcYe, *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo Ciclo*. La Plata, dgcYe, 2008.

docentes suelen manifestar sus inquietudes respecto a cómo enseñar a jugar en el jardín. A partir del análisis del relevamiento institucional realizado por las inspectoras, es posible observar ciertas regularidades que aquí se organizan considerando, además, una serie de preguntas que permiten abrir la discusión respecto de las mismas.

Se suele afirmar que el juego “surge” del niño de modo espontáneo. Esta tendencia a pensar el juego como conducta natural desestima el valor de enseñar a jugar en el jardín y, en consecuencia, la importancia central de la intervención docente para ampliar el repertorio lúdico infantil y enriquecer las posibilidades de juego de los niños. Una forma de comenzar a revisar esta concepción es preguntarse qué ideas fundamentan la incorporación del juego como área de enseñanza.

En general se suelen destacar aspectos individuales en el juego de los niños, tales como la iniciativa personal, su posibilidad para compartir o alternarse en el uso de materiales, y tolerar situaciones de frustración. En menor medida se consideran aspectos propios del jugar con otros, como la participación conjunta, el intercambio y la negociación de ideas en función de una meta común para determinado tipo de juego. Para que estos aspectos comiencen a ser considerados es necesario que los docentes puedan interrogarse acerca de cuál es el valor del juego como actividad compartida.

Si bien existe acuerdo acerca de la incorporación del juego como área de enseñanza, la ausencia de propósitos y contenidos específicos en las planificaciones da cuenta de que es aún difícil observar propuestas que promuevan la enseñanza del juego de modo explícito e intencional.

Se registra mayor presencia del juego como estrategia para la enseñanza de contenidos de otras áreas; por ejemplo, cuando en el marco de unidades didácticas se propone un juego dramático para que los niños pongan en juego las ideas que poseen del espacio social que se va a indagar o para que sistematicen los nuevos conocimientos construidos, a la vez que enriquecen el propio juego.

En menor medida se observan propuestas cuyo propósito es enseñar nuevos juegos, enseñar a jugar con otros y situaciones en las que los niños puedan ser creadores de su juego a partir de elegir a qué, cómo y con quién quieren jugar. En este sentido es oportuno iniciar una reflexión respecto de cómo organizar la enseñanza del juego sin desestimar su valor como estrategia para la enseñanza de contenidos de otras áreas de conocimiento, y cómo equilibrar la presencia de las diferentes formas que asume el juego en el jardín.

En general, el juego es escasamente contemplado en la planificación anual. En algunos casos se acuerda un tiempo semanal de “ludoteca” para cada sección en el salón de usos múltiples, en otros se establecen momentos específicos como el denominado “juego de inicio”.

Si bien asignar tiempos y espacios para jugar es importante, estos acuerdos no alcanzan para asegurar la enseñanza de los contenidos vinculados a los diferentes tipos de juego (dramático, de construcción, con reglas convencionales) en la trayectoria escolar de los niños. Para ello es necesario considerar los criterios de diversidad, continuidad, progresión y simultaneidad; así como la modalidad a partir de la cual se organizará su enseñanza.⁶

En otros casos las propuestas solo se mencionan en los cronogramas semanales y no es habitual la planificación de situaciones de juego. Como consecuencia se observa la ausencia de previsiones en cuanto a propósitos, contenidos, tipos de juegos, duración y frecuencia, materiales, organización del espacio, formas de agrupamiento y criterios de intervención docente durante el juego.

Asimismo, es habitual la ausencia de previsiones para el despliegue de una variedad de juegos en espacios abiertos, la incorporación y renovación periódica de materiales y la participación por parte de los docentes en los momentos de patio. Organizar la enseñanza del juego considerando este conjunto de variables supone atender a la pregunta ¿qué anticipaciones son necesarias cuando la intención del docente es enseñar a jugar?

Se observa que aún es frecuente mencionar: juego con bloques, juego en la casita, juego en el patio, juegos tranquilos, juegos de madurez. Esta forma de diferenciar los juegos desestima las particularidades de los distintos tipos de juego en cuanto a los contenidos, los materiales específicos que involucran, las acciones y formas de interacción que demandan a los participantes, los desafíos que cada uno de ellos implica, así como los modos de intervención docente pertinentes en las distintas situaciones.

Considerar estas variables reflexionando acerca de qué características distingue al juego dramático, al juego de construcción y a los juegos con reglas convencionales, constituye un punto de partida para construir un enfoque común que recupere la singularidad de cada tipo de juego.

En los cronogramas semanales, y eventualmente en algunas planificaciones, se observa la tendencia a considerar juegos a las diferentes modalidades que pueden asumir las

⁶ La importancia de prever con continuidad diversas propuestas de juego en sectores como actividad permanente a lo largo de los tres años del ciclo fue abordada en el Documento 2/2013, servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/presentacion/la_gestion_de_equipo_inicial.pdf, en línea, sitio consultado en septiembre de 2015.

actividades de enseñanza, como las denominadas juego centralizador, juego trabajo y juego en sectores.⁷

Superar esta tendencia y evitar que se superpongan tipos de juego y modalidades que pueden asumir las actividades, implica poner en diálogo los diferentes tipos de juego que el área define como objeto de enseñanza con las variables o criterios a tener en cuenta en la organización de las actividades. Considerar por ejemplo, si se contemplan diferentes formas de agrupamiento de los niños de acuerdo al tipo de juego y a los materiales disponibles; si se establecen relaciones entre el tipo de juego y los espacios que se habilitan para jugar, si es posible ofrecer propuestas de un mismo tipo de juego en simultáneo para promover la interacción en pequeño grupo, entre otros aspectos.

Asimismo, se registran dudas en cuanto a posibles modos de intervención, fundamentalmente durante el desarrollo del juego. Es frecuente que algunos maestros se cuestionen, por ejemplo, si su intervención puede generar la interrupción de la iniciativa que despliegan los niños, y también si es adecuado participar desde un rol en el juego.

La tendencia a pensar el juego como conducta natural del niño limita el accionar del docente en pos a estimular la participación de los niños, ayudarlos a resolver situaciones de disputa y recordar las pautas grupales. En tanto, el conocimiento poco preciso por parte de los docentes de los tipos de juego impide que las intervenciones respondan a una intención precisa en función de sus particularidades.

Resulta importante señalar que, en cuanto a la intervención docente, en general no se contempla un antes, un durante y un después en relación a las propuestas de juego. En gran medida se suele interpretar por intervención docente exclusivamente aquello que el maestro hace y/o expresa en el transcurso mismo de un juego.

