

**IDEAS DE MAESTRAS ACERCA DEL
JUGAR Y EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN
INFANTIL**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA
Y
DE LA EDUCACIÓN**

Tesis doctoral presentada por:

Maria Isabel do Nascimento-André

Directora:

Profesora Dr^a. María José Lera Rodríguez.

Sevilla, diciembre 2015

HOJA DE APROBACIÓN

Dedico este trabajo a toda mi familia, en especial a Murilo y Cristiane, Luiz y Sayonara y a Guedes, que acompañaron mi jornada a lo largo de los últimos quince años. Todos sabéis cuán arduo me ha sido llegar aquí.

Agradecimientos

A las educadoras que participaron directa e indirectamente en esta investigación: sin vosotras nada sería posible.

Al Dr. Andrés Esteban Arbués, por la manera afectuosa con que me recibió cuando llegué a la Universidad de Sevilla y que jamás dejó de acompañarme en esta trayectoria: aprendí mucho en nuestras conversaciones y durante todo ese tiempo.

A la Dra. María José Lera Rodríguez, por todos los aportes mientras estuve en Sevilla y por haber compartido conmigo sus ideas acerca de la calidad en educación infantil: aún tenemos mucho que hablar.

A los compañeros de los cursos de doctorado... hace tiempo, pero vivís todos en mi memoria: gracias.

A mis alumnos y alumnas en la carrera de Psicología, por todas las veces que se dedicaron a oír acerca del valor de la utilización del juego libre en el trabajo con niños, además de las elucubraciones acerca de la importancia de la reflexión en la formación de profesionales más conscientes.

A todos los amigos, nuevos y antiguos, que compartieron conmigo los dolores y las delicias de este camino: seguiremos adelante.

A mis nietos del corazón, Pietro y Laura, porque es con vosotros como yo aprendo más y más acerca de las maravillas del jugar libremente.

En especial a dos personas que fueron esenciales en ese proceso:

Betina Craid, que de alumna se transformó en una excelente auxiliar de investigación: gracias, me has ayudado mucho a no desistir en la mitad del camino.

Vera Lucia Barbosa, amiga de toda una vida. Su presencia fue esencial para que yo llegase al final. No tengo palabras que transmitan todo mi agradecimiento. Solo puedo decirte: te quiero hermana del alma.

INDICE	
INTRODUCCION	1
CAPITULO 1	7
LA POLÍTICA PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL	7
CAPITULO 2	17
EL JUEGO Y EL JUGAR.....	17
CAPITULO 3	35
EDUCADORAS: SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y SUS CONCEPCIONES.....	35
CAPITULO 4	53
INVESTIGACIÓN.....	53
4.1 Preguntas de investigación y variables objeto de estudio.....	53
4.2 Metodología y diseño	56
4.3 Participantes y procedimientos	58
4.4 Instrumentos	60
4.5 Recogida y análisis de datos	64
CAPITULO 5	69
RESULTADOS.....	69
5.1 El ambiente de aula (observación)	69
5.2 Las creencias de las educadoras (Entrevista).....	74
CAPITULO 6	105
DISCUSIÓN.....	105
6.1 Discusión de los resultados	105
6.2 Conclusiones.....	126
6.3 Alcances y limitaciones.....	128
REFERENCIAS	131
ANEXOS	141
ANEXO 1	143
Ficha de identificación.....	143
ANEXO 2	145
Protocolo de observación	145

ANEXO 3.....	149
Roteiro de Entrevista semi-estructurada	149
ANEXO 4.....	151
Documento de anuência de participação	151
ANEXO 5.....	153
Modelo de discurso después de la lectura atenta y exhaustiva.....	153
ANEXO 6.....	161
Modelo de Protocolo para definición de las unidades de significado.....	161

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Datos de identificación de la muestra	60
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Diseño del estudio	57
Figura 2 Fases de la recogida de datos	65
Figura 3 Fases del análisis de datos	67

LISTA DE CUADROS

Cuadro 4.1 Prácticas cotidianas	63
Cuadro 4.2 Concepciones personales	63
Cuadro 4.3 Formación profesional	64
Cuadro 5.1 Cuadro resumen comparativo - Ambiente y prácticas cotidianas	73
Cuadro 5.2 Cuadro resumen comparativo - Creencias de las educadoras	103

"O problema da educação me interessa sobremaneira porque tenho a impressão que há muitíssimo que reformar e transformar, mas penso que o papel do psicólogo é, antes de tudo, mostrar os fatos que o pedagogo pode utilizar e não colocar-se no seu lugar para lhe dar conselhos. Corresponde ao pedagogo ver como pode utilizar aquilo que o psicólogo lhe oferece."

(Jean Piaget)

INTRODUCCION

La atención a la infancia de cero a seis años, en Brasil, tiene una historia de poco más de 100 años, pero a poco menos de 20 años se ha reconocido su carácter educacional, principalmente a la edad de cero a tres años. La *Constituição Brasileira* (1988) establece la responsabilidad del Estado en esa etapa educativa; el *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) corrobora esa responsabilidad, apuntando dónde deberá ocurrir tal servicio. Ya en 1996 la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB – expone que la educación infantil es la primera etapa de la educación básica (Brasil, 2002).

La integración a los sistemas de enseñanza de los Centros de Educación Infantil (CEI)¹, que históricamente eran considerados como de amparo y asistencia, no es una tarea fácil en el sistema oficial de educación. Además de implicar aspectos burocráticos, supone cuestiones vinculadas a la calidad de atención tales como la creación de un Sistema Municipal de Enseñanza; la definición de normas para el funcionamiento de esa etapa

¹ *Centros de Educação Infantil (CEI)* es la denominación oficial, en Itajaí, SC, Brasil, para las escuelas que trabajan con niños de cero a seis años.

educativa; la formación inicial y continua de educadores y su profesionalización; el establecimiento de propuestas pedagógicas en las instituciones y la creación de espacios físicos y adquisición de materiales para la atención a la infancia.

Buscando atender las determinaciones de la LDB (Ley 9394/96) el *Ministério de Educação e do Desporto* de Brasil publica el *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*² RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b), con su primera versión en 1998, con el objetivo de auxiliar en la realización del trabajo educativo junto a los niños³. El documento apunta metas de calidad que puedan contribuir para que “tengan un desarrollo integral de sus identidades, capaces de crecer como ciudadanos cuyos derechos a la infancia son reconocidos” (p. 5). Es un documento que representa un avance en la educación infantil, pues pretende indicar soluciones educativas para la superación de una práctica anterior, basada en la asistencia.

El Referencial fue concebido a modo de guía de reflexión acerca de objetivos, contenidos y orientaciones didácticas para educadores, considerando sus estilos pedagógicos y la diversidad cultural de Brasil. Presenta una reflexión acerca de instituciones de educación infantil en Brasil, además de fundamentar concepciones de niñez, de educación y del profesional que actúa en esa etapa educativa, que fueran utilizadas como base para la definición de los objetivos generales de la educación infantil y que orientan la organización de los documentos que sirven de fundamento del trabajo desarrollado en el aula.

Para que se pueda proporcionar a la infancia una situación que permita que los estudiantes tengan un desarrollo adecuado es fundamental que los educadores perciban sus prácticas considerando una nueva

² A partir de aquí el *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* será designado por la sigla RCNEI.

³ En la redacción de este trabajo optamos por la utilización de niños, niño o alumno para facilitar la lectura de este documento, pero es conveniente aclarar que debe ser entendido cómo niños y niñas, niño y niña, alumnos y alumnas.

perspectiva. Para eso el RCNEI (BRASIL, 1998a) considera el educar como una acción más amplia de educadores, incluyendo, en ese quehacer, las dimensiones del cuidar y del jugar.

El juego es imprescindible en la vida de los niños, pues es por medio del juego y del jugar que pueden crear, desarrollarse y vivir. Diferentes teóricos demuestran la importancia del estudio del juego en el desarrollo infantil (Bruner, 1989; Garvey, 1985; Izumi-Taylor, Samuelsson y Rogers, 2010; Lee y Goh, 2012; Mendoza y Katz, 2008; Neto, 1997; Vygotski, 2000⁴; Wallon, 2000⁵; Winnicot⁶, 1996).

El niño, desde una edad muy temprana, utilizando la realidad exterior como si fuera un juguete, va adquiriendo nuevos conceptos y aprendizajes. Como ejemplo se puede citar la adquisición del lenguaje, que en principio es un juego de imitación de los sonidos que se sienten capaces de emitir y, en pequeñas conquistas, como quien junta las piezas de un rompecabezas, van empezando a articular las palabras. Acerca del tema, Bruner (1989) afirma que “la lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica” (p. 215).

Según Neto (1997) “el juego es una de las maneras más comunes de comportamiento en la infancia y altamente atractiva e intrigante para los investigadores interesados en los dominios del desarrollo humano, educación, salud e intervención social” (p. 5), y analizando la gradual importancia que se ha dado al estudio de los juegos en las últimas décadas, habla del creciente desarrollo de periódicos, congresos y seminarios internacionales, la ampliación de espacios y estructuras comunitarias, museos de juguetes y juegos tradicionales, así como la introducción de

⁴ Obra original del siglo XX, de la década de 1930. La primera publicación española fue en el año 1978, en Barcelona, por la Ed. Crítica, Grijalbo.

⁵ Obra original del siglo XX, del año 1941. La primera publicación española fue en el año 1942, en Buenos Aires, Ed. Psique.

⁶ Obra original del siglo XX, del año 1971. La primera publicación española fue en el año 1997, en Barcelona, por Editora Gedisa.

contenidos que abordan actividades lúdicas en la formación de técnicos de salud, educación y de animación de tiempo libre en cursos de graduación y postgrado, entre otros factores.

Entre las variables de estudio que han sido más desarrolladas en las investigaciones acerca del juego infantil encontramos una que se refiere a la influencia del juego en las adquisiciones escolares (Izumi-Taylor, Samuelsson y Rogers, 2010; Lee y Goh, 2012; Linaza, 1992; Mendoza y Katz, 2008; Moyles, 1990; Ortega Ruiz, 1995 y 1998; Spielberger, 1999), donde se busca revelar el valor del juego como posibilidad de facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Algunos investigadores (Azevedo, Kooij y Neto, 1997; Izumi-Taylor, Samuelsson y Rogers, 2010) que buscaron comprender las ideas de educadores de educación infantil acerca del jugar demuestran, entre otros resultados, que estos conciben el jugar como una actividad importante para los niños, además de indicar que todas las actividades realizadas en esa etapa del desarrollo son jugar.

Otra cuestión a ser considerada se refiere al hecho de si los educadores tienen clara la importancia del jugar y de que sea esa actividad la que más interesa a los niños; la cuestión que no parece estar bien comprendida es “cuáles son las condiciones necesarias para que esa actividad pueda ser mantenida” (Azevedo, Kooij y Neto, 1997, p. 115). Esta situación viene reflejada en los planeamientos presentados por los educadores, donde se percibe que admiten para sí una participación más activa y directa en la educación infantil y que presentan gran necesidad de estar interviniendo siempre.

Abordando el tema de la intervención del adulto en el juego infantil, Bruner (1989), analizando su investigación con “grupos de juego”, expone que uno de los puntos importantes para que se mantenga “una concentración prolongada y una rica elaboración del juego” es la presencia de un adulto que “estuviera cerca del niño, que le asegurara un ambiente

estable y que, al mismo tiempo, le diera una seguridad y una información en el momento en que éste la necesitara” (p. 217). Apunta aún que debemos dar libertad a los niños para que, “en un medio honesto y rico en materiales, con buenos modelos culturales a los que poder imitar” (p. 214) puedan jugar y desarrollarse.

Considerando el ambiente educacional podemos mejorar las posibilidades de juegos para la infancia de muchas maneras, además de mejorar el ambiente y el material disponibles, lo que podrá proporcionar más participación de los niños posibilitando así una mejor concentración y riqueza en los juegos.

Moyles, en la década de 1990 del siglo pasado, ya apuntaba la importancia de que los educadores se cuestionen, que analicen sus propias ideas y el papel que creen tener el jugar en el desarrollo infantil y en la adquisición de nuevos conocimientos, “deben investigar y establecer, de un modo satisfactorio, qué entienden por juego” (p. 18).

Sin embargo, buscar entender el trabajo de educadores a través de sus creencias acerca del jugar, y de cómo utilizan el juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puede apuntar la posibilidad de construir una base de conocimientos que permita que reflexionen acerca de sus propios roles en el aula auxiliando así el cambio en sus prácticas. Comenzar a construir esa base de conocimientos considerándose la realidad específica de educadoras⁷ de Itajaí (Santa Catarina – Brasil) es el objetivo de esta investigación.

En la búsqueda de este objetivo, a continuación, en el primer bloque de este trabajo, se encuentra una revisión teórica abarcando la temática de investigación. En el Capítulo 1 se traza un panorama de la política para la educación infantil en Brasil, presentando resumidamente los documentos oficiales que conducen los trabajos desarrollados en los centros

⁷ Al referir a la población de esa investigación se optó por la utilización de 'educadoras' para indicar a las participantes de la investigación, una vez que todas son mujeres.

de educación infantil. El Capítulo 2 presenta algunas investigaciones y concepciones acerca del juego y el jugar infantil, utilizándose como base las ideas de Piaget y Vygotsky, que son los autores que dan sustentación a las ideas presentadas en los documentos oficiales para la educación infantil en Brasil. El Capítulo 3 recoge algunas investigaciones que abordan el tema del pensamiento del educador, buscando así finalizar el aporte teórico que permitirá comprender el tema propuesto.

El segundo bloque presenta la investigación realizada con educadoras de educación infantil de Itajaí (Santa Catarina - Brasil) a lo largo de diez años. En el Capítulo 4 presentamos las preguntas que condujeron esta investigación, y en el Capítulo 5 delineamos la metodología utilizada. El Capítulo 6 ofrecer al lector los resultados hallados con el análisis de los datos recogidos.

El tercer bloque, Capítulo 7, contiene la discusión de los resultados a la luz del referencial teórico anteriormente presentado. Además de eso, presentamos un "panorama final de la investigación", a guisa de conclusión.

En este estudio, que es un aporte sobre las diversas características que componen los requisitos para la calidad en la educación infantil, constatamos que las educadoras tienen interés en mantenerse actualizadas en sus conocimientos y posibilidades de prácticas, pero presentan varias críticas a los actuales programas de formación continua propuestos por la *Secretaria de Educação de Itajaí*⁸.

⁸ En Brasil, la Secretaria Municipal de Educación es el departamento responsable por el sistema de enseñanza básica en los municipios, y la enseñanza básica corresponde a la educación infantil, educación primaria y educación secundaria.

CAPITULO 1

La política para la Educación Infantil en Brasil

La persona, en su proceso de vida, se desarrolla, madurando física y emocionalmente, pero hay que considerar que la etapa de desarrollo más significativo está situada entre cero y seis años, cuando ocurren transformaciones más vertiginosas y relevantes para su constitución como sujeto. En esa etapa los niños empiezan un proceso de organización y estructuración de su universo y empiezan a diferenciarse el uno del otro, a verse como una persona separada de su entorno. Es en esa etapa cuando los niños también se vuelcan a la realidad exterior intentando descubrirla, además se da el desarrollo de sus signos mentales (Goulart, 2008).

Es un período en que tienen contacto más significativo con sus padres, madres y sus educadoras, transformándoles en los grandes responsables del desarrollo saludable de los niños.

Dado que la Educación Infantil es responsable del desarrollo de los niños que están matriculados en Centros de Educación Infantil (CEI), se

puede afirmar que el trabajo realizado no comprende tan solamente la enseñanza, o sea, la transmisión de contenidos escolares, sino que tiene la responsabilidad de provocar, incentivar y motivar el desarrollo en todos los aspectos de su vida.

