

RESUMEN

**PERCEPCION DE LOS MAESTROS ACERCA DEL JUEGO EN EL
NIVEL PREESCOLAR EN ESCUELAS URBANAS Y SUBURBANAS
DE MONTEMORELOS**

Por
Sonia Krumm de Nikolaus

Asesor principal: Gener Avilés Alatríste

RESUMEN DE TESIS DE POSGRADO

Universidad de Montemorelos Facultad de

Educación

Título: PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS ACERCA DEL JUEGO EN EL NIVEL PREESCOLAR EN ESCUELAS URBANAS Y SUBURBANAS DE MONTE-MORELOS.

Nombre del investigador: Sonia P. Krumm de Nikolaus

Nombre y título del asesor: Gener Avilés Alatríste, Maestro en Pedagogía.

Fecha de terminación: Agosto de 2004.

Problema

El estudio procuró determinar si existe relación entre la percepción de las maestras acerca de la implementación del juego en el preescolar, lo que registran sus planificaciones y sus prácticas reales, en los preescolares de la ciudad de Montemorelos durante el año 2004.

Método

Se tomó como muestra los docentes de las tres zonas escolares urbanas y suburbanas y se dejó de lado la zona rural. De esta manera, se censó a los 46 docentes de las zonas elegidas.

Se utilizó una encuesta especialmente elaborada para conocer las percepciones de los maestros acerca del juego. Este instrumento sirvió para conocer lo que

creen los maestros acerca del valor del juego en el Nivel Inicial, las formas de juego utilizadas y el tiempo dedicado al mismo. También se observaron las planificaciones de los maestros y se registró la presencia y tipo de juego en un formulario preparado para tal fin.

Se realizaron análisis estadísticos que dieron un alfa de Cronbach de .55 para toda la prueba. Se analizaron frecuencias y se buscó la correlación de variables a través de un ANOV A.

Resultados

Se hallaron contrastes significativos entre las medias de frecuencia de juego trabajo y las medias de los otros tipos de juego: juego libre y juego didáctico.

Conclusiones

No se hallaron correlaciones significativas entre las valoraciones que hacen los docentes y sus planificaciones de los diferentes tipos de juego.

La frecuencia del juego-trabajo planificado es significativamente menor que las del juego didáctico planificado y que del juego libre planificado.

El juego- trabajo en suma, es el tipo de juego menos atendido actualmente en los salones preescolares de Montemorelos.

Universidad de Montemorelos

Facultad de Educación

PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS ACERCA DEL JUEGO EN
EL NIVEL PREESCOLAR EN ESCUELAS URBANAS Y
SUBURBANAS DE MONTEMORELOS

Tesis

Presentada en cumplimiento parcial de
los requisitos para el grado de Maestría
en Educación

Por

Sonia Patricia Krumm

Agosto de 2004

VALORACIÓN DEL JUEGO EN INSTITUCIONES PREESCOLARES
URBANAS Y SUBURBANAS DE MONTEMORELOS,
NUEVO LEÓN, MÉXICO

Tesis
presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el grado de
Maestría en Educación

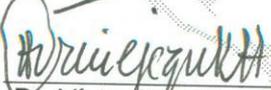
Por

Sonia Patricia Krumm Schimpf

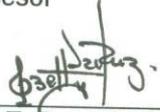
APROBADA POR LA COMISIÓN:


Mtro. Géner José Avilés A.
Asesor Presidente


Mtra. María del Carmen López Torres
Examinadora Externa


Dr. Víctor Korniejczuk
Miembro Asesor


Mtra. Julia H. de Flores
Directora Facultad de Educación


Mtra. Loyda E. Dzul Ramírez
Miembro Asesor


Dra. Raquel Korniejczuk
Directora de Estudios Graduados

13 DE AGOSTO DE 2004

Fecha de aprobación

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS

		v
Capítulo		
I. INTRODUCCIÓN	.....	1
Antecedentes	.....	2
Caracteres esenciales del juego	.....	3
El juego en el pensamiento de los precursores	.....	4
Enfoques naturalistas y ambientalistas del juego	.....	6
Funciones del juego	.....	8
El juego en el Nivel Inicial	.....	10
Diferencias entre el juego y el trabajo	.....	11
Distorsiones del juego	.....	11
El juego libre	.....	13
El rol del docente y de los pares en el juego libre	.....	15
El papel del juego en el Programa de Educación Preescolar de México	.....	16
El juego en la filosofía de la educación adventista	.....	18
Planteamiento del problema	.....	21
Declaración del problema	.....	21
Propósito de la investigación	.....	22
Objetivo general	.....	22
Objetivos específicos	.....	23
Hipótesis	.....	23
Importancia y justificación del problema	.....	24
Limitaciones y delimitaciones	.....	25
Suposiciones	.....	26
Definición de términos	.....	26
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA	.....	28
III. MARCO METODOLÓGICO	.....	33
Introducción	.....	33
Tipo de investigación	.....	33
Población y muestra	.....	34
Instrumentos	.....	34
Administración del instrumento	.....	35
Análisis de datos	.....	36
Hipótesis nulas	.....	36

Operacionalización de las variables	37
Resumen	38
IV. RESULTADOS	39
Características de la muestra	39
Pruebas de hipótesis	39
Hipótesis 1	39
Hipótesis 2	40
Hipótesis 3	41
Hipótesis 4	42
Otros análisis	43
Análisis de respuestas	43
Observación directa	45
Síntesis	46
V. RESUMEN, DISCUSIÓN, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES.	48
Resumen	48
Discusión	50
Implicaciones	55
Conclusiones	57
Recomendaciones	58
Para futuras investigaciones	58
Para maestros	58
Para curriculistas	59
Para directores y supervisores de instituciones preescolares	59
Para padres	60
Apéndice	
A. INSTRUMENTOS	61
B. OPERACIONALIZACIÓN DE HIPÓTESIS Y VARIABLES	64
C. BASE DE DATOS	67
D. SALIDAS ESTADÍSTICAS COMPUTARIZADAS	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

LISTA DE TABLAS

1. Comparación entre tipos de juegos y factores	12
2. Similitudes y diferencias entre el juego y el trabajo	14
3. Correlación entre tipos de juego y las planificaciones	40
4. Media de frecuencias quincenales de los tres tipos de juego implementados en los salones de clases	41
5. Correlación entre los tipos de juego planificados y los juegos implementados	42
6. Frecuencia de juego planificado	43
7. Frecuencias de respuestas a la pregunta 19	44
8. Frecuencias de respuestas a la pregunta 34	44
9. Frecuencias de respuestas a la pregunta 8	44
10. Frecuencias de respuestas a la pregunta 7	45
11. Características sobresalientes de los salones de clases y patio escolar	46

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

La influencia del juego en el desarrollo y la educación infantil es un tema que ha interesado a los educadores desde hace varios siglos, y actualmente es una preocupación de padres, pedagogos, entidades gubernamentales y sociales.

Encontramos históricamente una "inalienable relación entre juego e infancia, entre infancia y juego" (Glanzer, 2000, p. 15) Y esto es indiscutible. Sin embargo, en la Educación Inicial se permiten cada vez menos los tiempos y espacios para el juego. Diversas tendencias educativas y nuevas legislaciones han ido reemplazando el juego dramático y libre por actividades más estructuradas, y las exigencias curriculares no dan lugar a la actividad natural del niño.

La Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (IPA) ha denunciado tendencias alarmantes y su impacto negativo en el desarrollo del niño. La indiferencia de la sociedad ante la importancia del juego, el énfasis desmedido en los estudios teóricos y académicos en las escuelas, el creciente número de niños que trabajan y sus condiciones de trabajo insalubres, la constante exposición de los niños a la guerra" la violencia, y la explotación, el sobreénfasis en la competencia y el 'ganar a toda costa' en los juegos deportivos de los niños, alerta a padres y docentes a reconsiderar el tema del juego infantil (IPA, 1996).

Esta realidad puede revertirse si formamos conciencia de la necesidad del juego como parte esencial del desarrollo del niño y de la familia. Si vemos al juego co-

mo "una imponderable estrategia de aprendizaje" (Glanzer, 2000, p. 15) Y como desarrollo de todas las áreas de la personalidad humana, pero especialmente del área socio-afectiva indudablemente le daremos el espacio que nunca debió perder dentro de las aulas.

El niño necesita jugar para vivir y crecer saludablemente. Necesita jugar para aprender a interactuar con sus pares y desarrollar hábitos sociales como la empatía, la solidaridad, el respeto, la independencia, la expresión y comprensión de los sentimientos (Shapiro, 1997). Pero el niño depende de los permisos de los adultos para desarrollar la actividad natural del juego. Por ello la escuela es responsable de los tiempos, los espacios y la preparación de un currículo que contemple al juego como un elemento indispensable para educar.

Antecedentes

Paradójicamente, en una época de superproducción de juguetes, soft lúdico y libros de juegos, los niños juegan menos. Este tema realmente preocupa a entidades gubernamentales y no gubernamentales que trabajan por la niñez. No sólo interesa a la UNESCO y a UNICEF sino también a ECOSOC (Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas), quienes han reconocido a IPA como una entidad necesaria para defender los derechos del niño a jugar (IPA, 1996). Esta asociación organiza encuentros y congresos a nivel mundial y tiene sedes en distintos países del mundo, que investigan y ponen en marcha proyectos en relación con el juego infantil.

Realizando la revisión bibliográfica pertinente a este trabajo, se encontró abundante fundamentación del área psicológica y pedagógica. Desde las teorías del desarrollo del juego de Piaget, Freud, Erikson, Montessori y otros grandes pedagogo-

gas, hasta los artículos de periódicos de interés general y publicaciones para educadores, el contenido hallado fundamenta y sostiene la importancia del juego infantil para el desarrollo integral de los niños. Numerosas investigaciones científicas apoyan las virtudes del juego en el Nivel Inicial.

También se encontraron algunos estudios que abordan la problemática de las percepciones y creencias de los maestros referidas a sus prácticas educativas, pero en su mayoría provienen del nivel secundario, y estos estudios no tienen como objetivo realizar una comparación entre las percepciones, las planificaciones y las prácticas, es decir, una mirada curricular del tema.

Caracteres esenciales del juego

Definir el concepto de juego no es tan simple como la palabra parece ser. Su grado de complejidad se ve reflejado en las múltiples definiciones y abordajes

El juego "se presenta como un proceso continuado de acción en estructuras getálticas, que no resiste en su estudio, método analítico, conductista o lógico" (Cañeque, 1993, p. 2). Pese a esta dificultad, los principales teóricos del mundo consideran al juego como una necesidad prioritaria del ser humano; constatan la universalidad del fenómeno y reclaman una revalorización inmediata.

Son muchos los estudios que desde la medicina, la filosofía, la antropología y la psicología han abordado el tema del juego. Cañeque (1993) reúne las reflexiones de los principales.

Huizinga (1987) definió al juego como una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada pero imperiosa, provista de un fin en sí mismo. El mismo iría acompañada de un

sentimiento de tensión y alegría y con la conciencia de ser de otro modo en la vida real.

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

Piaget (1974) considera al juego como el producto de la asimilación que se disocia de la acomodación antes de reintegrarse en las formas de equilibrio permanente, que harán de él su complementario en el pensamiento operatorio o racional. En este sentido, el juego constituye el polo extremo de la asimilación de lo real al yo, y participa al par, como asimilador, de esa imaginación creadora que seguirá siendo el motor de todo pensamiento ulterior y hasta la razón.

El juego en el pensamiento de los precursores

Froebel, el "padre de los jardines de infantes", consideró al juego como el medio más adecuado para introducir a los niños al mundo de la cultura y a la sociedad. Su pedagogía estaba basada en el juego como un germen del trabajo. El juego desempeña un papel tan importante en la infancia como lo es el trabajo para el adulto. Por ello, en su doctrina, el juego es fin y medio. Fin, porque es la manifestación libre y espontánea del interior, que origina el gozo; medio en cuanto que el juego representa

un ensayo del universo de la cultura y el trabajo creativo. En este marco, la escuela debe proveer al niño de numerosas oportunidades para el juego-trabajo, considerando su valor formativo (Cuellar Pérez, 1992).

María Montessori observó las condiciones de incompreensión de la naturaleza infantil que predominaban en su época, y reorganizó la vida escolar asignándole una importancia vital al ambiente y quitándole protagonismo al maestro (Montessori, 1966).

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

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

Owen, otro precursor del Nivel Preescolar, señaló en medio de las necesidades provocadas por la revolución industrial, que a través del juego y el trabajo se podía constituir el medio para crear una "sociedad de la razón". Por su parte, Rosa y Carolina Agazzi, precursoras de los jardines de infantes en Italia, desarrollaron las potencialidades de los niños de áreas rurales a través del juego dramático y las acti-

vidades pedagógicas, de higiene y hábitos encaradas en forma de juego (Penchansky y San Martín, 1995).

Enfoques naturalistas y ambientalistas del juego

El tratamiento del juego por parte de los docentes varía según las concepciones teóricas que sustenten sus conocimientos respecto del tema.

Los naturalistas, con distintos matices consideran al juego como una actividad determinada por la naturaleza humana, de carácter biológico o espiritual. En este enfoque, la incidencia del medio no es significativa. Al no tener en cuenta la realidad concreta en que está inserto el niño, no se reconoce el peso de la acción del medio en el desarrollo de los juegos infantiles. Algunos representantes de esta teoría son:

Gross, Lagrange, Freud, Froebel, Kant, Schiller y Spencer. Gross aporta una definición de juego contundente para el naturalismo: "El juego es la preparación no consciente del joven organismo para la vida. La fuente del juego son los instintos; es decir los mecanismos biológicos que actúan de igual forma tanto en el animal como en el hombre" (Spakowsky, Label y Figueras, 1997, p. 95).

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

El enfoque ambientalista se presenta como opuesto al anterior, ya que sostiene que el juego está fuertemente condicionado por el medio social y cultural. Tampoco consideran al juego como una actividad natural, ya que desde sus comienzos re-

quiere de un aprendizaje por parte de los niños, que tiene lugar a partir de sus interacciones sociales. El hecho de que el hombre sea un ser social, hace que el juego sea una actividad profundamente condicionada por factores culturales, económicos, políticos, históricos y geográficos. Sostienen este enfoque, entre otros, Huisinga, Elkonin, Bauzer, Madeiros y Vygotski. Este último escribió que "El niño ve la actividad de los adultos que lo rodean, la imita y la transforma en juego y a través del mismo adquiere las relaciones sociales fundamentales" (Spakowsky et al., 1997, p. 97).

¿Cómo inciden estos enfoques en el juego? Desde el punto de vista naturalista, el juego sería la actividad propia del niño, en la cual el adulto no tendría ningún tipo de injerencia. Así, la participación del docente coartaría la necesidad natural del niño de manifestarse. Dentro del preescolar, el docente debería limitarse a acompañar el juego sin intervenir, dejando lugar a la libre expresión y elaboración de conflictos. Tampoco se fomentan las interacciones ya que este enfoque enfatiza el desarrollo individual.