De acuerdo a los propósitos de enseñanza del área, problematizar estas interpretaciones es posible si analizamos qué intervenciones prevé el docente en función de las características de los tipos de juego antes, durante y después de cada situación de enseñanza. Este análisis sobre los modos de implementación del juego permite hacer foco en los problemas que presenta la práctica cotidiana, identificar dudas y organizar las cuestiones conceptuales y didácticas sobre las que es preciso profundizar para enseñar a jugar en el contexto escolar.

Acorde con ello el documento se desarrolla en tres apartados. El primero profundiza en las referencias conceptuales que conforman el enfoque del área, a partir de la relectura del Diseño Curricular y el análisis de algunos ejes centrales; en el segundo se hace

⁷ dgcye, *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo Ciclo*. La Plata, dgcye, 2008.

referencia a la caracterización de cada tipo de juego; y por último, en el tercer apartado se retoman las orientaciones para la organización de la enseñanza, ofreciendo aportes para la planificación e implementación de propuestas, considerando las particularidades de los tipos de juego y de los condicionantes como criterios para la toma de decisiones.

El documento ofrece, además, un anexo que pone a disposición material bibliográfico complementario –utilizado en el marco de las asistencias técnicas– y una serie de actividades que pueden servir para el trabajo de actualización institucional.

El enfoque para la enseñanza del juego

El juego como actividad que se enseña y se aprende

La perspectiva que adopta el Diseño Curricular concibe al juego como una construcción cultural que se transmite y recrea entre generaciones. Los niños aprenden a jugar en interacción con otros y, fundamentalmente, a través de los procesos intersubjetivos que la participación conjunta promueve. Esta posición se distingue de otras perspectivas que consideran al juego un rasgo natural de la infancia, una conducta espontánea que avanza o se modifica en relación a otros logros madurativos característicos de la distinción en etapas evolutivas.

En el ámbito escolar es posible identificar la persistencia de esta concepción a partir de las dudas que genera la idea de enseñar a jugar, en la escasa participación del maestro en los procesos de juego y en la dificultad de pensar al juego como actividad compartida. Como se ha señalado, es frecuente que los docentes manifiesten que poner al alcance de los niños ciertos materiales es condición suficiente para que el juego “surja”. Una mirada naturalista opera como obstáculo para pensar al juego como objeto de enseñanza. En cambio, sostener que el juego es una actividad sociocultural que requiere de un aprendizaje social fundamenta la idea de enseñar a jugar.

Situar la enseñanza del juego en el marco de la responsabilidad de las instituciones, requiere considerar las condiciones que plantea el espacio escolar en tanto contexto sociocultural; fundamentalmente el rol central que desempeña el docente al habilitar tiempos, espacios y materiales y al orientar formas de intercambio entre los niños de acuerdo a los desafíos y

características que presentan los distintos tipos de juegos. En este sentido, las oportunidades que jugar ofrece, como fuente de desarrollo integral y como apoyo a la apropiación de saberes, dependerán de la labor de enseñanza que lleven adelante los docentes.⁸

Enseñar a jugar con otros

Jugar requiere de un aprendizaje social. En el jardín los niños se encuentran con compañeros de edades y biografías de juego diversas y allí se presentan oportunidades para jugar con pares, mediadas por la participación del docente y por los materiales de juego que se ofrecen. La posibilidad de desplegar juegos conocidos, aprender a jugar aquellos que otros conocen e inventar juegos nuevos con los compañeros y maestros forma parte del proceso de aprendizaje del juego como actividad compartida.



Esta conceptualización requiere que el docente jerarquice situaciones e intervenciones en las cuales los niños no solamente aprendan a compartir o alternarse en el uso de los materiales, sino en las que fundamentalmente se promueva el jugar con otros.

⁸ La relación juego–desarrollo ha sido señalada en distintas épocas y por múltiples autores. El Diseño Curricular recupera lo que señala Ana Malajovich en *Recorridos didácticos en la Educación Inicial* (2000) cuando expresa que el juego ofrece a los niños oportunidades para el desarrollo de las capacidades representativas, la creatividad, la imaginación, la comunicación, ampliando la capacidad de comprensión del mundo, para constituirse en miembro de una sociedad y una cultura. Resulta interesante mencionar también lo que señala Silva cuando afirma que el juego no solamente produce sino que también refleja cambios cualitativos y cuantitativos en las diferentes variables de funcionamiento general del niño, entre los cuales menciona el grado de desarrollo moral y social, la capacidad intelectual, la adaptabilidad, el lenguaje, la respuesta emocional y conductual, los estilos de afrontar y resolver problemas y los modos de percibir e interpretar el mundo circundante, en Silva, Giselle, *El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la Educación Inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el cei y la familia*. Lima, 2004. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/peru/grade/educa/doc4.pdf>; sitio consultado en mayo de 2015.

Las oportunidades de juego dramático, juego de construcción y juegos con reglas convencionales impulsan y demandan diferentes formas de interacción que amplían y enriquecen la experiencia de los niños como jugadores. Desde la mirada del juego como actividad compartida, enseñar a jugar con otros implica que la intencionalidad pedagógica del docente promueva que los niños:

- amplíen el repertorio de juegos que implican participación conjunta;
- participen de situaciones donde puedan elegir a qué, cómo y con quién jugar a partir de intereses comunes y/o afinidades;
- expliquen las propias ideas y escuchen las de los demás;
- se comuniquen a través del diálogo para negociar acuerdos;
- anticipen situaciones y problemas;
- encuentren alternativas y/o soluciones a través de la acción conjunta;
- planifiquen en base a ideas y objetivos.

Formas que asume el juego en el jardín de infantes

En los lineamientos que establece el Diseño Curricular es posible distinguir diferentes formas de jugar en función de los propósitos, los contenidos y los enfoques que plantean las diversas áreas de conocimiento. El propósito central del área de juego es ampliar y enriquecer la biografía lúdica de los niños. Acorde con ello, el juego dramático, el juego de construcción y los juegos con reglas convencionales se constituyen en objeto de enseñanza.

Esto implica que el docente entrama situaciones en las que propone la enseñanza de juegos nuevos, por ejemplo al enseñar el “arroz con leche”, la “casita robada”, el dominó, con otras oportunidades en las que convoca a los niños a elegir a qué jugar. Ofrece, de este modo, la posibilidad de que ellos sean creadores de sus propios juegos y/o también de que vuelvan a desarrollar los juegos conocidos, de acuerdo a previsiones en cuanto a la organización del espacio y la selección de determinados materiales que pone a su disposición.⁹

Por otro lado, desde la perspectiva de algunas áreas de conocimiento, el juego es considerado una estrategia didáctica para la enseñanza de contenidos específicos¹⁰. Por ejemplo, en los

⁹ Las orientaciones para la organización de la enseñanza de juego se profundizan en este documento en el apartado “Aportes para la planificación e implementación de propuestas de enseñanza”.

