

ISBN: 978-987-544-705-9

**SIGNIFICACIONES Y SENTIDOS ACERCA DEL JUEGO EN LAS PROPUESTAS
DE ENSEÑANZA PARA EL NIVEL INICIAL DE LOS DOCENTES EN
FORMACIÓN. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN**

Senger, Mariela

ISFD N°84

mvsenger@yahoo.com.ar

Migliorata, Pablo

ISFD N° 84

pablomigliorata@gmail.com

Fraga, María Clara

ISFD N°81

fragaclaramaria@yahoo.com.ar

Díaz, Julieta

ISFD N°84

majudiaz@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo comunica desarrollos y resultados de la investigación *El juego en la Educación Física: análisis interpretativo de significaciones y sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación para el nivel inicial del ISFD N°84 de Mar del Plata*, financiado en la Convocatoria 2013 del Área de Investigación del INFD para proyectos de ISFD. Los principales objetivos fueron comprender las significaciones y sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza, explorar el papel del juego y así visibilizar prácticas didáctico- pedagógicas renovadas que amplían las condiciones de acceso al juego en la niñez. El abordaje metodológico cualitativo posibilitó un enfoque interpretativo a través de entrevistas semi-estructuradas, registros de observaciones no participantes de las clases y análisis documental de los planes de clase. Los resultados obtenidos aportan significados al diálogo acerca del juego y del fenómeno lúdico como construcción social y como saber a enseñar a través de núcleos de sentidos en tensión que se expresaron en el continuum: subsidiariedad- contenido educativo; disciplinamiento-creatividad; medio-fin; habilitación- interferencia. El interés por el estudio de las prácticas de enseñanza de los docentes en formación posibilitó describir lo que deciden, diseñan y hacen al incluir el juego en las clases.

Palabras clave: investigación educativa; sentidos y significaciones del juego; propuestas de enseñanza; educación física

Introducción

El equipo de investigación se constituyó como tal a propósito de la convocatoria misma, no como una continuación de trabajos de investigación previos, con lo cual la situación de inicio mostró la heterogeneidad de los recorridos, formaciones e interés en la temática.

Desde 2007 hasta la fecha el ISFD N°84 participó sólo de una convocatoria INFD con el proyecto “las prácticas corporales escolares como vehiculizadoras de inclusión en comunidades socialmente desfavorecidas”, cuando un equipo indagó las prácticas escolares de la Educación Física en una escuela primaria básica y una escuela secundaria básica suburbanas de Mar del Plata, a las que concurrían niños y adolescentes, habitantes de una comunidad con alto grado de vulnerabilidad.

Sorteado el desafío de proyectar con otros, se envió la propuesta y como resultado de la Convocatoria 2013, se presentaron ciento setenta y dos (172) proyectos de investigación de veintitrés (23) jurisdicciones del país, habiendo han superado la primera instancia de evaluación relativa a los aspectos formales de la presentación ciento treinta y cinco (135), resultando aprobados para su financiamiento ochenta y seis (86) proyectos de ochenta y ocho (88), entre ellos sobre el que versa esta comunicación: “El juego en la educación física: análisis interpretativo de sentidos y significaciones acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación”. (Senger et al., 2014)

La indagación que se llevó adelante justifica su importancia en la posibilidad de conocer la actualidad de la enseñanza del juego desde el nivel superior hacia el nivel inicial. El juego tiene presencia y valor como contenido en sí mismo y también como recurso para la enseñanza de la Educación Física. Se lo incorpora en el Nivel Inicial, Primario y Secundario. Por esta razón se lo incluye al interior de varias cátedras y en espacios curriculares específicos de la Formación Docente.

Esta presencia se enmarca en la comprensión del juego como una construcción social, no un rasgo natural de la infancia, que implica asumirlo como una expresión social y cultural que se transmite y recrea entre generaciones, y por lo tanto requiere de un aprendizaje social. En

la escuela los niños aprenden a jugar. Esto supone un adulto disponible, con buena escucha, con intenciones de brindarse y de dejarse sorprender por el otro.

Es así que el juego aparece frecuentemente en las propuestas de enseñanza, con las que realizan prácticas en terreno los docentes en formación, no solamente como un contenido de la enseñanza de la Educación Física.