Al buscar adaptarse a esa realidad y responsabilidad, en Brasil las políticas educacionales adoptadas para el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas en la infancia vienen experimentando algunas alteraciones. Contemplando el paradigma histórico que comprende el tema infancia y sus desdoblamientos, se puede observar que el avance en las concepciones teóricas es una característica de la percepción de los niños como seres sociales e integrales. Ya no son vislumbrados más como pequeños adultos y sí como alguien que tiene un desarrollo propio. Kishimoto (1994) afirma que Rousseau, en el siglo XVIII, ya defendía la especificidad infantil al afirmar que los niños tenían una naturaleza propia para desarrollar.

Para que ocurra ese desarrollo es necesario que tengan una experiencia personal construyendo así sus conocimientos, descubriendo los cambios que ocurren durante su desarrollo. Los niños son seres en creación y cada actitud es una ocasión para explorarse y para dominar el conocimiento que tienen de sí mismos.

Por lo tanto, para entender el ser humano por sus dimensiones biológica, psicológica y social, las políticas educativas deben subsidiar una preparación global en la formación del estudiante. La escuela debe ser el espacio donde los niños desarrollen su potencial creativo, adquieran nuevos conocimientos, en definitiva, se conviertan en seres reflexivos y críticos.

El RCNEI (Brasil, 1998a y 1998b) es un documento que constituye un conjunto de referencias y guías pedagógicas que tienen como objetivo contribuir a la creación e implementación de las prácticas educativas de calidad para suscitar y ampliar las condiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía de los niños brasileños. Para contribuir con las políticas y programas de educación infantil deben socializar informaciones,

investigación y discusiones para subsidiar la labor de los educadores en esa etapa educativa, apoyando de esta manera los sistemas de educación en todo el país (Brasil, 1998a).

Con el fin de colaborar con el ejercicio de la ciudadanía y la calidad de las experiencias ofrecidas y teniendo en cuenta las particularidades de los niños de cero a seis años, el RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b) sigue principios que garantizan el respeto y la dignidad de los niños, el acceso a medios sociales y culturales disponibles, la socialización a través de participación e inclusión en las prácticas sociales, el servicio de cuidados esenciales relacionados con la supervivencia y el desarrollo de la identidad y los derechos de los niños a jugar como una forma particular de expresión, pensamiento, interacción y comunicación en la infancia (Brasil, 1998a).

Conforme al RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b), las instituciones de educación infantil deben proporcionar, a todos, los elementos de la cultura que enaltezcan y promuevan el desarrollo y la integración social, favoreciendo el desarrollo de la identidad de los niños. En este sentido debe proporcionar aprendizaje diversificado y que se lleven a cabo en situaciones de interacción. Las interacciones sociales se consolidan a medida que los niños pueden establecer y ampliar los lazos afectivos con sus semejantes. Para que ocurra tal proceso, el trabajo educativo debe crear condiciones que favorezcan al niño percibirse a sí mismos; establezcan nuevos significados a sus sentimientos, valores, ideas, costumbres y roles sociales (Brasil, 1998b).

El RCNEI (Brasil, 1998a) presenta como objetivo general subsidiar la elaboración de políticas públicas para mejorar la calidad de la educación infantil y facilitar la homogeneización de los diversos contextos educativos para la infancia. El concepto que da orientación a este documento indica que los niños construyen el conocimiento en interacción con el entorno en que viven y que la educación actúa en el desarrollo de las capacidades de cada uno, así que es esencial que la educación infantil tenga comunicación e integración con las familias y la comunidad donde ellos están incluidos

El documento muestra una concepción íntegra del niño preocupándose por su desarrollo social, psicológico e histórico. Tiene como principal fundamento teórico el constructivismo y como principales autores Piaget, Vygotsky y Wallon, defendiendo la construcción del conocimiento por los niños en su interacción con los demás y con su entorno. Basado en esos investigadores, afirma que educar es proporcionar aprendizaje, juegos y situaciones de cuidado.

En el RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b) se presentan algunos conceptos básicos fundamentales, donde se busca llevar a la percepción de que para procurar a los niños una situación que permita que se desarrollen de manera adecuada es primordial que vislumbren sus acciones bajo una nueva perspectiva, o sea, es fundamental que se suscite un cambio en sus concepciones y sus prácticas. En ese sentido el RCNEI (Brasil, 1998a) destaca el educar como la acción más amplia, incluyendo en sus prácticas las dimensiones del cuidar y del jugar.

En ese entendimiento, el *educar* se presenta como una acción que va más allá de la organización y planificación de actividades orientadas; significa proporcionar situaciones que impliquen el cuidado y favorezcan el jugar, pues el aprendizaje ocurre también a través de ello. Así, se deben proporcionar otras situaciones que provoquen y estimulen la convivencia y la interacción con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades de los niños. En este proceso la educación puede auxiliar en el desarrollo infantil, promoviendo la apropiación y el conocimiento de sus potencialidades emocionales, afectivas, estéticas y éticas, en la perspectiva de contribuir a la formación de niños felices (Brasil, 1998a).

En el proceso educativo el tema del *cuidar* integra la educación infantil y requiere más habilidades que lo establecido en la dimensión pedagógica. El cuidado de niños en un contexto educativo requiere la cooperación y la integración de múltiples campos del conocimiento. Para la práctica del cuidar las educadoras deben considerar, sobre todo, las

necesidades infantiles que deben ser oídas, observadas y respetadas. Para cuidar, deben, ante todo, estar implicadas con el otro, respetar su singularidad, ser compasivas con sus necesidades y confiar en sus propias habilidades para establecer un vínculo sano entre cuidador y aquél de quien cuida. El rol del docente va más allá de la dimensión afectiva y relacional del cuidado, incluye el interés y conocimiento de sí mismo y de su entorno, para así promover su desarrollo integral (Brasil, 1998a).

El *jugar* es considerado como una de las actividades fundamentales para el desarrollo de la identidad y autonomía. A través del juego, los niños pueden desarrollar la atención, la imitación, la memoria y la imaginación, además de desarrollar la capacidad de interacción y socialización a través del uso y experimentación con las reglas (Brasil, 1998a).

El juego promueve la autoestima de los niños, porque favorece el proceso de asimilación y la interiorización de los modelos adultos. A través de los juegos es posible convertir el conocimiento previo en conceptos generales con los que juega. Para jugar es necesario que los niños tengan la autonomía para elegir a los compañeros, las funciones que asumirán y el tema del juego. Y así, es experimentando varias categorías de prácticas como los niños pueden ejercitar sus pensamientos para la resolución de problemas que son significativos para ellos. El rol que juegan los niños durante el juego es lo que indica el acto de jugar y sirve para el replanteamiento de la realidad (Brasil, 1998a).

El juego es un lenguaje infantil que está vinculado al "no jugar" pues es necesario tener dominio del lenguaje simbólico para poder saber cuándo se trata de una situación verdadera o la imitación de la realidad. "El jugar es una imitación transformada en el plan de las emociones e ideas, una realidad previamente experimentada" (Brasil, 1998a, p. 27).

Las instituciones de educación infantil deben ofrecer a los niños condiciones de aprendizaje de naturaleza diversa, tanto las que se produzcan

en los juegos como las que vienen de situaciones pedagógicas planificadas o mediadas por los adultos (Brasil, 1998a).

Partiendo del RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b), que es un documento implantado por el Ministerio de Educación y Deporte, las Secretarías Municipales de Educación, que son las secciones responsables de la Educación Infantil, elaboraron las *Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Educação*. En Itajaí (Santa Catarina – Brasil), a partir de la revisión del RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b) se elaboraron, en 2000, sus directrices, que orientan y actualizan el trabajo de los profesionales de educación infantil (Itajaí, 2000).

En líneas generales, las directrices indican que profesionales de cada aula deben organizar el tiempo que los niños permanecen en la institución, proporcionando el cuidado físico, la asistencia y las actividades de estimulación. Según estas directrices se debería organizar la rutina de manera que implique el cuidado, el juego y las situaciones de aprendizaje orientado. En la educación infantil el cuidar está muy conectado a enseñar, que significa la preservación de la vida y desarrollar las capacidades humanas; aspectos necesarios para el desarrollo biológico, emocional e intelectual de los niños. Jugar es la actividad principal en la infancia, de modo que debe ser considerada una forma de lenguaje, porque en esos momentos los niños expresan y comunican su mundo interior. En el juego van a desarrollar competencias para la interacción social, por lo tanto, el juego se convierte en un momento de desarrollo psicológico y social. En estos momentos los educadores deben únicamente observar y la intervención debe realizarse sólo si la solicita el niño o la niña. Las situaciones orientadas de aprendizaje conducen a la organización de condiciones donde deben permitir que los niños experimenten nuevas situaciones, y estas actividades deben considerar los intereses de su alumnado.

Según las *Diretrizes Curriculares* (Itajaí, 2000) existen dos ámbitos de experiencia importantes para trabajar en educación infantil: formación

personal y social y el conocimiento del mundo. La formación personal y social engloba las experiencias de la construcción del sujeto, relacionadas con el desarrollo de carácter global y capacidades afectivas, construyendo esquemas simbólicos y la capacidad interactiva con los demás, con el medio ambiente y consigo mismos. El conocimiento del mundo proporciona el contacto con la diversidad que existe dentro de su cultura, permitiendo su expresión, comunicación e interacción con los demás y con su contexto cultural.

En el ámbito de la experiencia concerniente a la formación personal y social, deberán ser trabajadas la identidad y autonomía, y en el conocimiento del mundo serán trabajados el movimiento, el lenguaje oral y escrito, matemáticas, artes visuales, música, naturaleza y sociedad.

Los niños pequeños tienen gran curiosidad por todo lo que les rodea, son investigadores, buscan respuestas a las preguntas, construyendo así el conocimiento sobre el mundo. La interacción con la naturaleza y la sociedad proveerá el desarrollo de estos aspectos. Ante eso la educación infantil debe desarrollar actividades que amplíen experiencias y proporcionen la construcción de conocimiento diversificado sobre el entorno social y natural, mostrando la posibilidad de construir formas de pensar sobre los acontecimientos que los rodean. Será desde estas perspectivas que los niños formularán la noción de una organización científica para el conocimiento.

Como las actividades van siendo llevadas a cabo por la educadora, los niños van desarrollándose y para acompañar este proceso evolutivo la observación y el registro son buenos instrumentos. La intención de este procedimiento es identificar y fijar los procesos y el conocimiento construido. La evaluación no es cuantitativa, es de la evolución, lo que permite la revisión del plan y del trabajo de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con las *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (Itajaí, 2000) esta etapa educativa es un espacio donde se inicia la construcción de una base fundamental para el desarrollo infantil, en aspectos cognitivos, emocionales, políticos y culturales. Es también un lugar

de construcción de las bases de la plena ciudadanía, formando personas éticas e integradas en su comunidad.

El principal avance, citado en el RCNEI (Brasil, 1998a) y refrendado en las *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (Itajaí, 2000), es integrar "cuidado y educación", superando el asistencialismo y buscando el desarrollo integral de los niños. Por lo tanto, el conocimiento se construye colectivamente en las distintas integraciones que son establecidas por ellos.

El aprendizaje de los niños en educación infantil se convierte en responsabilidad de toda la comunidad. Estos deben tener garantidas la atención y las estimulaciones, además de oportunidades de aprendizaje.

Las premisas propuestas en el RCNEI (Brasil, 1998) y en las *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (Itajaí, 2000) buscan promover cambios en algunas concepciones para que vengán a adoptar las nuevas perspectivas de actuación en sus prácticas en la educación infantil. Partiendo de estas premisas, en esta investigación se dará énfasis a los conceptos de jugar, considerando que, para las prácticas educativas de las educadoras en la implementación de las directrices, es el tema que más suscita cuestionamientos e inquietudes.

Ese dato puede ser vislumbrado en una investigación anterior (Feix, Nascimento-André, 2003), donde se investigó el estilo de pensar de educadoras de la red pública de enseñanza de Itajaí (Santa Catarina – Brasil), considerándose sus concepciones acerca de educación infantil, del jugar y de la creatividad y de cómo consideran sus concepciones cuando elaboran sus planes de aula. Los resultados que destacaron fueron los que indicaron que las educadoras tendrían cierta dificultad cuando las cuestiones se presentan en una perspectiva tradicional. Se puede decir que demuestran algunas dudas, o entonces que poseen una manera incoherente y fragmentada de concebir los postulados de sus prácticas pedagógicas. Y, cuando son cuestionadas bajo una perspectiva integradora, sus concepciones se presentan de manera más elaborada, o sea, saben delinear un perfil que presenta coherencia entre la teoría y la práctica que utilizan en sus aulas,

pero aun así presentan cierta desconexión de sus concepciones con sus prácticas, principalmente en temas como el jugar y la creatividad.

CAPITULO 2

El juego y el jugar

Cuando pensamos en jugar, prontamente vislumbramos los objetos y los juegos que formaron parte de nuestra infancia, porque el juego se identifica directamente con esa etapa del desarrollo humano. Aunque pueda aparecer a lo largo de la vida, es durante este período cuando ocurre con considerable intensidad.

El juego, desde el punto de vista pedagógico, favorece el desarrollo del conocimiento en la infancia, junto con el desenvolvimiento psicológico y sus características sociales, porque mientras están jugando van ejercitando y experimentando nuevos comportamientos y movimientos que se adaptan a su edad, contribuyendo al desarrollo de las actividades educativas.

Son varios los autores que estudiaron tanto el desarrollo humano como el aprendizaje, pero en esta investigación se abordarán solamente las teorías de Piaget y Vygotsky que se refieren al jugar en la infancia. Es importante elucidar esa opción, pues son los autores que el RCNEI (Brasil,

1998a, 1998b) y las *Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Educação Infantil de Itajaí* (Itajaí, 2000) utilizan como principio.

La educación infantil, en Brasil, está muy influenciada por los estudios de Jean Piaget y Lev Vygotsky, además de las ideas de Henri Wallon. Estos autores, al estudiar el desarrollo infantil, levantaron una base para la construcción de prácticas educativas en la educación infantil.

Diferentes investigaciones (Bruner, 1989; Garvey, 1985; Gennari, 2006; Izumi-Taylor, Samuelsson y Rogers, 2010; Jiménez y Candelas, 2000; Kishimoto, 1994, 1999, 2002; Lee y Goh, 2012; Linaza, 1992; Mendoza y Katz, 2008; Neto, 1997; Ortega-Ruiz, 1995; Piaget⁹, 1990; Vygotski, 2000; Wallon, 2000; Winnicot, 1996) han demostrado que el juego es una necesidad para el desarrollo en la infancia, que puede manifestarse espontáneamente cuando está solo o cuando va acompañado de otros compañeros; proporciona placer, alegría, satisfacción y por esto disminuye las tensiones. Además de colocar al sujeto en un mundo propio, desarrolla la creatividad y al mismo tiempo puede servir como preparación para el mundo adulto.

Lee y Goh (2012) también destacan la importancia del juego para el desarrollo cognitivo y afectivo en la infancia, pues es a través de actividades lúdicas como conseguirán alcanzar el desarrollo de actitudes positivas frente a problemas en la vida real fuera del aula, contribuyendo así a la reducción de una causa potencial de ansiedad y estrés, tanto para el sujeto como para sus padres.

En la actualidad existe gran interés en las esferas científicas, psicológicas y educativas en el sentido de conocer la motivación que impulsa a los niños a jugar solos así o en grupos, dedicando gran parte del tiempo al juego. Tal es así, que el RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b) considera el jugar uno de los principios que garantizan el respeto y la dignidad del

⁹ Obra original del siglo XX, del año 1945. La primera publicación española fue en el año 1961, en México, Ed. FCE.

sujeto de cero a seis años, siendo considerado como una de las prerrogativas de la práctica en el aula.