¹⁰ Las áreas de indagación de El ambiente social y natural, Matemática y Educación Física incluyen propuestas de juego entre las orientaciones para la enseñanza.

itinerarios de indagación del ambiente natural y social, las propuestas de juego dramático y/o de construcción apoyan el proceso de apropiación de saberes por parte de los niños, en tanto posibilitan la organización y sistematización de los nuevos aprendizajes.¹¹

Enseñar nuevos juegos, ofrecer a los niños la posibilidad de elegir y crear sus juegos, así como promover instancias de juego que favorezcan la apropiación de contenidos específicos, representan oportunidades valiosas en términos del enriquecimiento de la experiencia lúdica infantil. Además, conforman diferentes formas que asume el juego en el jardín de infantes, que resultan complementarias, y de las cuales el docente debe valerse en función de su intencionalidad pedagógica, diferenciando cuándo el propósito es enseñar a jugar y cuándo el juego puede resultar una estrategia válida para hacer “circular” los contenidos específicos que se ha propuesto trabajar.¹²

Las siguientes imágenes permiten ejemplificar diferentes formas complementarias de jugar en el jardín.



¹¹Para ampliar el abordaje de las orientaciones en referencia al juego como estrategia para la enseñanza de contenidos específicos es posible consultar los documentos de desarrollo curricular que la Dirección de Educación Inicial presenta en *Ideas para el aula. Unidad Didáctica: La Tintorería del barrio del jardín*, en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/propuestas2014/la_tintoreria.pdf
Unidades didácticas en las salas multiedad: el caso de la panadería San Jorge, en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/las_salas_multiedad_relato_de_una_experiencia.pdf. Sitios consultados en mayo de 2015.

¹²La conceptualización de formas complementarias de jugar ha sido inicialmente desarrollada por Gabriela Valiño, con el objetivo de diferenciar las propuestas en las que el juego es objeto de enseñanza de aquellas en las cuales el juego se subordina a la enseñanza de contenidos específicos; en Laffranconi, Silvia (coord.), *Ludotecas escolares para el Nivel Inicial: fundamentación pedagógica y aspectos organizativos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2011.



Las propuestas que se organizan en sectores invitan a los niños a elegir a qué, cómo y con quién jugar, promoviendo la participación en pequeño grupo. En función de los tipos de juego que el docente se propone promover en cada oportunidad, selecciona objetos, materiales y organiza los espacios de juego. En este ejemplo las imágenes muestran dos sectores que convocan al juego dramático, un sector para juego de construcción y otro espacio donde se invita a recrear un juego con reglas convencionales que la maestra enseñó con anterioridad (dominó de animales).



En una primera sección, al docente propone al grupo un juego que recrea el contexto social indagado en la unidad didáctica “El cuartel de bomberos de...”. En este caso el juego dramático es una estrategia didáctica que le permite al docente organizar y sistematizar los nuevos aprendizajes en el marco de la enseñanza de contenidos del área El ambiente natural y social. En otra oportunidad los materiales utilizados en esta propuesta pueden ser ofrecidos en el sector de juego dramático para que, quienes lo deseen, puedan jugar al cuartel de bomberos.



En el momento de patio un grupo de niños de segunda sección decide jugar a la rayuela. La docente se muestra atenta a la iniciativa de los niños e interviene ayudando a reunir los materiales necesarios, colabora con la organización inicial promoviendo que el grupo recupere las reglas del juego aprendidas en el marco de la enseñanza de juegos tradicionales prevista en la planificación anual.



En segunda sección la docente propone un juego de emboque por equipos, como estrategia didáctica para la enseñanza de contenidos específicos de matemática. Si bien se trata de un juego con reglas convencionales, la forma que asume en esta oportunidad implica que la docente anticipe las condiciones para que la propuesta responda a su intencionalidad pedagógica: seleccione el/los problemas matemáticos que le interesa plantear y en función de ellos tome decisiones en cuanto a las reglas del juego, los roles, la forma de agrupamiento de los niños y los materiales, además de prever las consignas pertinentes para diferentes momentos del juego. En otra ocasión, las pelotas y los baldes pueden ser ofrecidos durante el momento de juego en el patio para que, quienes lo deseen, puedan elegir volver a jugar.

Se hacen visibles, en estos ejemplos, distintas formas que asume el juego en el ámbito del jardín de infantes en relación a la intencionalidad docente. Su complementariedad reviste un gran interés tanto pedagógico como didáctico, tal como se señala a continuación.

- Resignifica la clásica oposición entre juego y propósitos educativos, al ofrecer criterios que ayudan a organizar la enseñanza de juego sin desestimar su valor como estrategia para la enseñanza de contenidos de otras áreas.
- Abre la posibilidad de sistematizar articulaciones entre el área de juego y otras áreas de conocimiento.

- Ayuda a la reflexión acerca de las condiciones que propician el enriquecimiento de las posibilidades lúdicas, al reconocer el valor de las actividades que no son juego –por ejemplo, las salidas educativas en el marco de itinerarios de indagación del ambiente–, dado que promueven el despliegue de nuevas y más ricas posibilidades de juego por parte de los niños.

Desde la perspectiva de la tarea docente, la posibilidad de diferenciar cuándo el propósito es enseñar a jugar y cuándo el juego puede resultar una estrategia válida para hacer “circular” los contenidos de otras áreas, resulta favorable para prever su intervención, los espacios, el tiempo y los materiales para cada una de las forma de jugar.

Caracterización de los diferentes tipos de juego

Uno de los propósitos del Nivel es ampliar el repertorio lúdico de los niños. Los propósitos del área establecen, como responsabilidad de las instituciones y de sus educadores, la organización de situaciones de enseñanza que posibiliten que los niños aprendan, complejicen y/o enriquezcan una diversidad de juegos. Acorde con ello, la distinción entre tipos de juego se fundamenta en el reconocimiento del valor específico que cada uno ofrece para el desarrollo infantil integral.

En tal sentido, se establece la necesidad de habilitar tiempos, espacios y materiales para la enseñanza de juego:

- dramático;
- de construcción;
- con reglas convencionales.