El interés por el estudio de las prácticas de enseñanza del juego de los docentes en formación posibilitó describir lo que los docentes en formación deciden, diseñan y hacen al incluir el juego en las clases, e interpretar esas decisiones en el marco de las acciones que desarrollan durante el curso de acción de la enseñanza, teniendo en cuenta elementos del contexto, el juego como construcción social, una mirada histórico-social y un posicionamiento sobre la cultura corporal desde la Educación Física. Pues, por un lado la formación requiere que desde el inicio del trayecto formativo, el estudiante realice progresivas y paulatinas aproximaciones-inserciones en experiencias de intervención en la enseñanza, es decir en actividades con clara intencionalidad y propósito educativo. No obstante ello, por otro lado, la diversidad de formatos, modos e intencionalidades con que el juego se manifiesta, hace que no sea unánime la visualización del fenómeno lúdico y sus alcances pedagógicos didácticos dentro de las propuestas de enseñanza.

El objeto de estudio lo constituyeron las significaciones y los sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de Educación Física, orientadas al nivel inicial, a partir de la descripción de las relaciones entre las decisiones didáctico -pedagógicas de los docentes en formación, los planes de clases que diseñan y el desarrollo de los mismos.

Los principales objetivos que guiaron las indagaciones fueron:

- 1.- Comprender las significaciones que se construyen en torno al juego en el nivel inicial dentro de las propuestas de enseñanza de los docentes en formación en Educación Física.
 - 1.1.- Reconstruir el/los sentido/s que atribuyen los docentes en formación al juego en sus propuestas de enseñanza
- 2.- Comprender qué se enseña del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación del profesorado de Educación Física en sus prácticas docentes en el nivel Inicial
 - 2.1.- Identificar los conocimientos disciplinares en que se sustentan las propuestas de juego en las clases de Educación Física

2.1.- Caracterizar los juegos propuestos en los diseños de clases de los docentes en formación

3.- Explorar las intervenciones docentes que posibilitan la realización de prácticas lúdicas renovadas en sus propuestas de enseñanza

3.1.- Caracterizar las decisiones didáctico-pedagógicas involucradas en la enseñanza del juego en las prácticas de los docentes en formación

4- Explorar condiciones institucionales de acceso a experiencias lúdicas variadas mediante indicadores de posibilidad en las instituciones de nivel inicial

4.1.- Analizar las condiciones institucionales en relación con la aparición de prácticas lúdicas renovadas.

La pregunta de investigación que orientó las indagaciones fue: *¿Qué significaciones y cuáles sentidos acerca del juego tienen las propuestas de enseñanza de los docentes en formación del profesorado de Educación Física que realizan sus experiencias de prácticas en terreno en instituciones educativa del nivel Inicial en la ciudad de Mar del Plata?*

Algunas de las indagaciones preliminares que nos llevaron a la pregunta de investigación fueron: ¿Cuáles son los juegos que los docentes en formación proponen jugar a los alumnos de Inicial en sus clases de Educación Física?; ¿A partir de qué supuestos acerca del juego los docentes en formación planifican actividades en el nivel Inicial?; ¿Qué características reúnen las prácticas de enseñanza del juego en las clases de Educación Física?; ¿Cuál es el enfoque de la Educación Física con el que los docentes en formación resemantizan las acciones lúdicas en las clases del nivel inicial?

En esta perspectiva el abordaje y tratamiento de la problemática partió de explicitar un conjunto supuestos iniciales:

- En el nivel inicial hay más permeabilidad a las propuestas lúdicas por la tradición del juego en el jardín, aunque también existe cierta desconfianza en cuanto a la seguridad y mantenimiento del orden.

- El juego es un contenido a enseñar prescripto por los diseños curriculares jurisdiccionales. Existe una gran variabilidad en los modos en que éste aparece en las propuestas de enseñanza del nivel.