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

Funciones del juego

Piaget (1974), Freud, Glanzer (2000), Cañeque (1993) y otros señalan las funciones principales que cumple el juego: (a) posibilita transitar entre la fantasía propia del pensamiento egocéntrico a la realidad; (b) permite ir adquiriendo conocimientos a través de vivencias, experimentando sensaciones, construyendo nociones y conceptos; (c) permite ver el estado general de la salud física y mental del niño, ya que la evolución del juego es un reflejo de sus avances; (d) favorece el acercamiento racional y afectivo con el adulto; (e) es un modo natural de descarga de impulsos negativos, miedos y agresividad; (f) favorece la percepción de las propias posibilidades y limitaciones físicas e intelectuales; (g) es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas; (h) es autorregulador, un equilibrante de las tensiones y presiones que sufre el individuo frente al medio, (i) produce aprendizajes de fuerte significación en el área física, cognitiva y socio-afectiva, (j) modela las relaciones interpersonales prescindiendo paulatinamente de ayudas externas para resolver los conflictos.

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

Erikson (1988) se pregunta:

¿Cuál parece ser la función del ludismo en las respuestas de los niños...? La respuesta más general señala necesariamente una cualidad de todas las cosas vivas, a saber: la restauración y creación de un *margen de dominio* en un grupo de acontecimientos o circunstancias. La lengua alemana tiene una palabra para designarlo: *Spielraum*, cuyo significado no se transmite en una traducción literal tal como 'cuarto de niños'. La palabra connota algo que es común también al 'juego' de las cosas mecánicas, a saber: *movimiento libre* dentro de

límites prescritos. Al menos esto establece los límites del fenómeno: allí donde la libertad se ha ido, o los límites, el juego termina. (p.118)

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

Para Vygotsky (1998), el juego cumple una función de aprendizaje, ya que al jugar el niño finge que domina conocimientos y habilidades que en realidad todavía no posee, y esta es una forma de penetrar en mundos desconocidos. Durante el juego, el niño practica todas las tendencias evolutivas en forma condensada y estas prácticas son una considerable fuente de desarrollo. Al jugar el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria.

Esta descripción corresponde al importante concepto de "zona de desarrollo próximo", que para Vygotsky es la franja entre el nivel de desarrollo actual del pensamiento infantil, lo que es capaz de hacer el niño en el presente, y aquel otro, potencial, que puede alcanzar ayudado. Las ayudas que permiten los avances hacia el nivel superior de la zona de desarrollo próximo, por lo general son actividades que el niño imita. Las imitaciones se dan en un contexto interpersonal y son más efectivas en un ambiente de juego (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

La teoría de Vigotsky está basada en la internalización de los aspectos de la realidad que pasan a incorporarse, reestructurándolos al plano interno de la mente, necesitando para esta internalización indirecta de un intermediario, cuyo punto de partida es el medio social (Penchansky y San Martín, 1995).

El juego en el Nivel Inicial

Desde los orígenes del Jardín de Infantes, sus precursores han sostenido al juego como pilar fundamental de la pedagogía infantil.

A través de los años, las formas de inducir el juego ^o de permitirlo, han ido variando. Desde el fluir natural del niño sobre los objetos y las relaciones en forma creativa, hasta consignas muy estructuradas que se parecen más al trabajo que al juego, los métodos lúdicos están presentes en las salas preescolares. Claparede (citado en Denies, 1990) sostiene que

No podría trazarse entre juego y trabajo una frontera absoluta; juego y trabajo no son más que los polos de una misma línea a lo largo de la cual se pasa de uno a otro por medio de una graduación insensible. (p. 107)

Ana Malajovich hace un recorrido histórico por la evolución de las modalidades de juego en Argentina. Hasta los años sesenta, "el juego se desarrolla de manera individual o grupal y alrededor de materiales didácticos froebelianos, montessorianos y decrolyanos" (Malajovich, 2000, p. 284). "En los setenta comenzaron con fuertes críticas hacia el excesivo didactismo presente en la actividad de los jardines. Se reivindica el juego en sí mismo sin intencionalidad educativa. Jugar por jugar" (Malajovich, 2000, p. 280). Surgen en esta etapa el juego centralizador y el juego-trabajo en pequeños grupos. Esta concepción divide al juego-trabajo en dos conceptos: "es juego

para el niño, por ser creativo y placentero, pero es trabajo pues el docente establece para ese juego objetivos propios" (Malajovich, 2000, p. 282).

A fines de los setenta se reformula el juego en sala total; en los finales de los ochenta se adoptan talleres y se vuelve a considerar el juego en pequeños grupos. "La rigidización, el absoluto control de las situaciones de juego, la estereotipia de las actividades conllevó a un paulatino abandono del juego, que se transformó de una actividad diaria en una semanal" (Malajovich, 2000, p. 281).

La década de los noventa pone el acento en las relaciones del juego y el aprendizaje, redefiniendo términos y llamando la atención a los usos y abusos del juego en la práctica docente.

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

Diferencias entre el juego y el trabajo

Las confusiones tan comunes en el medio educativo, se reducen teniendo claramente delimitados los ámbitos del juego y del trabajo. Qué condiciones debe reunir el juego para que cumpla las funciones señaladas, y qué factores reúne el trabajo que lo distinguen del juego. Cañeque (1993) compara las características esenciales. En la Tabla 2 se presenta la comparación.

Distorsiones del juego

Las formas de encarar el juego ya mencionadas se han ido ritualizando y estructurando cada vez más, llegando a confundir el juego y el trabajo. En muchos casos, el juego ha dejado de ser la actividad principal en el preescolar. "A pesar de

Tabla 1

Comparación entre tipos de juegos y factores

		Tipo de juego			
Factores	Juego-trabajo tradicional	Juego en talleres	Juego proyecto	Juego libre	
Motivación	Surge de las actividades incentivadoras que se realizan para iniciar los centros de interés.	Parte de actividades incentivadoras y experiencias directas que se realizan para iniciar un eje temático.	Surge de un emergente circunstancial o provocado. Se planifica su implementación y momentos.	Automotivación. Parte de emergentes individuales o grupales. Es espontáneo, no se planifican sus momentos.	
El niño	Elige un área o rincón de juego. Planifica el juego. Utiliza los elementos que encuentran en el área. Evalúa su trabajo y el ajeno. Ordena. Puede jugar solo o en grupos.	Elige un taller (o sala en caso de trabajar con varias salas integradas). Trabaja individualmente, pero puede asociarse en pequeños proyectos grupales. Elige qué hacer con los materiales provistos. Evalúa y ordena.	Formula hipótesis para explicar el problema que ha surgido del emergente. Investiga, busca material y trae elementos de su casa. Rol activo y protagónico. Realizan un plan conjunto para resolver el problema. Pueden trabajar en talleres.	Juega solo o en grupo según prefiera. Elige libremente con quienes desea jugar, los materiales, el tipo de juego, etc. Elaboran un reglamento de convivencia para el juego. Ordena.	
El docente	Conduce y supervisa los momentos: planificación, ejecución, evaluación y orden. Sugiere qué actividades se podrían realizar en cada área. Provee los materiales. Puede integrarse al juego asumiendo roles activos	Inicia y coordina el taller. Guía el trabajo que se desarrolla en cada taller o consigue ayudantes, padres o profesores especiales para que coordinen. Da pautas de ayuda para realizar los trabajos, se vale de la demostración si es necesario.	Guía, coordina, colabora en el proyecto como otro miembro más del grupo. Informa a los padres y pide colaboración. Busca emergentes y ayuda a concretar las hipótesis.	Es un observador activo. Registra diálogos y situaciones especiales. Está atento a los problemas e interviene en casos extremos. No impone relaciones sociales. No se mezcla en el juego. Oportunamente coloca nuevos elementos en la escena de juego.	
El ambiente	Es estructurado. Áreas de juego fijas o con poca movilidad. Ocasionalmente se agregan otras o se transforma alguna.	Es estructurado. Hay áreas fijas pero se agregan o quitan talleres de acuerdo a los intereses o posibilidades que vayan surgiendo.	Se crean talleres o áreas de juego de acuerdo a las necesidades para la concreción del proyecto	Desestructurado. Pocos muebles. Se privilegian los espacios libres. Hay áreas tradicionales, pero los chicos le dan el uso que desean, mezclando sus materiales. Puede realizarse al aire libre, siempre que haya límites que contengan a los chicos.	
Los materiales	Provistos por el docente que maneja la cantidad y variedad de elementos. No varían mucho a través del año.	Son provistos por el docente. Responden a los intereses creados en cada taller.	Propuestos por los chicos y conseguidos por ellos en su mayoría. El docente aporta lo que hace falta para completar dicho material. Los materiales varían mucho de un proyecto a otro.	Están en la sala o patio de juego. Colchonetas, espejos grandes, alfombras. Objetos modulares: cajas, barras, cámaras de auto, tiras de papel o tela, sábanas, sogas, etc. Hay juguetes tradicionales: muñecas, disfraces, bloques de madera, juegos de mesa, pinturas, pinceles, etc.	
Conclusión del juego	Se estimula a los niños a terminar una tarea, pero no necesariamente se obtiene un producto terminado. El docente señala cuándo concluye el juego.	El niño termina el producto, aunque tal vez necesite más de una sesión de taller. Se exhibe o se cuenta lo realizado.	Obtienen un producto terminado, aún cuando les lleve varios días de trabajo. Concluye cuando confirman o refutan sus hipótesis.	Termina cuando el niño lo decide. El puede cambiar de actividad cuando desee, o no jugar. Puede durar poco tiempo o se puede prolongar por varios días.	

las muchas virtudes que se le atribuyen al juego, los desarrollos curriculares para las escuelas infantiles muestran que el juego está "perdiendo terreno" (Sarlé, 2000). Las nuevas exigencias curriculares o una interpretación incorrecta de los diseños curriculares planteados por las reformas educativas en Hispanoamérica; un modelo familiar y social inadecuado que exige mayor rendimiento escolar en desmedro de la actividad natural de los niños y la influencia de los medios masivos de comunicación que inducen al sedentarismo, podrían ser las causas del desarraigo del juego del nivel preescolar. En general, y a pesar de la información que poseen padres y docentes, suele oponerse el juego al aprendizaje, y hay una actitud adversa a la utilización del tiempo de la escuela para jugar (Sarlé, 2001).

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

El juego libre

El juego, en su forma natural, es el juego libre, no impuesto Y sin límites y recompensas externos.

Tabla 2

Similitudes y diferencias entre el trabajo y el juego

TRABAJO	JUEGO (en su modelo original)
En gran medida impuesto socialmente.	Libre, en el sentido de que no es impuesto desde afuera.
Se expresa en el campo de la realidad.	Ficticio, en el sentido de que se articula en una situación irreal, con límites propios de espacio y tiempo.
Prevé desarrollo y desenlace.	Incierto, en el sentido de que no prevé desarrollo y desenlace.
Produce bienes o servicios	Improductivo, en el sentido de que no produce bienes ni servicios.
Valora resultados. Tiene patrón de rendimiento explícito o implícito.	Valora procesos, no resiste patrón de rendimiento explícito o implícito.
Se reglamenta de acuerdo con objetivos previos, fijados de antemano, que exigen plan, dirección y método.	Reglamentado, en el sentido de que establece libremente una convención deliberada, postulada y rigurosamente aceptada.
Puede o no producir placer.	Produce placer, hay desafío permanente a la diversión.

"El quehacer del jardín de infancia, de hecho, considera el juego libre del niño precisamente como la actividad de éste" (Caiati, Delac y Müller, 1986, p. 17). En otras palabras, la actividad natural del niño es el juego libre. En el comentario de las mismas autoras, el juego libre en el preescolar no debe ser un relleno para cubrir espacios antes de comenzar los trabajos planificados o para cubrir momentos cortos donde no es posible realizar otras actividades de aprendizaje. El juego libre se debe instruir y planificar como un momento principal en la jornada educativa. El trabajo aparecerá muchas veces como consecuencia del juego, Y si no aparece, es igualmente educativo.

La actividad humana e infantil consiste, a nuestro entender, en un ininterrumpido *continuum* entre los polos utilidad/exigencias/producto por un lado y, por otro, alegría/placer/proceso. Es en este sentido que vemos la activación del niño/juego libre como un *continuum* con transiciones fluidas. Ningún polo puede aparecer totalmente sin el otro, según lo cual propiamente no existe el juego libre en su forma pura. (Caiati et al., 1986, p. 16)

Lo curioso es que la mayor parte de las actividades con que se enfrenta el niño, "la diferencia entre el juego y trabajo está sólo en la valencia afectiva con que se enfoque la actividad y el grado de voluntariedad e ilusión ... que se ponga al realizarla" (Decroly y Moncharno. 1986, p. 11).

El juego libre desarrolla la creatividad. Cuanto más juega el niño, más creativo se tornará y más aprenderá. Es en la libertad del juego donde descubre su capacidad de inventar cosas y resolver problemas que contribuyen directamente a su crecimiento intelectual. Dentro del juego libre, el niño hallará una gama creativa muy amplia en la cual expresarse (Stokoe, 1996).

El rol del docente y de los pares en el juego libre

En el proceso de juego se desarrollan fuertes lazos interactivos y las conductas se modelan por la influencia de los pares. Hay una formación de la persona en contacto con otro que puede ser su igualo superior. En este sentido, los docentes tienen un rol que aparece como secundario durante el juego, pero que es fundamental para modelar las habilidades sociales. El docente está detrás de todo el proceso de juego que parece tan desestructurado. Porque además del juego libre, hay toda una educación intencional del pensamiento divergente.

Así, el maestro prepara y conduce juegos con objetos y materiales desestructurados y *propone técnicas grafo-plástica con materiales poco convencionales* N traer nuevos materiales a la sala, dialoga buscando intereses comunes, formas de interpretarlos y utilizarlos.

El docente busca los momentos apropiados para permitir el juego libre. Dispone la sala y los materiales. Aprovecha la circunstancia de juego para observar deteni-

damente a los niños. Es la mejor ocasión para comprender los problemas personales, las diferencias, las dificultades del lenguaje, de las estructuras de pensamiento, las relaciones interpersonales; para descubrir líderes y marginados. El docente puede registrar aquellos diálogos valiosos para luego analizarlos con los padres; notar las situaciones de enfrentamiento o peleas para poder conversar acerca del tema con los niños. De estas ocasiones obtiene los motivos para desarrollar contenidos transvesales.

El juego es indispensable para la evaluación, ya que es una fuente permanente de información de la evolución social, cognitiva y física de los niños (Piaget, 1974).

Las intervenciones del docente son esenciales para modelar las habilidades sociales. Al intervenir oportunamente y mediar en asuntos que los niños no pueden solucionar solos, enseña formas de afrontamiento de problemas (Caiati, Delac y Müller, 1986).

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

El documento que fundamenta las prácticas de la educación preescolar en la República de México, comienza sosteniendo que "El juego es el lugar donde se experimenta la vida, el punto donde se une la realidad interna del niño con la realidad externa que comparten todos" (Secretaría de Educación Pública, 1992, p. 12), Y a partir de esa referencia directa al juego, este recurso se menciona en múltiples ocasiones como la forma natural de desarrollar el lenguaje, la expresión, la creatividad y la cognición.