Teniendo en consideración el punto de vista de teorías psicológicas y las premisas presentadas en documentos oficiales que rigen la educación infantil en Brasil, en esta investigación se exponen las concepciones de Piaget y Vygotsky en las obras: "*A formação social da mente*" de Vygotsky (1998) y "*A formação do símbolo na criança*" de Piaget (1990), extrayendo de ellas diferentes perspectivas del concepto de jugar en el proceso educativo para establecer un paralelo entre esas distintas concepciones con las posibles prácticas educativas, respetando las propuestas nacionales del RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b), también presentadas en las *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (Itajaí, 2000).

Frente a esa perspectiva, y considerando el tema conductor de esta investigación, debemos asumir de manera clara y expresa que el proceso de aprendizaje en educación infantil está asociado directamente a la acción de jugar, pues los niños, muchas veces, harán lo que les gusta, lo que les traiga alguna ventaja o que de alguna forma les evite una situación incómoda. Por lo tanto se hace necesario que en sus prácticas diarias las educadoras apliquen juegos y actividades recreativas para que se produzca el proceso de aprendizaje. No solamente el aprendizaje de temas escolares, pues el mismo en la infancia se confunde con su propio desarrollo, sino también prácticas lúdicas.

En un primer momento y a partir de las teorías de Piaget y Vygotsky, se desea conocer las posibles interrelaciones de jugar y aprender en el proceso educativo y, más específicamente, identificar entre estos dos teóricos de la psicología los conceptos acerca de jugar e identificar bajo qué perspectivas estos autores conciben el juego en el proceso educativo.

El juego según Jean Piaget

Para comprender las ideas de Piaget acerca del juego es imprescindible, según Papalia y Olds (1998), vislumbrar que desde la perspectiva piagetiana las personas son como cuerpos activos, que por sí mismos se desarrollan; el interés es más por el proceso de desarrollo que por el producto; por los cambios cualitativos que los cuantitativos. Desde este punto de vista la totalidad del comportamiento humano es más grande que la suma de todos sus componentes.

Buscando comprender el concepto de jugar en la obra de Jean Piaget, serán analizadas sus consideraciones presentadas en su libro “*A formação do símbolo na criança*” (1990). Es importante señalar que todas las citas (directas e indirectas) de este autor, en esta sección, se refieren solamente a esta publicación.

En ese libro Piaget se refiere al jugar como un acto de asimilación funcional o reproductiva que se explica por el proceso biológico por el cual se desarrolla cualquier órgano. En el juego primitivo las actividades o conductas producidas por niños casi se confunden con las conductas sensorio-motrices, es decir, las conductas que son realizadas por el placer funcional. El juego evoluciona por relajamiento del esfuerzo adaptativo y por mantenimiento o ejercicio de actividades por el placer único de dominarlas y obtener satisfacción (cómo el sentimiento de eficacia o de poder).

Mientras ocurre la etapa sensorio-motriz la imitación y el juego están separados, solo apareciendo juntos en el nivel de la representación. Ese período es básico para el desarrollo infantil, por ser en esa fase cuando el sujeto va cambiando sus actitudes de conducta responsiva refleja hacia un control e intencionalidad de actos. La coordinación de esquemas sensorio-motrices se va formando y la capacidad de representación mental, la noción de permanencia de objetos, la capacidad de simbolización y el lenguaje se van estableciendo.

Según Piaget es difícil determinar en qué etapa empiezan los ejercicios lúdicos, porque desde la primera fase, que es la de las adaptaciones puramente reflejas, algunos ejercicios y conductas parecen prolongarse o duplicarse simplemente por el placer, siendo imposible demarcar cuándo dejan de ser adaptativos y pasan a ser considerados "juegos lúdicos".

En la segunda fase, en virtud del desarrollo, se puede hablar de dos realidades distintas. La asimilación pura da lugar a su forma extrema que es el juego. Un ejemplo puede ser el del bebé que mueve su cabeza en un movimiento circular, el cual le permite que observe cosas nuevas o que repare en las que ya conocía, pero en una posición diferente, y después vuelve a repetirlo, riéndose por su nueva capacidad. Partiendo de ese ejemplo, Piaget afirma que en este caso ya no es más una función del aprendizaje, sino que se convierte en una diversión.

Para Piaget, explicar el juego no es así tan sencillo; la mayoría de las teorías trata de explicar el juego resistiendo a su comprensión causal por la tendencia a hacer de él una función aislada. De hecho su predominio en la infancia ocurre no por causas específicas para el dominio lúdico, sino porque las tendencias características de todas las conductas y de todo el pensamiento son menos equilibradas en el principio del desarrollo que en la edad adulta. Partiendo de esa idea, desarrolla criterios para explicar el jugar.

Entre los criterios establecidos por Piaget para desvincular el juego de las actividades no-lúdicas encontramos los siguientes:

(1) El juego no es una conducta aislada, sino que es definido por ser parte de una orientación de la conducta; como si fuera un polo general de toda la actividad y una forma de equilibrio entre las tendencias polarizadas. Así, el juego encuentra su finalidad en sí mismo, mientras que el trabajo y otras conductas no lúdicas llevan en sí un objetivo que no es parte de la acción.

(2) La espontaneidad del juego contradice las obligaciones de trabajo y adaptación real; en este sentido Piaget afirma que tanto las búsquedas intelectuales primitivas de la infancia como las propias de la ciencia pura son espontáneas, es decir, los juegos superiores que son la ciencia y el arte son diferentes de juegos puros y sencillos (no superiores) sólo por el hecho de que los primeros (juegos superiores) son controlados por la realidad y por la sociedad y tienden a equilibrar el proceso asimilador de pensamiento formal.

(3) El juego se celebra con placer mientras que las actividades no lúdicas buscan un resultado útil y no siempre tienen un carácter agradable. Aunque el grado de satisfacción origine la repetición de la actividad que lo suscita (indicando el jugar del niño), algunas veces esta repetición puede estar presente en actividades poco agradables o con cierto grado de frustración, pero en este sentido el juego pretende repetirse para hacer la actividad más agradable, al asimilar lo real al 'yo'

(4) Algunos autores norteamericanos destacan la relativa falta de organización en el juego, que sería una actividad carente de estructura organizada, a diferencia del pensamiento serio que siempre es rígido. Pero para Piaget, este criterio se reduce una vez más al de la asimilación, de lo contrario no podría ser asimilado a los caprichos de uno mismo.

(5) En ese punto, Piaget trata de la liberación de los conflictos, porque el juego ignora estos conflictos y cuando los niños encuentran esos conflictos los liberan, compensan o satisfacen, a diferencia de la actividad seria que no tiene manera de desviar estos conflictos.

(6) Finalmente Piaget expone el criterio propuesto por Curti (1930), que introduce el principio de supra motivación, que hace que una actividad sin motivos contenidos en la acción inicial tome un carácter lúdico por los motivos añadidos por el niño. Esos motivos añadidos, para reconocerse el carácter lúdico, deben ser relativos a la obtención de placer en la actividad por sí misma.

En suma, todos los criterios utilizados para definir el juego en su relación con la actividad lúdica pondrán de relieve la existencia de una orientación de carácter más o menos fuerte, pero no totalmente dissociado el uno del otro; el juego se inicia durante la asimilación, corresponde a un cambio de las relaciones de equilibrio entre el yo y lo real. Y cuando la actividad y pensamientos adaptados constituyen un equilibrio entre asimilación y acomodación, y la primera etapa tiene ventaja sobre la segunda, es el momento en el cual se inicia el juego.

Acerca de las teorías que intentan explicar el juego en si mismo Piaget hace comentarios sobre algunas de ellas, justificando o no su mérito.

La teoría del ejercicio previo

Groos, (1896), citado por Piaget (1990), percibió en el juego un fenómeno de crecimiento; tanto en el pensamiento como en la actividad. Groos presenta en sus teorías dos aspectos bien distintos; una teoría general del juego como ejercicio previo y otra específica sobre la ficción simbólica.

Las teorías de Groos tratan de interpretar ampliamente el "como si" a través del ejercicio previo. El juego es ejercicio previo porque ayuda al desarrollo de funciones cuyo estado de madurez es alcanzado únicamente al final de la infancia. Entre los componentes psicológicos del ejercicio previo está el placer, que acompaña a la activación de toda tendencia instintiva y la alegría inherente a cada actividad exitosa. La "alegría de ser la causa" es que implica en primer lugar un objetivo; solamente se concibe el juego como una búsqueda para fines particulares. La sensación de "como si" se extiende, por si misma, en imaginación; capacidad para asumir como real una representación simple. Groos señala la imaginación como una rama de la conciencia que representa el propósito lúdico y el "placer de ser la causa" hace que sea acompañada de una sensación de libertad.

Según la teoría de Groos, los juegos simbólicos forman la imaginación contribuyendo al ejercicio de todo pensamiento.

Acerca de la ficción simbólica que presenta Groos, Piaget hace algunas distinciones en el sentido de que la imaginación no es una aptitud y sí uno de los dos polos de todo pensamiento que corresponde a la combinación libre y a la asimilación mutua de los esquemas.

En agregación, Groos descubrió el carácter de los ejercicios de juegos elementales, pero no logró elucidar la ficción simbólica por querer explicar el aspecto ficticio del juego desde el contenido de los símbolos. Para Piaget no es el contenido lo que explica la formación de los símbolos y sí la estructura del pensamiento. "Hay símbolo porque el pensamiento, tanto en estado de semivigilia como en sus estados de baja tensión, o aún en sus estados elementales, procede por asimilación egocéntrica y no por conceptos lógicos" (Piaget, 1990, p. 200).

Teoría de la recapitulación

Hay tres aspectos en la teoría de Stanley Hall: (1) Los juegos suceden según las etapas o fases de edad que son relativamente constantes y definidas por el contenido de las actividades. Estos contenidos corresponden a la herencia, es decir, a las actividades presentadas por sus antepasados. (2) El juego tiene la función de promover el desarrollo de las etapas superiores. (3) El juego tiene por función liberar la especie de estos 'desechos' para ir a la nueva función.

Según Piaget, la pregunta más interesante resaltada por Stanley Hall hace referencia a las fases de edades regulares relativas al contenido de los juegos. En verdad no hay semejanzas entre el contenido del juego y su estructura pues los intereses recreativos, que son el contenido de los juegos, varían según el entorno físico del niño y lo mismo se aplica en cuanto a la estructura y la forma de organización mental.

La teoría "Dinámica Infantil" de F. J. J. Buytendijk

En su mayoría, los autores coinciden en la afirmación de que el juego es esencialmente "asimilación del yo". El problema causal que sigue existiendo es entender la razón de esta estructura del juego y la ficción simbólica. Buytendijk fue uno de los pocos que intentaron resolver este problema, el gran mérito de su tesis es que afirma que el juego deriva necesariamente de la estructura mental del sujeto y no se puede explicar excepto por sí mismo. Cuando intenta explicar esta dinámica Buytendijk, por ir más allá, no se da cuenta de dónde detenerse, ya que no toda manifestación infantil se constituye en un juego, pues, al mismo tiempo que los niños son egocéntricos, se supone una asimilación de lo real al yo.

Teniendo en cuenta la "Prueba de la interpretación del juego por la estructura del pensamiento infantil" se puede establecer que para Piaget e Inhelder (1998) el juego emerge para asimilar cualquier situación dentro de la estructura del pensamiento humano, así que el juego se divide en tres fases:

El *juego como un ejercicio simplemente*: que comienza en los primeros meses de existencia, con los principios de la asimilación y acomodación, pero desde el momento en que la asimilación se disocia de la acomodación, no hay una nueva asimilación, sino placer y diversión por el movimiento. El sujeto siente la necesidad y el placer de realizar nuevos movimientos, que aprende de manera inconsciente.

El *juego simbólico*: aparece durante el segundo año de vida. La aparición del simbolismo es un punto sobre la interpretación correcta de la función, difícil de explicar, porque en un cierto momento deja de ser un ejercicio sensorio-motor y se vuelve un juego simbólico. La asimilación de lo real al yo es, para el sujeto, una condición vital de la continuidad y desarrollo, precisamente por el desequilibrio de su pensamiento. El juego simbólico llena esta condición desde estos puntos de vista al mismo tiempo: de las significaciones, del significado y del significante, porque el juego permite al sujeto revivir sus experiencias con el fin de promover la

satisfacción del yo. Desde el punto de vista del significante, el simbolismo ofrece al desarrollo de la infancia el lenguaje personal vivo y dinámico que es indispensable para expresar su subjetividad.

El *juego de reglas*: se constituye entre cuatro y siete años y especialmente en el período de siete a once años de edad. Cuando los chicos empiezan a experimentar sus relaciones con la sociedad y con los demás mediante la colaboración, el respeto mutuo, el compañerismo, la competitividad del grupo, la disciplina y la victoria. El juego de reglas persiste y se desarrolla durante toda la vida. La razón de esta supervivencia más allá de la infancia es que el conjunto de reglas es la actividad lúdica del ser socializado.

Piaget afirma que el jugar infantil es determinado conforme la etapa de desarrollo en que el sujeto se encuentra y no por su edad. En cada fase la persona opera mudanzas en su comportamiento. Apunta el juego como uno de los elementos presentes en la actividad cognitiva, considerando que están correlacionadas con las estructuras del pensamiento y con el desarrollo mental en cada una de las fases.

Para Piaget, el juego se constituye en expresión y condición para el desarrollo infantil, considerando que los niños, cuando juegan, asimilan y pueden transformar la realidad.

Piaget propone que cuando el juego simbólico empieza a aparecer, el sujeto va más allá de la simple satisfacción o manipulación, él buscará asimilar la realidad externa a su yo. El juego simbólico es utilizado para encontrar satisfacción fantásica por medio de la compensación, superación de conflictos y realización de deseos. El simbolismo, para Piaget, es la capacidad que el sujeto tiene de sustituir un objeto, una situación ocurrida por una representación. Sería la capacidad de repetir la realidad por medio de palabras, gestos y recuerdos; de evocar el objeto mismo cuando este ya no esté más ahí.

El juego según Lev S. Vygotsky

Considerando las ideas de Vygotsky acerca del juego y del jugar infantil, serán analizadas las consideraciones de este autor, presentadas en su libro “*A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*” (1998). De la misma manera que en el análisis de las ideas de Piaget, las citas (directas e indirectas) de ese autor, en esta sección, se refieren solamente a este libro.

Según Vygotsky es incorrecto, por dos motivos, definir el jugar como una actividad que da placer a niños; primero porque considera que son muchas las actividades que dan placer en el periodo de desarrollo infantil y que esas experiencias pueden ser mucho más intensas que el jugar (por ejemplo, con su chupete, siempre que esa acción no traiga saciedad); y el segundo porque existen juegos en los cuales la actividad no es agradable (juegos donde se puede ganar o perder, que muchas veces resultan en displacer cuando el resultado no es favorable).

Acerca de la interacción entre los procesos de desarrollo y aprendizaje, Vygotsky indica la capacidad de la persona para entender y utilizar el lenguaje. Para él el proceso de desarrollo es la apropiación activa del conocimiento disponible en la sociedad en que nació el niño.

Según Oliveira (1994), Vygotsky elaboró un concepto que explica el valor de las experiencias sociales en el desarrollo cognitivo, al que denominó “zona de desarrollo potencial”, refiriéndose a la distancia entre el nivel de desarrollo actual – que se puede determinar por las soluciones de problemas por el sujeto, sin la ayuda de alguien que tenga más experiencia – y el nivel potencial de desarrollo – que se puede medir por las soluciones de problemas bajo la orientación de adultos o en colaboración con otras personas con más experiencia.

