



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

Doris Natalia Carabajal
nataliacarabajal.29.30@gmail.com
D.N.I:34.037.004

Micó Cecilia
micocecilia@gmail.com
D.N.I: 32.386.397

**JUEGOS CORPORALES E INTERACCIÓN SOCIAL ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE 5
AÑOS DE EDAD EN NIVEL INICIAL**

Docente tutor: Mara Lesbegueris
Fecha de entrega: 29/07/2021
Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Psicopedagogía
Escuela de Humanidades. UNSAM

Alumnas: Carabajal D. Natalia – Micó Cecilia.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
Pregunta de la investigación.....	7
Hipótesis	7
Objetivos.....	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos	7
2. DESARROLLO METODOLÓGICO	9
2.1. Tipo y diseño de la investigación	9
2.2. Población y muestra	11
2.3. Técnicas de recolección de datos.....	12
2.4. Fuentes de datos.....	12
2.5. Instrumentos.....	12
2.6. Aspectos éticos	12
2.7. Plan de análisis de los datos	13
3. MARCO TEÓRICO	14
3.1. El desarrollo en la infancia.....	14
3.2. La interacción en la infancia	17
3.3. La interacción entre pares en la infancia.....	21
3.4. El juego	24

3.5. La Psicopedagogía y el juego.....	29
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	32
4.1. Tipo de juegos más frecuentes en los niños/as que participan en el estudio.	32
4.2. Roles que asumen estos niños/as en los juegos corporales	36
4.3. Participación de los docentes en la conducción de los juegos corporales en relación con la interacción social	39
5. CONCLUSIONES	44
Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	49
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
6. ANEXOS	55

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se fundamenta en la importancia que tienen los juegos corporales en el nivel inicial y el papel que éstos tienen en la promoción de la interacción social, particularmente entre niños y niñas de 5 años de edad, estudiando el tema desde la perspectiva de la psicopedagogía como un área del conocimiento de relevante pertinencia en este contexto.

Como un aspecto central en este estudio se reconoce la función del juego en el desarrollo integral del niño y la niña, especialmente, los juegos corporales, ya que en el transcurso del juego se generan relaciones de interacción entre los participantes, lo que contribuye con el estímulo de distintos aspectos propios de la edad. De allí la conveniencia de orientar este estudio en ese marco temático.

Del mismo modo, se atiende como población a niños y niñas del nivel inicial; una etapa en la que el juego es un recurso de imprescindible utilidad, especialmente porque se produce de manera espontánea, y al llevarse a la práctica, se están motivando componentes diversos, entre ellos, el de la socialización con el grupo de pares.

Sobre la base de estas reflexiones, la relevancia de este estudio se enfoca en el rol de los psicopedagogos como especialistas que tienen las facultades para identificar aspectos relacionados con el proceso de desarrollo y el aprendizaje, utilizando en este caso, los juegos que promueven la interacción y los vínculos afectivos entre niños/as de nivel inicial. La investigación apunta a los juegos corporales en particular, siendo estos los que mayormente dinamizan la interacción y los intercambios para la utilidad o práctica de los docentes de este nivel educativo.

En este sentido, se reconoce que el juego y sus niveles de interacción resultan de beneficio para mejorar los procesos de interacción en los niños/as, y a partir de ello es posible hacer intervenciones frente a distintos contextos o situaciones tales como, la escasa capacidad de socialización, dificultades para aprender o atender algún otro escenario particular que interfiera en el alcance de los contenidos del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Del mismo modo, la investigación constituye un aporte teórico en la caracterización y el estudio de los juegos corporales en esta etapa de la vida, que sirve de soporte para futuros intereses en abordar el tema; y se justifica, en tanto plantea generar una propuesta relacionada con los juegos corporales que pueden ser utilizados en el nivel inicial.

Por otra parte, este estudio puede ser un apoyo para familias de niños/as de nivel inicial, quienes tendrán al alcance información que oriente sobre el modo de acompañarlos en el marco de los procesos de interacción, particularmente a los 5 años, desde el hogar, y de esta manera, atender situaciones de forma más precisa y con mayores alcances. Esto se argumenta al asumir que, cuando las familias, adultos y profesionales obtienen mayor conocimiento sobre los juegos corporales, se pueden generar propuestas de interacciones que conciben espacios de interacción en beneficio real de los niños/as y su grupo de pares.

Al asumir este estudio, se partió de un problema central en el ámbito de la psicopedagogía, relacionado con la importancia de la interacción que se genera entre los niños y niñas en el nivel inicial, lo cual se lleva a cabo de diversas maneras, y en este contexto interesó la vinculación con las experiencias alcanzadas a través de los juegos corporales. Esto responde a diversas razones, necesarias de precisar. Inicialmente, se valora que, a través de diversos tipos de juegos, los niños y niñas interactúan entre sí y son capaces de comunicarse con otros de su misma edad, compartir emociones, sensaciones y experiencias de aprendizaje y distracción.

De este modo, las participaciones en las diferentes propuestas de juego permiten que los niños y niñas alcancen mejores relaciones interpersonales, la sociabilidad y el intercambio de ideas en los distintos espacios donde comparten. Sobre este aspecto, Ofele (2002) expone que el juego es un eje fundamental, a partir del cual se podrán desarrollar distintos aspectos propios del desarrollo en la infancia.

Para la Psicopedagogía el juego es un recurso de trabajo de gran importancia; esto se debe a que se considera que, no sólo constituye un elemento que se intercala entre el paciente y el terapeuta (docente-alumno/a), sino que, al mismo tiempo, favorece que en ambos sujetos se sitúen las dinámicas lúdicas para llevar a cabo las funciones que son de competencia del psicopedagogo.

Sobre esto, apunta Öfele (2002), que “el juego es un ámbito donde se instala el psicopedagogo junto con los otros -pacientes, alumnos, etc., para promover cambios” (p. 2); y expone que esta es una herramienta indispensable en la tarea psicopedagógica; destacando que no es el mismo en diferentes contextos. Esto sucede porque a partir de cada tipo de juego que se practique, se promueven situaciones de diversa naturaleza y cuando se trata de aquellas que tienen una base educativa, poseen un amplio potencial para la enseñanza y el aprendizaje.

Fernández y Seijas (2018) señalan que la infancia acontece como el lugar de juego y el espacio donde el niño o la niña se desenvuelven como tal. En ese marco, el acto de jugar, más o menos consciente, remite siempre al jugar infantil y no se olvida, ya que toda persona durante esta etapa de la vida experimentó formas lúdicas tempranas, incluso antes de saber de qué se trataban.

En este sentido, es propia la importancia que tiene el juego desde la infancia, teniendo claro que existen distintos tipos de juegos, entre ellos, los corporales. Estos juegos cumplen relevantes funciones en la estimulación de la imaginación desde la edad temprana, y contribuyen con la superación de los miedos básicos y las herramientas para elaborar posibles temores. A propósito, Calmels (2018) refiere que algunos juegos elementales, corporales, incluyen los de la crianza, tales como los de sostén, ocultamiento y persecución.

En general, los juegos corporales contienen aspectos que favorecen el desarrollo integral del niño y la niña a partir de los primeros años, siendo parte de la matriz que se expandirá a lo largo de la vida. De allí asumir su aplicación en el medio escolar, como indican Álvarez y Pazos (2020) que las experiencias y las vivencias son fuente de aprendizaje; juego y cuerpo se encuentran y eso garantiza que en los centros educativos integren los conocimientos, la creación y la comunicación, el uso y exploración del cuerpo y se diviertan por medio de la aplicación del juego.

A partir de lo anteriormente expuesto y de la experiencia laboral en el campo de la docencia y la psicopedagogía en el nivel inicial, se puede observar la centralidad del papel que tienen los intercambios lúdicos como parte elemental en la reafirmación de los vínculos afectivos entre los niños y niñas. De hecho, puede sostenerse que, especialmente los juegos corporales, contribuyen con el desarrollo infantil en el área socio-afectiva, porque establecen el contacto del niño/a con sus pares, permitiéndole conocerlos y responder a consignas; en este proceso se estimula, además, el conocimiento sobre sí mismo.

Un tema de pertinencia de sostener en la problemática actual, se concentra en el hecho de la virtualidad de las actividades escolares, método implementado a partir de la pandemia por el COVID-19, lo que ha mantenido en aislamiento a los niños y niñas de los espacios escolares, limitando la proximidad entre ellos, y que si bien, no es el tema que se aborda en la presente investigación, es preciso aclarar que los datos que se manejan y la información

en general, se sostienen sobre las formas tradicionales de los encuentros escolares en espacios físicos institucionales.

En ese sentido, esta investigación parte de la necesidad de profundizar en el tema desarrollado, reconociendo que los juegos corporales propician la interacción de niños y niñas de nivel educativo inicial. Por lo tanto, la pregunta principal, el diseño de las hipótesis o supuestos y los objetivos de este estudio se detallan a continuación:

Pregunta de la investigación

¿Cómo es la relación entre el juego corporal y la interacción social en niños y niñas de 5 años de nivel inicial del Jardín de Infantes estatal N°941 ubicado en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires?

Hipótesis

- En el ambiente de educación inicial de 5 años se destaca mayor frecuencia uso de juegos específicos.
- Los niños y niñas del nivel de educación inicial de 5 años, asumen roles enmarcados en los juegos corporales.
- La intervención de los docentes de educación inicial de 5 años del Jardín N° 941 ubicado en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires es determinante para promover la conducción de los juegos corporales en relación con la interacción social entre la población en estudio.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la relación entre el juego corporal y la interacción social en niños y niñas de 5 años de nivel inicial en el Jardín estatal N°941 ubicado en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires.

Objetivos Específicos

- Identificar el tipo de juego más frecuente en los niños/as que participan en el estudio.
- Determinar los roles que asumen estos niños/as en los juegos corporales.

- Indagar sobre la participación de los docentes entrevistados en la conducción de los juegos corporales en relación con la interacción social en la población en estudio.

2. DESARROLLO METODOLÓGICO

2.1. Tipo y diseño de la investigación

En la presente investigación se propuso analizar la relación entre el juego corporal y la interacción social en niños y niñas de 5 años de nivel inicial del Jardín estatal N°941 ubicado en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires; para alcanzar este objetivo, se seleccionó el estudio de tipo cualitativo.

La investigación cualitativa, exponen Denzin y Lincoln (2012), favorece el estudio y la interpretación de las culturas, además, ofrecen una definición que se ajusta a los propósitos del presente estudio, señalando que es un multimétodo focalizado, en el cual los investigadores estudian las cosas en su situación natural, buscando entender los fenómenos a partir de sus significados, atribuidos por las personas.

Asimismo, expresan Forni, Gallart y Vasilachis (1999) que este tipo de estudios tiene una base social para el análisis, que conduce al conocimiento de realidades problemáticas, haciendo posible la identificación de la naturaleza de las situaciones, los hábitos, los sistemas de relaciones, lo cual es básico en la presente investigación.

Esto incluye la recolección y el uso de materiales como estudios de caso, experiencias personales, la introspección, las historias de vida, entrevistas, textos de observación, datos históricos, entre otros que describen contextos en el marco del problema planteado, lo cual se asocia con la vida de los individuos vinculados al análisis. En este proceso, los investigadores aplican un rango de métodos interrelacionados, esperando alcanzar el objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2012).

En relación con la investigación cualitativa describe Vasilachis (2006):

La fuerza particular de la investigación cualitativa es su habilidad para centrarse en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente. Sin embargo, el análisis de cómo las personas ‘ven’ la cosa no puede ignorar la importancia de cómo ‘hacen’ las cosas... Esta manera de investigar es considerada como una forma de pensar más que como una colección de estrategias técnicas... un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar... permite comprender... proveer nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y nos dice más de lo que las personas piensan, nos dicen qué significa e implica ese pensamiento (p. 3).

Por lo tanto, al asumir la investigación cualitativa desde la perspectiva de estos autores, el estudio abordó los significados que se atribuyen a los juegos corporales en relación con el desarrollo de las interacciones en niños y niñas del nivel inicial, y para el alcance de

los objetivos planteados, fue necesario manejar datos descriptivos y estos se obtuvieron, según Taylor y Bogdan (1986) “de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 35), y de esta manera apreciar la información requerida.

Según Hernández, Collado y Baptista (2006) en los estudios descriptivos "se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así (vélgase la redundancia) describir lo que se investiga” (p. 60). De este modo, agregan los autores, “los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren” (p. 61), que fue el propósito planteado en el estudio; es decir, se esperaba identificar el tipo de juego que se ejecutaba más frecuentemente en la población estudiada, determinar sus roles en los juegos corporales, y, atender la cantidad y el nivel de interacción generada al respecto, así como la intervención de los docentes en este contexto.

Por otra parte, esta investigación es de tipo transeccional o transversal debido a que “recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández et al., 2014, p. 208). Las investigaciones cualitativas no experimentales cumplen con los siguientes criterios:

- a). Se dedica a analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado.
- b). Evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo.
- c). Determinar o ubicar cuál es la relación entre un conjunto de variables en un momento (Hernández et al., 2014, p. 154).

Señala Sabino (1996) que este tipo de estudios permite describir algunas características localizadas en conjuntos homogéneos de fenómenos, para lo cual se utilizan criterios sistemáticos, por medio de los cuales, se pone de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio y así, ofrecer información metódica contrastable con la de otras fuentes. Justamente, se obtuvieron datos, y se identificó como se manifiesta el juego en un contexto específico: el jardín estatal ubicado en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires.

De igual modo, el estudio fue no experimental, ya que se realizó sin manipular deliberadamente las variables. Es decir:

Se trata de investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. No hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.184).

Esto significa que, al abordar a los sujetos que constituyeron la muestra, no se intervino en su realidad o se alteró, respetando su ambiente natural, y consiguiendo la información requerida que posteriormente fue analizada.

2.2. Población y muestra

Al referir a la muestra, es importante mencionar, primeramente, el señalamiento que realizan Glaser y Strauss (1967) en cuanto al criterio básico que gobierna la selección de grupos, siendo esencial en el logro de la relevancia que esto tiene, tanto para la identificación de los datos necesarios, como en la relación con las fuentes teóricas para promover el desarrollo de las categorías emergentes. En tal sentido exponen:

El investigador elige todo grupo que le ayudará a generar, al más amplio grado, tantas propiedades de categorías como sea posible y eso ayudará a relacionar las categorías mutuamente y con sus propiedades... las comparaciones de grupos son conceptuales; ellas son hechas comparando una evidencia similar y diversa indicando las mismas categorías conceptuales y propiedades, no por la comparación de la evidencia por su propio interés. El análisis comparativo toma amplia ventaja de la “intercambiabilidad” de los indicadores, y desarrolla, en su transcurso, un extenso rango de indicadores aceptables para categorías y propiedades. (Glaser y Strauss, 1967, p. 4)

De esta manera, en este estudio se precisó un universo determinado por los docentes que trabajan y/o trabajaron con niños y niñas de sala de 5 años concurrentes del Jardín de Infante estatal N°941 ubicado en el Partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires, siendo esta la población o grupo de estudio que, correspondiendo a las fuentes más generales de las cuales se obtienen los datos, pudiendo ser personas, situaciones o hechos observados directamente, y que tienen una relevancia central en la indagación de las realidades en estudio (Sabino, 1996).

En relación con la muestra, entendida como “una parte del todo que llamamos universo y que sirve para representarlo” (Sabino, 1996, s. p.), en esta investigación estuvo determinada de antemano, si no que alcanzó su límite en el concepto de saturación, tomando en cuenta la conveniencia o posibilidad de acceso al personal docente de la institución en estudio. Esta fue no probabilística y por conveniencia, tratándose de docentes de niños/as en edades comprendidas entre los 4 y los 6 años de edad, a quienes se aplicó el instrumento, y que estuvo representado por 7 (siete) docentes.