Entre las implicaciones metodológicas del enfoque teórico que tiene el documento, están el consolidar una organización de juegos y actividades globalizadoras y dar un lugar de primera importancia al juego en las actividades cotidianas.

Por otro lado, el documento enfatiza que jugar y aprender no son actividades incompatibles y que los proyectos son la forma de unir juego y aprendizaje. El docente deberá organizar el tiempo en forma flexible y darle lugar al juego en forma cotidiana.

Específicamente, el Programa de Educación Preescolar enfoca al juego libre y no solamente al juego estructurado que forma parte de los proyectos. El juego libre está propuesto para desarrollar la creatividad y la libre expresión de los niños, siendo el tipo de juego más importante para la niñez. Por lo tanto, no solamente se indican momentos de juego libre en los recreos sino que se planificarán momentos y espacios para dedicarse a tal fin.

Las indicaciones acerca del manejo de los espacios, agrupamientos y tiempos en el Preescolar dan una prioridad importante al juego como herramienta de desarrollo y aprendizaje.

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

El juego en la filosofía de la educación adventista

Uno de los principios de la educación adventista es la atención integral del ser humano por medio de la educación, proveyendo "el desarrollo del cuerpo, la mente y el alma" (White, 1978, p. 15). Este "desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales" debiera darse en todos los niveles educativos, pero muy especialmente en las edades tempranas de la vida, que es cuando se establecen las bases de la personalidad (White, 1978).

Elena G. White pone especial énfasis en que la educación de los niños pequeños debiera encararse de una manera natural, evitando la exigencia intelectual precoz y favoreciendo en los pequeños las habilidades Y actitudes básicas del área socio-afectiva Y psicomotriz en primer lugar. Al mismo tiempo privilegia el juego en espacios al aire libre y bajo la supervisión de adultos que modelen sus conductas.

"Los niños no deberían estar mucho tiempo dentro de las casa; no se les debería exigir que se apliquen con mucho tesón al estudio hasta que se haya echado un buen cimiento para el desarrollo físico" (White, 1978, p. 204).

White (1986) también se refiere a las actividades libres de los niños y al juego infantil. Sostiene que los niños no deben sentir que están sometidos constantemente a la vigilancia Y desconfianza de los adultos y que no pueden actuar con la conducta natural infantil. Sugiere que los maestros se unan a los juegos de los niños y se muestren interesados en sus ocupaciones. Debe haber control, pero el control del amor y no de las reglas severas e inflexibles.

En relación al modelado de habilidades sociales durante el juego, una forma efectiva de hacerlo es cuando los maestros participan en los juegos Y deportes enseñándoles actitudes Y conductas correctas por medio del ejemplo y las intervenciones

Cuando hay manifestaciones de enojo, maltrato o cualquier acto desprovisto de bondad.

Si los maestros están presentes en estos casos, podrán ayudar a los niños a modelar sus conductas (White, 1970).

Otro principio de la educación cristiana es la conversación de la sencillez del niño , sin apurar etapas.

"La niñez corresponde a la hierba de la parábola, y la hierba tiene una belleza peculiar. No se debería en los niños el desarrollo de una madurez precoz, sino que se debería tratar de conservar, tanto tiempo como fuera posible, la frescura y gracia de sus primeros años. Cuanto menos afectada por la excitación artificial y más en armonía con la naturaleza, más favorable será para el vigor físico y mental, y la fuerza espiritual" (White, 1974, p. 128).

En reiteradas ocasiones, White (1974) afirma que específicamente durante los seis o siete primeros años de la vida de un niño debiera haber más énfasis en su educación física y motora antes que en la educación intelectual. Recargar la mente a edades tempranas no es saludable para los pequeños.

El desarrollo histórico de la educación, muestra una inserción de los niños en el sistema educativo cada vez más precoz. La tarea de educar, en los albores de la historia de la humanidad, estaba a cargo de la familia.

"La madre debiera ser la maestra y el hogar la escuela donde cada niño reciba sus primeras lecciones, Y esas lecciones debieran incluir hábitos de laboriosidad. Madres, permitid que los pequeños jueguen al aire libre; permitid les que escuchen los cantos de los pajarillos y conozcan el amor de Dios tal como se expresa en sus bellas obras" (White, 1974, p. 281).

Paulatinamente estas funciones se fueron delegando a personas preparadas para educar y a instituciones, llegando al extremo, en algunos casos, de desentenderse casi por completo de la educación de los hijos. Este no era el plan del Creador para el ser humano. El Dios designó a la familia como responsable de la crianza y educación de los niños, y específicamente a las madres como las primeras maestras.

La institución escuela surge como un paliativo de las carencias familiares. Pero esta debía complementar Y apoyar la tarea educativa de la familia, no reemplazarla.

"La disciplina de la escuela debe complementar a la educación del hogar, y tanto en el hogar como en la escuela debe mantenerse la sencillez y la piedad" (White, 1917, p. 290).

En los inicios de la iglesia adventista como organización religiosa, se establecieron escuelas para educar a los niños en el marco de la filosofía de la educación adventista. Elena White (1986) recomendó que el nivel preescolar o "kindergarten" estuviera conducido por personas con habilidad Y tacto para tratar con los pequeños a su nivel, y contemplar sus necesidades. Las lecciones debían ser simplificadas, ilustradas e incluso representadas en un arenero. Aunque en diversos escritos la citada autora señala a los padres como los únicos responsables de la educación de sus hijos hasta los ocho o diez años, ella misma declara algunos años después, que la razón por la que sostuvo aquella postura fue porque no había escuelas que respetaran las necesidades de los niños. El medio físico era insalubre por causa del encierro, la gran cantidad de horas en posturas sedentarias, Y las exigencias intelectuales eran inapropiadas para los pequeños. Pero habiendo escuelas cristianas Y sensibles a los niveles de desarrollo, los padres deberían aprovechar tales instituciones para complementar la formación de sus hijos, antes que dejarlos andar solos y sin la guía de un adulto.

La filosofía de la educación cristiana-adventista sostiene el respeto por el desarrollo natural y sencillo de los niños. También reconoce la tarea ineludible de los padres y el complemento de los docentes como guía y apoyo para el crecimiento infantil. Recomienda la adecuación del programa curricular de las instituciones escola-

res y su personal a las edades y capacidades de sus alumnos. Busca la preparación de los niños, desde su más temprana edad para vivir una vida saludable, de servicio a Dios y al prójimo con excelencia, y para comprender la voluntad de Dios contenida en su Palabra.

En este contexto, y bien empleado, el juego es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que permite respetar las necesidades y las etapas del desarrollo infantil, al tiempo que cumple con la función de educar en valores.

Planteamiento del problema

El juego dramático como herramienta educativa en los salones preescolares, es una actividad casi en extinción, concuerdan muchos educadores (Bergen, 1997; Christensen y Kelly, 2003; Orlands, 2001; Silva, 2002). Sin embargo, los maestros creen conocer las virtudes del juego y no desconocen las teorías básicas que sostienen esta estrategia didáctica fundamental en el Nivel Inicial. Pero, a este nivel de información, se contraponen los cambios curriculares generados en las reformas (Silva, 2002) y las exigencias de las pruebas de ingreso y rendimiento que muchas escuelas se ven obligadas a administrar (Orlands, 2001). En cierta medida, la desaparición del juego de los salones de preescolar tiene que ver con cambios curriculares._

Declaración del problema

Por las razones mencionadas, esta investigación se propone realizar aportes al conocimiento del siguiente problema:

¿Existe relación entre la percepción de las maestras acerca de la implementación del juego en el preescolar, lo que registran sus planificaciones y sus prácticas reales, en los preescolares de la ciudad de Montemorelos durante el año 2004?

Para comprender mejor este problema y ampliar las respuestas de este interrogante, se agregarán las siguientes preguntas:

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

Propósito de la Investigación

El propósito de esta investigación será conocer las creencias y percepciones de las maestras acerca del juego y observar cómo se implementa en el tercer año del Preescolar.

También se trata de reafirmar el juego como una actividad básica y esencial para el ser humano, especialmente en la etapa de la niñez en que la actividad lúdica estructura el pensamiento. El lenguaje y la interacción social (cañeque, 1993). Esta fundamentación pretende contribuir a la Educación inicial como la reafirmación de la necesidad de dedicar tiempo y espacio al juego como actividad básica e irremplazable.

Objetivo general

Familiarizarse con las creencias y las prácticas en relación con el juego de los preescolares de la ciudad de Montemorelos como base para sucesivas investigaciones.

Objetivos específicos

Conocer las creencias de las maestras preescolares acerca del tiempo que se le debe dedicar al juego y el tipo de juego que se debe practicar en las salas preescolares.

Explorar el nivel de explicitación de actividades lúdicas y de utilización del método de juego en las planificaciones didácticas.

Buscar la relación entre las planificaciones didácticas y las prácticas reales en torno del juego en los preescolares.

Observar el entorno físico de las instituciones y sus recursos para la implementación del juego.

Hipótesis

En esta investigación se plantearán las siguientes hipótesis:

H 1: Hay relación entre las creencias de las maestras acerca del juego y la frecuencia con que el juego se planifica.

H02: No hay diferencia de frecuencia quincenal entre los tres tipos de juego implementados.

H3: Hay relación entre el tipo de juego planificado y el tipo de juego que se practica realmente.

H04: No hay diferencia de número de veces en que el juego aparece en la planificación entre los tres tipos de juego.

Importancia Y justificación del problema

Durante el primer semestre del año 2002 se realizó un diagnóstico preliminar a este anteproyecto, mediante la aplicación de 200 encuestas a docentes del Nivel Inicial de la provincia de Entre Ríos, Argentina, acerca del juego en la institución educativa. Las encuestas revelaron un problema que arrastra el Nivel Inicial desde hace dos décadas, y que ha recrudecido en los últimos cinco años. También durante el año 2003 se realizaron entrevistas a docentes de preescolares de la ciudad de Montemorelos y a residentes de la Escuela Normal de la Universidad de Montemorelos. Estas encuestas y entrevistas, sumadas a la perspectiva de educadores e investigadores de la educación que ya se han mencionado anteriormente, se obtuvo el siguiente panorama:

1. En el currículo hay menos espacio para el juego, entendiendo a éste como el juego libre y juego-trabajo.
2. Las exigencias de los nuevos diseños curriculares y su mala interpretación, han limitado la actividad lúdica que se ha reemplazado por requisitos académicos.
3. El espacio físico es escaso para una población escolar en aumento.
4. Hay menos momentos y posibilidades de jugar al aire libre.
5. El tipo de juego espontáneo es violento y los niños no saben crear su propio juego.
6. Hay olvido de los fundamentos de la pedagogía del nivel preescolar por parte de docentes y directivos.
7. La exigencia de contenidos propios del nivel primario ocupan el tiempo de las actividades del nivel preescolar.

Estos hallazgos, así como los textos que se irán citando, declaran un problema real de la Educación Inicial. Una investigación que contenga un análisis y reflexión de los problemas y limitaciones del juego en el Nivel Inicial puede contribuir al propósito de proponer soluciones concretas. Evidentemente, los problemas planteados no se resolverán únicamente por acción del juego en la escuela. Esta forma parte de una vasta red social, y son muchas las instituciones que están en crisis. Pero la escuela tiene la facultad de extenderse y formar conciencia en el núcleo más cercano al niño, que es la familia. Desde esta perspectiva, la escuela tiene la responsabilidad de estudiar sus problemas, producir cambios y darlos a conocer a la sociedad.

Una propuesta concreta al respecto, es que la escuela tome conciencia acerca de esta carencia y forme a sus docentes en el área lúdica. Será necesaria una capacitación específica en el tema para que se lleguen a planificar tiempos, espacios y recursos para el juego en los Proyectos Educativos Institucionales, los Proyectos Específicos y los Proyectos Áulicos.

~

Limitaciones y delimitaciones

Esta investigación tiene las siguientes limitaciones:

No se encontró en la literatura revisada estudios que se refieran directamente a la relación entre las creencias y percepciones de los maestros acerca del juego, lo que planifican y lo que implementan, que puedan servir como antecedente para el presente estudio. Sin embargo se han encontrado investigaciones que tratan el tema de las percepciones de los maestros acerca de metodología de enseñanza en otras áreas de la educación, y numerosos estudios del valor del juego en el Nivel Inicial que sustentarán en parte la presente investigación.

Entre las delimitaciones del estudio se puede señalar que los sujetos de la investigación serán los maestros del tercer año de Preescolar de la ciudad de Montemorelos, Nuevo León, México, durante el primer semestre de 2004.

Suposiciones

Este estudio estará fundamentado en las siguientes suposiciones:

1. El juego es la actividad natural y propia del niño. Un niño sano juega espontáneamente y no necesita de recursos sofisticados para realizar esa actividad.
2. Las planificaciones que realizan los maestros constituyen un buen criterio de Análisis de sus prácticas educativas.

Definición de términos

Con el objetivo de acordar los conceptos principales, se definen los términos

~

de mayor interés para esta investigación.

Currículo: Todo lo que una persona ha de internalizar y adquirir en el seno de una institución escolar para incorporarlo a su estructura personal en el ámbito de lo cognitivo, valorativo y psicofísico, con el fin de ayudar al educando a una cosmovisión y un proyecto personal de vida (Siegel, citado en Peralta Espinosa, 1993).

Imitación: Forma de hacer corresponder las propias acciones con el comportamiento de los otros, lo cual implica un activo proceso de equiparación o de ejercicio de un comportamiento equivalente (Harré y Lamb, 1990).

Interacción social: Relación existente entre dos personas en un sistema, debido a la cual la actividad de cada uno de ellos es determinada por la actividad del otro (Harré y Lamb, 1990).

Internalización: La adopción de actitudes o pautas de comportamiento por parte de un individuo (Harré y Lamb, 1990).

Juego: Es una actividad voluntaria, con un fin en sí misma, según una regla libremente aceptada pero imperiosa, que supone tensión y alegría para la persona que la realiza y el sentimiento de ser de otro modo en la vida real (Huizinga, 1987).

Juego-trabajo: Período didáctico en el cual los niños realizan en forma individual o grupal distintas actividades lúdicas en áreas de juego preparadas para tal fin, que les permiten desarrollar aprendizajes de acuerdo con sus posibilidades, intereses y experiencias previas.

Juego libre: Actividad lúdica infantil no reglada ni impuesta por el adulto, que se desarrolla dentro o fuera del aula, que brinda al niño la libertad de elegir el tema de juego y los compañeros de juego, los juguetes y materiales (Caiati, Delac y Müller, 1986).

Juego dramático: Forma lúdica que implica asumir roles, dialogar e interactuar con otros sobre un tema acordado o que se va proyectando a través del juego. En algunas publicaciones, se llama "juego de aparentar".