Vygotsky afirma que en el proceso de desarrollo infantil, las personas empiezan utilizando las mismas maneras de comportamiento que otras personas inicialmente utilizaron en relación a ella misma. Eso ocurre porque, desde los primeros días de vida, las actividades del sujeto adquieren un significado propio en un sistema de comportamiento social que el propio ambiente humano promueve, donde los niños puedan percibirse a sí mismos, y que ayuda a lograr sus objetivos.

En la perspectiva socio-histórica, Vygotsky propone que el juego es una actividad específica de la infancia, en que las personas pueden reformular la realidad sirviéndose de sistemas simbólicos. Afirma que esa es una actividad social que ocurre en un contexto cultural. Es una actividad creadora, en que imaginación, fantasía y realidad interactúan en la producción de nuevas posibilidades de interpretación, de expresión y de acciones por el sujeto, así como de nuevas maneras de construir relaciones sociales con otros sujetos (niños, niñas o adultos).

Vygotsky afirma que es grandiosa la influencia del juego en el desarrollo infantil; que es en el jugar como el sujeto aprende a actuar en una esfera cognitiva, en oposición a una esfera visual externa, conducido por sus motivaciones y tendencias internas. Ya no son los incentivos constituidos por objetos externos que conducen las acciones, sino por las disposiciones del propio sujeto. Pero, para romper con la rigidez del mundo real, el sujeto construye un mundo imaginario donde pueda satisfacer sus deseos más irrealizables. En el mundo imaginario existen reglas, aunque no sean observables, ellas existen y son producidas por el sujeto. Consonante con el desarrollo del sujeto, la situación imaginaria del jugar va cediendo espacio para las reglas explícitas. El imaginario se torna cada vez más oculto. Es a través del jugar como el sujeto va a descubrir el mundo real como él es.

En un paralelo entre las dos teorías

Vygotsky, así como Piaget, tiene una perspectiva interaccionista del desarrollo que se basa en la idea de interacción entre el organismo y el medio y percibe la adquisición del conocimiento como un proceso construido por el individuo durante toda su vida. Las experiencias anteriores sirven de base para nuevas construcciones que dependen de la relación que el individuo establece con el medio en determinadas situaciones. Se atribuye una especial importancia a la interacción entre humanos presentes en el ambiente, pues es por medio de la interacción con otros como los sujetos van construyendo sus características y su visión del mundo (Oliveira, 1994).

Vygotsky, diferentemente de Piaget, considera que el desarrollo ocurre a lo largo de la vida y que las funciones psicológicas superiores son construidas también a lo largo de la vida. Él no establece fases para explicar el desarrollo y para él la persona no es activa ni pasiva: es interactiva. El punto central de su teoría es que las funciones psicológicas superiores son de origen sociocultural y emergen de procesos psicológicos elementales, de origen biológico, que ocurren por medio de la interacción de los niños con otras personas de su cultura, más expertas. Partiendo de las estructuras orgánicas sencillas de los sujetos, determinadas básicamente por la maduración, se forman nuevas y más complejas funciones mentales dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales a que estén expuestos. En esa concepción no se separa lo orgánico de lo social y se enfatiza el valor de la apropiación activa del sujeto en relación a la cultura de su medio. Para él, los niños usan las interacciones sociales como si fueran una forma favorecida de acceso a informaciones, o sea, aprenden las reglas del juego por medio de sus interacciones con otros y no como resultado de su dedicación individual en la solución de los problemas. Así, aprenden a controlar su conducta por las reacciones de los demás, sean esas agradables o no (Oliveira, 1994).

Tanto Piaget como Vygotsky mencionan el hecho de que al jugar los niños producen sus propias reglas. Piaget afirma que es por medio del juego simbólico como ocurre la atribución de nuevos significados a los objetos, como los sujetos van asimilando y acomodando informaciones. Ya Vygotsky define el jugar como una situación imaginaria donde será posible realizar sus deseos. No obstante para Piaget las acciones que componen la situación imaginaria son propias de esa fase de desarrollo (egocentrismo) y para Vygotsky esas acciones están subordinadas al mundo real, o sea, sufren la influencia del contexto socio-cultural; los niños aprenden con su medio.

En una relectura que hizo de Vygotsky, Kishimoto (2003) apunta que para ese autor el jugar tiene su origen en la situación imaginaria establecida por el propio sujeto, en que sus deseos irrealizables pueden ser realizados, con la función de reducir la tensión y así construir una manera de acomodación a conflictos y frustraciones de la vida real. La autora afirma que para Piaget el jugar representa una fase en el desarrollo de la inteligencia, marcada por el dominio de la asimilación sobre (o respecto de) la acomodación, teniendo como función consolidar la experiencia pasada. Kishimoto (2003, p. 64) afirma que “el juguete aparece como un segmento de la cultura puesto al alcance del niño. La manipulación del juguete lleva al niño a la acción y a la representación, al hacer y a imaginar”.

El jugar es una necesidad en el desarrollo infantil, que puede manifestarse espontáneamente cuando el sujeto está solo o cuando está con otras personas. Es una actividad que proporciona placer, alegría y satisfacción, disminuyendo las tensiones. Además de introducir la persona en un mundo propio, desarrolla la creatividad a la vez que puede servir como una preparación para el mundo adulto.

El juego en la actualidad

Considerando la importancia del jugar en el desarrollo infantil, varios estudiosos (Bee, 1996; Bruner, 1989; Jiménez y Candelas, 2000; Kishimoto, 2002, 2003; Moyles, 1990, 2006) presentan teorías acerca del origen y concepción del juego.

Fundamentando el origen del jugar, Jiménez y Candelas (2000) presentan tres aserciones teóricas sobre las cuales se apoyan parte de las hipótesis: (1) las Teorías Materialistas (Elkonin, Lukas), que consideran que el jugar sirve de preparación para la vida adulta, y que cuanto antes surge el trabajo en la vida del sujeto, más temprano desaparece el jugar; (2) las Teorías Culturales (Popplow) que afirman que los juegos tienen su origen en la cultura de cada sujeto y (3) las Teorías Pragmáticas (Eppensteiner, Van Dalen, Mitchel, Bennett, Damn) que creen que el jugar nace instintivamente en la vida del sujeto.

Helen Bee (1996) afirma que está en jugar gran parte del desarrollo cognitivo y que la forma de ese jugar seguramente cambia hasta los seis años de vida, siguiendo una secuencia que se adapta muy bien a las propuestas de Piaget. En esa perspectiva Helen Bee (1996) presenta:

(1) El jugar sensorio-motor, donde el sujeto utiliza parte de su tiempo explorando y manipulando objetos, utilizándose de todos sus esquemas sensorio-motores.

(2) El jugar constructivo, donde la persona empieza a servirse de objetos para construir y montar cosas, y está presente en gran parte del jugar de tres a seis años.

(3) El jugar simbólico, que surge entre los 15 y 21 meses, con el cambio de acción del sujeto en relación con el juguete, que pasa a ser utilizado de manera simbólica, o sea, la niña ahora alimenta su muñeca como si esa fuera otra persona.

(4) El jugar simbólico sustitutivo, que es cuando el sujeto pasa a utilizar los objetos con propósitos diferentes de los que les son destinados, o sea, una pieza de rompecabezas puede ser un coche, un lápiz puede ser una cuchara.

(5) El jugar socio dramático, es la fase del desarrollo infantil en que el sujeto experimenta vivir diversos roles o asumir personajes, juega de papá y mamá, maestro y alumno; representan roles facilitando instrucciones unas a otras acerca de cómo representar.

En esa perspectiva Kishimoto (2003) apunta que en el acto de jugar el sujeto está teniendo la oportunidad de desarrollarse integralmente, pues experimenta, descubre, concibe y confiere sus habilidades físicas, emocionales e intelectuales, que es jugando como pone en práctica y ejercita sus experiencias de lo cotidiano. Así pasa a dar nuevos significados a su cotidiano, por medio de la utilización del lenguaje como un instrumento en el proceso del conocimiento. Es en la interacción con el juguete como el sujeto organiza y establece distintas relaciones con los modelos que experimenta. Es el juguete lo que estimula la representación y la expresión de imágenes que representan aspectos de la realidad, como si fuera la representación de los objetos reales que en aquel momento del juego puede manejar. Kishimoto (2003) apunta que el juguete, incluso siendo propio de la infancia, presenta características del mundo real.

Es por el acto de jugar como el sujeto reproduce, utilizando la imaginación, el mundo real, con sus reglas y valores. Pero es importante resaltar que esta imaginación cambia de acuerdo con la edad del sujeto: lo imaginario a los tres años está lleno de animismo; mientras que a los cinco/seis años predominan elementos de la realidad.

En las *Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Educação Infantil de Itajaí* (2000) se afirma que la escuela es una de las responsables para el desarrollo infantil, pues ayuda a sus capacidades individuales al dar

bases para la construcción de aspectos cognitivos, emocionales, políticos y culturales.

Partiendo de ese principio, se puede afirmar que este proceso ocurre a partir de las actividades propuestas y aplicadas por las educadoras. Se atribuye a ellas la responsabilidad de promoción del desarrollo a través de las interacciones sociales, pues son las educadoras quienes transformarán esas interacciones en formación, con reglas claras y explícitas, para que se torne un proceso educativo.

Además de proveer esas condiciones para la interacción social, las educadoras deben planear situaciones educativas de forma ágil y creadora. Por lo tanto, necesitan dominar el conocimiento y estar preparadas para la organización, integración y para compartir y transferir sus conocimientos con los chicos.

Para que las educadoras puedan promover esas actividades y propuestas, es esencial que tengan una base teórica adecuada, tanto del conocimiento temático para esa fase educativa como del proceso del desarrollo humano.

Mahoney (2004), citando a Wallon, demuestra que la teoría aplicada de manera pura no promueve el aprendizaje y que las educadoras deben adaptarla al contexto en que el mismo transcurre.

En esa etapa educativa, la manera de interacción del sujeto con el medio es a través de juegos, que son importantes para el desarrollo y para el aprendizaje. Piaget y Vygotsky no presentan teorías directamente sobre la educación, el aprendizaje o el conocimiento, sino que sus teorías de desarrollo dan base para que eso ocurra, con prácticas que sean aplicables en el aula por las educadoras. Las distintas etapas del desarrollo infantil, principalmente próximo a los seis años, están relacionadas con el aprendizaje. En esa fase educativa se deberá ofrecer al sujeto actividades que puedan promover su desarrollo más que la asimilación de contenidos

escolares, pues para que se desenvuelva el aprendizaje de esos contenidos es necesario que se efectúe el desarrollo del sujeto.

CAPITULO 3

Educadoras: su formación profesional y sus concepciones

La escuela, así como la sociedad en general, tiene su organización en un sistema de producción capitalista generando la creciente complejidad de las funciones y la división de las tareas en su interior, y el educador, frente a esa realidad, ha asumido el papel de ejecutor de tareas predeterminadas por otros. Esa división del trabajo y el papel del educador como ejecutor de los contenidos y programas predeterminados han influido sobremanera en su acción en el aula, creando cierto desinterés pues no se le exige pensar en la educación, llevándole a sentir como innecesario cualificarse.

La preocupación con la formación docente ha sido una constante en las políticas educativas y ha generado diversas investigaciones. Imbernón (2010, p. 08) registra que los últimos 30 años del siglo XX aportaron significativos avances en la formación continua de educadores, mencionando, entre otros factores, la existencia de una crítica a la “racionalidad técnico-formadora”, a la poca organización de los

responsables por la formación; el análisis de los modelos de formación adoptados, además del incremento de la formación de asesores del proceso; así como la necesidad de una formación más cercana a las instituciones educacionales. Apunta asimismo la adopción de “procesos de investigación-acción” como procedimientos que conducen a una acción reflexiva y permiten al educador un papel de investigador en su proceso de formación, propiciando así los cambios en la formación de educadores.

Imbernón (2010) apunta cuatro etapas de la evolución en investigaciones y prácticas de formación de educadores, a saber: (1) *hasta 1970*, el inicio; (2) *años 1980*, la paradoja de la formación; (3) *años 1990*, introducción del cambio y (4) *años 2000 hasta la actualidad*, la búsqueda de nuevas alternativas.

En la evolución de las investigaciones acerca de la calidad de la educación y actuación de educadores Calderhead (1995) apunta que en la *década de 1960* los estudios seguían los principios básicos de la teoría conductista, donde se buscaba describir el proceso de enseñanza en términos de secuencias de comportamientos para, a partir de ahí, investigar la relación de esos comportamientos con el aprendizaje del alumno. Esta línea de investigación (proceso-producto) es conocida por caracterizar al educador eficaz como aquel que consigue un mejor nivel de rendimiento de los alumnos (López Ruiz, 1999).

Fueran varias las críticas a esa línea de investigación (López Ruiz, 1999), pero Calderhead (1995) destaca tres factores básicos que influenciaron el cambio del énfasis en la investigación acerca del educador y su práctica. En primer lugar, “el descontento creciente con el foco estrecho de los estudios conductistas” (p. 709) que intentaban “definir competencias pedagógicas en términos de habilidades de comportamientos” (p. 709), dejando mucho de habilidad de enseñanza sin considerar. El segundo factor fue el creciente desarrollo de investigaciones en psicología cognitiva donde se demostraba la posibilidad de que las personas

participasen en la construcción de su propia realidad, que condujo investigadores a estudios de “interacciones de conocimiento, pensamiento y comportamiento” (p. 710), produciendo así nuevas investigaciones, donde se reconocía la participación de educadores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tercer factor resaltado por Calderhead fue el aumento del reconocimiento de la importancia del educador en el proceso de enseñanza, generando así investigaciones en el pensamiento y decisiones del educador en su práctica educativa.

El cambio del foco de investigación, producido por los factores citados, concibió investigaciones acerca de las acciones del educador, sus pensamientos y las adaptaciones que realiza en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido Imbernón (2010) apunta esa segunda fase, en la década de 1980, como la de la paradoja de la formación, pues los cambios surgidos en la sociedad en general llevan a cambios en las escuelas y por consiguiente en las prácticas del educador. Surgen los programas de formación continua de educadores y la preocupación con elementos técnicos (programación, objetivos, evaluación...). En este periodo los programas de formación continua son, en su mayoría, modalidades de entrenamiento.

Buscando la comprensión de las habilidades necesarias en el educador, algunos investigadores (Calderhead, 1986; Contreras Domingo, 1985; Doyle, 1986; Forgy, Wang y Creek, 1985; Marcelo García, 1986, entre otros) demostraron la importancia de entender los procesos de pensamiento del educador en el aula. Se buscó con esos estudios que el educador dejase de reproducir aquello que se le enseña del contexto de aula, pero sí que analice y comprenda su contexto y que a partir de eso tome decisiones que sean adecuadas a las situaciones que se presentan. Esas investigaciones se refieren básicamente al pensamiento del educador en el proceso de planificación y a la enseñanza interactiva. En lo que se refiere a la planificación, Marcelo García (1986) afirma que esos estudios buscan

entender la actividad del educador, qué influye en su planificación, cómo planifica y cuál es la relación planificación/enseñanza. Contreras Domingo (1985) se refiere a la planificación del educador como los pensamientos pre-activos, o sea, todo lo que envuelve las fases anteriores a su actuación en el aula. Es todo lo que ayuda al educador a guiar su acción futura, aquello que es producido por él y que puede ser formal (todo aquello que es escrito) o informal (las reflexiones del educador).

Los estudios acerca de la planificación demuestran que los educadores no se fijan en programas preestablecidos y que solamente los utilizan como una referencia acerca de qué enseñar. Los educadores dan preferencia a planteamientos propios, pues estos dependen de su experiencia personal, así como de sus concepciones del proceso enseñanza-aprendizaje, y son las decisiones que él mismo toma al programar las que influirán en el proceso interactivo, o sea, que ayudarán a determinar aquello a que él dará importancia en el desarrollo de la clase (Contreras Domingo, 1985).