Los criterios de inclusión de la muestra fueron docentes que trabajaron y/o trabajan con niños/as de sala de 5 años, turno mañana y tarde, a quienes se les realizó una entrevista de carácter abierta vinculada con la temática objeto de estudio.

2.3. Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de los datos se consideró importante el uso de la entrevista, que, en esencia, como describe Sabino (1996) “consiste en una interacción entre dos personas, una de las cuales, el investigador formula determinadas preguntas relativas al tema en investigación, mientras la otra el investigado proporciona verbalmente o por escrito la información que le es solicitada” (s. p.).

En tal sentido, se diseñaron entrevistas con preguntas abiertas vinculadas con los objetivos de estudio, donde se tomaron en cuenta aquellos aspectos que permiten relacionar el juego y la interacción entre el grupo de pares.

2.4. Fuentes de datos

Las fuentes de datos utilizadas para obtener la información de la investigación son primarias, debido a que fue generada por el grupo de investigación; por lo tanto, la fuente fueron los docentes participantes en las entrevistas y, por otra parte, las bases teóricas, como fuentes secundarias.

2.5. Instrumentos

Se diseñó un instrumento para recabar los datos. Esto consistió en la aplicación de entrevistas a los docentes constituida por una guía de 12 (doce) preguntas relacionadas con el tema de la investigación (Ver anexo 1). El formato fue enviado por correo y las preguntas devueltas con sus respectivas respuestas (Anexos 3-9).

2.6. Aspectos éticos

Se solicitó el consentimiento informado a los docentes participantes, a quienes se les indicó el objetivo y demás datos que respaldaban el estudio (Ver anexo 2). En todo momento

se resguardan los datos personales, se preservarán los datos de los docentes participantes, de modo que se mantiene en anonimato los nombres de los informantes.

2.7. Plan de análisis de los datos

Posterior a la obtención de los datos, se procedió a analizar cada respuesta relacionando las diversas respuestas sobre la misma pregunta, destacando los aspectos de mayor relevancia en función de los objetivos planteados y apoyándose con las bases teóricas analizadas en el marco teórico. Por lo tanto, realizadas las entrevistas, se procedió a ordenar los datos en archivo de Word.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. El desarrollo en la infancia

El desarrollo en la infancia representa una parte fundamental en el proceso de formación de la persona, sobre todo, como indican Martins y Ramallo (2014), porque en esta etapa “se forma la arquitectura del cerebro, a partir de la interacción entre la herencia genética y las influencias del entorno en el que vive el niño” (p.1098). Del mismo modo, estos autores lo definen como un proceso en el cual cada niño y niña va transitando por etapas desde la concepción y se continúa a lo largo de la vida, como un aspecto dinámico y progresivo. Arce (2015) agrega, que es:

Un proceso, en condiciones normales, continuo, pero de velocidad variable según las diversas edades y las diferentes estructuras orgánicas, alcanzando su máximo crecimiento en diferentes momentos; así, por ejemplo, mientras que el cerebro crece un 90% en los primeros 5 años y los pulmones requieren 8 años para alcanzar su estructura definitiva, la altura final se logra recién al concluir la adolescencia. (p.575)

Del mismo modo, Betancur (2010) lo describe como el avance o cambios que se van produciendo de manera natural, por etapas. En ellas aparecen, progresivamente, nuevas aptitudes, formas de pensar y reaccionar, lo cual genera “estructuras complejas que se van agrupando por etapas, las cuales se definen como... descripción abstraída y altamente condensada de un aspecto limitado de la conducta... [que] evolucionan a partir de las anteriores” (p.27).

La importancia atribuida al desarrollo en los primeros años de vida se manifiesta desde diversas perspectivas. Lori, Arjumand y Clyde (2007) definen la primera infancia al período que inicia con el periodo prenatal y se extiende a los ocho años, una etapa en la cual se crea en los niños la base que fundamentará su vida futura. En este marco, uno de los aspectos de mayor consideración se relaciona con el hecho de reconocer la relación entre la supervivencia y el crecimiento infantil, y esta etapa abarca factores que inciden en la salud, lo cual trasciende el propósito de crear ciudadanos íntegros y prósperos, dando valor a los entornos. Esto significa que:

Los niños crecen, viven y aprenden—padres, cuidadores, familia y comunidad—impartarán su desarrollo de modo significativo. En la mayoría de los casos, los

padres y los cuidadores son incapaces de garantizar un entorno enriquecedor sin la ayuda de organizaciones locales, regionales, nacionales e internacionales. (Lori, et al. 2007, p.3)

En este mismo orden, es importante señalar que el desarrollo comprende las dimensiones biológica, psicológica y social, en cuyo curso, el niño y niña viven estadios o etapas y sus alcances dependerán de diversos factores, tales como el medio donde se desenvuelven, las relaciones con sus iguales, la familia y educadores o cuidadores. De hecho, Martins y Ramallo (2014) detallan como elementos intervinientes en este contexto, los microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas.

En relación con el microsistema, este se manifiesta en el entorno de las familias e instituciones dedicadas a trabajar con quienes se encuentren en situación vulnerable, donde es importante el vínculo con los padres en el marco de ciertas características ambientales; el mesosistema se refiere a la influencia que tiene el ámbito en el cual se desarrolla el niño o la niña. En este contexto se mencionan como ejemplo, las guarderías infantiles; el exosistema corresponde a la relación que se alcanza por medio del trabajo de padres o escuela de los hermanos; y, el macrosistema, o factores como las condiciones socioeconómicas y culturales (Martins y Ramallo, 2014).

Sobre la base de estas apreciaciones se entiende que el desarrollo se asocia con el crecimiento. Siguiendo a Lejarraga (2004), el crecimiento hace referencia al aumento de tamaño, estatura, peso, porcentaje Score “Z”, entre otros valores antropométricos en los/as niños/as, mientras que es el curso de los cambios de la conducta sensorio motriz, de la respuesta emocional, el lenguaje, la inteligencia, el aprendizaje, en un contexto sociocultural e histórico. Todas las dimensiones de este proceso están interrelacionadas, de manera que lo emocional influye en lo cognitivo y lo físico, y viceversa. Es un proceso con múltiples facetas y dimensiones, en el que intervienen aspectos de la salud, la nutrición, la higiene, la emoción y el intelecto.

Es así como crecimiento y desarrollo se conciben en un mismo contexto, tratándose de las etapas por las que pasa el niño y la niña desde su gestación. Al respecto se sostiene que estos dos conceptos implican una mirada que integra lo dinámico, evolutivo y prospectivo, propios del ser humano, y al mismo tiempo, comprende el hecho de ser

diferenciales en el proceso de asistencia al niño y la niña. Esta afirmación se orienta a la convicción de que la salud no comprende solo la satisfacción de las necesidades, sino el cuidado y promoción del desarrollo en condiciones apropiadas, de modo que se garantice ser un adulto sano (Organización Panamericana de la Salud, 1993).

El crecimiento y el desarrollo, indica la Organización Panamericana de la Salud (1993) resultan de la interacción entre los factores genéticos y el medio ambiente, de tal modo que, si en las condiciones físicas, biológicas, nutricionales y psicosociales, entre otras, se cumplen de manera favorable, el niño y la niña crecerán de manera armónica. A esto, agregan Lori et al., (2007), que interviene de manera relevante, lo socioemocional y lingüístico-cognitivo, que en general, tiene un especial impacto y repercute en “el aprendizaje básico, el éxito escolar, la participación económica, la ciudadanía social y la salud” (p.3). Sobre la importancia de esta etapa se estima lo siguiente:

Los primeros años de vida se caracterizan por el desarrollo más importante y rápido que ocurre en el ciclo vital humano, particularmente del sistema nervioso central. Los ‘períodos sensibles’ para el desarrollo del cerebro ocurren, casi exclusivamente, durante ese tiempo. Las experiencias... y las exposiciones ambientales... que un niño o niña recibe serán instrumentales en el desarrollo exitoso de la función cerebral temprana. No sólo estas experiencias moldearán al niño psicológicamente, sino que éste también moldeará estas experiencias. El desarrollo que se produce durante la primera infancia proporciona los cimientos esenciales para triunfar en muchas áreas de la vida, tales como el bienestar físico, social y económico (Lori et al., 2007, p. 21).

En función de estas afirmaciones, se entiende que, cuando se habla de desarrollo se abarcan distintos aspectos, y que ante la relevancia que esto tiene desde una perspectiva general, deben ser estudiados y atendidos como tal, es decir, atribuyendo importancia a las diversas manifestaciones que constituyen ese proceso. Como se ha indicado, se trata de dos aspectos esenciales: lo personal y lo ambiental, y el papel que cumplen los diversos componentes que intervienen en este ámbito.

En cuanto al desarrollo psicológico durante la infancia, este supone una serie de etapas en las que el niño o niña va adquiriendo elementos que le permiten actuar e interactuar dentro de su entorno social. Conviene referir que Piaget teorizó acerca de las formas en que ocurre la adaptación del sujeto al medio. Este proceso parte de dos elementos opuestos y complementarios, la acomodación y la asimilación (Sanfeliciano, 2018). Esto tiene que ver con la incorporación de la experiencia nueva a esquemas de conocimiento previo que el

sujeto ya disponía. Es decir, es “el proceso por el cual se modifican los esquemas previos en función de las variaciones externas” (Sanfeliciano, 2018, p. 7), lo que quiere decir que el sujeto va alterando la construcción que posee, a partir de la nueva información. En este aspecto, debe tenerse en cuenta lo siguiente:

La acomodación comporta un esfuerzo para modificar sus esquemas o adquirir otros nuevos que le permitan asimilar realidades más complejas. Este esfuerzo acomodatorio sirve para que el sujeto pueda asimilar los conocimientos nuevos e iniciar un ciclo nuevo. La resultante de estos procesos es una fuerza adaptativa que conduce el equilibrio sujeto-medio (García, 2008, p. 2).

3.2. La interacción en la infancia

Los procesos de comunicación entre las personas son esenciales en todos los momentos de la vida; de hecho, puede reconocerse la intervención de estos procesos a lo largo de la historia en todas las sociedades, y cómo son fundamentales en el desarrollo de las relaciones en el ámbito social como una necesidad de la humanidad, lo cual ha permitido el avance de la civilización a lo largo del tiempo.

Sobre este aspecto, opina Cordero (2018) que la constituye un acto cotidiano que forma parte natural de la vida de los seres humanos, existente desde la antigüedad y presente en todas las sociedades, por lo que es cercana al conocimiento común. Señala este autor que la comunicación oral, extraverbal y en sus diversas formas de manifestarse, “toma sentido a partir de la interacción entre los individuos y los entes que la forman” (p.2), y esto se lleva a cabo por medio del intercambio de significados que se comparten a través de la interacción, ante lo cual es necesario manifestar lo siguiente:

El intercambio de significados que está en la base de la comunicación es solo posible en un medio social donde exista un sujeto otro que comparta los códigos que se intercambian, por lo que la comunicación es un proceso sociocultural en el que se intercambian, y también se construyen, significaciones y simbolismo. (Cordero, 2018, p. 3).

En este sentido, es necesario valorar la importancia y la complejidad que caracteriza a la comunicación en el curso de los años, destacándose que “desde el siglo XX hasta la actualidad se han establecido diferentes modelos que... buscan explicar la comunicación humana desde un punto de vista científico, dichos modelos se pueden clasificar en: lineales, circulares y los reticulares” (Carrillo y Hamit, 2017, p.108). Además, valorando lo que apunta

González (2017), es preciso entender que, cuando se habla de comunicación no se refiere solo, o específicamente, a medios de difusión, puesto que en dicho proceso se tiene como un elemento central la interacción como dimensión comunicológica, un tema analizado desde diversas ciencias y disciplinas, entre ellas, la educación, psicología, psiquiatría y psicopedagogía. De hecho, señala González (2017):

El punto de partida básico del interaccionismo simbólico, y que lo sitúa de lleno en las reflexiones aportadas por los enfoques psicosociales, es que los seres humanos no viven aislados, sino formando parte de grupos y en interacción permanente con otras personas. Así, se retoma la dialéctica entre lo individual y lo social, que ha guiado el pensamiento de la psicología social desde sus inicios (p. 149).

Los modelos referidos se orientan a caracterizar la comunicación a partir de los elementos que median en dicho proceso, e incluyen aspectos cognitivos, los cuales son indispensables para lograrlo; sin embargo, refieren los autores señalados, que, aun reseñando la participación de los sujetos, no se da importancia a la relación entre ellos y cómo influye ese intercambio en la transmisión de la información, el significado del mensaje y el efecto que despierta en el interlocutor. Del mismo modo, indican que, en esta clasificación no se reconoce que la comunicación representa la base de la civilización, siendo un aspecto de sustantiva relevancia en la valoración de las relaciones que se establece entre los interlocutores y en asociación con el contexto social (Carrillo y Hamit, 2017).

Ante esas ‘limitaciones’, apuntan Carrillo y Hamit (2017) los aportes de Paul Watzlawick, teórico de la comunicación, quien destaca que esta consiste en un proceso en el cual se pone en práctica la interacción entre sujetos, y, a partir de ello se genera la modificación en alguno de los participantes y se afectan las relaciones. De allí, definen los axiomas de la comunicación de la siguiente manera:

Es imposible no comunicar, es decir, que cualquier conducta que se dé en una situación comunicativa provee información en el intercambio comunicativo. El segundo axioma menciona que la comunicación implica un compromiso que define la existencia de un contenido y una relación entre los interlocutores, que no solo transmite información, sino que al mismo tiempo impone conductas... El tercer axioma responde a que el concepto de interacción está mediado por el intercambio secuenciado de mensajes entre los interlocutores; el cuarto axioma, hace referencia a que un intercambio comunicativo se da a través de dos modalidades, la digital (lo que se dice) y la analógica (como se dice); y el quinto axioma, establece que las relaciones comunicativas pueden ser simétricas es decir que están basadas en conductas recíprocas, o complementarias basadas en las diferencias de los interlocutores. (Carrillo y Hamit, 2017, pp.107-108)

Del mismo modo indican que las relaciones comunicativas se pueden analizar en función de tres dimensiones: la intrapersonal, en la que intervienen los aspectos biológicos, psicológicos, lingüísticos y psicolingüísticos; la interpersonal, generada con el intercambio de acciones entre interlocutores, y donde participan las variables micro y macro-contextuales, así como las pragmáticas; sociocultural, comprendida por las reglas de interacción que pautan la cultura y la sociedad, con incidencia de factores socioculturales, verbales, no verbales y la metacognición. Otro aspecto relevante en este marco comprende:

La dimensión interpersonal mediante la cual es evidenciable el proceso de comunicación y que se estudia tras la caracterización de la interacción comunicativa, teniendo en cuenta aspectos que no son observables desde la visión netamente intrapersonal... Es por tanto imprescindible identificar el concepto de interacción comunicativa, pues tras su búsqueda se encuentran definiciones desde diferentes perspectivas; entre estas, la perspectiva social que la define como aquel proceso que provee un espacio a los seres vivos para construir sentidos y significados y se lleva a cabo actuando bajo normas y condiciones del contexto conversacional. (Carrillo y Hamit, 2017, p.108)

Estos aportes acerca de la comunicación son pertinentes al estudiar la interacción, especialmente porque comunicar es interactuar; es un proceso de intercambio de emociones, sentimientos e impresiones utilizando diversos tipos de lenguaje, cuya importancia abarca todos los ámbitos de la sociedad e involucra a todas las edades y contextos, y de manera especial, es relevante en la infancia.