CAPITULO 11,

REVISION DE LA LITERATURA

En los Estados Unidos, los maestros de niños de 4 a 6 años dicen que el juego ha sido expulsado de la escuela. La presión para alcanzar la puntuación alta que exige

los exámenes estandarizados hace que el juego se vea como un derroche de tiempo instruccional precioso. Mientras es verdad que el juego a veces ha sido pobremente implementado, también es verdad que es un error no aprovechar las posibilidades de desarrollo que proporciona el juego dramático (Christensen y Kelly' 2003). En Japón, inscribir a un niño en el *kindergarten* correcto, es allanarle el camino a la universidad, *V la misma situación* se está observando en Estados Unidos, donde el juego y la siesta está siendo reemplazada por la escritura, la lectura y el cálculo (Orlands, 2001). Esta tendencia a reemplazar el juego por otras exigencias, otras escolares, también es señalada por investigadores sudamericanos (Silva, 2002).

La importancia del juego en la niñez no siempre es comprendida. El juego es un importante factor de socialización. provee oportunidades al niño de comprender el mundo, de interactuar con otros e incrementar las interrelaciones y la ayuda mutua (Esteva Boronat, 1987), Expresar Y controlar emociones (Denham et al., 2001), desarrollar las capacidades simbólicas, afrontar tareas desafiantes, desarrollar destrezas y resolver problemas (Fabes, Martín Y Hanish, 2003; Holmes-Lonergran, 2003). Facilita la integración social en ámbitos de diversidad cultural (Simón Y Linaza, 2000) Y diversidad de capacidades (Hestenes Y Carroll, 2000). El juego además contribuye a la

independencia Y al desarrollo del lenguaje, de las habilidades cognitivas (CraigUnkefer y Kaiser, 2002; Hanline, 1999) Y de las competencias emocionales (Linsey y Colwell, 2003). Es un reflejo del nivel de desarrollo social y de competencias académicas (Denham et al., 2001; Hampton y Fantuzzo, 2003).

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

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

Muchos maestros tienen dificultades para entender e implementar el juego en el currículum. En Hong Kong, por ejemplo, encontraron que hay enormes dificultades para entender e implementar el aprendizaje a través del juego y que hay enormes huecos entre la teoría y la práctica (Cheng, 2001). La percepción de los maestros acerca de determinados conceptos afectan la forma en que encaran los problemas educativos Y en el énfasis que ponen en determinados procesos (Artiles, 1998). Otros

estudios muestran que los profesores no tienen conciencia de sus propias concepciones, y hay poca coincidencia entre lo epistemológico Y sus propias prácticas (Carvajal Cantillo y Gómez Vallarta, 2002).

Los maestros saben que es útil y necesario que los niños jueguen, sin embargo restringen cada vez más los espacios y tiempos de juego en los jardines de infantes. Con todo, los niños encuentran formas de burlar estas restricciones Y transforman los momentos de rutina en juego (Sarlé, 1999). El maestro que conoce estos entretelones del juego puede utilizar mejor esta instancia como un campo de aprendizaje para las habilidades sociales.

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

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

2003; Harper y McCluskey, 2003). Sin embargo, la intervención del adulto en relación con el ambiente de juego y los materiales que se utilizan parece ser un factor útil en el Nivel Inicial, pues el nivel de juego dramático no es un reflejo exacto de los juegos simbólicos, sino que el contexto de juego (medio ambiente) y los juguetes pueden agregar grados de complejidad al nivel de juego y un mayor desarrollo del lenguaje (Umek y Musek, 2001). Cuando se hacen esfuerzos para mejorar el ambiente de juego, el rendimiento cognitivo de los niños avanza en comparación con otros que no han sido expuestos a un entorno rico (Howes y Matheson, 1992).

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

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

(1996) sostienen, a través de su investigación, que el juego disfuncional y angustiante correlaciona con conflictos, problemas, temores de los niños, por lo que muchas veces se convierte en un predictor de crisis.

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

CAPITULO 111

MARCO METODOIÓGICO

Introducción

En este capítulo se presenta la metodología de la investigación. Se incluye una descripción breve del tipo de investigación que se realizó. Incluye las técnicas y estrategias utilizadas en el estudio así como las características, tamaño y forma en que se Seleccionó la población.

También es este capítulo se menciona el instrumento que se utilizó para la recolección de datos y se hacen las declaraciones que corresponden a las hipótesis nu-
las.

Tipo de investigación

Este estudio es de tipo correlacional porque pretende medir el grado de relación que hay entre dos o más variables entre sí. Al mismo tiempo puede también considerarse como un estudio descriptivo porque pretende describir el fenómeno estudiado a partir de sus características.

Las hipótesis que fueron sometidas a prueba contienen variables sobre las Creencias y percepciones de los maestros del Nivel Inicial acerca del juego, los tipos y tiempo de juego planificados Y las prácticas reales de esos docentes.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos proveyeron información descriptiva acerca del valor del juego Y el lugar que se le da en la Educación Inicial.

Población Y muestra

Respecto a la población de este estudio, procede señalar que la unidad de observación es el docente del tercer año del Preescolar, de la ciudad de Montemorelos, durante el primer semestre del año 2004.

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

Instrumentos

Se utilizó una encuesta especialmente elaborada para conocer las percepciones de los maestros acerca del juego. Se les presentó a los docentes un formato estandarizado de 35 preguntas con cinco opciones de respuestas, usando una escala de Likert. Este instrumento sirvió para conocer lo que creen los maestros acerca del valor del juego en el Nivel Inicial, las formas de juego utilizadas y el tiempo dedicado al mismo. Además se registraron algunos datos personales, como años de experiencia en la enseñanza, edad y tiempo de experiencia en el tercer año de preescolar.

Junto con este cuestionario, se agregaron cuatro preguntas para ser respondidas con un número, cuyo propósito era observar las prácticas reales de los maestros. Se adjunta un modelo del cuestionario para los docentes en el Apéndice A.

También se observaron las planificaciones de los maestros y se registró la

.

presencia y tipo de juego en un formulario preparado para tal fin.

El cuestionario para docentes fue sometido a un proceso de validación. En primera instancia, cuatro expertos valoraron los cuestionarios de 42 preguntas y se obtuvo una versión mejorada de 35 preguntas. Los expertos fueron tres docentes con título de maestría en educación y con más de ocho años de experiencia y un docente y psicopedagogo con 18 años de experiencia. Luego se aplicó el cuestionario a 27 maestros con experiencia en tercer año de preescolar y se midió la confiabilidad de las encuestas por medio del coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo índice fue de ,7069.

También se registraron las observaciones realizadas en el ambiente físico de las instituciones. El registro descriptivo captó las características de las aulas y patios escolares, mobiliario, recursos didácticos y aparatos de juego exterior. Además se observaron momentos de juego de los niños dentro del salón y en el patio en algunas ocasiones. Esta observación fue espontánea ya que no siempre que se realizaban las encuestas los niños estaban en situación de juego.

Administración del instrumento

Las encuestas elaboradas para la recolección de los datos fue aplicada a los maestros de Nivel Inicial, que ejercen en el tercer año de Preescolar de la ciudad de Montemorelos, durante el primer semestre de 2004. Se aplicó de manera personal en las instituciones donde trabajan los maestros.

Análisis de datos

El esfuerzo *del* investigador estuvo *dirigido a medir* variables que condujeran a probar las hipótesis nulas. A continuación se determinan las hipótesis nulas a ser probadas y que identifican las variables que deben ser observadas y medidas.

Hipótesis nulas

Se han declarado las siguientes hipótesis nulas para este estudio:

Hi1: Hay relación entre las creencias de las maestras acerca del juego y la frecuencia con que el juego se planifica.

HO 1 a: No hay relación entre el grado en que el maestro considera que el juego-trabajo es el mejor tipo de juego y la planificación que hace del mismo.

HO 1 b: No hay relación entre el grado en que el maestro considera que el juego libre es el mejor tipo de juego y la planificación que hace del mismo. -

HO 1c: No hay relación entre el grado en que el maestro considera que el juego didáctico es el mejor tipo de juego y la planificación que hace del mismo. I

Hi 2: Hay diferencia de frecuencia quincenal entre los tres tipos de juego implementados.

HO 2: No hay diferencia de frecuencia quincenal entre los tres tipos de juego implementados.

Hi 3: Hay relación entre el tipo de juego planificado y el tipo de juego que se practica realmente.

HO 3a: No hay relación entre el juego-trabajo planificado y el juego-trabajo implementado.

HO 3b: No hay relación entre el juego libre planificado y el juego libre implementado.

HO 3c: No hay relación entre el juego didáctico planificado Y el juego didáctico implementado.

Hi 4: Hay diferencia de número de veces en que el juego aparece en la planificación entre los tres tipos de juego.

HO 4: No hay diferencia de número de veces en que el juego aparece en la planificación entre los tres tipos de juego.

Según se determina en las hipótesis antes citadas, las variables de estudio son las creencias de los maestros acerca del tipo y tiempo de juego que se debe practicar en el preescolar, el tipo y tiempo de juego planificado, Y el tipo y tiempo dedicado al juego realmente (prácticas reales).

Se utilizó el paquete estadístico SPSS de Windows versión 10.0 para la captura de la información Y su análisis estadístico. Fue necesario codificar el instrumento antes de alimentar la base de datos. Además de presentar en porcentajes de frecuencia las respuestas y resultados obtenidos para cada variable en estudio, así como la información demográfica apropiada, se procedió a probar las hipótesis nulas según se muestra en la Tabla 1 del Apéndice B.

Operacionalización de las variables

Para el análisis de los datos se elaboró la Tabla 1 que se encuentra en el Apéndice B, donde se presenta la operacionalización de las hipótesis y variables.

Se tomará como tipo de juego predominante aquel que tenga la mayor puntuación en el cuestionario para docentes.

Resumen

Este capítulo describió la metodología de investigación que se utilizó para realizar el estudio. Se resumió brevemente el problema planteado y se mencionó el tipo de investigación que se llevó a cabo. Se describió la población del estudio. Se declararon las hipótesis nulas del estudio, se identificaron las variables y se describió el instrumento, así como su aplicación y lo relacionado a los procedimientos que se utilizaron para recolectar, describir y organizar los datos obtenidos.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de los análisis aplicados a los datos recogidos en el estudio se presentan en este capítulo a continuación de algunos datos demográficos. Las salidas estadísticas computarizadas se incluyen como Apéndice C.

Características de la muestra

La muestra (N = 46) seleccionada para la presente investigación estuvo integrada por los maestros del tercer año de preescolar, de tres de las cuatro zonas de supervisión de la ciudad de Montemorelos, Nuevo León, México. Las tres zonas elegidas para el estudio, pertenecen al sector urbano. Del total de sujetos de la muestra, 44 corresponden *al sexo femenino* (95.65%) Y 2 al sexo masculino (4.34%). La media de edad de la muestra es de 36.35 años.

Se tomaron en cuenta los años de experiencia en la docencia, así como los años de experiencia de los docentes en el tercer año de preescolar. La media de los años de experiencia docente resultó de 14.46 años y la de experiencia en el tercer año de preescolar de 10.76 años.

Pruebas de hipótesis

Hipótesis 1

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

aparecen en las planificaciones con un nivel de significatividad de .05. La Tabla 3 presenta estas tres correlaciones y sus respectivos niveles de significatividad estadística.

Las tres hipótesis nulas que se desprenden de la hipótesis 1 tuvieron que ser retenidas dado que no se hallaron correlaciones significativas entre las valoraciones que hacen los docentes y sus planificaciones de los diferentes tipos de juego.

Tabla 3

Correlación entre los tipos de juego y las planificaciones

	r	p
Valoración juego-trabajo y planificación del juego-trabajo	-.046	.763
Valoración juego libre y planificación del juego libre	-.052	.732
Valoración juego didáctico y planificación del juego didáctico	-.101	.503

Por lo visto anteriormente se puede afirmar que no hay relación entre la valoración que los maestros hacen del juego y las planificaciones que ellos hacen. El juego es considerado por los docentes como una herramienta educativa de mucho valor pero a la hora de planificar no lo incluyen como una actividad formal dentro del currículo.

Hipótesis 2

La hipótesis 2 formula que hay diferencias significativas entre las medias de las frecuencias de los tres tipos de juego, con un nivel de significatividad de .05. Los resultados se presentan en la Tabla 4. El análisis de variancia mostró diferencias significativas entre la frecuencia quincenal de los diferentes tipos de juego que los docentes implementan en sus salones de clase ($F(2,135) = 4,184, P = .017$).

Una prueba post hoc de Student-Neuman-Keuls permitió determinar que los contrastes significativos se hallan entre las medias de frecuencia de juego-trabajo (4,13) Y las medias de los otros tipos de juego: juego libre (5,65) y juego didáctico (5,87).

Tabla 4

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

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

le los tres tipos de juego implementados en los

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

El estudio de las medias de frecuencias demostró que hay diferencias entre los tres tipos de juego implementados por los docentes. Los docentes afirman que implementan el juego libre y el juego didáctico con mayor frecuencia en sus salones de clase que el juego-trabajo.

...

Hipótesis 3

La hipótesis 3 estudió la relación entre la planificación que hacen los docentes de los tres tipos de juego y la frecuencia quincenal de los juegos implementados, con un nivel de significatividad de .05. La Tabla 5 presenta la correlación entre la planificación e implementación de los tres tipos de juego y la significatividad de esa correlación.

El estudio demostró que los tipos de juego que guardan correlación entre lo que planifican los docentes y su implementación son el juego libre ($r = .309$, $P = .037$)

Tabla 5

Correlación entre los tipos de juego planificados y los juegos implementados

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

Y el juego didáctico ($r = .299$, $P = .044$). No se halló correlación significativa entre la

Tabla 7

Frecuencias de respuestas a la pregunta 19

Respuestas	%
Muy en desacuerdo	15.2
En desacuerdo	43.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19.6
De acuerdo	13.0
Muy de acuerdo	8.7

Tabla 8

Frecuencias de respuestas a la pregunta 34

Respuestas	%
Muy en desacuerdo	6.5
En desacuerdo	6.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4.3
De acuerdo	45.7
Muy de acuerdo	37.0

ncia con que

r un nivel de

lar de cada

i las planifi-

caciones entre los diferentes tipos de juego en las planificaciones son estadística-mente significativas ($F(2, 135) = 30.683$, $P = .000$). La frecuencia del juego-trabajo planificado es significativamente menor que las del juego didáctico planificado y que del juego libre planificado.

El estudio demuestra que el juego-trabajo es el tipo de juego menos planificado mientras que el más planificado es el juego didáctico.

Tabla 9

Frecuencias de respuesta a la pregunta 8

Respuestas	%
Muy en desacuerdo	23.9
En desacuerdo	8.7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6.5
De acuerdo	32.6
Muy de acuerdo	28.3

Se les preguntó a los docentes si creían que suplían la necesidad de juego de sus alumnos con los juegos didácticos. La Tabla 10 muestra que el 60.8% de ellos estaban en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta afirmación. Esto muestra que hay conciencia de que con los juegos didácticos no se supe la necesidad de los niños respecto a los otros tipos de juego.