El segundo aspecto de estudio del pensamiento del educador se refiere al que Contreras Domingo (1985) llama de “pensamientos y decisiones durante el proceso interactivo de enseñanza”, en el cual se considera que, por existir una complejidad en la situación del aula, existen también dificultades para el educador a la hora de conseguir una actuación deliberada y que esta complejidad lleva a actuar de acuerdo a la consecución de sus finalidades. Así, el educador interfiere en el espacio problema y su actuación será determinada por la simplificación que él hace de ese espacio. Cuando se investiga sobre pensamientos y decisiones, se busca saber en qué condiciones el educador decide modificar o abandonar aquello que fue planificado; cuáles son las señales que él capta en el aula y que llevan a organizar, guiar y mantener una cierta actividad.

Marcelo García (1986) se refiere a las mismas cuestiones, afirmando que en esa situación son analizados los procesos que influyen a

los educadores en las decisiones de interacción; por qué presentan ciertas actitudes y qué alternativas consideran al tomar una decisión.

Además de esos dos aspectos, Contreras Domingo (1985) expone que las teorías y creencias implícitas del educador también deben ser consideradas al estudiarse su pensamiento, pues debemos tener en mente que los otros dos aspectos tienen lugar basados en los conocimientos anteriores del educador. Él construye su espacio problema y percibe los datos de la realidad en función de sí mismo, de la “estructura conceptual de su memoria, según la cual interpreta al adecuar percepciones y significaciones” (p.16). La planificación y la toma de decisiones son guiadas por las teorías implícitas del educador, o sea, solamente adquieren significado con relación al contexto psicológico en el cual el educador planea y decide. Las investigaciones sobre las creencias y teorías implícitas tenían como objetivo averiguar cómo teorizan los educadores y cómo formulan los principios explicativos al enseñar.

Calderhead (1986) demuestra cómo esas investigaciones sobre los pensamientos y toma de decisiones ayudan a la formación de educadores, pero reconoce también que son muchas las críticas presentadas a esos estudios, enfatizando la necesidad de que queda mucho por investigar para que ocurra un conocimiento más profundizado, abriendo así un espacio para nuevas líneas de investigación.

Imbernón (2010) apunta esa fase como de la racionalidad técnica y que, aunque ocurra un rápido avance, no llega a consolidarse como modelo de formación para los cambios necesarios a las prácticas de los educadores. Respalda aún que es un período de la paradoja que anuncia una nueva fase.

La etapa siguiente, según Imbernón (2010), corresponde a **los años 1990** e introduce un pequeño cambio en las prácticas de formación continua. La institucionalización de la formación continua surge buscando adecuar los educadores a los tiempos hodiernos, “facilitando el perfeccionamiento de sus prácticas según las necesidades presentes y futuras” (p. 19). Apunta las

dificultades existentes con los modelos de entrenamientos y de cursos que mantienen esos patrones, y que todavía perduran. Son cursos en los cuales “los objetivos y los resultados pretendidos son claramente especificados por alguien y a menudo son propuestos en términos de conocimiento o del desarrollo de habilidades” (p. 19). Con eso es esperado que haya un cambio en las actitudes de los educadores y que estas se reproduzcan en el aula. O sea, las actividades formadoras son elegidas por formadores o administradores que suponen que estas ayudarán a los educadores a conseguir los resultados esperados.

Como aspectos positivos de esa fase Imbernón (2010) apunta el hecho de que los educadores conscientes y más implicados en el proceso de formación se implican más en el asunto. Este movimiento aportó el desarrollo de modelos de formación alternativos, como el cuestionamiento de la práctica frente a proyectos de investigación-acción, la publicación mundial de textos acerca del tema, con análisis teóricos, relatos de experiencias, además de conferencias y jornadas científicas, entre otros. Este contexto fomentó cuestionamientos de aspectos que se encontraban inalterados por mucho tiempo y potencializó el surgimiento de nuevos elementos que desarrollaron un nuevo pensamiento y proceso formativo. Se difunden las ideas de investigación-acción, nuevos conceptos de currículo, los proyectos, la triangulación y la reflexión en la formación.

Complementando las ideas de Imbernón, se puede citar que diversos investigadores (Calderhead, 1995; Ferreira-Alves, 1995; Hernández, 1998; Ponte, 1998, entre otros), abordan, en sus investigaciones, el pensamiento y toma de decisiones de educadores, y demuestran que para que haya calidad en la educación es necesario que se considere, además del pensamiento de los educadores, también su conocimiento profesional, y que se recupere el profesional reflexivo en la docencia.

Estas investigaciones consideraron que el educador actúa en un ambiente donde las actividades son llevadas a cabo por distintas personas en

un mismo lugar y tiempo, y que es responsabilidad de él analizar y decidir de manera adecuada para que tenga lugar un buen proceso enseñanza-aprendizaje. Gómez (1995, p.102), citando a Yinger (1986), considera que "el éxito del profesional depende de su capacidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos, a través de la integración inteligente y creativa del conocimiento y de la técnica".

Admitiendo esa necesidad del educador de integrar sus conocimientos teóricos y prácticos y el hecho de que los estudios acerca de la formación de educadores consideraban a esos profesionales como "prácticos reflexivos", Ferreira-Alves (1995, p.3) escribió acerca de la importancia de analizar los "atributos de un profesional reflexivo". Propuso que el educador reflexivo debe, en su actuación, conseguir identificar los problemas que surgen; pensar en soluciones para esos problemas; comprobar las soluciones encontradas y, principalmente, debe reflexionar acerca de su práctica para que pueda aprender con ella.

Acerca del tema "identificar problemas", Ferreira-Alves (1995) escribió que el educador, para ser un profesional reflexivo, debe ser capaz de reconocer cuáles son las situaciones que deben ser mejor comprendidas, partiendo siempre de su experiencia, pues es necesario que ese problema tenga un significado para él. Del mismo modo, cuando un problema es identificado por otros, deberá ser significativo para el educador, pues así servirá como punto de reflexión.

Después de la identificación es necesario para el educador elaborar soluciones para esos problemas, que están siempre basadas en sus conocimientos, pues el educador reflexivo sólo genera soluciones que sepa explicar y que comprenda. Son esas soluciones encontradas las que llevan al educador a un examen crítico de sus acciones. El educador reflexivo busca siempre soluciones que sean eficientes para el aprendizaje de sus alumnos.

Elaboradas las soluciones, el educador deberá experimentar, buscando adoptar aquellas que mejor se adecuen a la situación. El educador

evalúa la solución escogida, analizando los efectos sobre sus alumnos. Incluso cuando percibe que la solución utilizada no fue la más eficaz, el educador debe reflexionar acerca de su acción, buscando así aprender con esa situación.

Es importante que se enfatice que el educador reflexivo no se constituye por la simple ejecución de lo arriba expuesto, pues es necesario, también, que tenga "un compromiso con la práctica y con los problemas de los niños y de los jóvenes en desarrollo" (Ferreira-Alves, 1995, p. 3-4) y que formule cuadros comprensivos para que esa práctica tenga siempre un significado para ese educador. El "ser reflexivo" requiere un cambio de concepciones; es la necesidad de "un aprendizaje largo, con la conciencia de que los dilemas a los que se enfrenta y las soluciones que busca son siempre complejas y, por tanto, tentativas, de las cuales no se puede permanecer con una idea clara en el inmediato"(p. 4).

Siguiendo la idea de una mejor preparación de los educadores, Hernández (1998) demuestra la necesidad de enfatizar más la manera en que los educadores aprenden y no tanto las propuestas de formación. Considera que alguien aprende cuando está en condiciones de transferir para una nueva situación el conocimiento que adquirió en una situación de formación, sea de manera institucionalizada, en los intercambios con otros profesionales, en situaciones no formales o en experiencias de su vida cotidiana.

Partiendo de ese punto de vista acerca de lo que es el aprendizaje y analizando la trayectoria de las investigaciones acerca del aprendizaje docente, Hernández (1998) considera que hay una nueva concepción del docente, o sea, que se le considera un profesional competente, reflexivo y dispuesto a la colaboración con sus compañeros.

Con esa nueva concepción del docente, donde se considera al educador como un profesional participativo y principalmente reflexivo del proceso educativo, Hernández (1998) presenta dos importantes conclusiones en la explicación de cómo los docentes aprenden y qué influencia su

aprendizaje. Primero, que es fundamental que se conozca cómo piensan los educadores, cuáles son las teorías psicológicas y pedagógicas que orientan sus prácticas, además del papel de la biografía como aprendiz y como docente en esas concepciones, y la manera en que todo eso influye en el aprendizaje; y segundo, que las concepciones no siempre son orientadas de manera organizada y comprensiva, "porque reconocer las propias concepciones no significa sustituirlas por otras nuevas solamente por el hecho de haber entrado en contacto con ellas" (p.5).

Otra observación importante en sus investigaciones es que los docentes, al aprender, no lo hacen en términos teóricos, "mas sí vinculando el aprendizaje a su práctica en el aula, y que ese hecho constituye un factor de su identidad en función de la tradición que los 'presenta' principalmente como prácticos" (Hernández, 1998, p.5), mencionando que quizás sea esa una de las dificultades de los educadores para poner en práctica los nuevos conceptos adquiridos. La tendencia de los educadores (como la de todo ser humano) es que al adaptar nuevas situaciones a la situación ya existente ocasionan, muchas veces, la adopción fragmentada y frecuentemente inadecuada de procedimientos.

Al considerar las resistencias a la formación, principalmente "cuando esta entra en choque con su identidad de profesionales prácticos" (Hernández, 1998, p.6), enfatiza la necesidad de conocer cómo ocurre el aprendizaje de los educadores, hablando, en un primer plan, acerca de la perspectiva funcional en la formación profesional, o sea, de la visión práctica que los educadores tienen de su acción y de su conocimiento. En un segundo plan considera la visión dicotómica que los educadores tienen de la teoría y la práctica y entre quien hace la enseñanza y quien la fundamenta.

Considerando las afirmaciones de Hernández (1998), es fundamental que se piense en cómo los educadores adquieren sus conocimientos y cómo hacen la aplicación de esos conocimientos en su vida profesional cotidiana. Considerar el conocimiento profesional del

profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje es fundamental para que se consiga mejor calidad de vida y de educación en la formación de nuestros alumnos. Para eso es necesario que se piense en una formación adecuada de los educadores, tanto en las asignaturas o saberes que deben transmitir cuanto en "un conjunto básico de conocimientos y capacidades profesionales orientados para su práctica lectiva" (Ponte, 1998, p. 2).

Ponte (1998), haciendo referencia a investigaciones de Donald Schön (1983) acerca de educadores reflexivos, comenta que para enseñar es necesario, además de saber pensar, "un vasto conjunto de saberes y competencias" (Ponte, 1998, p.4), que designa como conocimiento profesional. Enfatiza, basado en Shulman (1986), la necesidad del educador de conocer bien los contenidos que enseña, así como las maneras de hacer que esos contenidos sean comprensibles y relevantes para los alumnos.

El conocimiento profesional del educador, según Ponte (1998), está esencialmente orientado para la práctica y se desdobra en cuatro grandes dominios, que son el conocimiento de los contenidos de enseñanza, conocimiento del currículo, conocimiento del alumno y conocimiento del proceso de instrucción. Afirma también que ese conocimiento está relacionado con diferentes aspectos del conocimiento personal e informal del educador.

Además del conocimiento profesional, es fundamental también que se propicie al educador la posibilidad de desarrollarse como persona y como profesional, para que adopte en sus actividades una perspectiva crítico-reflexiva.

Ponte (1998, p. 8 y 9) afirma que "el proceso de formación del profesor (...) es sobre todo un proceso de desarrollo profesional que (...) envuelve el progresivo desarrollo de las potencialidades de cada profesor, la construcción de nuevos saberes, siendo fuertemente marcado por las dinámicas sociales y colectivas". Afirma además que los educadores aprenden "a partir de su actividad y de la reflexión sobre su actividad

realizada en un contexto de prácticas encuadradas en una cultura profesional bien definida".

Dentro de esa perspectiva, Ponte (1998) concluye su trabajo afirmando que el educador necesita "tener conocimientos en su área de especialidad y conocimientos y competencias de índole educacional", y que el educador debe desarrollar su "capacidad de análisis y de concepción, realización y evaluación de soluciones de carácter práctico" (p. 18).

Quizás una de las maneras de garantizar esas capacidades sea desarrollando, en la formación de los educadores, una actitud hacia la investigación. No la investigación como posibilidad de producción de nuevos conocimientos científicos, sino utilizando la investigación como una estrategia formativa donde se debe tener como referencia los procesos cognitivos utilizados en el proceso de investigación.

La actitud de investigación del educador en el proceso enseñanza-aprendizaje puede posibilitar una práctica reflexiva, reto que se busca siempre que se habla de calidad en los procesos educativos. En este sentido Imbernón (2010) afirma que esta fue una época muy productiva pero también de gran confusión por las modificaciones en las estructuras sociales y por las mezclas ocurridas en las propuestas de formación continua de educadores. Pero también reconoce que de esta situación surge ahora "una nueva manera de enfocar, analizar y practicar la formación de profesores" (p. 22).

En ese sentido Imbernón (2010) apunta que surgen crisis en la profesión de enseñanza, llevando a la percepción de que los sistemas anteriores ya no sirven más para educar la población de este nuevo siglo. Crece la importancia de la relación entre las personas, su formación emocional, las redes de intercambio y la comunidad como elemento importante para la educación. Ese cambio lleva a los educadores a no participar más en programas de formación "de toda la vida" (p. 22),

disminuye su motivación a hacer cosas diferentes y principalmente pocos siéntense dispuestos a arriesgarse con las innovaciones.

La crisis institucional de la formación de educadores surge en ese contexto, exigiendo una nueva manera de ver la educación, la formación y la función de educadores y del alumnado. En la búsqueda de nuevos estilos de formación, conquista espacio la opción de establecer nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de formación, llevando a un análisis de lo “que aprendemos y lo que nos hace falta aprender” (Imbernón, 2010, p. 23).

Coherente con esa idea, Facci (2009) apunta la necesidad del educador, en la década de los años 2000 hasta la actualidad, de “tener claridad respecto a la importancia de su trabajo en el desarrollo psicológico de los estudiantes” (p. 115). En su análisis apunta que la literatura acerca de la actual formación de educadores se ampara en la “Teoría del Profesor Reflexivo” y en la “Pedagogía de las Competencias”. Enfatiza además que la formación de educadores en esa perspectiva aporta más “valor a la práctica como fuente de conocimiento a través de la reflexión y experimentación” (p. 116).

La Teoría del Profesor Reflexivo inicialmente tuvo influencia de las ideas de Donald Schön además de las ideas de Shulman, con la perspectiva cognitivista (Facci, 2009). La otra teoría que da soporte es la Teoría de las Competencias, que se basa en las ideas de Perrenoud, ampliamente encontrada en los documentos oficiales brasileños acerca de la formación, como apunta Facci (2009) y que se puede observar en la *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior* (Brasil, 2000). Perrenoud (1995), citado por Facci (2009), propone que es necesaria una “ruptura con las didácticas tradicionales, y la nueva didáctica tiene que enfatizar al alumno en cuanto sujeto activo, actor de su propia aprendizaje” (p. 116), pero es fundamental que haya articulación entre el conocimiento y las

prácticas, pues, según la autora, “la formación profesional basada exclusivamente en prácticas compartidas no se articula con los saberes o los conocimientos” (p. 117) y los conocimientos y saberes son fundamentales para la formación de educadores.