Sobre esto, indica González (2015):

Uno de los principios básicos en la concepción de la educación como *proceso de comunicación* es el ajuste de la ayuda docente al nivel cognitivo del alumno en un momento determinado, y, por tanto, a su Zona de Desarrollo Próximo. La consecución del mejor nivel de apoyo exige del docente el empleo de diversas estrategias comunicativas que han de variar tanto cualitativa como cuantitativamente en cada episodio interactivo y a lo largo de la escolarización... un aspecto clave para guiar a los alumnos en la construcción del conocimiento. (p.419)

Cuando se hace referencia a los intercambios o interacciones que se llevan a cabo en el espacio escolar, y particularmente en los primeros años, es preciso asumir que la comunicación compartida genera en un ambiente de intimidad, que como señalan González, Rivera y Trigueros (2014) “va perfilando en el colectivo estudiantil, un conjunto de percepciones y emociones sobre la propia corporalidad y su objeto de aprendizaje. Estas percepciones se van interiorizando y estructurando en representaciones” (p.06).

Este proceso comprende las diversas relaciones que se desarrollan entre los participantes, siendo que a través de la interacción se construyen formas de comunicación en el interior de las clases, y donde la intervención pedagógica está mediatizada por un objetivo de aprendizaje. Por lo tanto, su calidad es un recurso para crear sentido dialógico en la correspondencia que se genera entre todos quienes comparten.

En el marco de las interacciones del niño, Martins y Ramallo (2014), a partir de un estudio realizado, encuentran un aspecto importante relacionado con el desarrollo, verificando la relevancia de este tema y su aplicación entre los padres con hijos y los vínculos emocionales. Los autores observaron datos relacionados con el papel de los cuidadores y “otras personas, objetos y símbolos que se encuentran en su entorno inmediato, como está destacado por la teoría bioecológica” (p.1102).

Sobre la interacción, Lori et al. (2007) destacan que son importantes las experiencias y exposiciones que se adquieren en el ambiente. En particular indican que, en el cerebro humano, llamado ‘órgano maestro’ en estas condiciones, “se producen períodos sensibles programados genéticamente, durante los cuales el niño en desarrollo es excesivamente sensible a las influencias del medio ambiente externo... [y] la interacción del cerebro en evolución con el medio ambiente representa la fuerza motriz del desarrollo” (Lori et al., 2007, p.21).

En este contexto, lo que resulta de esto, es una configuración única, y desde entonces, se produce una influencia bidireccional, con bases que impulsan las funciones cognitivas, sociales y emocionales. Esto apunta a las experiencias iniciales que de manera permanente se van solidificando e interviniendo en los diversos componentes de la vida, especialmente en cuanto a la salud y las proyecciones a largo plazo, conocidas como ‘incrustación biológica’ (Lori et al., 2007, p.21).

Por lo tanto, cuando se estudia el desarrollo del niño y la niña, y los procesos asociados en los primeros años, es esencial referir al papel que cumple la interacción. Esta indica Martins y Ramallo (2014), es de gran relevancia en su desarrollo, especialmente cuando se presentan las relaciones de afecto como una alternativa de vinculación con el otro, de donde surge “la formación de una relación que va a seguir existiendo, incluso cuando estos

Individuos no están juntos; eso es fundamental para que el niño establezca relaciones en otros contextos sociales, además del ambiente familiar” (p.1102).

La importancia que esto tiene, se asocia con el desarrollo óptimo, lo cual va a depender desde su perspectiva, de las interacciones que se experimenten justo en esta etapa, “y en las relaciones entre el individuo y el contexto social donde se desenvuelva... Por esta razón, la cognición social y el tipo de vínculo afectivo toman papeles cruciales en el éxito de las diferentes áreas del hacer humano” (Betancourt, y otros, 2014).

3.3. La interacción entre pares en la infancia

En el contexto de estas ideas se plantea la importancia de la interacción entre pares, es decir, las distintas relaciones que se desarrollan entre los niños y niñas en el espacio escolar. Sobre este tema manifiestan Plazas et al., (2010) que en el desarrollo integral del niño y la niña son fundamentales las interacciones que se llevan a cabo en espacios donde esa relación genera estímulos asociados a las competencias sociales, especialmente en el ámbito de la escolarización.

Se trata, señalan los autores, de la relevancia que tiene esto en el paso de la vida del niño y la niña en el contexto del hogar, a formar parte de otro ambiente de socialización. Justamente, en este medio es donde se cumplen acciones tales como:

Compartir con sus compañeros de estudio y a ser influenciado e influir en el comportamiento de ellos... importante en el desarrollo y definición de los patrones de conducta... pues a través de las experiencias directas y vicarias con los pares, los niños adquieren importantes habilidades cognitivas, comportamentales y sociales. (Plazas et al., 2010, p.358)

Es preciso plantear que al hacer mención a las relaciones entre pares, se está haciendo referencia a los niños y niñas que se encuentran ubicados en edades aproximadas o que se caracterizan por un nivel madurativo similar. Asimismo, cuando se genera la interacción entre pares, particularmente en las “primeras etapas evolutivas, consiste principalmente en el juego, y permite a los niños ampliar las habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas adquiridas inicialmente dentro de la familia” (De la Corte, 2017, p.31).

Como parte de esto, se reconocen las funciones del juego en esta edad, siendo que, al ser parte relevante de los intereses que se manifiestan en los primeros años de vida,

generalmente estos se desarrollan entre grupos y en ese proceso, se produce, prácticamente de manera espontánea, la interacción. En estos términos De la Corte (2017), atribuye un importante vínculo entre juego e interacción en los primeros años y al modo como se aplican estrategias en el espacio escolar

Sobre esto, destaca la autora, que ese proceso, será clave la comprensión y el manejo de la cooperación, la competencia y el uso de reglas, para aplicarlas en el acto de relacionarse y compartir con los otros. Especialmente el manejo de reglas, explica:

No aparece hasta aproximadamente los cinco años, cuando comienzan con las más elementales, que son concebidas como verdades absolutas, fijas, permanentes e inmutables. Ya a partir de los ocho años aproximadamente, los niños empiezan a entender el verdadero sentido de las reglas, al considerarlas como prescripciones que pueden ser modificadas por consenso si todos los que se ven afectados por ellas se ponen de acuerdo. (De la Corte, 2017, p.31)

Por otra parte, sostiene De la Corte (2017) que, entre todos los cambios implícitos en el proceso de desarrollo, en esta etapa se funda la amistad como un acto de relación y mediación a partir de la identidad, asumiéndose en la infancia media la amistad. Esto se relaciona con el logro de una identidad grupal, así como con la pertenencia, aceptación y, en la medida que avanza la edad, al llegar a la adolescencia, “aparece el logro de la identidad individual y el comprenderse a sí mismos como insertos en las relaciones de amistad, de ahí que los conceptos de intimidad, reciprocidad, validación del propio yo, entre otros, adquieran fuerza con la edad” (p.35).

Un aspecto relevante al que se refiere esta autora, que es preciso mencionar, es su consideración acerca del acuerdo entre distintos autores, sobre la importancia de las relaciones entre iguales, cuyo impacto interviene de manera significativa en el desarrollo social en la infancia. En este sentido, registra que los compañeros con los cuales comparte el niño y la niña, representan una necesidad humana de afiliación, pero al mismo tiempo, constituye o aporta el beneficio de la reciprocidad, un elemento “esencial para el desarrollo social, emocional e intelectual” (De la Corte, 2017, p.32). Al respecto detalla

El proceso de socialización que se inicia en el contexto familiar se complementa con las relaciones entre iguales, caracterizadas por ser simétricas y no incondicionales, y que aportan un contexto de apoyo para el desarrollo de la autoexploración, el crecimiento emocional y el desarrollo moral, y la validación de los intereses de los niños, de sus expectativas y de sus autopercepciones... Este proceso tiene una influencia determinante a lo largo de la vida,

especialmente en las primeras etapas donde niños y niñas aprenden a dominar sus impulsos, a satisfacer sus necesidades de la manera más adecuada, a identificar y a manejar la ira y la desconfianza, así como a manifestar comportamientos pro sociales con sus iguales (De la Corte, 2017, p. 32).

Por lo tanto, como queda expresado por De la Corte (2017), existen distintos aspectos que intervienen en el proceso de interacción en la infancia, siendo central la relación con los pares. Sobre este tema, Martins y Ramallo (2014) destacan la importancia de las interacciones del niño y la niña, en lo cual son fundamentales los afectos, ya que permiten la formación de sentimientos que se van fortaleciendo progresivamente.

Ante la función e importancia que tiene el proceso e interacción de los niños y niñas con sus pares, Villalta, Valencia y Guzmán (2011) destacan que es necesario manejar el concepto de interacción didáctica; esto se refiere al proceso de comunicación que tiene una base “intencional, estructurada y especializada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos escolares” (p.1143).

El análisis de la interacción didáctica, explican estos autores, ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas y en ese marco, se conciben tres modelos de estudio, cuya definición parte del vínculo con la concepción que se tiene sobre la interacción y la didáctica; estos son: de transmisión, sistémico instruccional y conversacional.

Sobre el primero, explican, junto al sistémico-instruccional tienen como base, alcanzar los objetivos que se definan desde el punto de vista educativo, y, de esa manera, tener control sobre las contingencias, mientras que el conversacional se enmarca en “una construcción dialógica, focaliza en el espacio de incertidumbre que los interlocutores, profesor y alumnos, procuran reducir con sus intervenciones” (Villalta et al., 2011, p.1144).

Este último modelo mencionado adquiere relevancia, ya que se enfoca como una alternativa para incorporar elementos que se gestan en las propuestas del proceso de enseñanza-aprendizaje y es justamente aquí donde encuentra cabida la interacción didáctica, no concebida solo como una posibilidad para la construcción del conocimiento, sino que se amplía hacia la consolidación de la identidad (Villalta et al., 2011).

3.4. El juego

El juego indica Sanz (2019), representa el medio por excelencia para que el niño y la niña se expresen. Esto se debe a que, cuando se produce el acto de jugar, se ejercitan las capacidades que este posee, y por medio de acciones como correr y saltar, utilizan los reflejos, activa la motricidad y estimulan en sistema psicomotor. Sostiene este autor:

Los niños se comunican y se expresan a través del juego, al jugar exploran su entorno y se relacionan con otras personas, se socializan, aprenden normas sociales y adquieren valores. Con el juego desarrollan su imaginación, creatividad e inteligencia y aprenden. Cuando juegan ponen en práctica sus aprendizajes y conocimientos, ensayan, prueban y tratan de mejorar, además de disfrutar. Jugando expresan sus sentimientos y emociones, se divierten, ríen, gozan, muestran alegría, bienestar... y también tristeza, frustración, confusión, tensión... Jugando van construyendo su propia identidad y subjetividad (Sanz, 2019, p. 307)

Desde esta perspectiva, el juego constituye un acto fundamental en el desarrollo del niño y la niña, por medio del cual se llevan a cabo distintos procesos, tales como la socialización que alcanza a través de las relaciones que establece con el medio que le rodea y en especial, con sus pares; una evolución que fundamenta en la imitación y la asimilación. Según indican Piaget e Inhelder (1920) esto ocurre ya que, se genera el proceso estímulo-respuesta y asimilación; además existe una inteligencia senso-motora que es difícil precisar el momento en que aparece. Sobre este aspecto es importante referir:

Lo que en realidad se da de hecho es una sucesión notablemente continua de estadios, cada uno de los cuales señala un nuevo progreso parcial, hasta el momento en que las conductas alcanzadas presentan caracteres que tal o cual psicólogo reconoce como de la "inteligencia" (todos los autores coinciden en lo que concierne a la atribución de ello al último, por lo menos, de esos estadios, entre los 12 y los 18 meses). Siendo así que de los 3 movimientos espontáneos y del reflejo a los hábitos adquiridos y de estos a la inteligencia hay una progresión continúa, el problema es alcanzar el mecanismo de esa progresión en sí misma. (pp. 16-17)

García (2008) desarrolla algunas reflexiones sobre el juego desde el análisis presentado por Piaget. En este sentido, interpreta el modo en que este autor plantea el vínculo entre los niños y niñas, el medio circundante y el efecto que tiene el juego, quien, además, identifica la acomodación como los procesos imitativos y la asimilación con el juego, y cita la definición del juego que hiciera el teórico de la Educación:

Una actividad que encuentra su fin en sí misma, es decir orientada hacia sí misma, autotélica. El camino evolutivo irá desde este autotelismo primitivo (conducta centrada en la acción propia) hasta el egocentrismo (conducta centrada en el yo) hasta desembocar en la conducta social (capacidad de descentración y significación de la conducta del otro). (García, 2008, p. 2)

En relación con los criterios que sostiene Piaget sobre el juego, descritos por García (2008), destaca la importancia dada a la espontaneidad; siendo que se trata de una acción caracterizada por la “indagación libre, no controlada. Se entiende esto si pensamos que para él el juego supone un proceso de asimilación relajada después del esfuerzo acomodatorio a la realidad” (García, 2008, p. 2).

En este mismo orden, Piaget destaca el placer como una emoción implícita en el juego, y lo analiza en contraposición a lo que sería la conducta que se basa en la búsqueda de una meta o un objetivo. Para García (2008), “Piaget aceptaba la teoría psicoanalítica según la cual el juego conforma un espacio y un tiempo de desahogo de conflictos afectivo-emocionales, por lo tanto, subjetivo y compensatorio” (p. 3).

García (2008) destaca la falta de organización del juego, y su naturaleza. Al respecto sostiene:

La carencia de estructura organizada en contraposición al orden lógico del pensamiento. Parece como si en los juegos no fuera importante el conflicto cognitivo, aspecto este que será muy criticado, entre otros, por Vygotsky... el de ser resolución de conflictos personales. Aunque sea Piaget quien descubre que el gran atizador de la vida psicológica es la necesidad de saber y de resolver conflictos, parece que, extrañamente, en el juego simbólico no se produce. (García, 2008, p. 3)

Cuando se habla de juego simbólico, exponen Piaget e Inhelder (1920) se trata de la parte más representativa del juego infantil. Siendo reconocida, como señalan estos autores, la función esencial del juego, el que brinde satisfacción y alegría al niño y la niña, este se ve en la necesidad de responder al mundo circundante, al que debe adaptarse, asumiendo y cumpliendo reglas que provienen de las personas mayores, y estando en un mundo físico que muchas veces puede parecer hostil. De allí que sea indispensable para alcanzar el equilibrio afectivo e intelectual, que el niño y la niña:

Pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones: tal es el juego, que transforma lo real, por asimilación más o menos pura, a las necesidades del yo, mientras que la imitación (cuando constituye un fin en sí) es acomodación más o menos pura a los modelos exteriores, y la inteligencia es equilibrio entre la asimilación y la acomodación

En síntesis, las características del juego en la infancia son: autotelismo, espontaneidad, indagación libre, placer, contraposición a conducta seria, carencia de estructura organizada y contribución en la resolución de conflictos personales; y, como herramienta para el aprendizaje ofrecen un potencial tangible en el campo de la investigación educativa. Según Porstein (2016) hay instituciones que toman estos recursos como prioritarias para el desenvolvimiento intelectual de los niños, conjuntamente con las actividades deportivas.

En este orden, Calmels (2011) expresa que durante los primeros cinco años de vida se construyen las bases del cuerpo y sus manifestaciones, lo cual interviene en el reconocimiento de la existencia del cuerpo, para lo cual el juego resulta fundamental. De hecho, este permite identificar anomalías o problemas de construcción corporal en el niño/a, ya que, “la alteración en la construcción de las manifestaciones corporales funcionaría como un indicador de anomalías en el desarrollo, y hablaría de algún conflicto localizado en el cuerpo” (Calmels, 2011, p. 3).

Igualmente, este autor plantea que lo lúdico tiene estrecha relación con los juegos corporales, lo cual implica tomar y poner el cuerpo como objeto y motor. Menciona que en este tipo de juegos tiene que haber un acuerdo para que las acciones lúdicas se conviertan en juego y subraya que, el contenido de los juegos corporales, desarrollados durante los primeros años de vida, constituye la matriz desde la cual se organizan a lo largo de la vida (Calmels, 2011).