Tabla 10

Frecuencia de respuestas a la pregunta 7

Respuestas	%
Muy en desacuerdo	6.5
En desacuerdo	54.3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13.0
De acuerdo	21.7
Muy de acuerdo	4.3

Observación directa

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

Se pudieron observar 37 salones de clases y sus respectivos patios de juego.

Se registraron los datos que aparecen en la Tabla 11.

De lo observado resultan llamativos los porcentajes que muestran patios cuyas condiciones no favorecían el juego en el exterior. Cerca de dos tercios de las instituciones no tenían sombra ni aparatos de juego suficientes. Es muy alto el porcentaje de patios observados que no tenían césped y eran totalmente de cemento. Dos de las instituciones tenían patios peligrosos, con desniveles en el terreno, escaleras y

elementos punzantes en el lugar donde transitaban los niños. De las 15 albercas, 2 de ellas tenían agua y podían ser utilizadas.

Respecto de los salones de clase en relación con la cantidad de niños que albergaban, se observó que en torno de un tercio de las aulas eran pequeñas, tenían un equipamiento pobre y les faltaba el área de dramatización. Sin embargo, es llamativo que en la totalidad de las aulas se pudieron observar carteles con los nombres de las áreas de biblioteca, construcción, dramatización y juegos intelectuales, aun cuando faltaran los elementos y el espacio para realizar tales actividades.

Síntesis

No existe una relación significativa entre las valoraciones que hacen los docentes del juego y lo que reflejan las planificaciones. El tipo de juego menos implementa

Tabla 11

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

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

do es el juego-trabajo, que contrasta significativamente con el juego libre y el juego didáctico. Tampoco existe correlación entre el juego-trabajo y juego didáctico planificados e implementados. Se encontró, en cambio, una correlación entre el juego libre planificado e implementado.

Hay diferencias de frecuencias entre las planificaciones de los distintos tipos de juego. El juego-trabajo es el tipo de juego menos planificado Y el juego didáctico es el más planificado.

El juego-trabajo es el tipo de juego menos planificado Y menos implementado.

Más de la mitad de los docentes (58.7%) consideran que tienen el apoyo institucional para implementar el juego en sus salones mientras que sólo el 21.7% considera que no tiene apoyo institucional para ello.

Las observaciones de los salones y patios escolares reflejan un contexto poco propicio para el desarrollo del juego en sus diversas formas.

CAPITULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se discuten los resultados de este estudio y luego se exponen las conclusiones y recomendaciones.

Resumen

La literatura que fundamenta el currículo del nivel preescolar considera el juego como el método por excelencia para la adquisición de las destrezas básicas, hábitos y conductas sociales que constituyen el objetivo básico de este nivel (ver capítulo

1).

Las investigaciones actuales muestran que el juego dramático desarrollado con los pares y supervisado por un adulto cumple una función irremplazable en el desarrollo de los niños preescolares (ver capítulo 2). La psicología sostiene que el juego es una herramienta indispensable para el desarrollo social, emocional e intelectual del niño pequeño. Sin embargo, las prácticas áulicas revelan una contradicción con lo que los maestros conocen por su formación profesional.

A partir de reforma educativa que la mayor parte de los países latinoamericanos han implementado a partir de la década de los '90, el juego ha sido relegado para dar mayor énfasis a la alfabetización temprana.

Ante esta realidad, esta investigación tuvo el objetivo de conocer cómo valoran el juego los docentes de tercer año de preescolar, cuánto implementan el juego Y

cómo lo planifican. También se quiso conocer cuáles son los recursos con los cuales cuentan los maestros para implementar el juego.

Para realizar este relevamiento se construyó una encuesta, que fue validada convenientemente Y luego aplicada a 46 docentes del tercer año de preescolar de las zonas urbana y suburbana, correspondientes a tres de los cuatro distritos de supervisión de la ciudad de Montemorelos, Nuevo León, México.

Además se observaron las planificaciones, los salones y patios escolares de las instituciones elegidas.

De los datos analizados, se obtuvieron las conclusiones que se detallan a continuación. No existe una relación significativa entre las valoraciones que hacen los docentes del juego y lo que reflejan las planificaciones. El tipo de juego menos implementado es el juego-trabajo, que contrasta significativamente con el juego libre y el juego didáctico. Tampoco existe correlación entre el juego-trabajo y juego didáctico planificados e implementados. Se encontró, en cambio, una correlación entre el juego libre planificado e implementado.

Hay diferencias de frecuencias entre las planificaciones de los distintos tipos de juego. El juego-trabajo es el tipo de juego menos planificado Y el juego didáctico es el más planificado.

El juego-trabajo es el tipo de juego menos planificado Y menos implementado.

Más de la mitad de los docentes consideran que tienen el apoyo institucional para implementar el juego en sus salones mientras que sólo una cuarta parte de los maestros considera que no tiene apoyo institucional para ello.

Las observaciones de los salones y patios escolares reflejan un contexto poco propicio para el desarrollo del juego en sus diversas formas.

Discusión

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

Los docentes conocen los beneficios del juego y sus funciones formativas en el infante, y en el currículo de México el juego ocupa un lugar de importancia, ya sea como herramienta didáctica o como estructurador de los proyectos educativos o como momentos de la rutina diaria. Sin embargo, en las aulas se observaron más vestigios de actividades de alfabetización que material destinado al juego.

La literatura muestra que hay una fuerte tendencia a sustituir el juego por actividades dirigidas y tendientes a la alfabetización precoz (ver capítulo 1). No se hallaron investigaciones que estudiaran la relación entre las planificaciones de los maestros y su actividad diaria en los preescolares. La presente investigación estudió dicha relación y encontró que hay una brecha entre lo que los maestros planifican y lo que los maestros dicen hacer. Por un lado los docentes valoran el juego y no desconocen sus beneficios, pero por otro se ven motivados a entregar alumnos prácticamente alfabetizados al siguiente nivel. El énfasis en actividades de alfabetización y operatoria quita tiempo para el juego, que es visto como una actividad ocasional a la que se recurre cuando sobra tiempo. El juego no se planifica como el eje motivador del aprendizaje sino como un recreo o a lo sumo como un momento que se implementa dos veces por semana.

Las planificaciones observadas mostraban una gran cantidad de actividades para el desarrollo intelectual, tales como ejercitación de nociones prenuméricas, su-

mas, restas, y lectura y escritura de letras y palabras. En muchos casos los docentes que decían dar tiempo cada día para que los alumnos jugaran explicaban que no registraban esa actividad en sus planificaciones por ser parte de la rutina diaria. Pero esta omisión en la planificación tenía relación con la ausencia de materiales y espacios físicos destinados al juego en los salones.

Otra particularidad que se observó en las planificaciones es la abundancia de prácticas para la memorización de rutinas para ocasiones especiales tales como el concurso del himno nacional, concurso de rondas, maratón deportiva, rutina de los honores a la bandera y graduación. Dichas prácticas, a menudo ocupaban la mitad de la jornada escolar, ocupándose el resto para las rutinas de iniciación. Estas evidencias pueden ayudar a comprender la falta de juego en el tercer año de preescolar. Sumado a esto, se pudo extraer de diálogos informales con los maestros que para muchos padres subyace la idea de que el juego es una pérdida de tiempo y se sobrevalora la inclusión de clases especiales tales como la enseñanza de idiomas extranjeros, computación y otras. Los maestros cambian sus prácticas por las presiones de los padres en lugar de fundamentar la importancia del juego.

En el capítulo 1 se plantearon algunas hipótesis que se considerarán a continuación.

La primera hipótesis planteaba que existe una relación entre las creencias de los docentes acerca del tipo de juego y el tipo de juego planificado. El estudio llevó a retener las tres hipótesis nulas que se desprendían de esta hipótesis dado que no se hallaron relaciones entre las planificaciones de los docentes y sus valoraciones acerca del juego.

Un gran porcentaje de los docentes manifestó conocer la teoría del juego, haber tenido formación en el área y haber obtenido capacitación mediante cursos en relación con el tema. Sin embargo esto no se reflejó en sus planificaciones.

Una posible explicación para esta falta de correspondencia puede fundarse en la tendencia a sobrevalorar las actividades de alfabetización en el preescolar por parte de la comunidad educativa, tendencia que tiene su raíz en los cambios curriculares que ha encarado la educación latinoamericana en la década del '90. Como se explicó en el capítulo 1, el juego ha pasado por diversas modalidades a partir de la década del '60 Y podría ocurrir que esto no sea más que una moda educativa del momento. En el capítulo 2 se citaron algunos autores que ya denuncian los abusos en las exigencias en el nivel preescolar.

La hipótesis 2 formula que no existen diferencias significativas entre la frecuencia quincenal de los diferentes tipos de juego que los docentes implementan en sus salones de clase.

El estudio demostró que hay diferencias entre los tres tipos de juego implementados por los docentes. Los docentes afirman que implementan el juego libre y el juego didáctico con mayor frecuencia en sus salones de clase que el juego-trabajo. Esta hipótesis se relaciona con las hipótesis 3 y 4 dado que lo que afirman los docentes no se corresponde con lo que planifican y lo que implementan en sus salones de clases. Esto podría explicarse por el hecho de que el juego didáctico es el que más se acercaría a las actividades de alfabetización, que no se corresponde con los lineamientos propios del nivel preescolar que han recibido en su formación básica y por lo tanto a la hora de declarar acerca de sus prácticas recurren al deber ser en lugar de describir la realidad.

La hipótesis 3 estudió la relación entre la planificación que hacen los docentes de los tres tipos de juego y la frecuencia quincenal de los juegos implementados. El estudio demostró que el juego libre y el juego didáctico guardan correlación entre lo que planifican los docentes y su implementación. No sucede así con el juego-trabajo. Para muchos docentes el juego libre es sinónimo de recreo, donde los niños no disponen de la guía ni supervisión de los adultos y aparece mucho en las planificaciones porque es una actividad rutinaria. Esto le quita valor a este tipo de juego, ya que no hay una intencionalidad educativa ni una planificación ni materiales apropiados. Otros docentes llaman "juego libre" al uso de áreas dentro del salón. Permiten que los niños jueguen en el área que elijan, que por lo observado, en la mayoría de los casos, corresponde a tres áreas: construcción, biblioteca y juegos intelectuales. El juego dramático o de aparentar no tiene lugar porque no hay un espacio para el área de dramatización. Como se ha visto en el capítulo 1, este tipo de juego es sumamente valioso para desarrollar todas las áreas de la personalidad infantil.

Las razones por las que se ha desterrado el área de dramatización de gran parte de los salones preescolares pueden estar basadas en la falta de espacio físico, la carencia de materiales de juego -disfraces, mobiliario pequeño, utensilios del hogar-, y en una razón práctica: este tipo de juego produce más desorden que los demás. Es más difícil acomodar los materiales y dejar en orden la sala cuando los niños practican el juego dramático que cuando utilizan las otras tres áreas mencionadas.

Otro problema que se ha encontrado es que los maestros planifican menos actividades lúdicas de las que dicen hacer. Esto puede deberse a que naturalmente a los maestros no les agrada planificar y consideran que con registrar las actividades

principales y mínimas es suficiente para cumplir con los requerimientos administrativos. Tal vez, si el personal directivo exigiera que el juego se registrara en las planificaciones, además de controlar la presencia de actividades de tipo intelectual, el juego se encontraría con mayor frecuencia en las planificaciones. Si partimos del supuesto de que lo que no se planifica no se hace, motivar la planificación del juego sería un medio para que los docentes lo implementen.

La hipótesis 4 hace referencia a que no hay diferencia en la frecuencia con que los tres tipos de juego aparecen en las planificaciones. El estudio demuestra que el juego-trabajo es el tipo de juego menos planificado mientras que el más planificado es el juego didáctico. Una posible explicación a esto es que se planifican como juego didáctico actividades intelectuales disfrazadas de juego tales como "jugar a leer palabras", "jugar a sumar globos" y otras semejantes, que son las más populares en este momento, por las exigencias anteriormente expuestas. El juego-trabajo, por su parte, podría ser el menos planificado, porque, a pesar de tener vigencia desde la creación de los jardines de infantes en la época de Froebel y Montessori, ha sido reemplazado por otras modalidades. Los diálogos informales con los docentes y la revisión de planificaciones mostraron que se utiliza el juego proyecto, que en teoría debería corresponderse con la descripción que se hace del mismo en el capítulo 1, pero en la práctica observada es una manera dirigida de encarar un proyecto de cualquier índole, muchas veces alejado de los intereses infantiles o persiguiendo fines de alfabetización.

Es llamativo que de los tres tipos de juego estudiados, el juego-trabajo es el menos planificado y el menos implementado. También muestra la menor relación entre planificación e implementación. Al dialogar con los docentes, se encontró que las

palabras "juego-trabajo" prácticamente no forman parte del vocabulario profesional, y como ya se mencionó, se llama juego libre al uso de áreas incompletas. Tampoco se observó el uso de los cuatro momentos del juego-trabajo: planificación, ejecución, orden y evaluación. Las instancias de juego observadas consistían en permitir a los niños que jugaran, en general sin control adulto y luego pedirles que ordenaran. No había planificación o intencionalidad de parte de los docentes ni de los niños, ni una evaluación posterior o autorreflexión de lo realizado por parte de los niños y sus maestros.

Implicaciones

El estudio reveló que hay muy poca o ninguna relación entre la valoración que hacen los maestros del juego, lo que planifican e implementan. Hay una brecha entre la teoría y la práctica áulica y no parece haber fundamentación teórica suficiente para las nuevas prácticas.

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

Planificación, ejecución y evaluación en el currículo, son tres instancias inseparables si se desea manejar un proceso honesto y efectivo. El estudio demuestra que no hay coincidencia entre la planificación y la implementación. En el mejor de los ca-

sos, podría estar implementándose más juego del que se planifica, pero en general, las planificaciones contienen más de lo que se llega a concretar. Entonces, si una planificación es pobre, no se podría esperar una práctica muy abundante.

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

También es una alerta para los curriculistas que programan los objetivos y contenidos del nivel preescolar. En algunos diseños curriculares el énfasis en la estimulación para la lectoescritura es tan marcado, que no deja lugar para el desarrollo de otras actividades menos estructuradas. Desde el currículo se podría sugerir la inclusión de los objetivos intelectuales dentro del juego-trabajo. Debidamente implementado, este tipo de juego puede desarrollar naturalmente -por elección de los niños y en forma lúdica- todas las nociones básicas del área intelectual. También desde la instancia curricular se podría instruir a los maestros acerca del juego libre como una vía de concreción de los objetivos educativos. De esta manera, el juego libre dejaría de ser un recreo o una forma de rellenar el tiempo sobrante y se convertiría en un momento educativo y de gran desarrollo para la personalidad infantil

Los directores de instituciones de nivel preescolar pueden ser alertados acerca de la falta de correspondencia entre las valoraciones, las prácticas y las planificaciones. Una mirada autocrítica a la institución puede ayudarles a ver los puntos vulnerables en el aspecto edilicio y en la valoración de los materiales didácticos que la insti-

tución posee, a fin de suplir de alguna manera las falencias que podrían estar impidiendo la implementación del juego. También podrían estudiar el proyecto institucional, para no recargar el currículo con áreas adicionales a las de formación de hábitos y desarrollo intelectual que corresponden al nivel, y reducir como requisitos para el nivel preescolar las prácticas diarias de preparación para concursos u otras actividades semejantes.