Rossi y Hunger (2012), al investigar acerca de la formación continua de educadores, apuntan que analizando documentos de las reformas educativas no se percibe una preocupación del poder público brasileño y de otros responsables por las acciones de formación “en considerar el profesor como un sujeto activo de su propio desarrollo y sus experiencias adquiridas en el ejercicio de la profesión docente” (p. 916). Apuntan aún que en virtud de eso no se perciben grandes cambios en la práctica pedagógica. Describen el panorama del contexto brasileño acorde con las *Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores*, demostrando que a partir de 1996, año de la promulgación de la “*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*”, hay gran impulso en acciones políticas de formación continua de educadores, resultando en nuevos documentos para la reglamentación de esos programas. Al analizar las concepciones de educadores acerca de los programas de formación continua puntúan que hay una distancia entre la formación ideal y la real, destacando que la relación entre teoría y práctica sigue presentando una dicotomía, apuntando así la necesidad de búsqueda de la superación de una formación demasiado teórica, que no considera las dificultades de los educadores.

Para que ocurran cambios en nuestras acciones son fundamentales el conocimiento y la reflexión crítica acerca de nuestras prácticas. Considerando esta relación entre teoría y práctica, Freire, en 1996, ya afirmaba que en la formación continua el principal momento es el de la reflexión crítica acerca de las prácticas que tienen, pues es por medio del pensamiento crítico acerca de la práctica de hoy o de ayer como se mejora la próxima práctica. Apunta también que el propio discurso teórico, que es fundamental para la reflexión crítica, debe "ser de tal modo concreto que casi se confunda con la práctica" (Freire, 1996, p.39).

En la investigación de Rossi y Hunger (2012, p. 927) los educadores entrevistados indicaron que todavía hay la necesidad de pensarse la "formación continua como un proceso efectivamente continuado, superando actividades puntuales".

Rossi y Hunger (2012) apuntan que la formación continua debe basarse en las vivencias en el cotidiano escolar, valorizando los saberes de las experiencias, pero sin desvalorizar la importancia de las construcciones teóricas. Es esencial que la reflexión crítica acerca de las prácticas producidas sea una constante cuando se hace la relación entre teoría y práctica (Freire, 1996).

A guisa de conclusión de la investigación, Rossi y Hunger (2012, p.927) proponen que las formaciones continuas futuras "superen la concepción de que el sujeto a ser formado, el educador-alumno, se encuentre en la posición de pasividad, receptor de contenidos elaborados por otros", además de la necesidad de que las políticas de formación sean compartidas entre educadores, gestores, formadores y académicos, permitiendo a los primeros que establezcan los desafíos y reconozcan las experiencias vividas que puedan influenciar las modificaciones educativas. En líneas generales, que haya una consideración del saber del educador acerca de sus conocimientos y prácticas, para a partir de estos saberes posibilitar su desarrollo personal y profesional, trasformando en realidad aquello que ya está registrado en las propuestas oficiales nacionales, pero que todavía no ocurre en el cotidiano de las formaciones.

Para que los educadores puedan actuar de manera que contribuyan a la construcción de una personalidad crítica y reflexiva es necesario una actitud, una forma de identidad, un *habitus* (Perrenoud, 2002, p. 13). El autor afirma aún que la realidad del educador no es mensurada por sus discursos o sus intenciones, sino por la naturaleza y por las consecuencias de sus reflexiones en el ejercicio cotidiano de su profesión.

Para eso es fundamental que el educador aprenda a reflexionar

acerca de lo que hace, que procure mejorar sus conocimientos y piense sobre su práctica, pues por medio de ella y en contacto directo con su alumnado es como podrá percibir la necesidad de su reflexión.

Schön (2000) denomina la práctica del profesional reflexivo como el conocimiento en la acción, que es una reflexión acerca de lo que se conoce para imputarle nuevo significado. Es por medio de esos conocimientos como los educadores pueden analizar la necesidad de reflexionar sus prácticas.

Acercas de eso, Perrenoud (2002) propone que nos es posible, en la formación inicial, formar educadores reflexivos, pues esta formación comprende un poco de todo, no define prioridades de los principiantes ni su evolución deseable, no dispone lo esencial de la profesión e ignora la angustia y la falta de experiencia del sujeto, lo que lleva en el futuro a exagerar algunos de los problemas y subestimar otros.

Se supone que una manera útil para que el educador pueda aprehender los conocimientos poco enfatizados en la formación inicial sea con los cursos de formación continua, con los cuales se torna posible el perfeccionamiento acerca de algunas necesidades específicas del educador.

Mizukami, en 2002, ya apuntaba los cursos de formación continua como fundamentales, pues deberían ofrecer a los educadores la posibilidad de especializaciones destinadas a la educación en general. También detectó que los cursos ofrecidos por las universidades contribuían poco a los cambios necesarios para alcanzar mudanzas efectivas. Con eso apuntaba, citando a Candau (1996), que lo local adecuado para esta formación debería ser la propia escuela, pues el proceso de formación continua debe tener como referencia fundamental el saber del educador, su reconocimiento y valorización. Sigue afirmando que para eso es necesario tener presentes las diferentes etapas del desarrollo profesional de los educadores, diferenciándose uno en la fase inicial de su ejercicio profesional de aquel que tiene una amplia experiencia pedagógica y del otro que ya se encamina

hacia su jubilación. Afirma que los problemas, las necesidades y desafíos son distintos y los procesos de formación continua no pueden ignorar esta realidad.

Para que se concrete esta necesidad es fundamental que se considere al educador como parte integrante y fundamental de su formación.

En la perspectiva del educador como sujeto participante de su proceso de formación es esencial que se considere el sistema de creencias de estos educadores. Acerca del sistema de creencias de los educadores, Lara-Cinisomo; Fuligni; Daugherty; Howes y Karoly (2009) proponen en su investigación que estos tienen implicaciones importantes en las prácticas educativas. Nombran a Fang (1996), Kagan (1992), Pajares (1992) y Vartuli (1999), que en sus investigaciones demostraron que los sistemas de creencias de educadores son factor determinante principal de las decisiones que toman acerca de sus clases, además de que estos sistemas también determinan el ambiente emocional de la clase y los procesos de socialización. Al analizar las investigaciones de Spodek (1987) afirman que la realidad apunta al hecho de que además de las teorías de aprendizaje y del desarrollo el educador determina sus decisiones en su conocimiento práctico personal (Lara-Cinisomo; Fuligni; Daugherty; Howes y Karoly, 2009).

Siguiendo en esa línea de investigación pretendemos estudiar las ideas de educadores de educación infantil, enfatizando las concepciones que tienen acerca de la utilización de juegos en esa etapa educativa, buscando así más conocimiento para futuras intervenciones a través de programas de formación de educadores.

Investigando acerca de las consideraciones de los educadores sobre la utilización de juegos en la educación infantil, Azevedo, Kooij y Neto (1997), revisando algunas investigaciones que tratan de las teorías del jugar,

exponen que uno de los problemas localizados se refiere a la dificultad de encontrar una definición que sea aceptada por la totalidad de los teóricos, además del poco conocimiento que hay acerca de las ideas que los profesionales de la educación tienen acerca del jugar. Afirman que los educadores, de manera general, consideran todo lo que hacen los niños como jugar sin hacer distinción entre los diversos tipos de actividades desarrolladas en el cotidiano.

Partiendo de esa dificultad investigaron lo que opinan los educadores de educación infantil (tanto en su actuación como en cuanto alumnos finalistas del curso de formación de educadores infantiles) cuando se les cuestiona qué es el jugar y la importancia del jugar y cómo conciben el jugar cuando planean sus clases, buscando así comprender sus ideas considerando la utilización del juego en sus actividades en el aula. Al final concluyen que aunque consideren el jugar “como una actividad de gran importancia en el desarrollo de los niños” (p. 113), presentan un concepto bastante amplio sobre el tema. La decisión de los educadores para clasificar las actividades infantiles en situaciones de juegos parece ser independiente del tipo de acción que el niño desarrolle en aquél momento, pero está basada en una noción general de que todo lo que un niño hace es jugar. Además de esa visión, los educadores demuestran más preocupación con la dimensión socio-emocional – el bienestar de los niños – que con la dimensión cognitiva, o sea, se da poca importancia a la posibilidad de la utilización del jugar para “el desarrollo de las estructuras y de los procesos cognitivos” (p. 113).

Izumi-Taylor, Samuelsson y Rogers (2010), cuando investigaron las diferencias y similitudes entre educadores de niños pequeños en Japón, Estados Unidos y Suecia, apuntaron seis temas distintos sobre los

significados y usos del juego, pero como temas universales los educadores mencionan los procesos de aprendizaje, actividades divertidas y creatividad. En su investigación relatan asimismo que el tema del trabajo propio de niños fue citado por educadores estadounidenses y suecos. Los japoneses consideran en el juego la posibilidad de poder para los niños y, así como los educadores suecos, ofrecen más el juego no estructurado a los niños.

Los datos de la investigación de Izumi-Taylor, Samuelsson y Rogers (2010) corroboran la investigación de Azevedo, Kooij y Neto (1997) cuando consideramos la percepción de los educadores de que el jugar es una actividad propia de niños, a pesar de que las investigaciones hubiesen sido realizadas en contextos y tiempos distintos.

Partiendo de algunos de los principios descritos, como la necesidad de pensarse mejor los programas de formación continua, el hecho de considerarse el educador como sujeto de su propia formación, el sistema de creencias de estos educadores como propulsor de cambios para una práctica más reflexiva, entre otros factores, esta investigación abordará qué piensan los educadores, con foco en el tema juego y el jugar en la educación infantil, considerando sus creencias acerca del papel de la formación inicial y continua en sus prácticas educativas y la manera como todo eso influye en sus prácticas profesionales. Se espera que los resultados de la investigación ayuden a incrementar la formación continua actualmente propuesta por la *Secretaría de Educação de Itajaí* (Santa Catarina – Brasil).

CAPITULO 4

Investigación

4.1 Preguntas de investigación y variables objeto de estudio

La comprensión que las educadoras tienen de sus ideas y de sus prácticas laborales cotidianas plantea interrogantes acerca de lo que es y qué debería ser la base para la práctica en educación infantil. No obstante de ocupar el juego un lugar central en investigaciones que emprenden temas de prácticas con educación infantil y de las teorías del desarrollo, todavía hay una incertidumbre en el campo del rol del juego infantil en la educación de los niños, así como un desacuerdo cuando se cuestiona el papel del adulto en juegos infantiles. Los debates existentes acerca de la utilización de juegos en la educación infantil se amplían cuando son emprendidos estudios del papel del juego en el desarrollo y el aprendizaje (Spielberger, 1999).

Considerando las observaciones en el aula de educación infantil y los resultados de una investigación anterior (Feix y Nascimento-André, 2003) se averiguó en una muestra de setenta educadoras (41,42% del total de educadoras vinculadas a la *Secretaria Municipal de Educação de Itajaí*)

que aunque las educadoras demuestren teóricamente que conocen la importancia del juego en la educación infantil, cuando son cuestionadas acerca de sus prácticas cotidianas en el aula demuestran estar poco seguras en su utilización. Con este argumento se cree en la importancia de desarrollar una base de conocimientos que permita a las educadoras la comprensión de sus creencias y de cómo esas creencias influyen en sus prácticas cotidianas relacionadas con el juego como un procedimiento educativo que suscita el desarrollo y el aprendizaje en la infancia.

En esta investigación son variables el *ambiente y prácticas educativas*, las *creencias de las educadoras* y su *formación profesional*. A saber que en esta investigación, **ambiente y prácticas educativas** son entendidos a partir de la forma cómo el educador conduce sus actividades en el aula. Es la práctica que él realiza en sus clases y la conformación que da a su entorno de trabajo (muebles, materiales pedagógicos, juguetes ...)

Por **creencias** comprendemos las conjeturas que el educador utiliza para dar sentido a sus actitudes y que son construidas y reconstruidas en sus experiencias a partir de interacciones con otros integrantes de una misma realidad. Sirven como conductoras de las acciones del educador, incluyen sus creencias sobre sus prácticas y concepciones acerca de sus conocimientos teóricos.

La **formación profesional** es comprendida por las percepciones de los educadores acerca de su participación en programas de formación profesional inicial o continua. Corresponde a la importancia que atribuyen a ese proceso en su hacer cotidiano.

A partir de estas variables, las preguntas que guían la delineación de esta investigación son:

1. ¿Cómo son prácticas cotidianas en el aula y como incluyen el juego en esas prácticas?

2. ¿Cuáles son las creencias de educadoras acerca del juego infantil?

3. ¿Cuáles son las influencias que las educadoras reconocen intervenir en sus creencias y prácticas acerca del jugar como procedimiento educativo? Por ejemplo, su formación inicial y continua; profesores u otras personas que influyeron en su desarrollo profesional, entre otros.

Desde la perspectiva de que la educación infantil es obligatoria en Brasil a partir de los cuatro años y de la dificultad presentada por las educadoras para la utilización del juego en esta etapa educativa, esta tesis doctoral tendrá implicaciones teóricas y prácticas. Se presume que la exploración de las concepciones de educadoras acerca del juego, en sus prácticas cotidianas, podrá proporcionar informaciones a los supervisores y docentes para que se pueda incrementar la formación continua actualmente propuesta por la *Secretaria Municipal de Educação de Itajaí* (Santa Catarina – Brasil).

La relevancia de esta investigación está en el sentido de que su colaboración puede proporcionar, sea dentro de la psicología o pedagogía; educadores y psicólogos podrán utilizar este material en busca de nuevos paradigmas para subvencionar reflexiones acerca del jugar.

Por último, algunos de los métodos utilizados en el presente estudio – entrevistas y observaciones del aula, así como en el estudio de Spielberg (1999), se revelaron fructíferas maneras de promover la reflexión de las educadoras acerca de sus prácticas, ayudando así a implementar cambios esperados mediante la construcción de vínculos entre sus creencias actuales y nuevas prácticas.

4.2 Metodología y diseño

La utilización de métodos cualitativos en investigaciones acerca de ideas y prácticas de educadoras en el proceso educativo es una constante entre investigaciones en educación (Hilado, Kallemeyn, Phillips, 2013; Hyson, Tomlinson, Morris, 2009; Spielberger, 1999; Spielberger, Zaroni, Barisik, 2013). Spielberger (1999) afirma que datos cualitativos (o interpretativos) sirven para una comprensión más profunda del significado de las conductas en determinado contexto.

El método cualitativo se caracteriza, según Oliveira (1997), como un tipo de investigación que no tiene el propósito de numerar o medir unidades o categorías homogéneas, poseyendo así facilidad para poder describir la complejidad de un determinado problema, analizar la relación entre algunas variables, comprender y clasificar procesos dinámicos experimentados por grupos sociales a partir de la interpretación de las particularidades del discurso, de los comportamientos o actitudes de los individuos. Por sus características, permite que se puedan presentar contribuciones a los procesos de cambio ocurridos en los grupos investigados. Consonante a esa perspectiva, la utilización del método cualitativo en esta investigación se justifica pues a partir de los resultados encontrados se logrará incrementar indicativos para la intervención en programas de formación continua a las educadoras de Educación Infantil.

Para esta investigación, que consiste en un estudio transversal, con dos muestras distintas, una para 2003 (año de la primera recogida de datos) y otra para 2013 (año de la segunda recogida de datos), considerándose las muestras reducidas, fueron utilizadas una entrevista semi-estructurada y una observación en el aula para comprender la práctica educativa de las educadoras frente a determinadas situaciones, relacionadas con el uso de juegos en el aula de educación infantil.

El diseño utilizado es el siguiente repetido en dos momentos 2003 y 2013, con el mismo universo.