Partiendo de la consideración que el juego involucra el cuerpo, es decir, el cuerpo se construye en el espacio lúdico y se funda en las relaciones tempranas de la persona, se asume que, al mismo tiempo, este permite que el sujeto se construya a sí mismo a través de la interacción con los otros. Mediante el juego el niño o la niña puede formar su carácter y esto admite observar su evolución en un proceso de libertad de expresión y placer. Por ello, contribuye con el desarrollo infantil de manera integral y ayuda a desarrollar adecuadamente el área socio-afectiva, psicomotora e intelectual del/la niña/o.

En este contexto es necesario destacar que el juego tiene una vinculación con la sociabilidad, lo cual es una condición y característica importante en la vida de los seres

humanos, su convivencia, unión, pluralidad y desarrollo integral de las personas. Betancur (2010) refiere que entre los tres y los cinco años de edad es cuando los/as niños/as empiezan a tener contactos sociales y a entenderse con sus pares, y la sociabilidad se presenta como la disposición de un niño o niña a abordar interacciones sociales con otros y buscar su atención y aprobación, como se indica seguidamente:

Esta condición entre los tres y los cinco años de edad se determina desde el relacionarse con el otro como un elemento que permite encontrar un lugar en el mundo; es decir, la sociabilidad está dirigida a la búsqueda de roles que son interiorizados por los niños y que marcan las diferencias en su convivencia. (Betancur, 2010, p. 45)

Estos juegos tienen estrecha relación con los juegos corporales, los cuales implican tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar. Menciona que en este tipo de juegos tiene que haber un acuerdo para que las acciones lúdicas se conviertan en juego, siendo igualmente importantes los juegos elementales de la crianza, considerados de sostén, de ocultamiento y persecución (Calmels, 2011).

Los juegos de sostén están caracterizados por movimientos básicos que los adultos producen en el niño, que se encuentra alzado en sus brazos y cuyas acciones básicas consisten en mecer, girar, elevar y descender, subir, bajar, trepar y colgar. Estas experiencias se basan en un intercambio con el adulto, por medio del movimiento, con cambios en el ritmo. Estos juegos constituyen parte importante de la cultura “posibles de identificar con los nombres de hamaca, caballito, babucha, avioncito, etcétera” (Calmels, 2004, p. 41).

Otra forma de juegos de sostén es cuando el niño o la niña realizan acciones similares desarrolladas con el adulto, como tomar el suelo o los objetos grandes de juegos como espacio de apoyo y autosostén. A su vez, las hamacas, las calesitas, el tobogán, el sube y baja y la trepadora sustituyen el cuerpo de los adultos y reproducen el juego de sostén (Calmels, 2004).

En segundo lugar, Calmels (2004) denomina juegos de ocultamiento a aquellos donde una o varias personas se esconden y otra deben descubrirlas. La dinámica puede incluir el ocultamiento de objetos para ser descubiertos. Estos requieren de la atención y, principalmente, el uso de la visión y escucha; van del jugar compartido en forma dual, sin

reglas preestablecidas, a los juegos con reglamento previo. Algunos de estos juegos son el escondite, el cigarrito, gallito ciego, entre otros.

En tercer orden, se identifican los juegos de persecución, por medio de los cuales se diferencian tres protagonistas: un perseguidor (un adulto confiable), un perseguido (el/la niño/a) y un refugio (cuerpo protector). En estos aparecen los juegos como el monstruo, lobo, “los cuentos infantiles, la mancha, poliladrón, el quemado, entre otros (Calmels, 2004).

Winnicott (1971) plantea que el juego es universal y tiene que ver con la salud porque conduce relaciones de grupo; plantea que lo lúdico desempeña un papel fundamental en la personalidad del niño/a y por ello, puede ser una forma de comunicación en psicoterapia. También es una herramienta valiosa en ámbito familiar y escolar siendo una experiencia creadora y un proceso abierto que se da en el espacio y espontáneo.

Gesell (1982) indica que el niño a la edad de cinco años ya ha recorrido un camino durante su desarrollo, con lo cual puede mostrar cualidades, talentos, así como su temperamento e individualidad. En ese sentido, puede concentrar su atención sin distracciones porque no implica una exigencia excesiva. Pide ayuda al adulto cuando la necesita, pero le agrada asumir pequeñas responsabilidades. Señala que los niños/as se pueden mostrar ansiosos por saber cómo hacer cosas que estén al alcance de sus posibilidades y, respecto de los juegos colectivos, suelen limitarse a un grupo de tres y los organizan en función de fines individuales más que grupales. Este proceso ocurre de forma independiente y libre tanto en varones y mujeres.

De igual modo, Gesell (1982) menciona que en el juego se produce un ajuste en cuanto a lo emocional que tiene que ver con el propio Yo, sin que estén de lado cuestiones como las angustias o temores, que suelen ser temporarios y concretos. En este sentido, el niño a esta edad desarrolla comienza a tener conocimiento sobre sí mismo a lo cual se enriquece con las actividades sociales, especialmente porque las actividades personales y sociales del niño y la niña tienen como base el juego.

En el ámbito escolar y fuera del mismo, el/la niño/a necesita adaptarse a otras personas, y a partir de ello se forman redes de relaciones personal-sociales. Sobre esto, indica

Dolto (1986), si bien el esquema corporal es igual para todos los individuos, la imagen es la síntesis de las experiencias emocionales con otros, es inconsciente.

Estos aspectos relacionados con el juego y todos los referentes asociados explican que existen distintos tipos de juego y en general, cada uno aporta al desarrollo de los niños y niñas. Como se refirió, uno de los aspectos que tiene mayor pertinencia en esto, es la interacción que se genera entre los niños y niñas con sus iguales, los cuidadores, maestros, familia y el entorno. En estos términos tiene especial importancia la participación de los especialistas que medien en el curso del aprendizaje.

3.5. La Psicopedagogía y el juego

El lugar del juego en psicopedagogía es central porque permite trabajar desde allí distintos objetivos. Si bien el juego puede llegar a ser terapéutico por sí mismo, igualmente puede promover situaciones de aprendizaje. No obstante, en un contexto educativo no se pueden dejar de lado los diversos aspectos que se involucran; el solo hecho de jugar no resuelve los conflictos, ni se obtienen los propósitos que se hayan propuesto. Por ello, “la intervención del psicopedagogo y el estilo acorde a cada situación y objetivo, es lo que diferenciará un juego por el solo hecho de jugar, de un juego con objetivos terapéuticos o de aprendizaje” (Ofele, 2002, p. 4).

Indica Sanz (2019) que el juego es esencial para el niño y la niña, y que existen otros aspectos necesarios para propiciar su desarrollo. Entre esos aspectos menciona sus necesidades de cuidados, protección y seguridad, sentirse queridos, el amor, cariño y afecto; sentirse escuchados, comprendidos y aceptados. Que sientan confianza, libertad y se atribuyan posibilidades de aplicar la responsabilidad, aprender a decidir y desarrollar criterios propios sobre el mundo; aceptar los errores, sentirse respetados, valorados, reconocidos e importante. Recibir una formación conducente al desarrollo de su capacidad de aprendizaje, que tengan intimidad y dispongan de tiempo, puedan aprender a convivir, identificar y saber cumplir normas, marcar los límites; identificar la autoridad, ser protegidos, tener seguridad; contar con referentes y modelos apropiados. Desarrollar su propia personalidad, vivir su propia vida, establecer vínculos afectivos estables, y, tener una relación cálida, íntima y continuada consigo mismo y el mundo.

En este sentido, es importante estimar el papel del psicopedagogo es esencial, entre otros aspectos, porque como parte de sus funciones está la de realizar la evaluación correspondiente que permita aproximarse a los aspectos enmarcados en el proceso de enseñanza aprendizaje y, a partir de ello, brindar respuestas a las necesidades que pueda presentar el niño y la niña (Barcenilla y Levratto, 2019).

Barcenilla y Levratto (2019) afirman que el psicopedagogo realiza una función importante en su labor como mediador en la identificación y atención de posibles situaciones enmarcadas en el desarrollo y el aprendizaje en la etapa de Educación Infantil. En este momento, cuando el niño y la niña tienen la posibilidad de conocer sus capacidades y limitaciones de su cuerpo, es una necesidad impostergable la evaluación de las condiciones psicomotoras, “incluyendo las habilidades motrices (cambios posturales, tono, coordinación y equilibrio) y las perceptivo-motrices, que se refieren a la organización y control del propio movimiento en relación al espacio y tiempo” (Barcenilla y Levratto, 2019, p. 14); igualmente lo relativo a la comunicación y el lenguaje.

Sanz (2019) indica que el psicoterapeuta desarrolla una relación con el niño y la niña que se caracteriza por la “paciencia, constancia, respeto y comprensión, favoreciendo que el niño se sienta seguro y libre para expresar sus sentimientos” (p.311), y esto favorece el alcance de la comprensión y aceptación por medio de lo cual el niño y la niña aprenden a conocerse y comprenderse mejor, valorarse, tener autoestima y confianza en sí mismo. Esto, entre otros aspectos, contribuye con el desarrollo de la personalidad y la madurez personal y social. Indican Tamayo y Restrepo (2017):

A través de una mirada pedagógica, el juego tiene el valor en sí mismo al abordar diferentes dimensiones del ser humano: lo corporal, lo emocional y lo racional; permitiendo con ello la estimulación de los distintos aspectos relacionados con el aprendizaje, la adaptación social, la liberación personal y la posibilidad de dar a conocer y transformar la cultura en la que está inmerso cada sujeto. (p. 111)

De esta manera, es precisa la importancia de poner en práctica actividades provenientes de especialistas en psicopedagogía, con el objetivo de aplicar acciones de acuerdo a lo que requiera cada situación. De este modo, las funciones que cumplen estos profesionales en el campo de la educación inicial, puede valerse del juego corporal para

investigar, orientar, asesorar y organizar lo necesario para realizar diagnósticos e indicaciones terapéuticas, y ser apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A partir de los datos recabados en las entrevistas realizadas a los docentes, se ha identificado que las 7 personas que representaron la muestra, mostraron interés en participar en el estudio, ofreciendo los datos solicitados de manera pertinente, respondiendo a todas las preguntas presentadas. Sobre la base de sus aportes, se realiza el siguiente análisis.

4.1. Tipo de juegos más frecuentes en los niños/as que participan en el estudio.

Las respuestas presentadas orientaron al manejo que tienen los docentes en este nivel educativo, sobre la definición de juegos corporales, las respuestas variaron indicando que se trata de juegos en los cuales se involucra el cuerpo, es decir, los que permiten que *“los/as niños/as puedan expresarse a través de su cuerpo y sus movimientos”*, lo que resulta positivo, pues efectivamente, asumen que se trata de un acto lúdico que involucra al cuerpo, lo que implica la expresión y el movimiento como elementos esenciales.

Del mismo modo, asumen que, en este contexto, el cuerpo es un instrumento, y la movilidad que este adquiere a partir del juego, cuando intervienen recursos tales como *“canciones, tarjetas, imágenes del cuerpo”*, de modo que se trata de un proceso, *“donde se utiliza constantemente la destreza motora gruesa. Como por ejemplo correr, saltar, girar, rodar, etc.”*, e indican que, efectivamente, son juegos que se llevan a cabo a través del uso del cuerpo.

Como queda evidenciado, los docentes entrevistados tienen conocimiento acerca de los juegos corporales, definen con claridad de qué se trata, en qué consisten, la importancia que tiene el cuerpo en su desarrollo y que los mismos se ejecutan por medio del movimiento, pudiendo incorporar distintos recursos que promueven al mayor aprovechamiento de las potencialidades que los caracterizan.

En relación con esto, describe Calmels (2011), que la actividad lúdica tiene una estrecha relación con el cuerpo, por lo que al referir a juegos corporales se asume la cualidad propia que posee el cuerpo como objeto y motor; por lo tanto, explica el autor, las acciones

lúdicas que involucran al cuerpo, constituyen una matriz para vincular al niño consigo mismo y con el mundo que lo rodea.

En estos términos, el autor coloca en relevancia la importancia de interpretar que el juego involucra el cuerpo, y que éste forma parte del espacio lúdico, lo que es de gran aporte en el desarrollo de distintos aspectos que deben ser conocidos por los docentes, ya que, al valorar estos contenidos, será un impulsor de todo cuanto contribuye, teniendo como aspecto central los juegos corporales.

En este sentido, al plantear el tipo o los tipos de juegos por los que optan los niños y niñas, los docentes presentan distintas alternativas. Al respecto señalan: “*suelen jugar juegos de persecución, o dramatización, preferentemente*”; “*juegos libres, sin reglas*”; “*juego simbólico*”; “*a esta edad suelen respetar sin mayor dificultad los juegos reglados, ya que comprenden bien las reglas del mismo y disfrutan del juego con sus pares*”; o bien “*disfrutan mucho con los juegos con canciones, como así también los juegos de destreza motora (saltar y correr)*”; “*los juegos de competencia, como por ejemplo juegos de emboque con pelotas o distintos elementos, donde se divide al grupo en 2 equipos y el que más tenga más pelotas junta es el ganador*”; y, “*en general prefieren los juegos de persecución*”.

Esto indica que hay una tendencia en los niños y niñas a preferir juegos reglados y disfrutar los de persecución, siendo que en general gustan de aquellos en los que comparten con sus pares, lo que indica la prevalencia a la socialización y compartir con los compañeros por medio del proceso lúdico.

En este contexto, es válido el aporte que realizan Plazas et al., (2010) al sostener la importancia de la interacción entre pares o relaciones que se forman entre los niños y niñas en el ámbito escolar, lo que contribuye, según expresan estos autores, de manera relevante con el desarrollo integral, ya que las interacciones impulsan diversos estímulos asociados a la convivencia, las relaciones con los demás, lo que comprende los procesos de escolarización, y los ambientes en los que se vinculan con otras personas. Particularmente es de gran interés que en ese proceso lúdico, la experiencia y convivencia con los pares, contribuye con el desarrollo de habilidades, comportamientos y la madurez. Siendo un aporte,

además, para sus habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas, como indica De la Corte (2017).

Un aspecto que interesa destacar es lo relativo a la preferencia de los niños y niñas a jugar solos o acompañados, sobre lo cual responden los docentes entrevistados, que eso depende de la actividad, pero que es común que deseen estar en pequeños grupos, evitando juegos en solitario, prefieren estar con sus compañeros. Todos los docentes entrevistados responden y aprecian la necesidad y el disfrute que demuestran los niños al jugar con sus compañeros, compartiendo las actividades y creando vínculos con los otros.

Específicamente en relación con las actividades que se realizan durante la clase de Educación Física, los docentes indicaron que los niños y niñas se inclinan más por las actividades que incluyen saltos, equilibrio, juegos con pelota, cooperativos, de coordinación, tradicionales, de persecución, aros, circuitos; actividades lúdicas con un sentido pedagógico, en grupo, en equipos. Por lo tanto, existe diversidad de opciones en este tipo de alternativas que utilizan los docentes entrevistados, presentando coincidencia entre las respuestas ofrecidas.

Estos planteamientos se ajustan a lo que sostienen Fernández y Seijas (2018) en cuanto a que el juego en la infancia constituye el área donde el niño y la niña se desenvuelve como tal, de allí que disfruten de la libertad que ofrecen los diversos tipos de actividades que se llevan a cabo en el área de Educación Física. En este contexto es necesario indicar que los diversos tipos de juego conducen a una experiencia en la que se promueven diversos aspectos personales y sociales, que en general contribuyen con el desarrollo, indica Calmels (2018); particularmente los juegos corporales favorecen en el ámbito integral.