ISBN: 978-987-544-705-9

- La enseñanza del juego de los docentes en formación es una instancia propicia para recuperar la cultura lúdica desde el conocimiento escolar y su disfrute.
- Es posible categorizar las decisiones didáctico- pedagógicas que se toman en las clases de Educación Física respecto del juego

El abordaje metodológico complementó un enfoque interpretativo y descriptivo a través de entrevistas semi-estructuradas, registros de observaciones no participantes de las clases y análisis de contenido de los planes de clase de 6 practicantes en 4 instituciones de nivel inicial -de diferentes contextos- de la ciudad de Mar del Plata. El análisis de los datos se organizó en 4 categorías que posibilitaron el proceso interpretativo de los sentidos y las significaciones: *condiciones institucionales, conocimientos disciplinares, propuestas de enseñanza e intervenciones docentes.*

Sobre la base de las observaciones de las clases desarrolladas por los practicantes observamos diferentes formas de abordar el juego en las propuestas de enseñanza, como por ejemplo juegos aislados, sin una lógica interna de la clase, ni la participación activa en propuestas de los propios jugadores. La realización del trabajo de campo en cuatro establecimientos del nivel inicial propició el reconocimiento de condiciones institucionales de acceso a experiencias lúdicas con cuestiones comunes y otras muy diferentes según en cada institución.

Los resultados obtenidos plantean *tensiones* en los sentidos acerca del juego en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación, coexistiendo como tramas de significaciones alrededor de 4 núcleos: *el juego como subsidiariedad, aislamiento e instrumentación, en tensión con el juego como contenido educativo en tanto bien cultural; el juego como ajuste, disciplina, uniformidad y soporte, en tensión con la enseñanza comprensiva del juego, situaciones a explorar a resolver y creatividad; el juego en la tensión entre medio-fin; experiencia-formación; creatividad-regulación y finalmente, el juego como habilitación a la experiencia institucional, en tensión al juego como interferencia de la misma.*

Marco teórico

ISBN: 978-987-544-705-9

El campo de conocimiento de la Educación Física enfrenta la lucha de posiciones entre una disciplina tradicional, positivista, a-histórica, centrada en el cuerpo biológico y una disciplina sustentada en el concepto de corporeidad y motricidad, con centralidad en los sujetos y sus prácticas. Uno de los objetos de la cultura de los que se ocupa la Educación Física es el juego. Incluirlo en la escuela es una manera de humanizarla (Rozengardt, 2008). Esto implica que los docentes sean ante todo jugadores y promotores del juego. Sólo un docente que recupera la riqueza de las representaciones acerca del juego y del jugar, que puede ver a su aprendiz como un sujeto capaz de reelaborar el mundo en forma creativa y divirtiéndose en el intento, será capaz de acompañarlo y comprenderlo en su enorme tarea de aprender.

Autores como Vigotsky (1983), Elkonin (1984), Bruner (1997) sostienen que el jugar es un comportamiento social que tiene su origen en la acción espontánea pero está orientado culturalmente. “Los marcos lúdicos son buenas situaciones interactivas no sólo para el desarrollo de la comunicación, sino para la confrontación de las ideas que se tienen acerca de los temas sobre los que se juega y la adquisición de modelos nuevos de interpretación de la realidad social”(Ortega, a-1990 b-1992). Lo anterior nos habla del jugar como el modo particular y subjetivo del sujeto que participa en un juego. Permite ver que en igual situación de juego hay diversos modos de vivirlo y afirmar que, habiendo varios jugadores, podría haber sin embargo pocos *jugantes* (aquellos cuyo compromiso con la vivencia lúdica es completo: apasionado, de verdad libre y liberador), es reconocer o no el desarrollo pleno de la vivencia lúdica de quien juega (Pavía, 2010).

Es necesario entonces preguntarse qué necesita el juego para desarrollarse en el Nivel Inicial. Se consideran tres condiciones fundamentales: un tiempo, un espacio y un marco de seguridad. Y también es fundamental un cambio en la mentalidad del maestro que lo lleve a restaurar el valor pedagógico del juego. El juego, como generador de zona de desarrollo próximo (Vigotsky) se transforma en mediador simbólico entre las posibilidades reales y potenciales del niño y al mismo tiempo se establece un proceso de renegociación de significados desde una estructura de interacción, en las que los niños combinan las ideas que tienen sobre determinadas parcelas de la realidad con las que tienen sus compañeros, en la búsqueda por ser coherentes con la situación representada. Es necesario que los futuros

ISBN: 978-987-544-705-9

docentes conozcan juegos, comprendan a los niños en situaciones de juego y que también sean jugadores (Rozengardt, 2008).