Figura nº1. Diseño del estudio

Importante resaltar el período de diez años entre la primera y la segunda muestra se debe al hecho de que este fue una fase de propuestas de cambios en los programas de formación inicial y continua. En relación a formación inicial, el Ministerio de Educación, en 2002, divulga las *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação*¹⁰. En los programas de formación continua de la *Secretaria Municipal de Educação de Itajaí* hubo la tentativa implantación de un formato distinto en los programas, desde momentos de presentación en Congresos periódicos de temas de educación infantil, hasta las reuniones en pequeños grupos para sucintar el debate de sus necesidades específicas.

¹⁰ Para más informaciones acceder al documento: BRASIL (2002). Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação*. Brasília, DF: MEC/CNE. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

4.3 Participantes y procedimientos

El universo investigado en dos momentos (diez años) se refiere a las educadoras que actúan en los centros de educación infantil administrados por la *Secretaria Municipal de Educação de Itajaí*, más específicamente las educadoras que se encontraban en actuación en los años 2003 y 2013.

Para la selección de la muestra primeramente se hizo contacto con la persona responsable por la Educación Infantil en la *Secretaría Municipal de Educação de Itajaí - Brasil*, y se presentó la propuesta de investigación.

A partir de ese contacto, con el objetivo de conocer más detalladamente la realidad en el municipio acerca de esa etapa educativa, fueron recogidos datos que tuvieran interés para la investigación, desde los numéricos (total de centros, escuelas, alumnos, educadoras, etc.) hasta las directrices pedagógicas que fundamentasen el hacer profesional de las educadoras.

Según esos datos, en el sistema educativo municipal de Itajaí, en 2003, año de la primera recogida de datos, constaban 32 centros de educación infantil, con un total de 169 educadoras. En 2013, año de la segunda recogida de datos, constaban 63 centros de educación infantil, con un total de 480 educadoras actuando en esa etapa educativa.

Con el objetivo de conocer sus datos profesionales y el interés en participar de la investigación, fue entregada a todas las educadoras una ficha de identificación (Anexo 1) para que rellenasen con sus datos personales – formación académica y año de conclusión; tiempo de experiencia; situación funcional y nivel en que ministraban sus clases, además del nombre, forma de contacto posterior, si tuviera interés en participar de la investigación.

Para la primera fase – **2003**, el total de educadoras en Itajaí era de 169 y de estas 70 educadoras devolvieron las fichas de identificación y demostraron interés en participar en la primera fase del estudio.

A partir de los datos recogidos con la ficha, se eligió entre las que demostraban interés de participación una educadora, que fue indicada por los profesionales de la *Secretaría Municipal de Educação*, por utilizar en sus actividades cotidianas, en el aula, el jugar como estrategia de trabajo, y no solamente como una actividad complementaria de actividades dirigidas.

Con esa indicación fue contactada la primera educadora, que aceptó participar y que, al final de su participación, indicó otra educadora con características profesionales similares a las suyas y que formara parte de la población inicial. Así sucesivamente hasta que hubiese la saturación de las informaciones, lo que resultó en una muestra de conveniencia de seis educadoras.

Para la segunda fase – **2013**, la población inicial, compuesta por 480 educadoras en Itajaí, y de estas 136 educadoras devolvieron las fichas de identificación y demostraron interés en participar en esta fase del estudio.

A partir de estos datos, se repite aquí los procedimientos descritos anteriormente (para la muestra de 2003), llegando a una muestra por conveniencia con seis educadoras.

En la tabla siguiente se presentan dos datos con la identificación de las educadoras participantes en cada etapa (2003 y 2013).

Tabla 1 Datos de identificación de la muestra

	IDENTIFICACIÓN	AÑO DE NASCIMIENTO (edad)	AÑO Y NIVEL DE CONCLUSIÓN CARRERA	FORMA DE CONTRATACIÓN	EXPERIENCIA	NIVEL DE ACTUACIÓN ¹¹
2003	<i>Educadora A</i>	1977 (26)	2000 / superior	Contratada	8	Nivel I 2º ciclo
	<i>Educadora B</i>	1972 (31)	1998 / Post-grado	Contratada	13	Nivel I 2º ciclo
	<i>Educadora C</i>	1982 (21)	1999 / Nivel medio	Sustituta	3	Pré-escolar 2º ciclo
	<i>Educadora D</i>	1970 (33)	1997 / Post-grado	Contratada	15	Nivel II 2º ciclo
	<i>Educadora E</i>	1976 (27)	2001 / Post-grado	Contratada	9	Nivel II 2º ciclo
	<i>Educadora F</i>	1960 (43)	1995 / Post-grado	Contratada	25	Pré-escolar 2º ciclo
2013	<i>Educadora G</i>	1983 (30)	2006 / Post-grado	Contratada	12	Pré-escolar 2r ciclo
	<i>Educadora H</i>	1981 (32)	2007 / Superior	Contratada	2	Berçario I 1r Ciclo
	<i>Educadora I</i>	1971 (42)	2007 / Post-grado	Contratada	5	Nivel II 2r ciclo
	<i>Educadora J</i>	1983 (30)	2006 / Post-grado	Contratada	3	Nivel II 2r ciclo
	<i>Educadora L</i>	1980 (33)	2010 / Post-grado	Substituta	15	Berçario I 1r Ciclo
	<i>Educadora M</i>	1983 (30)	2011 / Post-grado	Contratada	13	Nivel I 2r ciclo

4.4 Instrumentos

Observación

Para la primera etapa de recogida de datos fue realizada una observación en el aula. Esta tuvo como objetivo permitir a la investigadora conocer datos significativos de las prácticas educativas cotidianas de las educadoras, además de su aproximación a estas.

La observación participante se realiza a través del contacto directo del investigador con el fenómeno observado para que se puedan obtener informaciones acerca de la realidad de los sujetos investigados en su propio contexto (Cruz Neto, 1994). Adler y Adler (1994: 378), citados por Valles (1999:148), afirman que por ser una técnica cualitativa es “naturalista en esencia, sucede en el contexto natural de ocurrencia, entre los actores que

¹¹ Son presentadas las denominaciones utilizadas en Brasil, seguidas de las denominaciones en España, según datos en la traducción del libro de Juan Ignacio Pozo, *Aprendizes e mestres - a nova cultura da aprendizagem*, Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 14.

estén participando naturalmente en la interacción, y sigue el curso natural de la vida cotidiana”.

Fue elaborado un protocolo de observación específico (Anexo 2) para sistematizar la recogida de datos. Considerando que en aquella situación el objetivo era conocer las prácticas de las educadoras en el aula (además de la aproximación del investigador), los datos consistieron básicamente en informaciones generales del cotidiano escolar que se obtuviesen a través de observación directa.

El primer ítem del protocolo consistía en los datos de identificación, compuestos por el nombre de la educadora; escuela o colegio donde actuaba; nivel de enseñanza y el número total de alumnos presentes en el momento de la observación. El segundo ítem, que caracterizaba la observación propiamente dicha, estaba compuesto por el croquis del aula, que consistía en dibujar su espacio físico, según designación previa (en el anexo), en el momento de la observación. A partir de ese diseño se debería hacer la descripción de los materiales disponibles, según sus características de utilización (de construcción, simbólicos, dibujo y pintura, actividades físicas, juguetes estructurados [de reglas] y otros). Para cada uno de los materiales descritos era necesario determinar si estaba para libre acceso de los niños o para ser distribuido por la educadora. El dato siguiente se refería a la descripción de la actividad observada, además de las consideraciones del observador acerca de la misma. Como forma de mejor organización, los ítems finales eran apuntes acerca de otras consideraciones que fuesen pertinentes a la observación. Es importante resaltar que entre los primeros apuntes se solicitaba al observador que registrase la hora de inicio de la observación así como la hora final, la fecha y su nombre.

Entrevista

Respecto a la segunda etapa de la recogida de datos, la entrevista semi-estructurada fue la técnica cualitativa utilizada. Su característica principal – ser guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas de interés del investigador, sin tener determinadamente una redacción exacta ni un orden de las preguntas – posibilita, tanto al entrevistador cuanto al entrevistado, la libertad del ir y venir en el tiempo y/o en los temas abordados (Valles, 1999).

Según Cruz Neto (1994:57), es a través de la entrevista como el investigador “busca obtener informes contenidos en el habla de los actores sociales” asegurándose así datos subjetivos, que se relacionan con los valores, las actitudes y las opiniones de los sujetos entrevistados. Es por su discurso como el entrevistado expresa su manera de pensar o de actuar frente al tema investigado y frecuentemente su habla está relacionada “a una evaluación de creencias, sentimientos, valores, actitudes, razones y motivos, acompañados de situaciones y comportamientos” (Biasoli-Alves, 1998:145).

En esta investigación, la entrevista tuvo por objetivo profundizar, junto a las participantes, las ideas acerca de la utilización del juego libre como procedimiento educativo en sus prácticas cotidianas y la formación profesional de las mismas. De modo general, podemos afirmar que el objetivo principal de esa entrevista fue conocer, junto a las educadoras, a partir de la observación, algunas reflexiones acerca del juego en el contexto educativo, y a través de esas reflexiones buscar informaciones que fundamenten una propuesta de formación más cercana a sus necesidades.

Para la elaboración del guión de la entrevista (Anexo 3) fue considerada, además de los datos recogidos en las observaciones, la investigación realizada por Spielberger (1999). En su estructura, el estudio de esta variable de *creencias* está organizada en tres categorías, a constar: prácticas cotidianas, concepciones personales y formación profesional.

En la categoría prácticas cotidianas (Cuadro 4.1) se buscó investigar, junto a las educadoras, la utilización práctica que hacían, en su

aula, de los conceptos anteriormente presentados por ellas mismas. En ese bloque introducimos el tema abordando el hacer cotidiano, buscando entender cómo la educadora describía, genéricamente, las actividades lúdicas en el aula, buscando averiguar sus percepciones acerca de cómo ocurrían y cómo se daban las participaciones de los niños y de las niñas y de la educadora en las actividades lúdicas en el aula.

Cuadro 4.1. Prácticas cotidianas

<ul style="list-style-type: none">· Descripción de un día común en el aula1 – recepción de los niños/niñas2 – actividades diarias3 – actividades esporádicas4 – merienda5 – despedida· Actividades lúdicas 1 – descripción de las actividades – objetos, cuando utiliza, cómo y quién introduce las actividades 2 – participación de los niños – deliberada, inducida por compañeros, por la educadora... 3 – participación de la educadora – activa, observadora, organizadora...
--

En la categoría concepciones personales (Cuadro 4.2) se buscó, junto a la educadora, sus ideas y conocimientos acerca de la utilización del juego libre en la educación infantil, bien como percibía su rol en esas situaciones, además de su punto de vista sobre de la posible utilización del juego como procedimiento educativo en el cotidiano de la educación infantil.

Cuadro 4.2. Concepciones personales

<ul style="list-style-type: none">· <i>Juego infantil</i>1 – conductas y actividades2 – calidades del juego infantil3 – participación del educador en el juego infantil4 – juego libre y juego dirigido· Dificultades y facilidades encontradas en el proceso educativo para la utilización del con los niños y las niñas en el aula.

La categoría formación profesional (Cuadro 4.3) está formada por dos subcategorías – formación inicial y formación continua de las educadoras. El objetivo de esa categoría es conocer las percepciones de las

educadoras acerca de su formación profesional y la importancia que atribuyen a ese proceso en su hacer cotidiano.

Las cuestiones son genéricas y tienen como objetivo levantar datos sobre la importancia del proceso de formación (sea inicial o continua) bien como de la influencia de la misma en el hacer cotidiano enfatizando el tema juego, dejando un espacio dónde las educadoras lograsen sugerir los cambios que percibiesen convenientes.

Cuadro 4.3. Formación profesional

<p>· Formación inicial</p> <p>1 – Descripción de la formación inicial</p> <p>aspectos positivos;</p> <p>aspectos negativos;</p> <p>profesores o profesoras u otras personas que hayan tenido destaque en ese periodo – describir las actitudes de esas personas que tengan influido en su hacer profesional;</p> <p>juegos en la formación inicial – en el caso de que haya sido trabajado, como ocurrió.</p> <p>2 – Propuestas para las actuales formaciones iniciales.</p> <p>· Formación continua</p> <p>1 – participación - con qué frecuencia, quién organiza;</p> <p>2 – evaluación – aspectos positivos y negativos;</p> <p>3 – autoevaluación (de su participación):</p> <p>como esos cursos ayudan su hacer profesional?</p> <p>si promocionan cambios, qué tipo de cambios?</p> <p>4 – propuestas para futuros cursos.</p>
--

4.5 Recogida y análisis de datos

Para los centros de educación infantil, en las dos etapas (2003 y 2013) se envió, por medio de la Secretaría de la Educación de Itajaí, un sobre con una carta que exponía los objetivos de la investigación y, en su anexo, la explicación de los procedimientos necesarios para la realización de la investigación, firmada por la investigadora, además de una invitación personal a cada una de las educadoras del centro. El material fue distribuido personalmente por la profesional responsable por la Educación Infantil del municipio a cada una de las directoras de los centros de educación infantil. Además de eso, solicitó a las coordinadoras que estimularan las educadoras a participar y que buscasen devolver, en la semana siguiente, las

invitaciones con las fichas de identificación con los datos de las que aceptaran participar. Todas las educadoras entrevistadas fueron esclarecidas acerca de los objetivos y de los procedimientos de la investigación y después firmaron un documento de anuencia de participación (Anexo 4).

En las dos fases de recogida de datos cada una de las educadoras fue observada en sus actividades cotidianas por el tiempo necesario para el observador rellenar los datos del protocolo de observación (Anexo 2). El tiempo fue variable, pues dependía de las actividades que estaban ejecutando, de la participación de la educadora y de los niños, entre otras variables.

Después los datos de observación eran examinados para, a partir de ellos, realizarse la entrevista individual, que fue acertada entre la investigadora y la educadora. Las entrevistas fueron realizadas en el centro de educación infantil donde la educadora impartía sus clases, en horario que no interfiriese sus actividades cotidianas. El local de realización fue de elección de la educadora. Las entrevistas fueron grabadas, con la autorización previa de los sujetos.



Figura nº 2. Fases de la recogida de datos

Para el análisis de los datos utilizamos el método cualitativo fundamentado en Bardin (2000) - análisis de contenido, una vez que los datos considerado en esta investigación son hablas de las educadoras acerca de sus creencias.

Para Bardin (2000) el análisis de contenido puede ser definido como un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, que se utiliza de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción y análisis de mensajes, para obtener indicadores (cualitativos o no) que posibiliten la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de estos mensajes.

Para asegurar que el análisis de datos esté fidedigno a las expresiones de las educadoras, las entrevistas fueron grabadas y después integralmente transcritas. A partir de las transcripciones, se sucedió la lectura atenta y exhaustiva para conocer el sentido del discurso cómo un todo. En esta fase se busca conocer la estructura del discurso.

La etapa siguiente se refiere a la selección de las hablas de las educadoras que hacían referencia a las temáticas de la investigación en cuanto a sus creencias, a saber: prácticas cotidianas, concepciones personales y formación profesional (Anexo 5). Las hablas en que las educadoras tejían comentarios ajenos al tema fueron desconsideradas. Los procedimientos aquí descritos pueden ser designados de "pre-análisis" (Bardin, 2000).

A partir de este material se procedió una nueva lectura para determinar a qué categorías se referían cada una de las informaciones proporcionadas por las educadoras, procediendo así el fraccionamiento del discurso. Consiste en la búsqueda de la definición de las unidades de significado o unidades de análisis para posterior clasificación. Para la ejecución de esta etapa se construyó un protocolo (Anexo 6) donde fueron agregadas las informaciones por sus significados, según el sistema de categorías predefinidas, (guion de las entrevistas - Anexo 3). A esta etapa se puede llamar de "exploración del material" (Bardin, 2000).