De la misma manera, al identificar la preferencia de juegos (estructurados o por juegos sin reglas y espontáneos) la mayoría señalan un equilibrio en estas preferencias: si bien los dos primeros entrevistados indican que la tendencia es hacia los espontáneos, los demás señalan que cuando se aplican los juegos reglados, los niños disfrutan y se sienten seguros, y que esto no resulta una limitación para que el juego sea divertido, siendo igualmente importante que en estos tipos de juegos se relacionan con los grupos de pares, y se da de manera ordenada el cambio de roles. En este sentido destacan los entrevistados, “*les*

gusta mucho los juegos libres, por ejemplo, cuando les doy una pelota y les digo que jueguen a lanzarla o embocarla en algún lado. Pero también se entusiasman con los juegos reglados”, siendo así que se establecen las dos formas que el docente pone en práctica y que por igual son importantes en las actividades lúdicas. Asimismo, se cree importante destacar que el juego libre cobra un valor estructurante en tanto constitutivo de la subjetividad y la corporeidad, ya que habilita la expresión de deseos, la reelaboración de ansiedades, el despliegue de la imaginación, la puesta en acción de destrezas y habilidades ya que habilita tanto el acercamiento como el alejamiento de los cuerpos.

En relación con la importancia de estos aspectos, destaca el aporte que realiza Sanz (2019), quien señala que, en el juego, lo importante es que los niños y niñas puedan expresarse, y que, en general, por medio del juego, se ejercitan las diversas capacidades y se estimula la motricidad y el sistema psicomotor. Asimismo, sostiene este autor, se lleva a cabo la socialización, asimilan normas sociales y valores.

Entonces, tanto los juegos estructurados como los juegos libres, constituyen un acto primario en el desarrollo del niño y la niña, como indican Piaget e Inhelder (1920), especialmente en consideración a que, en todos los casos, se pone en práctica el proceso estímulo-respuesta, la asimilación y la inteligencia senso-motora.

Un aspecto relevante también tiene que ver con el uso que hacen los niños y niñas en el parque, cuando usan los recursos de manera convencional, y al mismo tiempo resignificándolos. *Por ejemplo, usando la parte de abajo del tobogán como casita o refugio*”; se aprecia cómo se presenta un juego de crianza con características del tipo de juego de *ocultamiento*, se pondera la capacidad de atención que se ubica de manera principal en la visión y la escucha. También se puede pensar en la casita como “refugio” y/o “escondite”, se crea en estos juegos una distancia entre los cuerpos.

Del mismo modo, los docentes responden que hay tendencia a que los niños/as realicen juegos de persecución, y la mayoría de los entrevistados responden que, *“Los niños y niñas (...) suelen optar por juegos de persecución, ya que les gusta perseguirse, aprovechan para correr, desplazarse”*. La elección de este tipo de juego en niños/as de 5 años, podría estar relacionada con la posibilidad de ir probando las diversas formas de acercamiento-

alejamiento con los otros cuerpos, ensayando la “progresiva autonomía” desde las interacciones lúdico-corporales.

Los docentes manifiestan que los niños en el parque, si bien hacen uso de los recursos que encuentran disponibles, no se limitan a ellos, y se aventuran a otros juegos con los compañeros, creando ambientes de intercambio y socialización. En relación con esto, destacan Plazas et al. (2010) la relevancia que el niño y la niña compartan en distintos ambientes de socialización, siendo el parque un lugar que posibilita compartir con otros pares, y de este modo, se adquieren habilidades cognitivas y se experimentan acciones socializadoras. Esta interacción entre pares, destaca De la Corte (2017) amplían las habilidades sociales, cognitivas, lingüísticas, y en general, impulsa experiencias que posibilitan el desarrollo integral.

4.2. Roles que asumen estos niños/as en los juegos corporales

Específicamente sobre los roles que asumen los niños y niñas mientras juegan tienden a ser fijos y que ellos cuidan celosamente. En este marco los docentes señalan: “*Podemos observar, incluso, cuando falta un niño que cumple determinado rol privilegiado, como otro ocupa su lugar. Esto pasa mucho en el juego con disfraces.*” Igualmente, sostienen que esto depende generalmente de uno o dos niño/as quienes imponen roles a los compañeros, y la intervención del docente puede mediar para realizar cambios en el curso del juego. En otras ocasiones se indica que los roles no siempre son fijos, y que el docente tiende a determinarlos para evitar diferencias entre los jugadores.

Resulta importante que los niños y niñas tengan libertad de elegir qué roles quieren asumir en los distintos juegos, en esa elección es donde ellos y ellas encuentran sus propios estilos y formas de ir reinterpretando las asignaciones de género previstas por la cultura. Asimismo cobra relevancia la intervención del docente, para que dichos roles varíen entre los niños y niñas, y no queden subsumidos en fijos. Respecto a esto Calmels (2004) señala que es beneficioso que el adulto genere cambios necesarios para que en el juego ningún niño/a permanezca en un rol estereotipado.

Esto apunta a varias interpretaciones; por un lado, no hay una coincidencia definitiva sobre la asignación de roles, por lo que se cree que esto va a depender del grupo y de cómo se determine el liderazgo dentro de él, teniendo un papel importante la intervención del docente, para llevar a cabo el cambio de roles, para que se realicen modificaciones y todos puedan tener igualdad de participación en la ejecución de las actividades.

Sobre estos aspectos Calmels (2004) establece que los roles en el juego son de gran importancia y que, en buena parte, van a depender del tipo de juego; asimismo, Winnicott (1971) expresa que los contenidos que caracterizan al juego, se relacionan con el desarrollo de la personalidad, siendo un elemento que interviene en las relaciones entre pares, la creación de liderazgo y la asignación de roles, el respeto a las reglas y los procesos de socialización.

En este sentido, son relevantes las formas como se manifiestan las conductas durante el juego; los entrevistados presentan diversos datos, tales como: *“hay grupos en los que existen más conflictos que en otros”*; asimismo, sostienen que *“durante el juego aparecen peleas, a veces llantos por algún juego/juguete”*; o, *“en ocasiones se debe intervenir cuando no quieren compartir algún juego con otros de sus pares”*; igualmente exponen que *“suelen disfrutar de las actividades corporales con mucho entusiasmo, se los observa disfrutar mucho en los juegos de recorrido con distintos tipos de circuitos”, “se los observa muy divertidos y entusiasmados en estos juegos”*; *“disfrutan de jugar con sus pares y con la docente. Sin embargo, muchas veces se observan situaciones de conflicto cuando la docente no participa del juego”*.

De este modo, las respuestas tienden a dos puntos diferentes, aquellos que plantean la constancia de conflictos entre los grupos de pares en el proceso del juego, siendo necesaria la intervención del docente; o aquellos que disfrutan y muestran satisfacción y alegría. En estas respuestas no hay especificación sobre posibles cambios, pudiendo ser que, en algunos casos, las situaciones cambien, y las conductas difieran de lo que se ha manifestado.

Sería interesante en este caso, destacar por un lado, el lugar del conflicto como parte del juego, no desde una perspectiva negativa, sino pensarlo como un proceso constructivo, que habilita a que los/as niños/as puedan confrontar opiniones, intereses y posiciones,

generando una situación de interacción y de producción de aprendizajes. Asimismo, el placer que producen las situaciones lúdicas, tal como señala Calmels (2018) que el juego es un ejercicio de tipo placentero, por medio del cual se distancian las obligaciones, lejos de sufrir, es disfrutar.

Betancur (2010) refiere sobre este tema señalado que los cambios en el proceso del juego son naturales y que las conductas pueden cambiar. De hecho, describe que no son actitudes fijas, establecidas, sino que se generan en el ambiente y en el momento en que ocurren las situaciones, por lo que son espontáneas.

En el contexto de los roles que asumen los niños y niñas, es notorio que los docentes entrevistados señalen experiencias y actividades similares, destacan la tendencia hacia los juegos que implican movimiento, que se realizan en grupo e involucran retos o desafíos. Esto es importante porque reclama la participación colectiva, lo que impulsa las relaciones entre pares y se generan espacios de intercambio y sociabilización.

De la Corte (2017) refiere que esto beneficia el aspecto social y la reciprocidad, así como la estimulación de aspectos emocionales, intelectuales. De manera particular, el autor destaca que este tipo de actividades son impulsoras del proceso de socialización alcanzado entre pares, pues en el juego se evidencia la libertad para comunicarse. Martins y Ramallo (2014) aportan a este tema, destacando que en el proceso de socialización participan, se forman y avanzan las interacciones y con ello, los afectos.

Teniendo en cuenta el discurso utilizado por los docentes a la hora de hablar del juego corporal en niños y niñas en el que manifiestan “*Los niños suelen disfrutar de las actividades corporales (...)*”, adhiriendo a lo expuesto por Lesbegueris (2014) al referirse a “niños”, se subordinaba, se invisibilizaba a las niñas. Esta omisión lleva a pensar sobre la conquista de terrenos por parte de las mujeres sobre labores que antiguamente solo eran ocupado por hombres. El rol reproductivo, ocupar el espacio doméstico, trabajo no remunerado, servicio y cuidado de personas, como actitudes de sumisión, subordinación y dependencia eran asignados de manera exclusiva a las mujeres, en tanto a los hombres se les asignan y asumen el rol productivo, la posibilidad de ocupar los espacios públicos, obtener trabajo remunerado, poder y responsabilidad y actitud dominante. Y en este interjuego de estereotipos de roles

que la sociedad patriarcal asigna en función del sexo biológico, se pregunta cómo es la relación entre el cuerpo, el género y el juego de estas niñas que no son nombradas como tales. Como señala Lesbgueris (2014) al referirse a los discursos que tienen como función construir realidades, al interpretar los juegos de niñas concibiéndolos de modos tranquilos, pasivos, no agresivos, se da continuidad a la negativa de acción y despliegue corporal en torno al género. Muchos de estos estereotipos se perpetúan en los cuerpos de las niñas, en juegos pasivos o tranquilos, no por una condición innata sino por dichas cuestiones sociales y culturales que estructuran los comportamientos esperables para cada género.

4.3. Participación de los docentes en la conducción de los juegos corporales en relación con la interacción social

Los docentes indican el modo cómo se desarrolla la interacción entre los niños y niñas mientras juegan; las respuestas se orientaron a identificar distintos modos de relacionarse entre sí. Desde hacer grupos de integrantes diversos, tales como 3 a 6 integrantes, entre quienes tengan ya una relación previa, creando de esa manera, roles definidos, creando confianza para hacerse bromas o chistes; para los niños y niñas es satisfactorio en el desarrollo de los juegos, poder seleccionar a los compañeros/as, puesto que, entre ellos/as, ya existen grupos organizados que se vinculan por algunas afinidades.

Los entrevistados destacan que las interacciones van a depender del tipo de juego que se esté desarrollando y también el lugar, siendo importante en todos los casos la participación de un adulto para cumplir las reglas y se eviten disputas. Del mismo modo, es necesario atender a la importancia que asignan los niños y niñas a la competencia en el contexto del juego, por lo que es necesario mantener reglas, e impulsar el disfrute antes que la idea de ganar o perder. *“Los observo disfrutar mucho y divertirse alegremente con estas actividades grupales”*; *“Se los observa con mucha energía y ganas, a veces se suelen alterar debido a la competencia que genera el juego”*; *“Al comienzo la docente guía el juego para animar a que todo el grupo juegue y una vez comenzado lxs niñxs se van guiando entre ellxs en estos juegos”*. De este modo, existen coincidencias entre las apreciaciones de los docentes,

especialmente en la atención que debe prestarse para el manejo de las actitudes competitivas y el reconocimiento que dan al placer y disfrute por este tipo de actividades.

Por lo tanto, resulta interesante que la interacción parece mediada de manera significativa por los propios niños y niñas y las relaciones con sus pares, donde se manifiesta de forma relevante el competir como un aspecto que puede intervenir en las respuestas de satisfacción por el juego. Sobre este punto, señala Öfele (2002), que el juego promueve cambios en el medio donde se aplica, incidiendo en las actitudes de los niños y niñas, lo que tiene como factor interviniente el tipo de juego que se practique y la mediación docente, ya que es posible que se promuevan situaciones diversas y aunque no sea la intención, en todos los casos, se llevan a cabo aprendizajes.

Sobre este tema afirman Fernández y Seijas (2018) que el niño o la niña encuentran en el juego el espacio pleno para el placer, y que la experiencia lúdica conduce a formas de convivencia, de formación de lazos y que, en ese proceso, se definen los tipos de juegos de mayor interés, como han indicado los entrevistados.

En este contexto interesa destacar que los docentes entrevistados informan sobre las interacciones que se viven en espacios, tales como el patio de juego, ante lo cual expresan que va a depender del tiempo que permanecen en estos lugares y las actividades que se planifican. Por lo tanto, en ocasiones, indican, “*se proponen 10 o 15 minutos de juegos reglados o tradicionales y 15 minutos de juego libre en los que pueden utilizar los juegos de plaza que haya en el patio (tobogán, hamacas, casita, etc.)*”; lo que señala la variedad de actividades y la forma organizada dispuesta para llevarlos a cabo.

En función de las respuestas presentadas por los docentes entrevistados, indican que la combinación entre juegos libres y reglados brindan al niño y la niña las oportunidades de experimentar diversos modos del juego, desde lo que implica el cumplimiento de las normas y reglas, donde hay unos patrones de disciplina que deben ser atendidos, y aquellos en los que tienen plena libertad para jugar y por lo tanto, alcanzar una mayor interacción.

Al respecto, explica De la Corte (2017), que, en el proceso lúdico, es importante combinar el manejo de reglas con otro tipo de juegos, y que, al usarlas, se están impulsando

las relaciones y las posibilidades de compartir con los otros. De hecho, esto es propicio en las edades con las que se trabaja en el nivel educativo que se analiza, puesto que es cuando se fundamentan los principios elementales de ir definiendo la importancia de cumplir parámetros y respetar lo que se pautó en un determinado momento. Así, explica De la Corte (2017), que es la edad cuando se impulsa el logro de una identidad grupal, la pertenencia y aceptación, por lo que es de gran importancia que el docente aplique este tipo de acciones.

El resto de los entrevistados mantuvo respuestas similares; *“Juegan de manera independiente en los juegos del patio como toboganes, calesita, hamacas y luego antes de volver a sala juegos en ronda, como el pato ñato”*; *“tienen diversas opciones de juego en el patio, se encuentra la rayuela pintada en el piso, pista con autos de juguetes, también cuentan con tobogán y casitas, y un baúl de disfraces”*; *“juegos de competencia, como por ejemplo juegos de emboque con pelotas o distintos elementos, donde se divide al grupo en 2 equipos y el que más “pelotas” junta es el ganador”*; *“Juegos con el cuerpo, a veces utilizo muchas canciones para trabajar las distintas partes del cuerpo, sino también juegos con circuitos que les gusta mucho”*; *“aprovechamiento de dichos lugares para mayor enriquecimiento de la actividad a dar”*; *“Se proponen juegos de persecución, tradicionales o actividades lúdicas de expresión corporal con diversos elementos”*.

Ante la importancia que tiene el desarrollo de este tipo de actividades desarrolladas en espacios como el patio, los docentes entrevistados coinciden en darle valor a este tipo de salida, apreciando el patio como un espacio para realizar diversos juegos; de allí que todos afirmen la necesidad de llevarlo a cabo. Igualmente, todos apuntan que el principal factor que interviene es el clima, cuando se trate de espacios abiertos. El entrevistado 1 señala: *“Se proponen 30 minutos de juego en el patio por día, pero que se cumpla esto depende del clima, si el patio es techado o no, y de las diferentes actividades institucionales. Por ejemplo, si hay un acto o una muestra es probable que no podamos utilizar el patio para otros fines”*, planteando de este modo, las ideas que se repiten de alguna manera en el resto de las respuestas presentadas por los otros docentes.