Si bien esta es una clasificación posible de los juegos para conformar un repertorio organizado, es preciso comprender que no es lo mismo jugar a dramatizar, que jugar a construir o jugar un juego con reglas convencionales. Cada uno de estos juegos incluye particularidades que determinan los contenidos a enseñar y la forma en que el docente debe intervenir para propiciar su aprendizaje.

Identificar y comprender estas diferencias implica analizar los desafíos que promueven, las formas de interacción e intercambio entre los participantes, el rol que cumplen en

cada caso los materiales como mediadores en los procesos de juego, y las intervenciones docentes para favorecer el aprendizaje.

A continuación se desarrollan aspectos centrales a los que el docente debe prestar atención a la hora de planificar tiempos y espacios para jugar, y también al fundamentar sus intervenciones durante las propuestas.

Juego dramático

Este tipo de juego se caracteriza por la representación de situaciones ficticiales. Sus componentes o atributos implican la recreación de escenas o tramas, la asunción de roles y el uso simbólico de objetos.

Distintos aspectos del mundo social proporcionan el material principal para la representación. Las escenas entranan y combinan aquello que los niños observan y conocen acerca de la realidad, con las ideas que van construyendo a partir de su propia experiencia de participación social.

En las ocasiones donde se invita a los niños a elegir a qué, cómo y con quién jugar, las escenas suelen ser breves. Refieren a situaciones que ellos conocen y/o de las que han participado, en las cuales se asumen roles, se recrean usos de los objetos y se plantean situaciones o problemáticas típicas de la vida cotidiana (por ejemplo, cocinar, comprar y vender, ir de paseo, entre otras).¹³

Sin embargo, las escenas también pueden aludir a situaciones imaginarias en las cuales se combinan elementos fantásticos (por ejemplo, rescatar a la princesa, defenderse del dragón). En algunas ocasiones es posible que los niños conjuguen en su juego elementos fantásticos con situaciones de la realidad social.

Los materiales específicos incluyen objetos realistas y no realistas¹⁴. Los realistas son aquellos juguetes que reproducen en escala elementos de la realidad; mientras que los no realistas son todos aquellos que no representan algo en particular y habilitan su uso

¹³ Explica Garvey (1985) que son los rasgos del mundo social y las expectativas socialmente aprendidas y transmitidas, acerca del modo como se relacionan entre sí objetos, acciones y personas, las que proporcionan el material principal a la simulación o representación.

¹⁴ Esta distinción es señalada por Garvey (1985).

de manera simbólica¹⁵. Establecer criterios de variedad y combinación entre estos dos tipos de objetos, así como ajustar la cantidad de cada elemento en función del número de jugadores, resulta central para que se interpreten variedad de roles, se desplieguen diferentes escenas y se promueva un adecuado clima de juego.

Las escenas se inician y sostienen en la interdependencia de roles que asumen los participantes. Por ejemplo, mientras alguien personifica al médico otros representan a los pacientes que consultan, recepcionista; o mientras los piratas esconden el tesoro otros buscan recuperarlo. Cuando dos o más niños juegan juntos, la comunicación asume un papel importante en el sostenimiento de la representación. La asunción de roles implica el uso de formas comunicativas – vocabulario, gesto, posturas- específicas de cada uno de los roles y de la situación.

Es preciso advertir que una escena, o trama de juego, puede involucrar a un grupo reducido de niños. En función del interés de los participantes y de otras condiciones del contexto de juego, la participación acontece por duplas o en grupos de entre 3 a 5 niños aproximadamente. Es decir que, mientras algunos niños desarrollan una escena, en simultáneo otros niños despliegan otras dramatizaciones completamente distintas.

La riqueza y variedad de las escenas y roles está condicionada por los materiales disponibles, así como por las intervenciones que realizan los docentes en base a propósitos y contenidos específicos para este tipo de juego. Por ejemplo, cuando un docente registra que algunos niños tienden a jugar de manera individual o que algunos grupos suelen desarrollar con frecuencia las mismas temáticas puede, en función de ello, incorporar materiales que sugieran nuevas ideas o habilitar su participación como jugador desde un rol complementario en las escenas que los niños inician.¹⁶

En el jardín de infantes, el juego dramático se enriquece y complejiza a partir de experiencias múltiples e interrelacionadas entre sí. Los nuevos aprendizajes sobre el ambiente social dan paso a nuevas ideas para jugar, ampliando la variedad de roles, situaciones y actividades a representar.

¹⁵ Ejemplo de materiales realistas son juguetes tales como elementos de cocina, autos y otros medios de transporte, muñecos, herramientas, etcétera. Los materiales no realistas son aquellos a los cuales los niños pueden otorgar un significado simbólico, como por ejemplo telas de distintos tamaños y colores, sogas, elásticos, broches, colchonetas, cajas, rollos de cartón corrugado; y también elementos de la naturaleza como piedras, ramas, caracoles, cañas, entre otros.

¹⁶ En el *Diseño Curricular para la Educación Inicial* se advierte que “en este tipo de juego el adulto puede participar con mayor frecuencia, siempre y cuando juegue realmente y no intente guiar el desarrollo del guión lúdico hacia un área de su propio interés”.

Asimismo, la escucha de cuentos y las narraciones de historias enriquecen el mundo imaginario, motivando la aparición de nuevos personajes y tramas fantásticas. No menos importante resulta la frecuencia en que se ofrecen estas propuestas. A medida que los niños construyen experiencia en este tipo de juego, las escenas se van complejizando y comienzan a combinarse entre ellas, dando lugar a tramas cada vez más ricas.

Juego de construcción

Estas propuestas se caracterizan por la manipulación y combinación de elementos para armar una o más estructuras que serán desarmadas al finalizar el juego. Los desafíos y procesos involucrados, así como las características de las construcciones que realizan los niños, se relacionan con la variedad y las particularidades de los materiales que se ofrecen.

En función de las acciones que cada elemento promueva se pueden distinguir según materiales de¹⁷:

- superposición (bloques en general);
- encastre (ladrillos, dakis);
- o piezas de ajuste (tipo meccano).

Cada uno de los materiales presenta limitaciones y ventajas que los niños aprenden a reconocer cuando “jugar a construir” resulta una propuesta frecuente en el jardín. En este sentido, es preciso tener en cuenta que la incorporación de nuevos materiales requiere que el docente contemple un tiempo de exploración que permita conocerlos, ensayando alternativas en su manipulación –por ejemplo, probar cómo se pueden unir y combinar las piezas–.