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

Conclusiones

Del presente estudio se ha podido extraer las siguientes conclusiones:

1. No existe relación entre la valoración que hacen los docentes del juego y la frecuencia con que lo planifican.
2. El tipo de juego que más se implementa es el juego didáctico, mientras que el menos implementado es el juego-trabajo.
3. Hay correlación entre el juego planificado y el juego implementado en el juego libre y el juego didáctico, no así en el juego-trabajo.
4. El juego-trabajo es el tipo de juego menos planificado, mientras que el juego didáctico es el tipo de juego más planificado.
5. El juego-trabajo, en suma, es el tipo de juego menos atendido actualmente en los salones preescolares de Montemorelos.

6. Aunque la mayoría de los maestros declara haber recibido una formación básica acerca del juego en el profesorado, haber visto implementar el juego en su residencia, haber tomado cursos de actualización en el área y estar en desacuerdo con que el juego didáctico es suficiente para satisfacer la necesidad de juego de los niños, no planifican ni implementan con la frecuencia esperada el juego en sus salones de clases.

Recomendaciones

A partir del presente estudio se pueden formular las siguientes recomendaciones:

Para futuras investigaciones

1. Contrastar los resultados obtenidos en esta investigación con los obtenidos de otra aplicación de los mismos instrumentos a otras poblaciones en distintos lugares de Latinoamérica.
2. Estudiar a partir de esta exploración, las causas en particular por las que se juega menos en los preescolares, haciendo un estudio con maestros, directores y supervisores de instituciones preescolares.
3. Comparar habilidades y actitudes de niños que juegan en sus salones y de niños que juegan poco. Este sería un estudio útil para la comprensión de la importancia del juego en el preescolar.

Para maestros

1. La planificación consistente y continua de las actividades escolares es el mejor punto de partida para lograr los objetivos. Es necesario que los maestros plani-

figuen y registren por escrito las actividades que harán, aún cuando éstas formen parte de la rutina. La planificación es un documento legal y una herramienta para la ejecución y la evaluación del currículo.

2. El método didáctico por excelencia del preescolar es el juego. Aunque se hayan añadido más responsabilidades a este nivel, el maestro no debe perder de vista las ventajas psicológicas, sociológicas y cognitivas del uso del juego como herramienta educativa.

3. Los capacitadores y docentes dedicados a la formación de maestros deberían poner especial énfasis fundamentar sólidamente la teoría del juego y ofrecer espacios para la observación y aplicación del mismo en las prácticas y residencia.

Para curriculistas

1. Incluir objetivos y contenidos que involucren al juego como método y realizar las aclaraciones pertinentes en el currículo para que las actividades propias de este nivel no se reemplacen por exigencias del nivel primario.

2. Estudiar y sugerir formas lúdicas de abordaje para los contenidos prenuméricos y de estimulación para la lectoescritura.

Para directores y supervisores de instituciones preescolares

1. Motivar el uso del juego en los preescolares por medio de cursos de capacitación, jornadas de intercambio docente y aulas abiertas.

2. Crear *reglamentación* de uso *interno* en la institución acerca de los tiempos mínimos de juego, la manutención de materiales de juego y la creación de espacios interiores y exteriores apropiados para el desarrollo de dicha actividad.

3. Supervisar periódicamente las planificaciones de los docentes y crear conciencia acerca de la importancia de registrar todas las instancias de juego que se apliquen.

4. Considerar que el objetivo principal del nivel preescolar no es la participación en actos formales ni en el aprendizaje de rutinas que en primera instancia eran propias del nivel primario. El preescolar debe ser tratado como un nivel con fines y objetivos diferentes del resto de la escolaridad. Adelantar etapas exigiendo competencias del nivel primario es desconocer el perfil psicológico del infante.

Para padres

1. Permitir que los niños jueguen al aire libre, con recursos naturales y con juguetes propios de cada etapa evolutiva, no pretendiendo adelantar los ciclos.

2. Comprender que el juego es la base de los demás futuros aprendizajes, y en ese contexto, apoyar el juego en las variadas formas en que se planifica e implementa en los preescolares.

..

3. Buscar instituciones que respeten la necesidad de juego de los niños: que tengan patios apropiados para el juego exterior -con sombra y aparatos de juego que no impliquen peligro-; que tengan salones con espacio suficiente para la cantidad de niños que albergan y con áreas equipadas para todo tipo de juego; que no tengan sobrecargado el currículo con materias complementarias y participación en actividades propias del ciclo primario.

11
11

APÉNDICE A
INSTRUMENTOS

Cuestionario para docentes

Percepción del juego en el Nivel Preescolar

Mis percepciones y creencias acerca del juego	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1-Mientras los niños juegan, me gusta observar sus actitudes y conductas para conocerlos mejor.					
2- El juego-trabajo (en áreas), desarrolla el lenguaje y el pensamiento de los niños.					
3- Los juegos con reglas y dirigidos por la maestra cumplen la misma función que el juego-trabajo o el juego libre.					
4- No puedo permitir el juego en el salón porque el espacio es muy reducido para el número de niños que tengo.					
5-Los juegos con arena, agua y tierra son necesarios para el desarrollo de los niños preescolares.					
6-Pienso que mientras juegan sin la dirección de un adulto, los niños aprenden pocas cosas útiles.					
7- Creo que suplo la necesidad de juego de los niños con los juegos didácticos que organizo en el aula.					
8- Durante mis prácticas en la licenciatura, pude observar a maestras que utilizaban el juego-trabajo o en áreas.					
9-El juego didáctico cumple con la función de enseñar los contenidos básicos del preescolar y a la vez satisface la necesidad de juego de los niños.					
10- A los cinco años se debería erradicar el juego-trabajo de los salones porque ya han jugado suficiente en los niveles anteriores.					
11- Las instituciones preescolares deben tener espacio y dar tiempo para el juego con elementos naturales.					
12- Los juegos de computadora cumplen la misma de desarrollo que los juegos en áreas (juego-trabajo).					
13- Los juegos con aparatos mecánicos como el pasamanos, el columpio, etc., agitan a los niños.					
14- Considero que es más relevante el tiempo ocupado en el aprendizaje del idioma inglés que el tiempo ocupado en el juego.					
15-Los juegos lingüísticos o prenuméricos que organizo para enseñar cumplen una función de descarga y relajamiento en el niño.					
16-Me gusta darles un período de una hora, una vez por semana, para que jueguen al aire libre.					
17-Las áreas de juego ocupan mucho espacio en las salas y pueden ser reemplazados por actividades dirigidas.					
18-Considero que debería organizar juegos didácticos todos los días.					
19- Me gustaría dar un momento para el juego cada día, pero la preferencia de la institución son las actividades didácticas dirigidas.					
20-Prefiero conducir actividades tranquilas tales como el coloreado, tareas en libros de aprestamiento, etc., a dar un momento de juego-trabajo.					
21- El juego libre (no reglado por el adulto) me revela la verdadera personalidad de los niños.					

Mis percepciones y creencias acerca del juego	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
22- Obtengo mayor reconocimiento de los padres si doy tareas dirigidas que si permito el juego-trabajo.					
23-El juego- trabajo supone desorden y algo de indisciplina en el salón.					
24-El juego libre desordena a los niños, produce indisciplina y agresión.					
25-Los rompecabezas, loterías, dominos y otros juegos didácticos son el tipo de juego más apropiado para el tercer año de preescolar.					
26-En mi licenciatura estudié la teoría del juego y su aplicación en el preescolar.					
27-Prefiero organizar juegos didácticos que otros tipos de juego porque hay más orden y disciplina en el salón.					
28-Considero que debería implementar el juego-trabajo todos los días.					
29-Dejar que los niños jueguen libremente es una buena forma de mantenerlos entretenidos con poco esfuerzo.					
30- Considero que el principal objetivo del juego-trabajo en áreas es que los niños se socialicen y para lograrlo utilizo otras estrategias didácticas.					
31-Considero que debería dar tiempo para el juego libre todos los días.					
32-El juego es la estrategia de enseñanza por excelencia en el nivel preescolar.					
33- Mi función principal como maestra preescolar es tener muchos juegos didácticos para los niños y enseñarles a usarlos.					
34- En los últimos cinco años he tomado por lo menos un curso acerca del juego o he escuchado una disertación acerca de la aplicación del juego.					
35- Sin material didáctico específico no puedo organizar juegos didácticos.					

Por favor, conteste las preguntas que siguen colocando un número.

- 1-¿Cuántas veces en las dos últimas semanas ofreció tiempo y espacio para el juego libre dentro del salón?
- 2-¿Cuántas veces en las dos últimas semanas ofreció tiempo y espacio para el juego libre afuera del salón (patio de juegos)?
- 3-¿Cuántas veces en las dos últimas semanas ha organizado juegos didácticos con el propósito de enseñar competencias específicas (lenguaje, nociones prenuméricas, espacialidad, lateralidad, etc.)?
- 4-¿Cuántas veces en las dos últimas semanas ha organizado el juego-trabajo en áreas?

Datos personales

Edad

Tiempo de experiencia en la docencia

Tiempo de experiencia en el tercer año de preescolar

**APENDICE B OPERACIONALIZACION DE
HIPOTESIS Y VARIABLES**

Tabla 1

Operacionalización de hipótesis y variables

Hipótesis		Variables	Escala de medición	Categorías	Instrumento	Pruebas de medición
Hi 1: Hay relación entre las creencias de las maestras acerca del juego y la frecuencia con que el juego se planifica.	H0 1a: No hay relación entre el grado en que el maestro considera que el juego- trabajo es el mejor tipo de juego y la planificación que hace del mismo.	Valoración del juego- trabajo Frecuencia con que aparece el juego- trabajo en la planificación.	De intervalos De razón	1.Muy de acuerdo 2.De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4.En desacuerdo 5.Muy en desacuerdo Número de veces	Media de las respuestas 2; 10; 12; 17; 20; 22;; 23; 28; 30 del cuestionario 1. Registro del juego- trabajo en las planificaciones	r de Pearson
	H0 1b: No hay relación entre el grado en que el maestro considera que el juego libre es el mejor tipo de juego y la planificación que hace del mismo.	Valoración del juego libre Frecuencia con que aparece el juego libre en la planificación.	De intervalos De razón	1.Muy de acuerdo 2.De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4.En desacuerdo 5.Muy en desacuerdo Número de veces	Media de las respuestas 5; 6; 11; 13; 16; 17; 24; 29; 31 del cuestionario 1. Registro del juego libre en las planificaciones	r de Pearson
	H0 1c: No hay relación entre el grado en que el maestro considera que el juego didáctico es el mejor tipo de juego y la planificación que hace del mismo.	Valoración del juego didáctico Frecuencia con que aparece el juego didáctico en la planificación.	De intervalos De razón	1.Muy de acuerdo 2.De acuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4.En desacuerdo 5.Muy en desacuerdo Número de veces	Media de las respuestas 3; 7; 9; 15; 18; 25; 27 del cuestionario 1. Registro del juego didáctico en las planificaciones	r de Pearson
Hi 2: Hay diferencia de frecuencia quincenal entre los tres tipos de juego implementados.	H0 2: No hay diferencia de frecuencia quincenal entre los tres tipos de juego implementados.	Tipo de juego (VI) Frecuencia quincenal de juego (VD)	Nominal De razón	1-Juego- trabajo 2-Juego libre 3-Juego didáctico Número de veces	Respuestas 1; 3; 4 del cuestionario 2.	Anova simple

Hi 3: Hay relación entre el tipo de juego planificado y el tipo de juego que se practica realmente.	H0 3a: No hay relación entre el juego-trabajo planificado y el juego-trabajo implementado.	Frecuencia del juego-trabajo planificado Frecuencia del juego-trabajo implementado	De razón De razón	Número de veces Número de veces	Registro del juego-trabajo en las planificaciones. Respuesta 4 del cuestionario 2	r de Pearson
	H0 3b: No hay relación entre el juego libre planificado y el juego libre implementado.	Frecuencia del juego libre planificado Frecuencia del juego libre implementado	De razón De razón	Número de veces Número de veces	Registro del juego libre en las planificaciones. Preguntas 1 y 2 del cuestionario 2	r de Pearson
	H0 3c: No hay relación entre el juego didáctico planificado y el juego didáctico implementado.	Frecuencia del juego didáctico planificado Frecuencia del juego didáctico implementado	De razón De razón	Número de veces Número de veces	Registro del juego didáctico en las planificaciones. Respuesta 3 del cuestionario 2	r de Pearson
Hi 4: Hay diferencia de número de veces en que el juego aparece en la planificación entre los tres tipos de juego.	H0 4: No hay diferencia de número de veces en que el juego aparece en la planificación entre los tres tipos de juego.	Tipo de juego Frecuencia quincenal en que el juego aparece planificado.	Nominal De razón	1-Juego- trabajo 2-Juego libre 3-Juego didáctico Número de veces	 Registro de juego en las planificaciones	Anova simple