En cuanto al tiempo de permanencia en el patio, hay una tendencia a considerar que es apropiado permanecer aproximadamente 30 minutos, recalcando que se trata de *“un tiempo importante el que se disfruta y aprovecha en este lugar”*, lo que indica que los

docentes atribuyen una significación especial a dicha instancia, como momentos en los cuales los niños y niñas experimentan libertad y se vinculan entre sí, impulsando relaciones con sus pares y con el medio, generando experiencias de interacción de gran importancia.

A su vez esto permite pensar sobre el tiempo de juego acotado que se brinda a niños y niñas en el nivel inicial, teniendo en cuenta que el juego ofrece posibilidades de subjetivación, de interpretar y reinterpretar la realidad, elaborar temores, ansiedades, el despliegue de la imaginación y de la creatividad. Los tiempos del juego y del jugar son tiempos distintos a otros sucesos temporales. Siguiendo el pensamiento de Calmels (2018) cuando se realiza el acto del jugar, la forma cómo se desarrollan las acciones y el tiempo es distinto. Por lo tanto, esto requiere que se modifiquen las concepciones del ciclo del día, especialmente la idea de permanencia y velocidad.

Se evidencia que los intereses son diversos, así como los recursos y formas de conducir las actividades en el patio; sin embargo, predomina el objetivo de aprovechar los espacios disponibles para crear experiencias en las que se formen vínculos con los objetos lúdicos, los espacios y las relaciones entre los niños, dando énfasis en el uso del cuerpo para generar vivencias de exploración del cuerpo.

Sobre estos aspectos, García (2008) indica que el juego constituye un elemento de enlace y relaciones con los demás, de allí a importancia de las actividades entre pares y de llevar a cabo la socialización como un recurso natural, por medio del cual, los niños y las niñas se abren al mundo circundante para compartir e interactuar. En este proceso, apunta este autor, son relevantes los procesos imitativos y la asimilación con el juego, la espontaneidad, y la creación de afectos y vínculos entre los pares, siendo un elemento esencial en el desarrollo integral.

Estas ideas están en afinidad con los planteamientos de Piaget e Inhelder (1920) quienes evidencian la relevancia representativa del juego infantil, lo cual se impulsa en los procesos lúdicos en los que se brindan oportunidades para experimentar satisfacción y alegría. Justamente, en este marco, indican la necesidad de generar actividades en espacios motivadores, en los que se impulse la adaptación y la asimilación. De allí que, estar en el

patio representa un tiempo y un espacio para la indagación, el descubrimiento y el juego, entre otros aspectos.

5. CONCLUSIONES

En la presente investigación se propuso analizar la relación entre el juego corporal y la interacción social en niños y niñas de 5 años de nivel inicial del jardín estatal ubicado en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Para alcanzar este objetivo se llevaron a cabo una serie de etapas que permitieron el estudio teórico documental y la aplicación de una entrevista a un grupo de docentes, a fin de obtener los datos necesarios para el manejo de información enmarcada en dicho objetivo. Una vez realizado el estudio se concluyó lo siguiente:

De acuerdo con los datos suministrados por los entrevistados y partiendo de las categorías señaladas en cuanto a la preferencia por los juegos de sostén, ocultamiento o persecución; con reglas o sin reglas, se reconoce que los niños y niñas prefieren los juegos corporales en los cuales interactúan con el grupo de pares, en espacios abiertos, como el patio o el parque, particularmente los de persecución.

Calmels (2004) llama a estos juegos corporales “Juegos de Crianza” y como se ha expuesto, son aquellos que se adaptan a los/as niños/as y se ponen en práctica durante los primeros años de vida, siendo juegos de sostén, ocultamiento y persecución. En este sentido valdría la pregunta: *¿Por qué los niños escogen este tipo de juegos? ¿Por qué prefieren los espacios abiertos?*; siguiendo al autor, porque en éstos se lleva a cabo la elaboración y control de los temores básicos de la vida, una transformación de los miedos, ansiedades, la proyección de la imaginación (el jugar nutre a la imaginación), hace entrar al niño/a en un mundo ficticio desarrollando y fomentando su imaginación. Por esta razón, es necesaria la existencia de un acuerdo sobre los deseos y necesidades que se mantienen en el cuerpo hasta que en el transcurso vincular se van poniendo en funcionamiento.

En cuanto a los juegos de persecución, su predilección puede deberse a que, durante el proceso primario, lo que se produce es el distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento con el cuerpo protector. Es el cuerpo del adulto el que oficia de refugio en ese encuentro corporal, en el que el “perseguidor” tiene que ser para el niño una persona de confianza (refugio-cuerpo protector). En los juegos de persecución el/la niño/a se diferencia del persecutor y se acerca al cuerpo protector; es decir, se diferencia de la madre, el padre,

tutor, docente y se acerca a su refugio, que bien puede ser otra persona o un escondite que le brinde protección; por lo tanto, se vuelven de interés para el niño/a.

Cabe destacar que este estilo de juegos se desarrolla también en posteriores años y no sólo en la edad temprana. Aquellos juegos como hamacas, la mancha, la escondida dan cuenta de este suceso.

Se menciona también que prefieren los lugares “abiertos”. El parque, el patio, son espacios que permiten un desenvolvimiento y un movimiento corporal distinto al que puede darse dentro del aula o la sala. El mismo autor nos habla sobre las manifestaciones corporales que son la prueba de la existencia del cuerpo y es a partir del contacto, los sabores, la actitud postural la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, praxias, los gestos, etc. que el cuerpo se hace presente y cobra así existencia. Calmels (2009) expresa que el cuerpo es y existe en el marco de sus manifestaciones.

En ese espacio libre de mesas, sillas, carteles, consignas dirigidas, pizarras y diversos objetos y estímulos presentes, los niños pueden explorar, investigar, buscar e interactuar de un modo más corpóreo. Se van construyendo espacios corporales y espacios lúdicos que abren la posibilidad y oportunidad de compartir, de encontrarse, mirarse, escucharse, disfrutar y conocerse entre los/as niños/as y ampliar así las relaciones sociales. En estos espacios abiertos tal vez tienen mayor posibilidad de expresión, en la sala muchas veces se les impide alzar la voz, se les requiere que guarden silencio y que permanezcan en sus lugares, etc.

Esto lleva a pensar sobre aquellas manifestaciones corporales de las cuales Calmels (2009) habla ¿Cuáles son? ¿Cuáles se ven? ¿Cuáles generan interacción entre los niños? En estos espacios abiertos los/as niños/as logran un nivel mayor de expresión de sus manifestaciones corporales, se observan en los juegos, en el jugar, en el correr, en los cantos, gritos, risas y canciones que se desarrollan en los procesos lúdicos que se fueron analizando.

La mirada, la escucha, la voz son algunas de las manifestaciones corporales. Es la voz el aspecto corporal del lenguaje verbal, cuando se muestra la voz se muestra el cuerpo y se reconoce también la identidad de una persona, es parte de ella. Respecto a esto la importancia de hacer escuchar la voz de los/as niños/as, de dejar salir su voz, dejarlos decir es dejarlos

hacer, es dejarlos poner el cuerpo. Calmels (2009) al respecto dice, el cuerpo se puede enriquecer por medio de la palabra, pero que es necesario que exista una construcción de corporeidad, otro que hable, que ponga su voz y escuche, para acceder así a la palabra.

Cuando el docente usa su voz como recurso para el jugar, puede producir atracción e interés en los/as niños/as a la hora de convocarlos, hacerles propuestas, haciendo uso de las distintas tonalidades que pueden ofrecer y fomentar un intercambio, un movimiento grupal entre los/as niños/as, porque jugar con la voz es entonces jugar con el cuerpo. Calmels (2009) sostiene: que las zonas del cuerpo tienen una relación con la palabra, con la manera de ver y contactar con el otro, y eso le asigna una significación importante, una función de valor con respecto a los demás. De allí que el cuerpo favorece la interacción.

Siguiendo al autor, es necesario nombrar en este contexto, la “actitud postural” que es la preparación para el movimiento, es gesto, organiza al cuerpo. Permite también una lectura de lo actitudinal que nos ofrece información sobre las emociones del/la niño/a y lo gestual. Los gestos están presentes en esos intercambios, esos movimientos y en esas interacciones generadas entre los/as niños/as. La gestualidad nace y se incorpora en la medida que cobra un sentido frente a otro. Es una forma de comunicación corpórea producto del intercambio

Por un lado, en cuanto a los roles que asumen estos/as niños/as en los juegos corporales, hay una tendencia a participar en grupos que se mantienen y los roles se presentan de acuerdo a su forma natural de organización, ante lo cual, los docentes plantean la necesidad de intervenir para que los roles se intercambien entre unos y otros, y todos tengan las mismas oportunidades.

Por ello, resulta imprescindible dicha intervención para que no solo las/os niñas/os asignen y asuman diferentes roles, buscando y encontrando cada uno su estilo, ensayando y recreando diversos roles, sino también que estos no se conviertan en estereotipos de género que reproducen desigualdades entre las niñas y los niños. Los docentes podrían habilitar juegos y objetos, fomentando una apertura para que tanto niños como niñas puedan apropiarse e instrumentar los diversos roles, juegos y objetos, dejando así de lado las

clasificaciones “juegos de nenas”, “juegos de nenes”, “juguetes de nenas”, “juguetes de nenes”.

Por otro lado, estas intervenciones de los docentes, a la hora de pensar en los roles entre los/as niños/as puede entenderse como una necesidad de llevar un “control” del juego, de una propuesta lúdica dirigida, y así, los/as niños/as se estarían perdiendo la posibilidad de convocarse entre ellos/as mismos/as. Quizás ante la necesidad de mantener un orden y la anticipación a una posible situación de conflicto. Por esta razón es sumamente interesante lo expuesto por Calmels (2009), cuando expresa que la acción lúdica es facilitadora de aprendizajes si hay un acuerdo (explícito o implícito), especialmente cuando se usa el cuerpo en una nueva acción, no implica que se desestime la primera.

Es así que, si se les brinda a los/as niños/as la posibilidad de elegir, proyectar ideas y explorar, se habilita la oportunidad de asignar y asumir roles, generar mixturas y recrear entre unos/as y otros/as distintos roles y juegos. El autor dice que el juego es diferente al jugar, es decir que al jugar, se entrelazan diversos juegos (Calmels, 2009).

Sobre la participación de los docentes entrevistados en la conducción de los juegos corporales en relación con la interacción social en la población de estudio, los docentes han manifestado que esto va a depender de cada actividad y del lugar o el propósito que se sigue. Igualmente, consideran pertinente cumplir juegos reglados, pues esto favorece el desarrollo del proceso lúdico y al mismo tiempo, se ejecutan acciones de forma organizada. En este orden, los docentes expresaron que, a los niños y niñas, aun cuando disfrutaban de juegos libres, los juegos reglados les generan confianza y seguridad.

Tal como se evidenció en el análisis de los resultados, los docentes entrevistados presentaron distintas opiniones sobre la forma como es el trabajo pedagógico, teniendo presente que en la edad en la que se encuentran los/as niños/as de la etapa en estudio, el juego constituye una actividad esencial, vital y natural. De hecho, el jugar establece un medio para explorar el mundo, interpretar la realidad, identificarse consigo mismo, y alcanzar las relaciones con sus pares y con el mundo que los rodea.

Entonces, se puede pensar *¿Cómo poder escuchar a los/as niños/as a través del juego?* Podría decirse que debe hacerse desde una “función corporizante”, ya que el adulto sea o no consciente es partícipe de la construcción del cuerpo del niño/a y el cuerpo es parte del juego, es parte del jugar. Teniendo en cuenta el sentido que se expone del cuerpo y sus manifestaciones, los padres, tutores, docentes requieren de éste siempre para ejercer el rol. Haciendo foco en el contexto que se analiza (el educativo de nivel inicial) es preciso trabajar teniendo en cuenta estos aspectos y siendo necesario mirar, escuchar, contactar, teniendo en cuenta las manifestaciones corporales y manifestándose también a través de una actitud postural.

Volviendo a la pregunta, se infiere que antes que nada es fundamental tener en cuenta que es en ese proceso del “*jugar*” que los/as niños/as están aprendiendo y no sólo recreándose. Pero esta construcción de juego y cuerpo es posible permitiendo y facilitando un espacio de intercambio, un espacio de acciones lúdicas que inciten a la imaginación, a la confianza y oportunidad de elegir y a la calidad de aquellos contactos corporales que se ofrecen al niño/a. Podemos llamar esto “proceso de corporización” y teniendo en cuenta que hablamos de un contexto educativo, la autora Mara Lesbegueris (2013) considera que en el campo educativo, lo principal son los afectos, y al jugar esto influye, pues se desarrolla la relación con otros cuerpos.

Teniendo en cuenta lo expuesto por la autora, resulta interesante pensar la importancia de construir en la escuela o el jardín, ese espacio que si bien comienza o inicia en el hogar. Es indispensable en el ámbito educativo, en este caso el jardín, la necesidad que aparezca la existencia de ese cuerpo que haga de contención, apoyo, sostén, un cuerpo que permita al niño/a verse y mirarse en él. En este sentido, es preciso sostener que la educación constituye un proceso formativo cuando reconoce el dilema en el crecer y sus contradicciones, y se empobrece ese recorrido cuando se acaban las búsquedas, y se apela solo a la seguridad (Lesbegueris, 2013).

Es necesario pensar el jugar, el juego y la actividad lúdica como recursos y herramientas potenciadoras de actividades y aprendizajes sin necesidad de un objetivo explícito y sin necesidad de un objeto preciso y concreto sino principalmente poner los

cuerpos en juego teniendo en cuenta que es el juego o el jugar constitutivo de la subjetividad-corporeidad.

En este sentido, es notorio que los autores consultados afirman la importancia que tiene en esta etapa educativa y en el ámbito del desarrollo del niño y la niña, la estimulación de la socialización, ante lo cual, los juegos son un recurso de aporte, pues es un proceso de disfrute, placer y estimulación de otros componentes que integran lo individual y lo social; en lo físico, lo cognitivo y afectivo. Ante estos señalamientos, se identifica la importancia que existe entre el juego corporal y la interacción social en niños y niñas de 5 años de nivel inicial.

Finalmente, es preciso constatar que las hipótesis planteadas se han confirmado en tanto se pudo confirmar a través de los datos presentados por los docentes entrevistados, que en el ambiente de educación inicial de 5 años es frecuente el uso de juegos específicos, planificados por los docentes; asimismo, en esta etapa, es común que los niños y niñas asuman roles y estos se caracterizan esencialmente por ser juegos corporales.

Por otra parte, es evidente la intervención de los docentes de educación inicial de 5 años del jardín estatal ubicado en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires, como un factor determinante que impulsa la conducción de los juegos corporales, y con ello se estimula la interacción social entre la población en estudio

Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

En la presente investigación se tenía inicialmente planteado realizar observaciones a los niños y niñas del Jardín Estatal N° 941 del partido de La Matanza, para obtener más información sobre el tema de estudio, sin embargo, dadas las condiciones actuales, no fue posible por las limitaciones contextualizadas en la aplicación de la educación virtual, motivado por la pandemia por el COVID-19.

Ante esta limitación, se contó con las entrevistas a los docentes, siendo importante que en el proceso de investigación surgiera la inquietud por la aplicación del tema analizado, en el marco de la realidad pandémica actual, lo que deriva en una propuesta sobre este tema para futuras investigaciones. Esta propuesta se orientaría a indagar acerca de la manera como

el docente lleva a la práctica los juegos corporales y socialización por medio de la educación virtual.