En los Diseños Curriculares de la provincia de Bs. As (2008) se plantea que el juego es patrimonio privilegiado de la infancia y uno de sus derechos inalienables, por lo tanto resulta importante garantizarlo como un derecho de los niños, posibilitando su despliegue a partir de variadas situaciones. En el área Educación Física se propone el eje Corporeidad y Motricidad en el Juego y el Jugar que implica dos núcleos de contenidos que se interrelacionan constantemente: la acción de jugar, y los juegos, haciendo referencia al mismo como la institucionalización de unas formas de jugar específicas, creadas en algún momento histórico y que se transforman en objetos culturales disponibles para ser reproducidos. Aprender Educación Física implicaría conocer su cuerpo, experimentar sus posibilidades de actuación motriz, comunicarse ampliando sus recursos expresivos, jugar con los otros y vincularse con el ambiente. Se espera tanto que el docente presente situaciones didácticas en las que los niños y niñas exploren, descubran, compartan actividades motrices, juegos, resuelvan problemas y reflexionen acerca de las experiencias compartidas; como -considerando especialmente a los niños/as, sujetos de derecho/ciudadanos- posibilite accesos a la cultura corporal de movimientos en las prácticas corporales, motrices y lúdicas haciéndolas propias para modificarlas o inventando nuevas alternativas convirtiéndose en portadores y creadores de cultura.

En este sentido planteamos con Nidia Corrales y Silvia Ferrari (2010) la importancia de revisar el tipo de prácticas a través de las cuales se les enseña el juego a los docentes en formación y qué concepciones podemos inferir de dichas prácticas, pues una de las dificultades que presenta la enseñanza de los juegos durante el aprendizaje escolar es la obsesión por pensarlos sólo como recurso didáctico, relegando a un plano accesorio el valor del juego por el juego mismo y su carácter placentero. En la misma perspectiva, Scheines (1998) concluye que “Todo se juega. El pragmatismo asimila el juego a sus principios básicos, lo fuerza hasta hacerlo encajar en sus moldes, aún a costa de pervertir su sentido”. También, al decir de Huizinga (1968,) el juego es una actividad espontánea, placentera, libre de una utilidad concreta, que guarde cierto orden dado por las reglas, que se constituye en el principal hacer de la vida infantil.

Tal como lo afirma Pavía (2004) la Educación Física interviene desde un tipo de juego en particular: el juego motor, "...que implica(n) algún grado de compromiso corporal con su componente de actuación en el contexto de la regla. Juegos en los que el cuerpo y el movimiento devienen protagonistas esenciales de una situación claramente identificada por los jugadores como ficticia". Ponemos esto en sintonía nuevamente con el Diseño Curricular donde se considera que el juego motor debe ser abordado desde tres perspectivas: "el juego por el juego mismo; el juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico y el juego como medio de socialización".

Las perspectivas hasta aquí señaladas nos permiten dar cuenta de la riqueza y potencial educativo del juego, pues no son excluyentes entre sí, sino complementarias e indisolubles. Además, más allá de la complementariedad de las perspectivas que nos señala el Diseño Curricular con respecto al juego la preocupación del docente debe ser: presentar propuestas de juego en las que realmente exista la posibilidad de disfrutar de la oportunidad de jugar con otros: "Necesitamos dejar de pensar qué se puede enseñar a través del juego y en cambio reflexionar sobre qué es lo que los alumnos precisan saber para jugar con otros" (Corrales, Ferrari, 2010: p.69). Esto último nos pone en contacto con la cuestión del significado y el sentido de las acciones del Otro.

Entendemos que para abordar las significaciones y sentidos que los docentes en formación le dan al juego en sus prácticas necesitamos posicionarnos en los criterios de comprensión de una ciencia social interpretativa (frente al monismo metodológico explicativo) con influencia de las reflexiones filosóficas del siglo XVIII en torno a su actividad y los aportes de la hermenéutica como herramienta para acercarse al significado de los textos. El reto planteado se relaciona con la necesidad de rescatar el propósito, la intención, los sentimientos y pensamientos elaborados por los sujetos, previos al fenómeno social y manifestado a través de la acción social. "Por lo tanto, la comprensión de un acto humano debió ser buscada en el sentido que le confería la intención del actor" (Bauman, 2007, p.11).