Además de promover distintas habilidades a través de la acción, los desafíos que caracterizan a este tipo de juego tienen que ver con la combinación de elementos. Estos materiales presentan piezas que varían en cuanto a forma, tamaño, peso y tipo de materia prima. Se trata de aspectos que implican relaciones y problemas específicos a resolver tales como estabilidad, equilibrio, equivalencia, simetría.

¹⁷ El diseño de estos materiales es específico para este tipo de juego. Su elaboración industrial establece condiciones de seguridad y durabilidad. Estos materiales pueden combinarse con elementos no estructurados como tubos de cartón, cajas, sogas y cintas, siempre y cuando resistan la acción de los niños y se encuentren en condiciones óptimas para el desarrollo de propósitos constructivos.

Cuando este tipo de juego se propone sin una consigna específica acerca del producto a lograr –por ejemplo en el marco de propuestas organizadas en sectores– los niños pueden comenzar a combinar materiales con o sin un propósito explícito. Esto quiere decir que no siempre se disponen a jugar sabiendo lo que quieren hacer. En este punto es central que el docente acompañe desde la observación atenta, mostrándose dispuesto a colaborar, pero sin forzar el logro de un producto simbólico.

Es frecuente que los niños y las niñas comiencen probando ideas, armen, desarmen y vuelvan a armar como parte de la flexibilidad que ofrece este juego. Asimismo, es posible que la acción se desarrolle en forma individual, en duplas o en pequeño grupo. En ocasiones, observar lo que otros realizan puede resultar un incentivo y/o motivar el inicio de un juego conjunto.

Del mismo modo, la forma que alcancen algunos productos puede estimular nuevas ideas o metas que sostienen la continuidad del juego. Por ejemplo, sin proponerse un objetivo preciso dos niños juegan juntos encastrando ladrillos grandes uno sobre otro. A medida que avanzan deciden que será una torre muy alta. Entusiasmados con este desafío encaran la resolución de problemas que implica hacerla crecer más allá de la altura de ellos mismos.

A veces la referencia simbólica es atribuida una vez que los niños consideran su construcción finalizada y dicen, por ejemplo, “es una casa”, “es un puente”, “es una pista de carreras”, de acuerdo a la impresión que les despierta lo construido. En otras ocasiones los niños anticipan aquello que se proponen construir. Puede tratarse de objetos genéricos (torres, barcos, casas, aviones) o de objetos característicos del medio geográfico natural en el que viven (chimeneas de la fábrica, la autopista, la costa del río). En ambos casos, la imagen mental o modelo externo guía el proceso y obliga a ajustar la combinación de piezas para alcanzar el fin que se desea.

Cuando las acciones se orientan en función de metas precisas, se observa que los niños juegan seleccionando y descartando elementos, probando alternativas; y se esfuerzan por resolver las situaciones problema que plantea la combinación de materiales. Por ejemplo: una niña y un niño se proponen armar un barco con bloques de madera. Uno de ellos arma una estructura inicial advirtiéndole al otro jugador el tipo de bloques que se necesitan para el piso. Luego, juntos, buscan piezas que les permita representar la rampa de ingreso entre el material disponible.

La intención de construir en base a una imagen mental o a un modelo externo, inaugura procesos de planificación y de resolución de problemas que dan paso a construcciones

cada vez más sofisticadas. Asimismo, es frecuente que los niños acompañen el proceso constructivo realizando comentarios, describan lo que van pensando, comparen opciones, anticipen resultados, identifiquen problemas y puedan, en función de ello, solicitar la ayuda o acompañamiento que necesitan.

Del mismo modo que es importante diferenciar procesos de construcción de otros en los que prima la exploración de objetos, también es importante distinguir este tipo de juego de instancias en las cuales lo que se intenta promover es el juego dramático. Por tal motivo, el sentido de la incorporación de pequeños juguetes – como autos y animales– difiere de la intención que se distingue cuando se trata del desarrollo de escenas ficticiales.

Desde la posición del docente, promover avances en este tipo de juego implica que sus intervenciones sostengan los desafíos y problemas que son característicos del juego de construcción. La incorporación de pequeños juguetes se sostiene, por ejemplo, en la posibilidad de ofrecer un elemento que pueda oficial de referencia para la construcción; o poner en evidencia los ajustes que es preciso realizar en lo que se está armando (por ejemplo, ofrecer animales para armar corrales; autos que deben pasar por un puente sin que este se desarme). Además es preciso considerar que, aun cuando el docente no explicita una consigna, la presencia reiterada de los mismos elementos condiciona aquello que los niños deciden construir, obstaculizando en alguna medida que se desplieguen nuevas ideas y proyectos.

Juegos con reglas convencionales

La característica común a este tipo de juegos es que se organizan a partir de reglas anticipadas, sistemáticas y explícitas que establecen una referencia compartida al momento de comenzar a jugar. Las reglas señalan lo que hay que hacer para jugar, explicitan acciones, organizan la dinámica grupal y/o alternancia de turnos, marcan una meta e indican cuando un juego termina. Al ser externas e independientes del sentido que los niños puedan atribuirles, establecen condiciones que regulan el accionar de los participantes. Integran esta categoría, por ejemplo, los juegos:

- de puntería y emboque (bowling);
- de ocultación (escondidas);
- de persecución o atrape (manchas);
- con consignas verbales (“veo-veo”);

- de mesa (cartas, dados, fichas y tablero);
- tradicionales (Pato-Ñato, rayuela, Martín Pescador);
- corporales o motores (carreras).

Si bien estos ejemplos se presentan organizados en función de ciertos criterios o características, es posible advertir que algunos juegos comparten algunas de ellas, tal el caso de los juegos tradicionales que también pueden ser descriptos como juegos de persecución o atrape y/o juegos motores.

El juego como actividad compartida encuentra, en cada una de estas instancias, oportunidades en cuanto a las formas de agrupamiento de los niños. Algunos de ellos pueden realizarse con la totalidad de los integrantes de un grupo, otros admiten una organización por equipos y otros tantos se desarrollan en parejas o en pequeño grupo.

También es posible establecer diferencias en cuanto a las formas de participación. Mientras que todos los juegos implican alguna forma de interacción entre jugadores, sólo algunos establecen la asunción de roles opuestos. Juegos tales como las escondidas, los juegos de cartas y otros juegos de competencia individual o por equipos, resultan particularmente interesantes dado que promueven que los niños comparen sus acciones con las que realizan otros jugadores, que anticipen resultados, planifiquen jugadas, negocien ideas y desarrollen estrategias en función de la meta del juego. Jerarquizar estas oportunidades resulta importante cuando se trata de elegir qué juegos se enseñan.