Se ofrece una propuesta de juegos corporales que puedan llevarse a cabo en este contexto, teniendo en cuenta las precauciones y el protocolo vigente, para que los/as niños/as no pierdan la posibilidad de transitar estos juegos y experiencias lúdicas que resultan ser fundantes para la constitución de la subjetividad, de la corporeidad, la interacción y la personalidad. Entre ellos se enfatiza en los juegos de persecución, siendo éstos los más elegidos por los/as niño/as en estudio. Se podría proponer que estos sean mediatizados por objetos, colores, nombres, lugares, etc.; Que propicie el distanciamiento de los cuerpos en el jugar sin perder la posibilidad de ofrecer como experiencias lúdicas los juegos corporales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Y. y Pazos, J. (2020). Importancia percibida de la motricidad en Educación Infantil en los centros educativos de Vigo (España). *Educ. Pesqui*, 46, 1-16. Obtenido de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100509
- Arce, M. (2015). Crecimiento y desarrollo infantil temprano. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 32(3), 574-578. Obtenido de <https://www.scielosp.org/pdf/rpmesp/2015.v32n3/574-578/es>
- Barcenilla, M. y Levratto, V. (2019). Evaluación psicopedagógica basada en el juego en educación infantil: un análisis comparativo entre instrumentos. *Educ. Pesqui*, 45, 1-20. Obtenido de <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e203634.pdf>
- Betancourt, Y., Restrepo, J., Pinzón, S., Acosta, J., Díaz, M. y Bonilla, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. *International Journal of Psychological Research*, 7(2), 51-63. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299032684006>
- Betancur, M. (2010). La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización. Tesis de grado, Corporación Universitaria Lasallista, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Licenciatura en Preescolar. Caldas, Colombia. Obtenido de http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/649/1/Interaccion_ninos_3_a_5_anos_procesos_de_socializacion.pdf
- Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo* Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Calmels, D y Lesbegueris, M. (2013). *Juegos en el papel: análisis de la corporeidad en el plano gráfico*. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Calmels, D. (2018). El juego corporal. Buenos Aires: Paidós. Obtenido de <https://laesienjuego.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/El-juego-corporal.pdf>

- Calmels, D. (2011). La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. *Desenvolupa*, 32, 1-13. Obtenido de <http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32-2011/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Da>
- Carrillo, M. y Hamit, A. (2017). Conceptualización de la interacción comunicativa y su caracterización. *Revista Med*, 25(2), 105-116. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91054722010>
- Cordero, L. (2018). La comunicación como proceso cultural. Pistas para el análisis. *Estudios del Desarrollo Social*, 6(3), 1-18. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000300013
- De la Corte, M. (2017). Relación entre iguales, personalidad y problemas de ajuste en escolares de primaria de Huelva. [Tesis doctoral, Universidad de Huelva, Huelva]. Obtenido de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15020/Relacion_entre_iguales.pdf?sequence=2
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Fernández, C. y Seijas, M. (2018). *Apostar a la primera infancia: propiciando encuentros desde un centro de salud*. Buenos Aires. Buenos Aires: GCABA. Obtenido de <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/08/1009891/ateneo-2018-cesac-n-15.pdf>
- Forni, E., Gallart, M. y Vasilachis, I. (1999). *Métodos cualitativos II, la práctica de la investigación*. Buenos Aires: C.E.A.L.
- García, L. (2011). Teorías psicopedagógicas del juego en educación infantil. *Temas para la educación*, 12, 1-19. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7859.pdf>
- Gesell, A. (1982). *El niño de 5 y 6 años*. España: Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- González, C. (2017). La interacción en el camino hacia una comunicología. *ARCIC*, 6(13), 142-172. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/ralc/v6n13/ralc07217.pdf>

- González, J. (2015). Las competencias de comunicación en el inicio de la lectoescritura. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 96(243), 416-438. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/335613105>
- González, L., Rivera, E. y Trigueros, C. (2014). La interacción social en el contexto del aula de Educación Física. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 305-320. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56732350017>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Lejarraga, H. (2001). Concepto y uso de estándares de crecimiento. Sociedad Argentina de Pediatría. Buenos Aires. Obtenido de Guías para la evaluación del crecimiento.: <https://www.sap.org.ar/docs/profesionales/percentilos/completo.pdf>
- Lesbegueris, M. (2014). *¡Niñas jugando!: ni tan quietas ni tan activas* Buenos Aires: Biblos.
- Lori, G., Arjumand, S. y Clyde, H. (2007). Desarrollo de la primera infancia: un potente equalizador. Obtenido de Comisión sobre los Determinantes Sociales de la Salud de la Organización Mundial de la Salud: https://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf
- Martins, J. y Ramallo, M. (2014). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. 23(6), 1097-1104. Obtenido de https://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n6/es_0104-1169-rlae-23-06-01097.pdf
- Öfele, M. (2002). El juego en psicopedagogía. Obtenido de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/juego_en_psicopedagogia.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (1993). *Manual de crecimiento y desarrollo del niño*. Washington D.C.: Organización Mundial de la Salud.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1920). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Plazas, E., Morón, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. y Patiño, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la

- universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64716832005>
- Postein, A. (2016). *Porstein, A. Cuerpo, Juego y Movimiento en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de la investigación*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Sanfeliciano, A. (2018). Los procesos de adaptación: la asimilación y la acomodación. Documento en línea, 31. Obtenido de <https://lamenteesmaravillosa.com/procesos-de-adaptacion/>
- Sanz, P. (2019). El juego divierte, forma, socializa y cura. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 21(83), 307-312. Obtenido de <http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v21n83/1139-7632-pap-21-83-307.pdf>
- Tamayo, A. y Restrepo, J. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(1), 105-128. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136006>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Villalta, M., Valencia, S. y Guzmán, A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *RMIE*, 6(51), 1137-1158. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400006
- Winnicott, D. (1979). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

6. ANEXOS

Anexo 1: Formato de la entrevista	56
Anexo 2: Consentimiento informado para los docentes participantes en el estudio	57
Anexo 3: Entrevista 1.....	59
Anexo 4: Entrevista 2.....	61
Anexo 5: Entrevista 3.....	62
Anexo 6: Entrevista 4.....	63
Anexo 7:Entrevista 5.....	65
Anexo 8: Entrevista 6.....	66
Anexo 9: Entrevista 7.....	68

Anexo 1: Formato de la entrevista

Esta entrevista es realizada por una estudiante de Licenciatura en Psicopedagogía con el fin de conocer los juegos corporales que se desarrollan en niños de 5 años y que relación guarda con la interacción social entre pares; esta entrevista está enfocada a docentes de las salas de 5 años que al momento de la misma, tengan experiencia con el rango de edad de los niños con los que se está desarrollando la investigación.

INFORMACIÓN GENERAL

SALA:
TURNO:

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

De acuerdo a su experiencia:

1. **¿Qué son los juegos corporales?**
2. **¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas cuando usted los lleva al patio de juego?**
3. **¿Con que frecuencia van al patio de juegos? ¿De qué depende?**
4. **¿Por qué tipo de juegos optan los niños y niñas?**
5. **¿Cómo interactúan los/as niños/as mientras juegan? (Retomar el juego mencionado en la pregunta anterior)**
6. **¿Asumen u otorgan roles mientras juegan? ¿De qué tipo? (En el caso que la respuesta sea afirmativa) ¿Estos roles son fijos o varían en el transcurso del juego?**
7. **¿Qué tipo de conductas observa durante el juego?**
8. **¿A los niños y niñas les gusta más jugar a solas, a pares o en grupo?**
9. **¿Qué tipo de propuestas plantea a los niños y niñas durante la clase de educación física?**
10. **¿Cuáles son las actividades que más le gustan realizan los niños y niñas durante la clase de educación física?**
11. **¿Los niños y niñas se inclinan por juegos estructurados o por juegos sin reglas y espontáneos?**
12. **¿Los niños y niñas en el parque suelen utilizar los recursos disponibles (el tobogán y la hamaca y otros) o desarrollan juegos independientemente de ellos?**

Anexo 2: Consentimiento informado para los docentes participantes en el estudio

Usted ha sido invitada a participar en una investigación que se realizará con el fin de cumplir uno de los requisitos de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía con Orientación en Mediación Artística, por la Universidad de San Martín (UNSAM). La misma se titula “Juegos corporales e interacción social entre niños y niñas de 5 años de edad en nivel inicial”. Propuesta teórico- práctica para desarrollarla en la educación de nivel inicial”. Este estudio tiene un carácter estrictamente académico y será realizado mediante entrevistas a docentes y profesores de Ed. Física que trabajen o hayan trabajado con niños y niñas en sala de 5 años en situaciones de juego en el patio y en las clases de Educación Física. Las encargadas de este estudio son las estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía. Sus nombres: Carabajal D. Natalia y Micó Cecilia.

Se va a investigar la relación entre los juegos corporales y la interacción social entre pares en niños de cinco años del nivel inicial, siendo el objetivo principal analizar esta relación entre pares en niños de 5 años en el nivel inicial. Los objetivos específicos son: 1. Identificar el tipo de juego más frecuente en los niños/as que participan en el estudio; 2. Determinar los roles que asumen estos niños/as en los juegos corporales; 3. Observar tipo y nivel de interacción de los niños/as en los juegos corporales propuestos.

Se trata de un estudio de tipo mixto, con diseño descriptivo, observacional, retrospectivo y transversal, para lo cual me será necesario tener acceso a la institución para medir situaciones de juegos de niños/as de la sala de 5 años. Contando con la aprobación, los datos serían recolectados tomando cuidado de no incluir información que pueda ser usada para identificar personalmente a cada uno de los participantes.

Asimismo, la información recabada será utilizada únicamente por quienes escriben, sin que le sea provisto acceso a terceros. Los resultados obtenidos de la investigación pueden beneficiar a las/los psicopedagogas/os, docentes de nivel inicial, familias y los niños/as, ya que aportará datos valiosos sobre los juegos corporales y esquemas de interacción en chicos/as de sala de 5 años.

La participación es voluntaria y no supone costo alguno. Tampoco se aportará remuneración por la participación en el estudio. La identidad de cada participante será protegida. Los datos obtenidos en este estudio permanecerán privados. Los nombres de los niños/as, docentes no serán dados a conocer. Se le asignará un número a cada participante y

no se usarán para ningún otro propósito fuera de los objetivos de esta investigación, incluyendo esta hoja de consentimiento. Estos datos serán utilizados exclusivamente para fines académicos y científicos.

Datos de las responsables de la investigación:

Teléfono: 4006-1500 (int. 1252/53/54).

Carabajal, D. Natalia. Telf.: 11.2282-5692

Micó M. Cecilia. Telf. 11.321-31681

Anexo 3: Entrevista 1.

INFORMACIÓN GENERAL	
SALA:	Tercera sección
TURNO:	Tarde
De acuerdo a su experiencia:	
1. ¿Qué son los juegos corporales?	Son juegos que los que se involucra el cuerpo.
2. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas cuando usted los lleva al patio de juego?	Se proponen 10 o 15 minutos de juegos reglados o tradicionales y 15 minutos de juego libre en los que pueden utilizar los juegos de plaza que haya en el patio (tobogán, hamacas, casita, etc.)
3. ¿Con que frecuencia van al patio de juegos? ¿De qué depende?	Se proponen 30 minutos de juego en el patio por día, pero que se cumpla esto depende del clima, si el patio es techado o no, y de las diferentes actividades institucionales. Por ejemplo, si hay un acto o una muestra es probable que no podamos utilizar el patio para otros fines.
4. ¿Por qué tipo de juegos optan los niños y niñas?	Los niños y niñas de las terceras secciones suelen jugar juegos de persecución, ya que les gusta perseguirse, aprovechan para correr, desplazarse. También eligen dramatización, preferentemente.
5. ¿Cómo interactúan los niños mientras juegan? (Retomar el juego mencionado en la pregunta anterior)	Suelen hacer grupos pequeños de entre 3 a 6 integrantes, con los que prefieren jugar frecuentemente. Si se conocen de años anteriores o los observamos pasando la mitad del año, suelen tener roles definidos en los juegos. Suelen hacerse chistes o bromas.
6. ¿Asumen u otorgan roles mientras juegan? ¿De qué tipo? (En el caso que la respuesta sea afirmativa) ¿Estos roles son fijos o varían en el transcurso del juego?	Los roles suelen ser fijos y los cuidan celosamente. Podemos observar, incluso, cuando falta un niño que cumple determinado rol privilegiado, como otro ocupa su lugar. Esto para mucho en el juego con disfraces.
7. ¿Qué tipo de conductas observa durante el juego?	El tipo de conductas depende mucho del grupo que se observe. Hay grupos en los que existen más conflictos que en otros. Podemos observar como prestan juguetes (o no), comodiscuten por un mismo objeto o por ocupar un mismo rol. También, podemos observar acciones altruistas.
8. ¿A los niños y niñas les gusta más jugar a solas, a pares o en grupo?	Por lo general, juegan en pequeños grupos. Los niños y niñas de esta edad no suelen preferir el juego solitario.
9. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas durante la clase de educación física?	Saltos, equilibrio, juegos con pelota, juegos cooperativos, juegos tradicionales, juegos de persecución, etc.
10. ¿Cuáles son las actividades que más le gustan realizan los niños y niñas durante la clase de educación física?	

Esto dependerá del grupo y la trayectoria que tenga en esa área.

11. ¿Los niños y niñas se inclinan por juegos estructurados o por juegos sin reglas y espontáneos?

Se inclinan por juegos en donde ellos puedan poner ciertas reglas. Resulta interesante, en esta sección, permitirles participar en las variables de cada juego que les presentamos.

12. ¿Los niños y niñas en el parque suelen utilizar los recursos disponibles (el tobogán y la hamaca y otros) o desarrollan juegos independientemente de ellos?

Suelen utilizarlos de manera convencional, así como también, resignificándolos. Por ejemplo, usando la parte de abajo del tobogán como casita o refugio.

Anexo 4: Entrevista 2

<p>SALA: Naranja TURNO: Mañana</p>
<p>De acuerdo a su experiencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué son los juegos corporales? Son aquellos juegos en donde los/as niños/as pueden expresarse a través de su cuerpo y sus movimientos. 2. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas cuando usted los lleva al patio de juego? Juegan de manera independiente en los juegos del patio como toboganes, calesita, hamacas y luego antes de volver a sala juegos en ronda, como el pato ñato. 3. ¿Con que frecuencia van al patio de juegos? ¿De qué depende? Todos los días, dependiendo del clima, si llueve utilizamos el sum. 4. ¿Por qué tipo de juegos optan los niños y niñas? Disfrutan de los juegos libres, sin reglas. 5. ¿Cómo interactúan los niños mientras juegan? (Retomar el juego mencionado en la pregunta anterior) Depende de con qué estén jugando, si es en la sala con juegos o juguetes siempre necesitan la intervención del adulto, para que cumplan con las consignas (si es un juego reglado) o para que no peleen por un juguete. 6. ¿Asumen u otorgan roles mientras juegan? ¿De qué tipo? (En el caso que la respuesta sea afirmativa) ¿Estos roles son fijos o varían en el transcurso del juego? Generalmente siempre hay uno o dos niño/as que son los/as que imponen roles a los/as que están jugando, necesitando la intervención de la docente para que vayan cambiando roles. 7. ¿Qué tipo de conductas observa durante el juego? Durante el juego aparecen peleas, a veces llantos por algún juego/juguete, si bien es un grupo que pueden solos/as como por ejemplo en los diferentes sectores o patio necesitan la mirada atenta del docente para evitar conflictos entre ellos/as. 8. ¿A los niños y niñas les gusta más jugar a solas, a pares o en grupo? Prefieren de a pares generalmente. 9. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas durante la clase de educación física? Realizan juego con pelotas, aros, circuitos. 10. ¿Cuáles son las actividades que más le gustan realizan los niños y niñas durante la clase de educación física? Los circuitos. 11. ¿Los niños y niñas se inclinan por juegos estructurados o por juegos sin reglas y espontáneos? Se inclinan más por los espontáneos. 12. ¿Los niños y niñas en el parque suelen utilizar los recursos disponibles (el tobogán y la hamaca y otros) o desarrollan juegos independientemente de ellos? Las dos cosas, lo primero que hacen cuando ellas es buscar un lugar en los diferentes juegos, y si no lo tienen buscan algún compañero o compañera para realizar algún juego de persecución.