Según Osorio (1998) desde la antropología social, la pregunta por el sentido del otro toma fuerza a partir de la década del '70 en el siglo XX, con la interpretación de la cultura de Clifford Geertz (2000). Ya que al considerar Geertz al concepto de cultura como semiótico

y al compartir con Weber “que el hombre es animal inserto en una trama de significaciones que él mismo ha tejido” (2000, p.20), se asumió que la cultura es una urdiembre de significaciones, que demanda una ciencia interpretativa en búsqueda de significantes, en vez de una ciencia experimental que busca leyes. Así, las relaciones humanas, vistas como simbólicas, suscitaron el interés por comprender el sentido y significados de ellas para quienes lo llevan a cabo.

Para el caso de la presente investigación se intenta recuperar el sentido y significaciones de las propuestas de enseñanza de docentes en formación mediante la interpretación de diseños y desarrollos de clases y el diálogo en situación de entrevista. Es fundamental señalar que para comprender el significado de las prácticas es necesario atender a los sentidos sociales que llevan a postular tal significado y viceversa. Ambos, significación y sentido poseen la cualidad de estar íntimamente relacionados y ser dinámicos. Siguiendo a Bauman, (2007), para comprender el significado y sentido de un símbolo, es importante fijarse en el contexto en el cual es usado comúnmente ese símbolo y referirlo a los usos en la comunidad.

Desde las explicitaciones anteriores, para abordar la enseñanza del juego se requiere considerar que los enfoques procesuales prácticos implican comprender la enseñanza como una práctica que incluye fases: preactiva, interactiva y posactiva (Jackson, 1991). Es decir que abarca tanto el momento de concepción y anticipación de la acción, hasta arribar al documento final con la planificación que responde a la necesidad de hacer públicas las propias decisiones pedagógicas-institucionales y ponerlas finalmente en acto con los alumnos. Las teorías de la acción social permiten comprender el grado de reflexividad propia del docente, que se liga a una exigencia mínima de racionalidad relativa a su acción (Tardif, 2004). Las formas en que ello se lleva a cabo son variables según las épocas, el nivel del sistema educativo, las instituciones y la experiencia del docente (Cols, 2004).

El planteamiento interpretativo de las prácticas educativas parte de la idea de que en educación no se encuentran todos los problemas nítidamente definidos, tiene lugar en situaciones sociales de gran complejidad, la realidad educativa se resiste a ser encasillada en esquemas fijos, y los protagonistas deben tomar un gran número de decisiones. Concebir la educación como una actividad práctica es aprehenderla como una actividad abierta, reflexiva, indeterminada y compleja de acción humana que no puede regirse por principios

teóricos u orientarse por reglas técnicas. (Carr, 1996). La vida social, la vida escolar es fluida, abierta, pero el proceso educativo puede llegar a buen puerto mediante las decisiones prudentes de los implicados a través de la reflexión y de la deliberación práctica (Carr y Kemmis, 1988).

Diseño metodológico

La población de estudio se compuso por los docentes en formación del profesorado de Educación Física que cursan el “Campo de la Práctica III” en el ISFD N°84 de la ciudad de Mar del Plata. Las unidades de análisis se constituyeron por Casos: 6 practicantes en 4 instituciones de nivel inicial. Los criterios de selección de los mismos tuvieron que ver con: *estar cursando el Campo de la práctica docente III, realizar las prácticas pedagógicas en el nivel inicial, e incorporar al juego como contenido de enseñanza.*

JARDÍN 1	JARDÍN 2	JARDÍN 3	JARDÍN 4
Jardín Provincial 932	Jardín Provincial 915	Jardín Belén de Gestión Privada	Jardín Municipal N° 30
Barrio Alfar Mar del Plata	Barrio zona centro Mar del Plata	Barrio Don Bosco Mar del Plata	Barrio La Florida Mar del Plata
Espacio semi rural	Sector urbano céntrico	Sector urbano semi céntrico	Espacio semi-rural

Tabla 1: Caracterización de las instituciones

El diseño metodológico que permitió el abordaje del problema comprendió tres etapas: Etapa I exploratoria, tomando contacto con informantes clave, selección del corpus de programaciones de clases, primera ronda de entrevistas, culminando con la selección de 6 casos. Para las entrevistas se consideró un cuestionario semiestructurado, sobre la base de 4 dimensiones de indagación: *condiciones institucionales, conocimientos disciplinares,*

propuestas de enseñanza e intervenciones docentes, que luego serían los ejes de la matriz de procesamiento de datos. Se realizó durante septiembre cuando los practicantes son distribuidos en las escuelas y diseñan clases destinadas al nivel inicial. Las acciones involucradas fueron: el ingreso a los Jardines, previa preparación del trabajo de campo, es decir solicitud de permisos en el Instituto y en los Jardines y la aproximación a los informantes clave, a través de los profesores de la Práctica docente III que habilitaron nuestra tarea con sus comisiones para la selección de estudiantes.