La selección que realiza el docente debe considerar una variedad de juegos que permita no solamente ampliar el repertorio de los niños, sino también promover diversidad en cuanto a las acciones, habilidades, procesos y dinámicas grupales, enriqueciendo la capacidad de jugar de los alumnos. Por ejemplo, los juegos corporales o motores implican fuerza y destreza física, los juegos de emboque relacionan posición de lanzamiento y velocidad, los juegos con dados involucran saberes numéricos, etcétera.

En algunos casos resulta interesante diseñar versiones más sencillas de un mismo juego¹⁸, en función de las características del grupo, del momento del ciclo escolar y de los saberes previos que el aprendizaje de algunos juegos requiere. Esta estrategia evita que se descarten juegos interesantes y ayuda a establecer etapas en la enseñanza de juegos que resultan más complejos.

¹⁸ Es preciso señalar, tal como se advierte en el Diseño Curricular, que las modificaciones no deben alterar la estructura profunda de un juego. *dgcYe, Diseño Curricular para la Educación Inicial. Segundo Ciclo. La Plata, dgcYe, 2008.*

Cuando se enseña a jugar, las particularidades de cada juego guían las decisiones que toma el docente en su planificación y orientan sus intervenciones durante el juego. Por ejemplo, cuando se decide enseñar un juego nuevo, es preciso definir si necesita realizarse en pequeño grupo, como sucede en general con los juegos de mesa, o si es posible presentarlo a todo el grupo, como en el caso de los juegos de persecución y tradicionales.

En todos los casos es importante que se anticipen las reglas, la forma en que deben organizarse los participantes, que se prevean condiciones en cuanto al espacio y los materiales. Es central considerar el tiempo que puede demandar el aprendizaje de cada juego, dado que los niños se apropian del formato o estructura de un juego cuando tienen oportunidad de jugarlo varias veces. En este sentido, proponer juegos tradicionales en las primeras secciones ayuda a que los niños se familiaricen con este tipo de juegos.

Al enseñar las reglas, muchas veces no alcanza simplemente con enunciarlas, los niños las aprenden en la propia acción de jugar. Es necesario que el docente –desde la posición de jugador experto– participe del juego procurando su apropiación, ayudando a comprender la dinámica y el sentido de cada juego; del mismo modo podrá intervenir a través de preguntas o comentarios que orienten las acciones de los jugadores y recordar los acuerdos en cuanto a las reglas. Por ejemplo: – Recién tiró X, ¿ahora a quién le toca? / – ¿Vale desde cualquier lado, o dijimos que hay que pararse sobre la línea marcada para lanzar la pelota? / – Para “robar” el pozo grande que tiene X primero hacía falta un 8, ahora hace falta un 3. Atención que esto va cambiando.

Una vez que se han comprendido las reglas y se han establecido las condiciones iniciales (por ejemplo en cuanto a la alternancia de turnos), el sentido de las intervenciones del docente estarán orientadas a acompañar el desarrollo del juego. Los niños recurrirán en busca de apoyo para recordar alguna de las reglas o resolver problemas entre los jugadores. Es preciso tener en cuenta que, en algunos casos, el alejamiento del docente de la situación puede provocar confusión entre los niños y abandono del juego. Sin embargo, no se trata de que el docente intervenga dirigiendo el juego; el propósito implica que los niños jueguen progresivamente con mayor autonomía.

Así como durante el juego el docente prevé distintas instancias de intervención, al finalizar es importante favorecer un tiempo de diálogo y reflexión. Compartir impresiones señalando cómo se jugó, qué situaciones se presentaron, cómo se resolvieron; y también acordando cuestiones a tener en cuenta para la próxima vez.

A medida que los niños consolidan el aprendizaje de un repertorio de juegos, comienzan a organizarse de manera cada vez más autónoma. Pueden aceptar el desafío de enseñar

a jugar a otros y elegir con mayor conocimiento y confianza a qué les interesa jugar en las propuestas que se organizan en sectores. En los momentos de patio es frecuente que se agrupen de manera espontánea para desarrollar juegos tradicionales y/o para inventar nuevos juegos que implican la anticipación y el acuerdo de reglas.

Aportes para la planificación e implementación de propuestas de enseñanza

Documentos anteriores señalan la importancia y responsabilidad del equipo directivo en la gestión curricular al orientar y acompañar las decisiones acerca de la enseñanza en todo el jardín, coordinar la planificación anual en las distintas secciones considerando la trayectoria escolar de todos los niños y explicitar ciertas condiciones que la hacen posible.¹⁹ Del mismo modo, el área de juego requiere que los equipos de conducción analicen, discutan y reflexionen, junto con las docentes, los criterios y condiciones para la organización anual de su enseñanza. En este sentido es importante considerar el juego como una actividad permanente.

Como se ha mencionado en reiteradas oportunidades en el desarrollo de este documento, la frecuencia con que se ofrecen propuestas de juego es una condición central para que los niños y las niñas construyan experiencia y enriquezcan sus posibilidades lúdicas. En este sentido, organizar la enseñanza considerando la diversidad, la continuidad y la progresión en relación con los diferentes tipos de juego requiere que se establezcan y sostengan acuerdos sobre el tiempo que se destina a cada uno de ellos en la agenda escolar.

Prever en la planificación anual una frecuencia semanal con propuestas simultáneas de juegos, es una modalidad organizativa que permite al docente ofrecer diversidad de propuestas que incluyan un mismo tipo de juego, diferentes tipos de juego o la inclusión de situaciones que no son juego. Esta modalidad –conocida tradicionalmente como “juego

¹⁹ Entre ellas, la conformación de un verdadero equipo de trabajo que involucre a todos los docentes del jardín de infantes, para que participen activamente en la definición de una propuesta formativa que trascienda los límites de cada sala. Así como el diseño de formas de comunicación democráticas para propiciar la “actitud relacional” y garantizar la participación real de todos los actores. dgcYe, *Documento n°2/2013 La Gestión del equipo de conducción de los jardines de infantes en el primer período anual*. La Plata, dgcYe, 2013.

en sectores”– convoca a los niños a elegir qué, cómo y con quiénes jugar; jerarquiza una dinámica de participación en pequeño grupo y habilita la enseñanza de juegos nuevos, así como la posibilidad de volver a jugar aquellos ya conocidos por los niños.

En todos los casos, requiere que el docente planifique las situaciones de juego anticipando el/los tipos de juego que ofrecerá en cada oportunidad, formule los contenidos a trabajar, seleccione los materiales para cada sector, prevea las posibles intervenciones y modos que asumirá su participación durante el proceso del juego y una vez finalizado el mismo.