APÉNDICE C
BASE DE DATOS

de datos

```
eda doc pre p01 p02 p03 p04 p05 p06 p07 p08 p09 p10 p11 p12
p13 p14 p15 p16 1 34 10 10 5 5 4 5 5 4 4 3 5 5 5 1 4 5 4 5 2
40 21 21 4 4 3 5 4 4 4 4 4 2 5 4 4 4 3 3 3 22 1 1 5 5 3 5 5 2
4 4 4 5 4 4 3 3 2 4 4 39 20 10 5 5 2 5 5 3 3 5 5 4 5 4 4 5 4 1
5 43 22 12 5 5 4 5 4 4 4 1 4 5 4 5 4 4 4 3 6 20 1 1 5 5 3 5 4
3 2 1 5 5 5 5 4 5 2 5 7 35 5 1 5 5 2 2 5 2 2 5 5 4 5 4 2 4 1 5
8 58 22 2 4 4 2 4 4 4 2 4 4 4 4 3 4 4 2 4 9 43 23 23 5 5 1 4 4
3 2 1 5 4 4 3 3 3 3 3
10 24 1 1 5 5 4 4 4 4 4 5 5 5 5 4 4 5 3 4 11 40 20 14 5 5 4 5 5
4 4 5 5 5 5 3 4 5 4 5 12 40 20 15 5 5 1 4 5 5 4 5 5 5 5 5 5 2
4 13 41 18 10 5 5 1 4 5 5 2 5 5 3 5 5 5 5 5 3 14 23 4 1 5 5 3 5
5 5 1 5 5 5 5 4 4 5 4 2 15 39 12 5 4 4 4 4 4 4 4 4 4 5 4 4 4 3
4 2 16 43 18 10 5 5 4 5 4 4 4 1 4 4 4 4 4 5 4 4 17 45 21 18 5 5
4 2 5 4 3 1 5 4 5 4 4 4 4 5 18 39 21 21 5 5 5 5 5 4 4 4 4 5 4 4
5 5 4 4 19 22 2 2 4 4 3 4 4 2 4 4 4 5 4 4 2 3 2 1 20 41 21 8 5
5 4 4 5 4 4 . 5 5 4 5 4 4 4 1 5 21 41 17 17 5 5 4 4 5 4 4 5 5 4
5 4 4 4 1 5 22 39 15 8 5 4 4 5 5 5 5 4 2 5 5 5 5 5 2 1 23 37 18
18 5 5 2 4 5 4 4 1 3 4 4 4 2 4 4 5 24 42 20 20 5 5 4 5 5 5 4 5
5 4 5 4 4 4 2 2 25 40 20 15 5 4 4 4 '3 4 3 3 5 5 4 3 4 4 3 2 26
39 20 18 5 4 4 4 4 4 4 4 2 4 3 4 4 4 4 2 27 38 13 11 4 5 1 4 5
4 3 2 5 2 4 2 3 2 1 5 28 23 3 1 5 5 2 4 4 4 2 4 4 5 5 4 3 5 3 4
29 30 4 2 5 5 3 4 4 4 4 4 5 4 5 5 4 4 2 5 30 46 28 20 5 5 3 5 5
5 4 1 5 5 5 5 3 5 1 5 31 38 19 10 5 5 1 4 5 4 4 5 5 4 5 3 4 4 2
5 32 41 20 20 5 5 1 5 4 5 5 3 4 5 5 3 2 5 2 5 33 46 22 22 5 5 1
5 5 5 1 1 5 5 5 3 1 4 2 5 34 35 12 13 4 4 4 4 4 2 4 4 4 4 4 4 4
4 4 2 35 23 2 1 5 5 4 5 3 5 4 2 5 5 5 5 2 4 3 2 36 41 24 15 4 5
3 3 4 4 5 1 5 5 4 5 2 3 2 1 37 35 15 15 5 4 4 5 4 5 4 1 3 5 4 5
3 5 3 2 38 37 14 14 5 5 2 2 3 1 2 4 4 1 4 3 2 1 2 5 39 31 11 11
5 4 2 4 4 3 4 2 4 4 3 3 3 4 3 2
```

	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	p30	p31	p32	p33	p34	p35
1	5	5	2	5	5	2	33	3	1	5	4	4	5	1	5	5	3	5	5
2	3	4	2	4	4	4	4	4	2	4	5	3	3	2	4	5	3	4	4
3	4	4	2	4	5	3	3	3	2	4	3	4	4	1	5	5	2	1	4
4	4	5	5	4	5	4	4	4	2	4	2	4	5	2	4	5	3	1	1
5	5	4	2	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	5	1	5	4
6	3	5	5	5	3	2	4	4	2	5	4	3	4	3	2	5	1	5	2
7	4	5	5	4	5	2	2	2	1	4	2	5	2	1	5	5	2	4	4
8	4	4	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	2	4	4
9	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	3	4	4	2	4	5	3	4	4
10	4	4	3	4	5	2	4	4	3	5	3	2	4	3	4	4	4	4	3
11	5	4	1	5	4	5	5	4	3	4	4	5	4	4	5	5	2	5	4
12	5	5	1	5	5	5	5	5	4	3	4	5	4	4	1	1	4	2	5
13	4	1	1	5	4	2	2	5	4	1	2	5	1	2	4	2	4	2	5
14	4	5	1	5	5	2	2	4	5	1	1	3	5	1	4	5	2	4	5
15	4	2	2	4	4	2	4	4	4	1	2	4	4	2	4	4	4	4	4
16	4	1	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4
17	4	4	2	4	4	2	2	3	2	1	4	2	4	4	4	4	2	4	5
18	4	1	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	5	4	4	4
19	2	4	2	4	4	3	3	3	2	4	4	3	4	2	4	5	4	4	3
20	4	5	5	4	5	3	4	4	4	5	4	5	4	1	5	5	1	5	4
21	4	5	2	4	5	4	4	4	1	5	4	5	1	1	5	5	1	5	4
22	5	4	2	5	5	2	5	5	4	5	5	3	5	2	5	5	4	4	5
23	4	4	3	4	5	2	4	4	3	1	4	3	4	2	5	5	4	4	4
24	4	5	1	5	5	5	5	5	2	5	2	5	4	2	5	5	2	5	5
25	5	4	3	4	3	4	4	4	3	5	4	3	5	3	4	3	3	5	3
26	4	3	2	4	4	2	4	4	3	1	4	4	4	2	4	5	4	4	2
27	3	3	4	2	4	1	3	2	4	5	3	3	2	1	5	3	3	5	3
28	5	4	2	5	5	3	5	4	3	4	4	4	4	2	5	5	2	4	4
29	3	5	3	4	5	2	4	4	3	4	4	3	5	2	5	5	1	4	2
30	3	5	3	5	5	2	4	5	3	5	5	2	5	2	5	5	1	5	5
31	4	5	2	4	5	3	4	4	1	5	4	5	4	1	5	5	1	5	4
32	5	5	1	4	5	1	5	2	2	5	2	5	1	4	5	5	1	5	4
33	5	5	1	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	1	5	5	1	5	5
34	4	4	2	4	5	2	3	3	4	4	4	4	4	2	4	4	1	5	1
35	4	4	4	4	5	1	5	2	3	4	2	5	5	4	4	5	5	4	4
36	4	4	2	5	5	1	2	3	2	5	3	5	5	4	4	5	2	3	3
37	5	4	3	4	5	2	3	3	2	5	3	4	4	3	5	5	1	5	4
38	1	5	4	4	4	3	3	2	1	5	3	5	4	1	5	5	1	5	2
39	4	3	3	3	4	1	4	4	2	4	4	3	3	4	4	5	2	1	2

7-065330

base de datos

	pa	pb	pc	pd
1	0	0	4	4
2	2	10	3	1
3	4	10	10	10
4	10	2	10	0
5	5	10	2	2
6	3	3	10	0
7	3	10	3	3
8	4	4	5	5
9	6	10	10	10
10	2	10	6	2
11	8	10	10	3
12	10	10	0	0
13	0	10	0	5
14	10	5	10	7
15	6	2	3	5
16	10	3	5	7
17	10	3	8	8
18	10	2	10	7
19	6	4	6	6
20	6	3	5	6
21	8	4	10	6
22	10	4	6	3
23	10	2	2	10
24	0	10	5	4
25	6	3	2	2
26	2	10	8	2
27	2	3	3	2
28	5	8	4	4
29	2	10	4	1
30	4	10	4	1
31	10	10	10	2
32	10	10	10	3
33	10	10	6	4
34	5	0	4	0
35	1	3	6	1
36	4	10	5	0
37	4	5	2	3
38	4	2	3	0
39	3	2	4	2

base de datos

	eda	doc	pre	p01	p02	p03	p04	p05	p06	p07	p08	p09	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16
40	35	13	13	5	5	2	5	5	4	2	1	5	5	5	5	4	5	4	4
41	40	20	10	5	5	3	4	5	2	3	5	5	4	5	4	4	4	2	4
42	22	2	2	5	5	1	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4
43	45	19	2	4	4	4	4	3	4	2	4	5	5	5	3	5	5	3	3
44	38	13	13	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	2	4
45	36	15	15	5	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	2	2	4
46	23	3	3	4	5	2	2	4	4	2	2	5	4	4	4	2	3	2	4

base de datos

	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24	p25	p26	p27	p28	p29	p30	p31	p32	p33	p34	p35
40	4	5	4	4	4	4	5	5	2	1	4	5	4	2	4	5	4	4	4
41	4	5	2	4	5	4	4	4	1	5	4	5	4	1	5	5	1	5	4
42	5	3	3	5	4	5	5	4	5	4	3	3	4	2	3	5	5	3	5
43	3	3	2	4	2	2	5	5	2	4	4	2	2	2	3	5	2	4	4
44	4	5	2	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	1	5	5	2	4	4
45	4	3	4	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	2	4	4	4	4	2
46	4	4	2	4	5	4	2	2	2	5	2	4	4	2	4	5	4	2	4

base de datos

	pa	pb	pc	pd
40	6	4	6	8
41	5	10	10	10
42	6	4	6	6
43	10	4	10	7
44	5	10	10	10
45	7	4	6	6
46	6	4	4	2

EXERCISES

STATISTICS COMPUTATION

APÉNDICE D
SALIDAS ESTADÍSTICAS COMPUTARIZADAS

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

1. P01
2. P02
3. P03
4. P04
5. P05
6. P06
7. P07
8. P08
9. P09
10. P10
11. P11
12. P12
13. P13
14. P14
15. P15
16. P16
17. P17
18. P18
19. P19
20. P20
21. P21
22. P22
23. P23
24. P24
25. P25
26. P26
27. P27
28. P28
29. P29
30. P30
31. P31
32. P32
33. P33
34. P34
35. P35
36. PA
37. PB
38. PC
39. PD

Reliability Coefficients

N of Cases = 46,0

N of Items = 39

Alpha = ,5577

Correlations

Correlations

		VAJUETRA	JUETRA
VAJUETRA	Pearson Correlation	1,000	,052
	Sig. (2-tailed)	,	,729
	N	46	46
JUETRA	Pearson Correlation	,052	1,000
	Sig. (2-tailed)	,729	,
	N	46	46

Correlations

Correlations

		VAJUJELI	JUJELI
VAJUJELI	Pearson Correlation	1,000	-,052
	Sig. (2-tailed)	,	,732
	N	46	46
JUJELI	Pearson Correlation	-,052	1,000
	Sig. (2-tailed)	,732	,
	N	46	46

Correlations

Correlations

		VAJUJEDID	JUJEDID
VAJUJEDID	Pearson Correlation	1,000	-,101
	Sig. (2-tailed)	,	,503
	N	46	46
JUJEDID	Pearson Correlation	-,101	1,000
	Sig. (2-tailed)	,503	,
	N	46	46

Oneway

ANOVA

FRECJUEG

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	88,058	2	44,029	5,373	,006
Within Groups	1106,261	135	8,195		
Total	1194,319	137			

Post Hoc Tests

Homogeneous Subsets

FRECJUEG

Student-Newman-Keuls^a

JUEGO	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
didáctico	46	3,8261	
juego-trabajo	46	4,1304	
libre adentro	46		5,6522
Sig.		,610	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 46,000.

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
PA	46	0	10	5,65	3,21
PC	46	0	10	5,87	3,09
PD	46	0	10	4,13	3,12
Valid N (listwise)	46				

Frequencies

Frequencies

Statistics

P26

N	Valid	46
	Missing	0

P26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	15,2	15,2	15,2
	2	1	2,2	2,2	17,4
	3	1	2,2	2,2	19,6
	4	19	41,3	41,3	60,9
	5	18	39,1	39,1	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Frequencies

Statistics

P19

N	Valid	46
	Missing	0
Mean		2,57
Median		2,00
Mode		2
Std. Deviation		1,17

P19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	15,2	15,2	15,2
	2	20	43,5	43,5	58,7
	3	9	19,6	19,6	78,3
	4	6	13,0	13,0	91,3
	5	4	8,7	8,7	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

Frequencies

Statistics

		JUELI	JUETRA	JUEDID
N	Valid	46	46	46
	Missing	0	0	0
Mean		2,74	,30	3,83
Median		2,00	,00	4,00
Mode		0	0	4
Std. Deviation		3,34	,79	2,12

Frequency Table

JUELI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	17	37,0	37,0	37,0
	1	4	8,7	8,7	45,7
	2	7	15,2	15,2	60,9
	3	7	15,2	15,2	76,1
	4	2	4,3	4,3	80,4
	5	1	2,2	2,2	82,6
	7	1	2,2	2,2	84,8
	8	1	2,2	2,2	87,0
	9	1	2,2	2,2	89,1
	10	5	10,9	10,9	100,0
Total		46	100,0	100,0	

JUETRA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	39	84,8	84,8	84,8
	1	2	4,3	4,3	89,1
	2	3	6,5	6,5	95,7
	3	2	4,3	4,3	100,0
Total		46	100,0	100,0	

JUEDID

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	4,3	4,3	4,3
1	3	6,5	6,5	10,9
2	7	15,2	15,2	26,1
3	10	21,7	21,7	47,8
4	11	23,9	23,9	71,7
5	3	6,5	6,5	78,3
6	4	8,7	8,7	87,0
7	4	8,7	8,7	95,7
8	1	2,2	2,2	97,8
10	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Correlations

Correlations

		JUETRA	PD
JUETRA	Pearson Correlation	1,000	-,134
	Sig. (2-tailed)	,	,373
	N	46	46
PD	Pearson Correlation	-,134	1,000
	Sig. (2-tailed)	,373	,
	N	46	46

Correlations

Correlations

		JUELI	PA
JUELI	Pearson Correlation	1,000	,319*
	Sig. (2-tailed)	,	,031
	N	46	46
PA	Pearson Correlation	,319*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,031	,
	N	46	46

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Post Hoc Tests

Correlations

Homogeneous Subsets

Correlations

		JUELI	AYB
JUELI	Pearson Correlation	1,000	,369*
	Sig. (2-tailed)	,	,012
	N	46	46
AYB	Pearson Correlation	,369*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,012	,
	N	46	46

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		JUEDID	PC
JUEDID	Pearson Correlation	1,000	,271
	Sig. (2-tailed)	,	,068
	N	46	46
PC	Pearson Correlation	,271	1,000
	Sig. (2-tailed)	,068	,
	N	46	46

Oneway

ANOVA

FRECJUEG

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	82,609	2	41,304	4,184	,017
Within Groups	1332,870	135	9,873		
Total	1415,478	137			

Post Hoc Tests

Homogeneous Subsets

FRECJUEG

Student-Newman-Keuls ^a

JUEGO	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
juego-trabajo	46	4,1304	
libre adentro	46		5,6522
didáctico	46		5,8696
Sigo		1,000	,740

Means for groups in homogeneous subsets are displayed. a.

Uses Harmonic Mean Sample Size = 46,000.

Oneway

ANOVA

FREPLA	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	299,188	2	149,594	27,619	,000
Within Groups	731,217	135	5,416		
Total	1030,406	137			

Post Hoc Tests

Homogeneous Subsets

FREPLA

Student-Newman-Keuls ^a

JUEGO	N	Subset for alpha = .05		
		1	2	3
juego-trabajo	46	,3043		
libre adentro	46		2,7391	
didáctico	46			3,8261
Sigo		1,000	1,000	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed. a.

Uses Harmonic Mean Sample Size = 46,000.