La etapa II descriptiva, se aplicó la combinación de instrumentos depurados en la etapa I y se recogió la información para su posterior procesamiento. Esta etapa coincidió con la estadía de los practicantes en las escuelas y el constante desarrollo de programaciones de clases con profesores del campo de la práctica docente durante los meses de octubre - noviembre. Esto abrió un interrogante acerca de la anticipación y secuenciación de las clases a desarrollar por el docente en formación. Se construyeron acuerdos sobre dimensiones a observar en las clases y se realizaron las observaciones no participantes sobre las 3 ó 4 clases que cada practicante desarrolló. Las observaciones de clases se registraron narrativamente, siendo posible su análisis de contenidos, a partir de las dimensiones ya mencionadas y sus variables. Para conformar el corpus de planes y/o secuencias didácticas no se contó con la totalidad de los mismos ya que no fue posible obtenerlos de la totalidad de los practicantes. Se definieron ejes de preguntas para la entrevista junto la definición de los encuentros para realizarlas. Cabe señalar que en cuanto al desarrollo del trabajo de campo las dificultades surgidas fueron externas al proyecto, como por ejemplo: las suspensiones de clases por paro y por emergencia climática que inundó media ciudad de Mar del Plata causando 4 días sin actividad escolar. Debimos elegir nuevos Jardines donde realizar las observaciones ya que el cronograma de Prácticas varió y algunos estudiantes ya no estaban practicando en el nivel Inicial o lo habían hecho antes del receso invernal.

La etapa III interpretativa, avanzó desde el primer análisis y valoración de la información relevada hacia el procesamiento de datos y la elaboración de primeras conclusiones con la planificación del plan de escritura para la comunicación de hallazgos y conclusiones en dos jornadas nacionales de investigación en educación. Como se dijo, las 4 categorías indagadas

(*condiciones institucionales, conocimientos disciplinares, propuestas de enseñanza e intervenciones docentes*) organizaron los ejes de procesamiento de datos, como un modo de sistematizar los sentidos y significados presentes en las propuestas de enseñanza de los docentes en formación.

Esta modalidad de desglose del dato para su análisis, cuya peculiaridad es que mantiene un enfoque dialéctico y complejo de la experiencia, posibilitó la interpretación de las decisiones involucradas que sustentaron las experiencias lúdicas en las clases de Educación Física en el nivel inicial. Se había previsto el uso del programa informático de análisis cualitativo ATLAS-TI pero se descartó por imposibilidad de acceder a una versión de libre acceso. Se utilizó un procesador de texto: word.

Entendiendo a cada etapa como una complejización y repaso por la anterior, fue necesario una nueva indagación y revisión bibliográfica, así como la revisión del recorte del campo y objeto de estudio y de la pre-construcción de categorías de análisis que sintetizaron luego los datos producidos por las fuentes primarias: entrevistas a docentes en formación y las secundarias: observaciones de clases y planificaciones.

Como se dijo en la introducción el desarrollo metodológico fue abierto y provisorio, apoyado por la propuesta de revisión o reescritura del diseño original para mantener la coherencia y factibilidad del proyecto. Así fue, por ejemplo, que partimos de definir las indagaciones desde las “manifestaciones del juego”, como algo certero y real, y pasamos a entender “significados y los sentidos”. Viraje conceptual y metodológico que implicó modelar el objeto de estudio constantemente durante el transcurso de la investigación misma.

La información relevada se trabajó mediante categorías codificadas construidas en el proceso, que se enunciaron durante el momento de elaboración de los ejes para la entrevista semiestructurada: *intervenciones docentes, propuestas de enseñanza, conocimientos disciplinares y condiciones institucionales*, todas ellas con variables.

Para el dimensionamiento de las categorías -en su consideración como variables complejas constitutivas de la cuestión central de la investigación-, se utilizó la propuesta metodológica del proceso de investigación del Doctor Juan Samaja (1993).