La organización simultánea de propuestas en sectores puede plantearse de acuerdo a las siguientes alternativas.

- **Propuestas de un mismo tipo de juego:** por ejemplo, tres sectores con materiales diversos para el desarrollo de diferentes escenas de juego dramático, o tres sectores con diferentes materiales para juego de construcción, o tres sectores con diferentes juegos con reglas convencionales. En este último caso resulta importante señalar que el docente podrá incorporar aquellos juegos que los niños han aprendido a jugar con anterioridad y que manejan con cierta auto-nomía para poder organizarse.
- **Propuestas que incluyen diferentes tipos de juego:** por ejemplo, un sector para cada tipo de juego –dramático, de construcción y con reglas convencionales–. En este caso, la incorporación de un sector para juegos con reglas convencionales en donde participa un grupo reducido de niños puede habilitar la enseñanza de juegos nuevos por parte del docente.
- **Propuestas de uno o dos tipos de juego en simultáneo con otras actividades:**²⁰ por ejemplo, un sector de juego dramático, un sector para juego de construcción, un sector de educación visual o una mesa de libros.

²⁰ En el Marco General del Diseño Curricular se señala que el juego en sectores: “(...) se organiza a partir de los materiales que se ofrecen en los distintos lugares y espacios de la sala. Es una actividad que permite la libre elección por parte de los niños y la exploración de distintos tipos de materiales y propuestas, tales como juego dramático, de construcciones, de mesa, de biblioteca, de educación visual, entre otros”. Es posible observar que, si bien esta modalidad de organización de propuestas simultáneas utiliza el término juego en su denominación, en ella pueden converger distintos tipos de situaciones, algunas de ellas netamente lúdicas y otras no.

Intervenciones docentes

Es preciso señalar que la intervención docente designa un conjunto de previsiones que refieren a distintos momentos en la planificación e implementación de propuestas. En este sentido, es posible distinguir: la planificación previa del juego, la organización que se realiza antes del desarrollo del juego, la que tiene lugar durante el mismo y la que ocurre después.

En la planificación de propuestas, los propósitos y contenidos se establecen a partir de las características particulares que presenta cada tipo de juego; en tanto que los condicionantes que plantea el Diseño Curricular guían la intervención docente al establecer criterios a partir de los cuales es preciso tomar decisiones.

De este modo, las previsiones didácticas implican considerar: el tipo de juego (dramático; de construcción; con reglas convencionales); el tiempo (esto es, definir frecuencia –semanal/mensual– que sistematice la presencia de los 3 tipos de juego para cada sección); el espacio destinado (habilitar el uso de ambientes cerrados y abiertos: sala, *sum*, patio, parque); los materiales (provisión de variedad y cantidad de elementos para cada tipo de juego; su organización y guardado); y las formas de agrupamiento (grupo total, pequeño grupo, duplas, entre otras posibilidades).

Asimismo para la enseñanza, es preciso que el docente tenga en cuenta diferentes orientaciones de acuerdo a los distintos tipos de juego. Las mismas se detallan a continuación.

Orientaciones para la enseñanza de juego dramático

- Establecer una frecuencia que dé continuidad a este tipo de juego.
- Incluir este tipo de juego en la organización de propuestas en sectores, ofreciendo a los niños la oportunidad de elegir a qué, cómo y con quién jugar.
- Retomar los juegos realizados con anterioridad en el marco de la enseñanza de otras áreas de conocimiento.
- Identificar los intereses del grupo a partir de la observación y el registro de roles y escenas que se reiteran durante el juego en la sala y en los momentos de patio.
- Planificar propósitos y contenidos específicos que orienten la selección de materiales y modos de intervención.
- Seleccionar materiales anticipando posibles combinaciones entre objetos realistas y no realistas e incorporar periódicamente elementos que sugieran nuevas ideas para jugar.

- Orientar las intervenciones docentes durante el juego en función de propósitos y contenidos anticipados en la planificación, promoviendo la asunción de roles interdependientes y habilitando su participación desde un rol en el juego que despliegan los niños.
- Contemplar un tiempo de intercambio y evaluación –posterior al juego y antes de desarmar las producciones– que promueva la socialización de lo realizado y la reflexión acerca de la acción.
- Prever una evaluación periódica definiendo qué observar y qué registrar, a fin de identificar logros y dificultades para el planteo de nuevas propuestas.

Orientaciones para la enseñanza de juego de construcción

- Establecer una frecuencia que dé continuidad a este tipo de juego.
- Incluir este tipo de juego en la organización de propuestas en sectores, ofreciendo a los niños la oportunidad de elegir qué les interesa construir, con qué material y cómo piensan hacerlo.
- Identificar los intereses del grupo a partir de la observación y el registro del tipo de estructuras que los niños construyen y de los problemas que se plantean durante su armado.
- Planificar propósitos y contenidos específicos que orienten la selección de materiales y modos de intervención.
- Seleccionar materiales variados que impliquen distintas acciones (superponer, encastrar, ajustar piezas); prever distintas combinaciones posibles e incorporar nuevos materiales en función de los intereses que manifiestan los niños.
- Orientar las intervenciones docentes durante el juego en función de propósitos y contenidos anticipados en la planificación, promoviendo la identificación-resolución de problemas en función de las estructuras que los niños desean construir y alentando el jugar con otros.
- Contemplar un tiempo de intercambio y evaluación posterior al juego, promoviendo la socialización de lo realizado y la reflexión acerca de la acción.
- Prever una evaluación periódica definiendo qué observar y qué registrar, a fin de identificar logros y dificultades para el planteo de nuevas propuestas.

Orientaciones para la enseñanza de juego con reglas convencionales

- Identificar los intereses del grupo a partir del registro de los juegos que los niños han aprendido a jugar en el ámbito del hogar.
- Seleccionar un repertorio de juegos a enseñar durante el ciclo escolar en función de criterios de diversidad, continuidad y progresión para este tipo de juego.
- Planificar la enseñanza de juegos nuevos especificando propósitos y contenidos que le permitan anticipar modos de intervención en cuanto a formas de agrupamiento de los niños, tiempo, espacio, materiales, etcétera.
- Incluir los juegos previamente aprendidos en la organización de propuestas en sectores, ofreciendo a los niños la oportunidad de elegir a qué les interesa jugar, acompañando y promoviendo que se organicen progresivamente con mayor autonomía.
- Orientar las intervenciones docentes durante el juego en función de propósitos y contenidos anticipados en la planificación y de las reglas que presenta cada juego, habilitando la participación del docente como jugador experto.
- Contemplar un tiempo de intercambio y evaluación, posterior al juego, promoviendo la socialización de lo realizado y la reflexión acerca la acción.
- Prever una evaluación periódica definiendo qué observar y qué registrar, a fin de identificar logros y dificultades para el planteo de nuevas propuestas.