General Linear Model

Between-Subjects Factors

		N
P26REC	1,00	9
	2,00	19
	3,00	18

Multivariate Tests^c

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,785	49,805 ^a	3,000	41,000	,000
	Wilks' Lambda	,215	49,805 ^a	3,000	41,000	,000
	Hotelling's Trace	3,644	49,805 ^a	3,000	41,000	,000
	Roy's Largest Root	3,644	49,805 ^a	3,000	41,000	,000
P26REC	Pillai's Trace	,088	,644	6,000	84,000	,694
	Wilks' Lambda	,913	,637 ^a	6,000	82,000	,700
	Hotelling's Trace	,094	,629	6,000	80,000	,706
	Roy's Largest Root	,082	1,149 ^b	3,000	42,000	,340

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+P26REC

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	JUELI	4,358 ^a	2	2,179	,189	,829
	JUETRA	1,040 ^b	2	,520	,838	,440
	JUEDID	6,647 ^c	2	3,323	,729	,488
Intercept	JUELI	295,478	1	295,478	25,590	,000
	JUETRA	2,615	1	2,615	4,212	,046
	JUEDID	572,783	1	572,783	125,686	,000
P26REC	JUELI	4,358	2	2,179	,189	,829
	JUETRA	1,040	2	,520	,838	,440
	JUEDID	6,647	2	3,323	,729	,488
Error	JUELI	496,512	43	11,547		
	JUETRA	26,699	43	,621		
	JUEDID	195,962	43	4,557		
Total	JUELI	846,000	46			
	JUETRA	32,000	46			
	JUEDID	876,000	46			
Corrected Total	JUELI	500,870	45			
	JUETRA	27,739	45			
	JUEDID	202,609	45			

a. R Squared = ,009 (Adjusted R Squared = -,037)

b. R Squared = ,038 (Adjusted R Squared = -,007)

c. R Squared = ,033 (Adjusted R Squared = -,012)

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
JUELI * P26REC	46	100,0%	0	,0%	46	100,0%
JUETRA * P26REC	46	100,0%	0	,0%	46	100,0%
JUEDID * P26REC	46	100,0%	0	,0%	46	100,0%

Report

P26REC		JUELI	JUETRA	JUEDID
1,00	Mean	2,44	,00	3,33
	N	9	9	9
	Std. Deviation	2,46	,00	1,58
2,00	Mean	3,11	,37	4,26
	N	19	19	19
	Std. Deviation	3,43	,90	2,08
3,00	Mean	2,50	,39	3,61
	N	18	18	18
	Std. Deviation	3,73	,85	2,40
Total	Mean	2,74	,30	3,83
	N	46	46	46
	Std. Deviation	3,34	,79	2,12

T-Test

Group Statistics

P26REC2		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
JUELI	1,00	9	2,44	2,46	,82
	2,00	37	2,81	3,54	,58
JUETRA	1,00	9	,00	,00	,00
	2,00	37	,38	,86	,14
JUEDID	1,00	9	3,33	1,58	,53
	2,00	37	3,95	2,24	,37

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
JUELI	Equal variances assumed	1,787	,188	-2,292	44	,771	-,37	1,25	-2,89	2,16
	Equal variances not assumed			-3,365					17,173	,720	-,37	1,00	-2,48	1,75
JUETRA	Equal variances assumed	9,389	,004	-1,307	44	,198	-,38	,29	-,96	,21
	Equal variances not assumed			-2,672					36,000	,011	-,38	,14	-,67	-9,12E-02
JUEDID	Equal variances assumed	,716	,402	-,773	44	,443	-,61	,79	-2,21	,98
	Equal variances not assumed			-,953					16,788	,354	-,61	,64	-1,97	,74

Frequencies

Statistics

DOCENCIA		
N	Valid	46
	Missing	0
Mean		14,46

DOCENCIA					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	6,5	6,5	6,5
	2	3	6,5	6,5	13,0
	3	2	4,3	4,3	17,4
	4	2	4,3	4,3	21,7
	5	1	2,2	2,2	23,9
	10	1	2,2	2,2	26,1
	11	1	2,2	2,2	28,3
	12	2	4,3	4,3	32,6
	13	3	6,5	6,5	39,1
	14	1	2,2	2,2	41,3
	15	3	6,5	6,5	47,8
	17	1	2,2	2,2	50,0
	18	3	6,5	6,5	56,5
	19	2	4,3	4,3	60,9
	20	8	17,4	17,4	78,3
	21	4	8,7	8,7	87,0
	22	3	6,5	6,5	93,5
	23	1	2,2	2,2	95,7
	24	1	2,2	2,2	97,8
	28	1	2,2	2,2	100,0
Total		46	100,0	100,0	

Frequencies

Statistics

EDAD

N	Valid	46
	Missing	0
Mean		36,35

EDAD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 20	1	2,2	2,2	2,2
22	3	6,5	6,5	8,7
23	4	8,7	8,7	17,4
24	1	2,2	2,2	19,6
30	1	2,2	2,2	21,7
31	1	2,2	2,2	23,9
34	1	2,2	2,2	26,1
35	4	8,7	8,7	34,8
36	1	2,2	2,2	37,0
37	2	4,3	4,3	41,3
38	3	6,5	6,5	47,8
39	5	10,9	10,9	58,7
40	5	10,9	10,9	69,6
41	5	10,9	10,9	80,4
42	1	2,2	2,2	82,6
43	3	6,5	6,5	89,1
45	2	4,3	4,3	93,5
46	2	4,3	4,3	97,8
58	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Frecuencia 1 2017

DOCENCIA

Frequencies

Statistics

		PA	PC	PD
N	Valid	46	46	46
	Missing	0	0	0
Mean		5,65	5,87	4,13

Frequencies

Statistics

		DOCENCIA	EDAD	PREESC
N	Valid	46	46	46
	Missing	0	0	0
Mean		14,46	36,35	10,76

Frequency Table

		DOCENCIA			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	6,5	6,5	6,5
	2	3	6,5	6,5	13,0
	3	2	4,3	4,3	17,4
	4	2	4,3	4,3	21,7
	5	1	2,2	2,2	23,9
	10	1	2,2	2,2	26,1
	11	1	2,2	2,2	28,3
	12	2	4,3	4,3	32,6
	13	3	6,5	6,5	39,1
	14	1	2,2	2,2	41,3
	15	3	6,5	6,5	47,8
	17	1	2,2	2,2	50,0
	18	3	6,5	6,5	56,5
	19	2	4,3	4,3	60,9
	20	8	17,4	17,4	78,3
	21	4	8,7	8,7	87,0
	22	3	6,5	6,5	93,5
	23	1	2,2	2,2	95,7
	24	1	2,2	2,2	97,8
	28	1	2,2	2,2	100,0
	Total	46	100,0	100,0	

EDAD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 20	1	2,2	2,2	2,2
22	3	6,5	6,5	8,7
23	4	8,7	8,7	17,4
24	1	2,2	2,2	19,6
30	1	2,2	2,2	21,7
31	1	2,2	2,2	23,9
34	1	2,2	2,2	26,1
35	4	8,7	8,7	34,8
36	1	2,2	2,2	37,0
37	2	4,3	4,3	41,3
38	3	6,5	6,5	47,8
39	5	10,9	10,9	58,7
40	5	10,9	10,9	69,6
41	5	10,9	10,9	80,4
42	1	2,2	2,2	82,6
43	3	6,5	6,5	89,1
45	2	4,3	4,3	93,5
46	2	4,3	4,3	97,8
58	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

PREESC

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	7	15,2	15,2	15,2
2	5	10,9	10,9	26,1
3	1	2,2	2,2	28,3
5	1	2,2	2,2	30,4
8	2	4,3	4,3	34,8
10	6	13,0	13,0	47,8
11	2	4,3	4,3	52,2
12	1	2,2	2,2	54,3
13	3	6,5	6,5	60,9
14	2	4,3	4,3	65,2
15	5	10,9	10,9	76,1
17	1	2,2	2,2	78,3
18	3	6,5	6,5	84,8
20	3	6,5	6,5	91,3
21	2	4,3	4,3	95,7
22	1	2,2	2,2	97,8
23	1	2,2	2,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia C., V., Herrera P., P. Y Strasser S., K. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Artiles, Alfredo. (1998). La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos. Un estudio de caso en escuelas primarias de Guatemala. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1). Recuperado el 13 de octubre de 2003, de http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_2.htm
- Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (Comp.). (1996). *El juego: necesidad, arte y derecho*. Buenos Aires: Bonum.
- Bergen, Doris. (1997). Doing reality with play: Play as a childrens resource in organizing everyday life in daycare centres. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 4(4), 445-464.
- Bergen, Doris. (2002). The role of pretend play in childrens cognitive development. *Early childhood research and practice*, 4 (1). , Recuperado el 13 de octubre de 2003, de <http://ericee.org/pubs/digests/2002/bergen02s.html>
- Bettelheim, Bruno. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. México: Grijalbo.
- Caiati, M., Delac, S. y Müller, A. (1986). *Juego libre en el jardín de infancia*. Barcelona: Ceac.
- Cañeque, H. (1993). *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Carvajal Cantillo, Enna y Gómez Vallarta, María del Rocío. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 517-602.
- Cheng, Doris. (2001). Difficulties of Hong Kong teachers understanding and implementation of "play" in the curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 857-869.
- Christensen, Ann y Kelly, Kim. (2003). No time for play: Throwing the baby out with the bath water. *The Reading Teacher*, 56(6), 528-531.

- Christie, James F. (1983). The effects of play tutoring on young childrens cognitive performance. *Journal of Educational Reseearch*, 76(6), 326-330.
- Copian, Robert y Prakash, Kavita. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 143-158.
- Craig-Unkefer, Lesley y Kaiser, Ann. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1),3-14.
- Cuellar Pérez, Hortensia. (1992). *Froebel. La educación del hombre*. México: Trillas.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Denham, Susanne, Mason, Teresa, Caverly, Sarah, Schmidt, Michelle, Hackney, Rene, Caswell, Cameron et al. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competente. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- Denies, C. (1990). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ateneo.
- Erikson, E. H. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Erikson, E. y otros. (1988). *Juego y desarrollo*. México: Grijalbo.
- Esteva Boronat, Mercedes. (1987). Influencia de la dirección del juego de roles en la formación de la independencia, las interrelaciones y el colectivismo en los niños cubanos de edad preescolar. *Ciencias Pedagógicas*, 8(14),68-76.
- Fabes, Richard, Martin, Carol y Hanish, Laura. (2003). Young childrens play qualities in same-, other- and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74(3), 921- 932.
- Fjortoft, Ingunn. (2001). the natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary schoolchildren. *Early childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil*. Buenos Aires: Aique.
- Hamilton, D. (1996). *La transformación de la educación en el tiempo*. México: Trillas.
- Hampton, Virginia y Fantuzzo, John. (2003). The validity of the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) with urban, low-income kindergarten children. *School Psychology Review*, 32(1), 77-91.

- Hanline, Mary F. (1999). Oeveloping a preschool play-based currículo. *Internacional Journal of Disability, Development and Education*, 46, 289-305.
- Harper, Lawrence y Huie, Karen. (1998). Free play use of space by preschoolers from diverse backgrounds: Factors influencing activity choices. *Merril/-Palmer Quarterly*, 44(3),423-446.
- Harper, Lawrence y McCluskey, Karen. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 163-184.
- Harré, R. y Lamb, R. (1990). *Diccionario de psicología evolutiva y de la educación*. Madrid: Paidós.
- Hestenes, Linda y Carroll, Oeborah. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2),229-246.
- Holmes-Lonergran, Heather. (2003). Preschool children s collaborative problemsolving interactions: The role of gender, pair type and task. *Sex Roles*, 48(11- 12),505-517.
- Howes, Carollee y Matheson, Catherine. (1992). Sequences in the development of competent play with peers social and social pretend play. *Development Psychology*, 28(5), 961-974.
- Huizinga, Johan. (1987). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Krumm, S. (1998). El juego libre: espacio y tiempo bien ocupados. *Ser y Expresar*, 7(66),25-29.
- Leseman, Paul, Rollenberg, Linda y Rispens, Jan. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3),363-384.
- Linsey, Eric y Colwell, Malinda. (2003). Preschoolers' emotional compentence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33(1), 39-53.
- Malajovich, A. (2000). El juego en el Nivel Inicial. En A. Malajovich (Comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial* (pp. 271-296). Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, Alma. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la Educación Superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, 87.
- Montessori, María. (1966). *El niño: el secreto de la infancia*. Barcelona: Araluce.

- Montesori, Mario. (1979). *La educación para el desarrollo humano. Comprendiendo a Montessori*. México: Diana.
- Moore, Robin. (1996). Espacios de juego para todos. En International Association for the Child's Right to Play (Comp.), *El juego: necesidad, arte y derecho* (pp. 23- 45). Buenos Aires: Bonum.
- Orlands, Harold. (2001). Less play in kindergarten. *Change*, 33(3), 8.
- Penchansky de B., L. Y San Martín de D., H. (1995). *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Peralta Espinosa, MV. (1993). *El currículo en el jardín infantil*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Sarlé, Patricia. (1999, septiembre). *Juego y escuela. Un problema para la didáctica del Nivel Inicial*. Trabajo presentado en la 22ª reunión anual de la Associação de Pós-graduados e Pesquisa em Educaáo, Florianópolis, SC, Brasil.
- Sarlé, Patricia. (2000). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sawyers, Janet. (1994). The preschool playground: Developing skills through outdoor play. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(6), 31-34.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Programa de Educación Preescolar*. México: el autor.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor.
- Silva, Giselle. (2002). *Hacia la construcción de estrategias pedagógicas para el desarrollo de un modelo equitativo de educación inicial*. Propuesta de investigación presentada a GRADE para el proyecto "Investigación para una mejor educación". Recuperado el 13 de octubre de 2003, de http://www.grade.org.pe/grade-upch/investigaciones_principales/investigacion3.doc
- Simón, Cecilia y Linaza, José Luis. (2000, octubre). *El papel del juego infantil en la integración de los niños inmigrantes*. Ponencia presentada en el 2º Congreso sobre la Inmigración en España, Madrid, España.
- Smith, Diane. (1995). How play influences children's development at home and school. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(8), 19-24.
- Spakowsky, E., Label, C. y Figueras, C. (1997). *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Colihue.

- Stokoe, P. (1996). Reflexiones acerca del juego y la educación en la Argentina. En IPA, *El juego: necesidad, arte y derecho*. Buenos Aires: Bonum.
- Tamis-LeMonda, Catherine, Chen, Lisa y Bornstein, Mare. (1998). Mothers knowledge about childrens play and language development short-term stability and interrelations. *Developmental Psychology*, 34(1), 115-124.
- Umek, Ljubica Marjanovic y Musek, Petra Lesnik. (2001). Symbolic play: Oportunities for cognitive and language development en preschool settings. *Early Years*, 21(1),55-64.
- Warren, Susan; Oppenheim, David y Emde, Robert. (1996). Can emotions and themes in children's play predict behavior problems? *Journal of the American Academy of Chile and Adolescent Psychiatry*, 35(10), 1331-1338.
- Watson, Anne y Ruther Guajardo, Nicole. (2000). Talking about pretending: Young children's explicit understanding of representation. *Chile Study Journal*, 30(2), 127.
- White, E. (1970). *Joyas de los Testimonios T. 2*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. (1974). *La conducción del niño*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. (1978). *La educación*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. (1986). *Mensajes Selectos T.3* . Buenos Aires: ACES.
- White, E. (1917). *Consejos para los maestros, padres y alumnos acerca de la educación cristiana*. California: Publicaciones Interamericanas.
- Winnicott, D. (1979). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.