La matriz es un intento por plasmar los sentidos acerca del juego como parte de una trama mayor de significados que si bien la exceden, al mismo tiempo la contienen. Esta trama involucra no sólo el sentido de las propias experiencias lúdicas con la infancia, sino también y especialmente los saberes, conocimientos y experiencias recibidos en la formación como docentes especializados en Educación Física.

Resultados

Pensamos en el Nivel Inicial, la Educación Física, el Juego y las prácticas de docentes en formación como niveles de análisis integrados y sintetizados en el acontecimiento de la clase, y argumentados en las ideas y conceptos que motorizan esas propuestas. De éste modo se fueron configurando, a partir de las cuatro categorías en cuestión, 4 núcleos de sentido acerca del juego en las propuestas de enseñanza para el nivel inicial de los docentes en formación del ISFD N°84.

En cada uno de ellos, se integraron y resignificaron las experiencias y conocimientos de los docentes en formación, en el encuentro con la práctica, las instituciones, los grupos y los niños. Se expresan a modo de *tensiones* de sentidos, es decir coexistiendo con mayor o menor intensidad de significado sin por ello contradecirlas sino entramándolas.

En esta perspectiva los sentidos que se fueron recuperando, se expresaron como tensiones que sin oponerse, se expresan en un continuo entre dimensiones de un mismo asunto: el juego. El enfoque curricular plantea su consideración al mismo tiempo como recurso de enseñanza y como objeto de conocimiento. Sin exclusión, coexisten estos sentidos con mayor o menor intensidad entramándose en sus significados.

En el análisis de la categoría propuesta de enseñanza, se pudo reconstruir un primer núcleo de sentido del juego asociado a *la subsidiariedad en tanto contenido*, a su aislamiento en el desarrollo de las planificaciones y a la instrumentación de su incorporación en el plan. Del otro lado de la tensión, el juego *como contenido educativo en tanto bien cultural*.

La categoría intervención docente, posibilitó reconstruir los sentidos del juego vinculados al *disciplinamiento* grupal, a la *uniformidad* de las pautas en la intervención y al *soporte* para la tarea. Del otro lado de la tensión, una *enseñanza comprensiva del juego*, que propicie

ISBN: 978-987-544-705-9

situaciones de aprendizaje centradas en la exploración, *la creatividad* y la resolución de problemas.

En la indagación de las experiencias de la formación, ideas y teorías sustentadoras, se pudo reconocer la incidencia de contenidos disciplinares a los que recurren los docentes en formación en sus prácticas. Los sentidos del juego en esta categoría se asocian a las tensiones entre *medio-fin*, *experiencia-formación* y *creatividad-regulación*.

Finalmente con respecto a los sentidos del juego vinculados a las condiciones institucionales, entendiéndose como *habilitación a la experiencia institucional o interferencia de la misma*, se reconoce la incidencia de las tres condiciones fundamentales: un tiempo, un espacio y un marco de seguridad para que el juego se desarrolle en el Nivel Inicial.

Conclusiones

El conocimiento generado contribuye a la construcción y consolidación de prácticas de la enseñanza del juego en la formación del profesorado de educación física que desnaturalizan disposiciones y competencias de un enfoque físico deportivista. Se considera que un impacto de los resultados a corto plazo será en el orden de afianzar la concepción escolar del sujeto/niño/a como ciudadano, permitiéndoles acceder a prácticas corporales, motrices y lúdicas, en tanto portadores y creadores de cultura. Otro impacto será en una reflexión informada sobre la propia práctica docente en la Formación Inicial, que renueve los sentidos de la enseñanza en espacios situados.

Podemos decir que en este recorrido que hemos realizado a lo largo de 2 años de trabajo hemos avanzado en la información recabada con respecto a los interrogantes que nos habíamos planteado al comienzo. Por ejemplo en reconocer qué juegos proponen los docentes en formación en sus prácticas del nivel inicial y cuáles son los sentidos que les otorgan a los mismos. De esta forma nos vamos acercando al conocimiento de los supuestos que los estudiantes ponen en juego con sus intervenciones didácticas. Esto nos permite visualizar asimismo los enfoques sobre la disciplina educación física que tienen los estudiantes de la carrera.

ISBN: 978-987-544-705-9

El trabajo realizado y la complejidad del tema en cuestión, dejan abiertos también nuevos interrogantes que quedan planteados como posibles líneas de investigación de asuntos que directa o indirectamente, se relacionan con la problemática del Juego en el Nivel Inicial y en la Educación Física.