Anexo 5: Entrevista 3

<p>SALA: verde, 5 años TURNO: Mañana y Tarde</p>
<p>De acuerdo a su experiencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué son los juegos corporales? Son juegos donde se utiliza el cuerpo como instrumento 2. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas cuando usted los lleva al patio de juego? El juego en el patio es libre, teniendo en cuenta los cuidados al salir. Los niños y niñas tienen diversas opciones de juego en el patio, se encuentra la rayuela pintada en el piso, pista con autos de juguetes, también cuentan con tobogán y casitas, y un baúl de disfraces. 3. ¿Con qué frecuencia van al patio de juegos? ¿De qué depende? Los niños y niñas van al patio media hora por la mañana y media hora por la tarde, ya que concurren a doble jornada. Depende de la organización horaria. 4. ¿Por qué tipo de juegos optan los niños y niñas? Por el juego simbólico. 5. ¿Cómo interactúan los niños mientras juegan? (Retomar el juego mencionado en la pregunta anterior) Interactúan de manera satisfactoria, suelen ser selectivos con los pares a la hora de jugar ya que hay “grupos armados” según su afinidad, se interviene para que puedan integrarse otros pares a los diversos juegos. 6. ¿Asumen u otorgan roles mientras juegan? ¿De qué tipo? (En el caso que la respuesta sea afirmativa) ¿Estos roles son fijos o varían en el transcurso del juego? Asumen y otorgan roles, juegan mucho a asumir roles de la familia. Los roles, en ocasiones, varían en el transcurso del juego. 7. ¿Qué tipo de conductas observa durante el juego? En ocasiones se debe intervenir cuando no quieren compartir algún juego con otros pares, o cuando pelean por asumir cierto rol. 8. ¿A los niños y niñas les gusta más jugar a solas, a pares o en grupo? De a pares y en grupo. 9. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas durante la clase de educación física? Circuitos y juegos de persecución (la mancha, por ejemplo) 10. ¿Cuáles son las actividades que más le gustan realizan los niños y niñas durante la clase de educación física? La mancha (la profesora las va variando) 11. ¿Los niños y niñas se inclinan por juegos estructurados o por juegos sin reglas y espontáneos? Espontáneos 12. ¿Los niños y niñas en el parque suelen utilizar los recursos disponibles (el tobogán y la hamaca y otros) o desarrollan juegos independientemente de ellos? Utilizan las casitas del patio.

Anexo 6: Entrevista 4

INFORMACIÓN GENERAL	
<p>SALA: 5 años TURNO: Tarde</p>	
<p>De acuerdo a su experiencia:</p> <p>1. ¿Qué son los juegos corporales? Son aquellos que implican la movilidad corporal como punto de partida en el juego. Donde se utilizan distintos métodos como, por ejemplo, canciones, tarjetas, imágenes del cuerpo y los niños van señalando las partes del cuerpo que sale en la tarjeta, que nombra la canción, etc.</p> <p>2. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas cuando usted los lleva al patio de juego? A esta edad les gusta mucho los juegos de competencia, como por ejemplo juegos de emboque con pelotas o distintos elementos, donde se divide al grupo en 2 equipos y el que más “pelotas” junta es el ganador.</p> <p>3. ¿Con que frecuencia van al patio de juegos? ¿De qué depende? Suelo realizar actividades en el patio o en el zoom del jardín, ya que es bastante grande y algunas actividades requieren del aprovechamiento de dichos lugares para mayor enriquecimiento de la actividad a dar.</p> <p>4. ¿Por qué tipo de juegos optan los niños y niñas? A esta edad suelen respetar sin mayor dificultad los juegos reglados ya que comprenden bien las reglas del mismo y disfrutan del juego con sus pares.</p> <p>5. ¿Cómo interactúan los niños mientras juegan? (Retomar el juego mencionado en la pregunta anterior) Se los observa con mucha energía y ganas, a veces se suelen alterar debido a la competencia que genera el juego. Siempre es válido recordarles la importancia de disfrutar del juego más allá de ganar o perder.</p> <p>6. ¿Asumen u otorgan roles mientras juegan? ¿De qué tipo? (En el caso que la respuesta sea afirmativa) ¿Estos roles son fijos o varían en el transcurso del juego? A veces tiene un rol de capitán, por ejemplo, cuando se divide al grupo en 2, el capitán es el que cuenta las pelotas que se juntaron en total. Los roles no siempre son fijos, si el tiempo da para jugar más de una vez, se cambia de capitán en este caso.</p> <p>7. ¿Qué tipo de conductas observa durante el juego? Los niños suelen disfrutar de las actividades corporales con mucho entusiasmo, se los observa disfrutar mucho en los juegos de recorrido con distintos tipos de circuitos.</p> <p>8. ¿A los niños y niñas les gusta más jugar a solas, a pares o en grupo? En general les gusta jugar en grupos.</p> <p>9. ¿Qué tipo de propuestas plantea a los niños y niñas durante la clase de educación física? Generalmente son actividades lúdicas, pero con un sentido pedagógico en particular cada clase. A veces realizo juegos de coordinación, donde preparo distintos circuitos de recorrido con distintos elementos que se van agregando o quitando para complejizar la actividad.</p> <p>10. ¿Cuáles son las actividades que más realizan los niños y niñas durante la clase de educación física?</p>	

Juegos de destreza motora gruesa, como juegos de recorrido y circuitos con variados elementos.

11. ¿Los niños y niñas se inclinan por juegos estructurados o por juegos sin reglas y espontáneos?

Algunas veces son importantes las reglas para ellos porque es una manera de ordenar y se sienten seguros

12. ¿Los niños y niñas en el parque suelen utilizar los recursos disponibles (el tobogán y la hamaca y otros) o desarrollan juegos independientemente de ellos?

A veces sí.

Anexo 7: Entrevista 5

INFORMACIÓN GENERAL	
<p>SALA: 5 años TURNO: Tarde</p>	
<p>De acuerdo a su experiencia:</p> <p>1. ¿Qué son los juegos corporales? Son los juegos donde se utiliza constantemente la destreza motora gruesa. Como por ejemplo correr, saltar, girar, rodar, etc.</p> <p>2. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas durante la clase de educación física? Juegos con el cuerpo, a veces utilizo muchas canciones para trabajar las distintas partes del cuerpo y sino también juegos con circuitos que les gusta mucho.</p> <p>3. ¿Con que frecuencia van al patio de juegos? ¿De qué depende? Todos los días, de ser posible, es un tiempo importante el que se disfruta y aprovecha en este lugar, siempre depende, sobre todo del clima. Desarrollo mis clases en la terraza de la institución. Es amplia y se puede aprovechar muy bien el espacio de juego con los niños.</p> <p>4. ¿Por qué tipo de juegos optan los niños y niñas? Disfrutan mucho con los juegos con canciones, como así también los juegos de destreza motora (saltar y correr).</p> <p>5. ¿Cómo interactúan los niños mientras juegan? (Retomar el juego mencionado en la pregunta anterior) Los observo disfrutar mucho y divertirse alegremente con estas actividades grupales.</p> <p>6. ¿Asumen u otorgan roles mientras juegan? ¿De qué tipo? (En el caso que la respuesta sea afirmativa) ¿Estos roles son fijos o varían en el transcurso del juego? Se realizan ambos tipos de actividades, tanto con roles cuando por ejemplo en una mancha uno es el fuego y debe quemar a sus compañeros con una pelota. Primero escojo a un niño y luego a otro para ir cambiando.</p> <p>7. ¿Qué tipo de conductas observa durante el juego? Se los observa muy divertidos y entusiasmados en estos juegos.</p> <p>8. ¿A los niños y niñas les gusta más jugar a solas, a pares o en grupo? En grupo.</p> <p>9. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas durante la clase de educación física? Juegos en grupo, en equipos. Circuitos de recorridos con distintos elementos.</p> <p>10. ¿Cuáles son las actividades que más le gustan realizan los niños y niñas durante la clase de educación física? Siempre disfrutan lo que se hace, les gustan los movimientos coordinados, juegos en parejas o grupos.</p> <p>11. ¿Los niños y niñas se inclinan por juegos estructurados o por juegos sin reglas y espontáneos? Les gusta mucho los juegos libres, por ejemplo, cuando les doy una pelota y les digo que jueguen a lanzarla o embocarla en algún lado. Pero también se entusiasman con los juegos reglados.</p> <p>12. ¿Los niños y niñas en el parque suelen utilizar los recursos disponibles (el tobogán y la hamaca y otros) o desarrollan juegos independientemente de ellos? A veces.</p>	

Anexo 8: Entrevista 6

INFORMACIÓN GENERAL	
SALA: 5 años TURNO: Tarde	
<p>De acuerdo a su experiencia:</p> <p>1. ¿Qué son los juegos corporales? Son aquellos que implican la movilidad corporal como punto de partida en el juego. Donde se utilizan distintos métodos como, por ejemplo, canciones, tarjetas, imágenes del cuerpo y los niños van señalando las partes del cuerpo que sale en la tarjeta, que nombra la canción, etc.</p> <p>2. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas cuando usted los lleva al patio de juego? Suelo realizar actividades en el patio o en el zoom del jardín, ya que es bastante grande y algunas actividades requieren del aprovechamiento de dichos lugares para mayor enriquecimiento de la actividad a dar.</p> <p>3. ¿Con que frecuencia van al patio de juegos? ¿De qué depende? Tratamos de ir en cada clase, es una aventura. Siempre depende de si hay lluvia o de alguna actividad programada.</p> <p>4. ¿Por qué tipo de juegos optan los niños y niñas? A esta edad les gusta mucho los juegos de competencia, como por ejemplo juegos de emboque con pelotas o distintos elementos, donde se divide al grupo en 2 equipos y el que más “pelotas” junta es el ganador.</p> <p>5. Cómo interactúan los niños mientras juegan? (Retomar el juego mencionado en la pregunta anterior) Se los observa con mucha energía y ganas, a veces se suelen alterar debido a la competencia que genera el juego. Siempre es válido recordarles la importancia de disfrutar del juego más allá de ganar o perder.</p> <p>6. ¿Asumen u otorgan roles mientras juegan? ¿De qué tipo? (En el caso que la respuesta sea afirmativa) ¿Estos roles son fijos o varían en el transcurso del juego? A veces tiene un rol de capitán, por ejemplo, cuando se divide al grupo en 2, el capitán es el que cuenta las pelotas que se juntaron en total. Los roles no siempre son fijos, si el tiempo da para jugar más de una vez, se cambia de capitán en este caso.</p> <p>7. ¿Qué tipo de conductas observa durante el juego? Los niños suelen disfrutar de las actividades corporales con mucho entusiasmo, se los observa disfrutar mucho en los juegos de recorrido con distintos tipos de circuitos.</p> <p>8. ¿A los niños y niñas les gusta más jugar a solas, a pares o en grupo? En general les gusta jugar en grupos.</p> <p>9. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas durante la clase de educación física? Generalmente son actividades lúdicas, pero con un sentido pedagógico en particular cada clase. A veces realizo juegos de coordinación, donde preparo distintos circuitos de recorrido con distintos elementos que se van agregando o quitando para complejizar la actividad.</p> <p>8. ¿Cuáles son las actividades que más realizan los niños y niñas durante la clase de educación física? Juegos de destreza motora gruesa, como juegos de recorrido y circuitos con variados elementos.</p>	

11. ¿Los niños y niñas se inclinan por juegos estructurados o por juegos sin reglas y espontáneos?

A esta edad suelen respetar sin mayor dificultad los juegos reglados ya que comprenden bien las reglas del mismo y disfrutan del juego con sus pares.

12. ¿Los niños y niñas en el parque suelen utilizar los recursos disponibles (el tobogán y la hamaca y otros) o desarrollan juegos independientemente de ellos?

A veces sí.

INFORMACIÓN GENERAL
<p>SALA: NARANJA 4 y 5 (integrada)</p> <p>TURNO: mañana</p>
<p>De acuerdo a su experiencia:</p> <p>1. ¿Qué son los juegos corporales? Son los juegos que necesitan de la utilización del cuerpo para ser llevados a cabo.</p> <p>2. ¿Qué tipo de propuestas les propone a los niños y niñas cuando usted los lleva al patio de juego? Dependiendo del espacio con que se cuente se proponen juegos de persecución, tradicionales o actividades lúdicas de expresión corporal con diversos elementos.</p> <p>3. ¿Con que frecuencia van al patio de juegos? ¿De qué depende? Todos los días. Dependiendo del clima (lluvia o frío) se intercambia el patio con el sum.</p> <p>4. ¿Por qué tipo de juegos optan los niños y niñas? En general prefieren los juegos de persecución</p> <p>5. ¿Cómo interactúan los niños mientras juegan? (Retomar el juego mencionado en la pregunta anterior) Al comienzo la docente guía el juego para animar a que todo el grupo juegue y una vez comenzado las niñas se van guiando entre ellas en estos juegos.</p> <p>6. ¿Asumen u otorgan roles mientras juegan? ¿De qué tipo? (En el caso que la respuesta sea afirmativa) ¿Estos roles son fijos o varían en el transcurso del juego? Si, algunas veces una de las niñas asume un cierto liderazgo tratando de llevar a cabo el rol del docente para con sus pares.</p> <p>7. ¿Qué tipo de conductas observa durante el juego? Se observa que las niñas disfrutan de jugar con sus pares y con la docente. Sin embargo, muchas veces se observan situaciones de conflicto cuando la docente no participa del juego.</p> <p>8. ¿A los niños y niñas les gusta más jugar a solas, a pares o en grupo? En general prefieren los juegos grupales, pero hay excepción en algunas niñas que todavía prefieren jugar a solas.</p> <p>9. ¿Qué tipo de propuestas plantea a los niños y niñas durante la clase de educación física? Suelen proponerse juegos tradicionales y actividades motrices con elementos como aros y pelotas</p> <p>10. ¿Cuáles son las actividades que más le gustan realizan los niños y niñas durante la clase de educación física? Los juegos tradicionales como la mancha.</p> <p>11. ¿Los niños y niñas se inclinan por juegos estructurados o por juegos sin reglas y espontáneos? Prefieren los juegos reglados y con cambio de roles.</p> <p>12. ¿Los niños y niñas en el parque suelen utilizar los recursos disponibles (el tobogán y la hamaca y otros) o desarrollan juegos independientemente de ellos? Suelen utilizar todos los recursos y también se observan algunas situaciones de juegos paralelos entre grupos pequeños de niñas, más cuando los juegos son de gran tamaño y tienen otro espacio donde pueden jugar.</p>

CURRICULUMS ABREVIADOS DE LAS AUTORAS DEL TFE

Carabajal Doris Natalia, es Psicopedagoga y Acompañante Terapéutica.

Psicopedagoga en Atención en consultorio en Centro de Rehabilitación Neurológica (Cernin) Ituzaingo.

Experiencia en orientación escolar, trabajos de coordinación en CET.

Ha realizado acompañamientos escolares e integración escolar en instituciones educativas privadas y estatales.

Participó como invitada en colaboración de aportes en jornadas y talleres brindados en el área laboral para familias sobre Trastornos del Espectro Autista.

CARABAJAL DORIS NATALIA DNI: 34037.004

CEL: 1122825692

Cecilia A. Micó, es Psicopedagoga y Operadora socio terapéutica en adicciones. Psicopedagoga de los Equipos Técnicos de los Centros de Primera Infancia: Ositos Cariñosos, Tiempos de Compartir, Pequeños Sueños, San Cayetano y Thiago Andrés (en CABA, Argentina)
Docente tutora de la Red de Apoyo Escolar, sede El Campito (Asociación Civil Vidax)
Coordinadora del Programa Adolescencia (Asociación civil Centro Conviven).

MICO CECILIA DNI: 32.386.397

CEL: 1132131681