A modo de cierre

Resulta fundamental que inspectores, equipos directivos y docentes generen espacios de reflexión acerca del juego y su enseñanza, a fin de revisar algunas concepciones teóricas que subyacen en las prácticas cotidianas; y resignificar las decisiones pedagógico-didácticas institucionales para que los niños puedan ampliar y enriquecer su biografía lúdica en su trayectoria escolar.

Establecer acuerdos institucionales que sistematicen y den continuidad al tiempo destinado a jugar, habilitar diferentes espacios, ofrecer variedad de juguetes, objetos y materiales, alternar formas diversas en los agrupamientos, ofrecer diferentes propuestas de juego para que los niños tengan la posibilidad de dramatizar, construir y ampliar el repertorio de juegos con reglas convencionales junto a otros, son algunas de las condiciones institucionales que posibilitan que todos los niños ejerzan el derecho a jugar y aprender nuevos juegos.

Anexos

Anexo 1.

Herramientas de indagación utilizada para la realización del relevamiento institucional

Entrevista al directivo

En ella se sugiere indagar en los siguientes aspectos: si se han acordado pautas en cuanto a variedad, continuidad y progresión de propuestas de juego y previsiones para la articulación entre el área de juego y otras áreas de enseñanza; el tipo de consultas que plantean los docentes y las cuestiones que le preocupan al directivo en torno a la implementación del área.

Lectura de planificaciones y cronogramas

Esta herramienta permite registrar si las propuestas de juego se ubican en el marco del área específica y/o de otras áreas; identificar los propósitos y contenidos que se explicitan en cada caso; observar si se contempla variedad, continuidad y progresión en cuanto a los tipos de juego, si se prevén materiales, formas de agrupamiento y si se anticipan modos de intervención docente en función del tipo de juego.

Observación de propuesta de juego

A partir de esta observación se pueden registrar tipo/s de juego/s, materiales, condiciones de espacio-tiempo, forma de agrupamiento de los niños, acciones, verbalizaciones, diálogos, ejemplos de intervención docente durante el transcurso del juego, etcétera.

Entrevista con el docente

Esta entrevista permitirá registrar en qué marco se planificó la propuesta observada (actividad permanente, unidad didáctica, secuencia, otros), si se anticiparon contenidos de enseñanza, e indagar en el propósito de las intervenciones realizadas.

Guía de preguntas para la discusión y reflexión en los equipos de trabajo

- ¿Qué ideas fundamentan la incorporación del juego como área de enseñanza?
- ¿Cuál es el valor del juego como actividad compartida?
- ¿Cómo organizar la enseñanza de juego sin desestimar su valor como estrategia para la enseñanza de contenidos de otras áreas de conocimiento?; ¿cómo equilibrar la presencia de ambas formas de jugar?
- ¿Qué anticipaciones son necesarias cuando la intención del docente es enseñar a jugar?
- ¿Qué criterios de continuidad, progresión y simultaneidad se deben establecer para garantizar la enseñanza de los contenidos de los distintos tipos de juego en la trayectoria escolar de los niños?
- ¿Qué acuerdos son necesarios para organizar la enseñanza de los distintos tipos de juego?
- ¿Qué características distinguen al juego dramático, al juego de construcción y a los juegos con reglas convencionales?
- ¿Cómo poner en diálogo el tipo de juego y las formas de organizar su enseñanza?; ¿se contemplan diferentes formas de agrupamiento de los niños de acuerdo al tipo de juego y de los materiales disponibles?; ¿se pone en diálogo el tipo de juego con los espacios que se habilitan para jugar?; ¿es posible ofrecer propuestas de un mismo tipo de juego en simultáneo para promover la interacción en pequeño grupo?
- De acuerdo a los propósitos de enseñanza del área, ¿qué intervenciones prevé el docente en función de las características de los tipos de juego antes, durante y después de cada situación de enseñanza?

Anexo 2.

Bibliografía complementaria y guías de lectura

Bruner, Jerome, *Juego, pensamiento y lenguaje*. Madrid, 1998.

Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/4413.pdf>

Guía de lectura

El autor menciona una investigación que realizó en grupos recreativos y en jardines de infantes de gran Bretaña. Describir los resultados que obtuvieron a partir del análisis. ¿Cuál es la relación entre diálogo y pensamiento?
¿Por qué considera tan valioso el rol del maestro en el juego?

Garvey, Catherine, *El juego infantil*. Capítulo 6. Madrid, Morata, 1985.

Guía de lectura

La autora enuncia que los papeles que asumen los niños (identidades o roles), los planes y los objetos son los componentes del juego dramático. Afirma que su influencia recíproca favorece el sostén de la trama del juego.

Reflexionar sobre el rol del maestro en la construcción de interdependencia entre estos tres componentes.

Laffranconi, Silvia (coord. autoral), *Ludotecas escolares para el Nivel Inicial. Fundamentación pedagógica y aspectos organizativos*. Serie Temas de Educación Inicial. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97023/1-Ludotecas.pdf?sequence=1>

Guía de lectura

¿Qué diferencias se pueden establecer entre la actividad de jugar en el contexto familiar y de la comunidad, y el juego en el ámbito escolar?

¿Qué procesos favorece el juego como actividad compartida en el contexto del jardín de infantes?

¿Qué papel juegan los materiales y/o objetos para jugar que se ofrecen en el jardín? ¿Qué criterios orientan cada una de estas formas de mediación docente descritas en el texto?

Rogoff, Bárbara, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Capítulo 5. Barcelona, Paidós, 1993.

Guía de lectura

Explicar las características del rol del adulto cuando sostiene una actividad compartida con un niño.

¿Cuál es el valor de los aportes del niño en las actividades compartidas?

Vygotsky, Lev, *La imaginación y el arte en la infancia*. Capítulo 1. Madrid, Akal, 2003.

Guía de lectura

¿Cuáles son para el autor las características de la actividad reproductora? ¿Cuáles son las características de la actividad creadora?

Explicar la relación entre creación y experiencia.

¿Por qué jugar no sólo implica imitación?

Relatar el desarrollo de un juego que permita ejemplificar aspectos de imitación y de reelaboración-imitación.