Respecto al planteo inicial, si bien se pudo realizar una primera aproximación al reconocimiento de las significaciones presentes en las propuestas de los docentes en formación, quedaría pendiente un abordaje más completo y complejo de las mismas en la trama y nivel de las significaciones sociales.

En el mismo sentido, surge la pregunta por la significación y la importancia del juego abordado desde la Educación Física, para la institución y los proyectos vinculados al área de Juego en el Diseño Curricular del nivel.

En relación a lo identificado como sentidos otorgados al juego en el presente estudio, respecto a su relevancia para la Formación Docente, se focaliza en varias cuestiones: el lugar otorgado al juego en la currícula de la formación del PEF y los modos en que se enseña el juego en cada espacio curricular de la formación del PEF

Para finalizar nos interrogamos acerca del aprendizaje de los juegos y el jugar durante la formación del PEF ¿qué experiencias, ideas y representaciones se despliegan acerca del sujeto niño y del valor del juego como actividad central de la cultura infantil?

Referencias

Bauman, Z. (2007): *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones nueva visión.

Bruner, J. (1997): *El habla del niño*, Buenos Aires, Paidós.

Carr, w., & Kemmis, s. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Cols, E. (2004): *La programación de la enseñanza*, Opfyl

Corrales, N.; Ferrari, S.; Gómez, J. y Renzi, G. (2010): *La formación docente en educación física, perspectiva y prospectiva*. Bs. As. Noveduc

Elkonin, d.b. (1984): *Psicología del juego*. Editorial juego y educación.

ISBN: 978-987-544-705-9

- Huizinga, J. (1968): *Homo Ludens*, Buenos Aires, Emecé
- Jackson, P. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Ortega, R. (1990): *Jugar y aprender*. Sevilla: Diadas
- Ortega, R. (1992): *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Diadas
- Osorio, F (1998): El sentido y el otro. Un ensayo desde Clifford Geertz, Gilles Deleuze y Jean Baudrillard. *Cinta de Moebio*, 4, (pp. -),
- Pavía, V. (2004): Sobre el juego y el jugar, algunas reflexiones en torno a las variables forma y modo como categorías de análisis. Revista digital *lecturas de educación física y deportes* (consultado en 2008)
- Pavía, V. –coord.- (2010): *Formas del juego y modos de jugar: secuencia de actividades lúdicas*. Neuquén: Educo Universidad Nacional Del Comahue
- Rozengardt, R. (2008): “*El maestro, el niño y el juego en la escuela*”. En: cuerpo, juego y expresión: un aporte para la formación de docentes. Mimeo. Comisión curricular patagónica. Infid
- Rozengardt, R. (s/f): *Juego y desarrollo infantil*. Seminario-taller. Educación inicial. Campo de la formación específica. Mimeo.
- Samaja, J. (1993): *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sarlé, P. (2001): *Juego y aprendizaje escolar*. Ediciones novedades educativas.
- Sarlé, P. (2005): *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Sarlé, P. (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Bs. As.: Paidós.
- Sarlé, P. (2008): *Enseñar en clave de juego*. Bs. As: Noveduc.
- Scheines, G. (1998): *Juegos inocentes juegos terribles*. Bs. As: Eudeba
- Senger, M.; Garmendia, E. y Ramos, E. (2011): "Contextualizaciones e interpelaciones a las prácticas de enseñanza en nuevos escenarios y destinatarios de la formación docente universitaria" VI jornadas nacionales sobre la formación del profesorado: currículo, investigación y prácticas en contexto(s) / Luis Porta, Zelmira Álvarez, Cristina Sarasa y Sonia Bazán (compiladores). - 1a ed. – Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2011. Cd-rom. Isbn 978-987-544-387-7.

ISBN: 978-987-544-705-9

Senger, M.; Migliorata, P.; Fraga, C.; Diaz, J. (2014): [e-book] "Problematizaciones en la producción de conocimiento desde el proceso de revisión del diseño de un proyecto de investigación acerca del juego en las propuestas de enseñanza de la educación física de los profesores en formación". En: actas de las IV Jornadas Nacionales Y II Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación. Iice - uba. 978-987-3617-61-4.

[Http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas](http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas)

Tardif, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea.

Vygotsky, l (1983): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Bs. As: Paidós.