Para finalización, los datos generados por la fragmentación de los discursos fueron analizados a la luz de las teorías que fundamentan esta investigación, resultando en un texto que procura dar un significado a las

ideas presentadas pelas educadoras, además de permitir que se reconstruya el discurso, permeándolo con sus significados y el aporte teórico, promoviendo así la comprensión del tema de la investigación.

Para esta investigación, el procedimiento utilizado puede ser así expuesto:

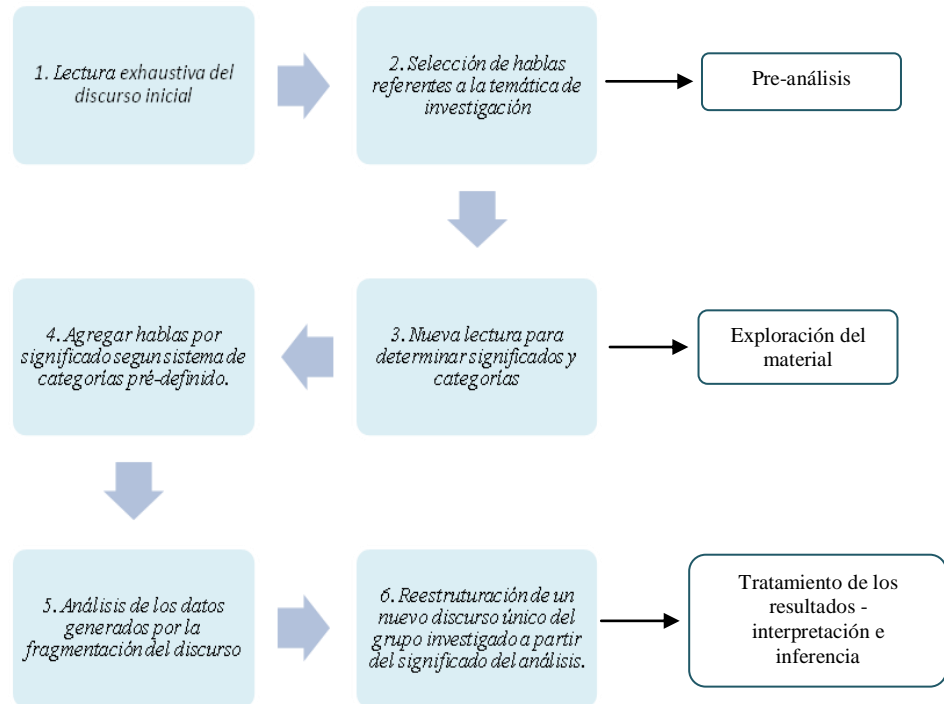


Figura nº 3. Fases del análisis de datos.

CAPITULO 5

Resultados

En este capítulo serán presentados dos análisis distintos, que conducen a una mejor interpretación cualitativa de las ideas de las educadoras. En primer lugar vamos a describir cómo estaban organizadas las aulas de las educadoras en 2003, año de la primera recogida de datos, y en 2013, cuando hicimos la segunda recogida de datos. Después haremos la presentación y análisis de las entrevistas, también considerando los dos períodos de recogidas de datos.

5.1 El ambiente de aula (observación)

En el estudio cualitativo, la comprensión de las concepciones de las educadoras acerca de sus actividades en el cotidiano escolar demanda, en principio, conocer su entorno profesional. Por tanto fueron realizadas observaciones en el aula, siguiendo el protocolo (Anexo 2). El diseño del

protocolo de observación nos conduce a cuatro categorías de análisis, a saber:

Categoría 1. *Espacio físico*: que delinea la manera como están distribuidos los materiales, muebles y demás objetos en el aula (por ejemplo: estanterías [abiertas o cerradas]; materiales de uso cotidiano, mesas y sillas de los estudiantes y de la educadora; rincones; trabajos ejecutados por estudiantes, entre otros).

En la primera categoría las observaciones realizadas en **2003** indican que todas las educadoras utilizan mesas que posibilitan la distribución en grupos de cuatro o cinco alumnos por mesa y que mantienen un espacio libre en el aula para la circulación entre las mesas. Los muebles, en todas las aulas, son de tamaño adecuado al alumnado. También se observa que todas las educadoras exponen los trabajos realizados por el alumnado (fijados en una de las paredes) además de otras producciones que contienen algunas informaciones educativas al alumnado (alfabeto, reglas del grupo, calendarios entre otros). Apenas tres aulas observadas contienen mesa y silla específica a la educadora. En cuatro aulas encontramos armarios con puertas que permanecen constantemente cerradas; mientras en una se mantienen los materiales del aula en estanterías abiertas y en otra hay armarios cerrados y estanterías abiertas.

En las observaciones realizadas en **2013** se encontraron formas distintas de organización del aula. Acerca de la distribución de los muebles, tres educadoras mantienen mesas y sillas para la utilización del alumnado (con tamaño adecuado) distribuidas en un sitio específico y en número suficiente para que todo el alumnado pueda utilizarlas al mismo tiempo, las otras tres mantienen en sus aulas rincones o alfombras (en goma) coloreadas con cojines. Distribuidas en los rincones se encuentran algunas mesas y sillas. Entre los rincones constaban el de juegos simbólicos (seis), de lectura y relajación (cuatro), del dibujo (tres) y de psicomotricidad (cinco). Las educadoras siguen exponiendo los trabajos realizados por el alumnado

(fijados en una de las paredes) así como tienen otras producciones con informaciones educativas al alumnado (alfabeto, reglas del grupo, calendarios entre otros). En cuanto a mesa y silla para la educadora, fueron observadas en cinco. Acerca de estanterías y armarios, todas las aulas presentan estanterías abiertas con los materiales pedagógicos ahí dispuestos para libre acceso del alumnado, además de un armario con puertas donde las educadoras guardan sus materiales personales.

Categoría 2: *Material pedagógico y disponibilidad para el alumnado:* que describe el material pedagógico existente en el aula, además de la posibilidad del alumnado de acceder libremente al mismo.

En las observaciones de **2003**, acerca del material pedagógico encontramos juegos estructurados (de reglas); material para dibujo y pintura (papel y lápices de colores distintos); material para juegos simbólicos (muñecos, cochecitos...); juegos de construcción. En una se encontró un espacio donde figuraban piezas de ropas para la utilización por el alumnado en juegos simbólicos. Importa señalar que en ninguna de las aulas se encontró material o espacio para actividades físicas y de psicomotricidad. En cuatro de las clases no se permite al alumnado el acceso al material pedagógico, que permanece en un depósito, que en dos casos está ubicado al lado del aula.

En **2013** se observó que en todas las aulas las educadoras mantienen con libre acceso del alumnado los materiales pedagógicos y que estos son siempre referentes al rincón donde están ubicados. En los materiales encontrados había materiales simbólicos (ropas, cochecitos, muñecas, ollas, lozas y cubiertos y otros); materiales de construcción (piezas de madera, juegos de montaje y otros); material para dibujo y pintura (hojas, lápices de color, tintas, pegamentos, tijeras y otros); materiales de actividades físicas (aros, balones, cuerdas, pelotas y otros).

Categoría 3: *Tipo de actividad observada:* considerando lo que hacen la educadora y el alumnado describe qué hacían en el aula en el momento de la observación. Las actividades pueden ser descritas como dirigidas o libres.

Considerando las observaciones de **2003**, en tres (50%) de las observaciones se encontró la educadora dirigiendo las actividades del alumnado, o sea, indicando al alumnado aquello que todos deberían hacer en aquel momento del aula. En las aulas restantes fueron observadas, inicialmente, actividades libres, donde el alumnado estaba jugando libremente con juguetes en sus mesas. Pero, después de algún tiempo las educadoras organizaron el grupo de alumnos y pasaron a desarrollar actividades dirigidas.

Ya en **2013** se observó que todas las educadoras siguen un esquema único, o sea, todas empiezan sus clases con actividades libres mientras esperan la llegada de todo el alumnado; acto seguido es ofrecido al alumnado el desayuno; vuelven a sus aulas y promueven una asamblea con las rutinas diarias (fecha, tiempo, día de la semana y organización del día - propuesta de actividades a partir de un tema generador-). A partir de esto el alumnado elige el rincón donde hará la actividad propuesta y la educadora permanece circulando entre el alumnado, orientando y ayudando siempre que necesitan. A la finalización de estas actividades es servido el almuerzo e higiene del alumnado. Después se ofrece al alumnado un tiempo para la siesta y por la tarde son propuestas otras actividades, además de un tiempo para que puedan jugar en el patio de la escuela.

Categoría 4: *Participación de la educadora en las actividades:* describe la manera como la educadora conduce las actividades propuestas, además de su participación mientras el alumnado desarrolla la actividad.

En la primera recogida de datos (**2003**), todas las educadoras demuestran actitudes de conducción de las actividades propuestas, o sea, independientemente de ser una actividad considerada libre o dirigida, las educadoras mantienen una postura de orden respecto a qué el alumnado

debería hacer y cómo hacer. Una de las educadoras, en la actividad libre, se mantuvo ajena al alumnado, permaneciendo todo el tiempo con atención hacia otra actividad (que no con el alumnado). Durante actividades libres se pudo observar que dos de las educadoras estaban todo el tiempo circulando cerca del alumnado y cuestionando qué están haciendo, corrigiendo cuando no lo consideraban adecuado (por ejemplo, el color utilizado para colorear un árbol). En las actividades dirigidas las educadoras mantienen una postura de orden y organización, orientando qué y cómo hacer la actividad solicitada.

En 2013 se observó que las educadoras se revelaban participativas (directamente o por observación) sea en las actividades libres o en las dirigidas. Incentivaban más la participación del alumnado en las actividades propuestas, pero siempre respetando la manera que ellos elegían para concluir sus acciones. Solamente una de las educadoras se mostró ajena a las actividades libres del alumnado (hacía otras cosas que no estaban dirigidas a ellos en aquel momento). En general se puede decir que las educadoras orientan a su alumnado en qué deben hacer, pero permiten que ellos elijan la manera como irán a hacerlo para concluir las actividades. Incentivan la participación de todos y el cambio en los distintos rincones, procurando promover opciones distintas para hacer las actividades propuestas.

Como resumen, se observa:

Cuadro 5.1 Cuadro resumen comparativo - Ambiente y prácticas educativas

Objeto de estudio	<i>categorias</i>	2003, N=6	2013, N=6
<i>ambiente y práctica educativa</i>	<i>Espacio físico</i>	- en pequeños grupos	- pequeños grupos y rincones - solo rincones
	<i>Material pedagógico y disponibilidad</i>	- no disponible - a elección de la educadora	- disponible - más variado - a elección del alumnado
	<i>Actividad</i>	- dirigidas	- dirigidas - juego libre
	<i>Participación</i>	- dirección	- orientación

5.2 Las creencias de las educadoras (Entrevista)

El instrumento utilizado en esta etapa fue una entrevista semi-estructurada (Anexo 3), guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones de interés de la investigadora. Se buscó obtener las informaciones contenidas en el habla de las educadoras como forma de comprender sus concepciones acerca de “sus prácticas educativas” y la influencia de la formación profesional (inicial y continua), utilizando para eso el jugar como tema de referencia.

Para la presentación de los resultados de esta etapa se utilizarán las siguientes estrategias: para cada educadora se le asignará una letra en mayúscula (conforme el presentado en el Capítulo 4, Tabla 4.1 en participantes y procedimientos) y serán trabajados siguiendo el orden de (1) definición de la categoría; (2) datos de las entrevistas del 2003 seguidos por los datos del 2013^{12, 13}; (3) consideraciones acerca de los datos, delineando un paralelo entre 2003 y 2013.

Considerándose que en la elaboración del guión de la entrevista fueran abordadas tres categorías distintas - a saber: (A) prácticas cotidianas; (B) concepciones personales y (C) formación profesional - se conservará la misma categorización y el mismo orden para la presentación de los resultados.

Categoría A. ***Prácticas cotidianas***: demuestra la manera cómo las educadoras describen las actividades que desenvolvían en su cotidiano escolar. A partir de la descripción de un día común en sus aulas, las educadoras eran estimuladas a nominar las actividades que promovían en el aula, buscando averiguar sus percepciones acerca de cómo ocurrían y cómo

¹² Para la presentación de los datos generados en las entrevistas se optó por la traducción para el español, buscándose mantenerlos en su formato más literal.

¹³ En la presentación del habla de las educadoras serán utilizados dos signos:

... → cuándo se hace el recorte del habla en una misma respuesta y

[...] → cuándo se hace un recorte por ser una afirmativa relativa al tema, pero que citada en otro momento de la entrevista.

se daban las participaciones del alumnado y su propia participación en estas actividades.

En 2003, cuando se solicitó que las educadoras describiesen la manera como conducían las actividades en sus aulas, advertimos una realidad muy específica en aquel momento: el alumnado permanecía en el centro de educación infantil solamente un período del día (por la mañana, de 7:30 a las 11:30, o por la tarde, de las 13:30 a las 17:30). Pero las educadoras, en su mayoría, trabajaban en los dos períodos, con distintos grupos de alumnos. De esa manera se solicitó que describieran las actividades del grupo que la investigadora había observado.

Entre los datos recogidos se puede afirmar que hay una rutina muy semejante entre todas las descripciones, independiente del ciclo o nivel en que la educadora trabajaba, así como no se perciben cambios significativos en los distintos centros. De modo general todas las educadoras utilizan actividades libres y actividades dirigidas; además de asambleas o "ruedas de conversación"; la organización de las rutinas; momentos de higiene personal; el juego libre en el parque de la escuela; actividades cantadas (músicas infantiles) y la merienda.

En el habla de las educadoras se percibe que a pesar de que siguieran una rutina, algunas agregan informaciones acerca de la actividad específica que estaban desarrollando y justificando el porqué lo hacían de esta manera. La *Educadora A* expone que al inicio del día permite actividades libres, pero afirma que:

"yo pongo un juego en cada mesa, un juguete en cada mesa, 'acomódate acá, voy a acomodarte allí', para que todos jueguen con el juego, sino, o yo pongo igual para todos o yo lo pongo así y van haciendo cambios...".

Aún acerca de las actividades libres, se puede ver que las educadoras las utilizan a la hora de la entrada, a la llegada al centro de

educación infantil, como manera de saludarlos, y a la hora de la despedida.

Las educadoras relatan:

"Yo empiezo normalmente así, normalmente con la hora libre, yo tengo un cartel allí con la hora libre, pero esta hora quiere decir es la caja de arena, es la casita, es pompas de jabón, hasta las dos, de una y media hasta las dos." (*Educadora D*)

"Todos los días por la mañana ellos llegan a las 7:30, entonces tienen media hora libre." (*Educadora E*)

"Es así, llegan a las 13:30, de las 13:30 hasta las 17:30, y la primera actividad que hacemos con ellos es la hora libre..." (*Educadora F*)

Acercas de las asambleas o "ruedas de conversación", - citadas por todas - las educadoras justifican que las utilizan para la organización del grupo y para introducir el tema del día, como una manera de introducir una actividad dirigida. En relación a esto afirman:

"entonces viene la asamblea, la asamblea que hago. Yo trabajo el calendario, trabajo la llamada, [...] y hasta yo exploro qué vamos trabajar en el día también..." (*Educadora D*)

"Ellos llegaban, hacíamos una rueda y cantábamos. [...] yo enseñaba la rutina, la rutina del cartel, el qué haríamos primero..." (*Educadora B*)

Todavía acerca de las asambleas, la *Educadora E* explica que las 'ruedas de conversación' ocurren solamente cuando tienen "portugués, matemáticas" y con eso introduce la actividad dirigida. Esta educadora expone que la organización del día es acompañada con un cartel que tiene en el aula, donde hay toda la programación de la mañana y que lo utiliza para "que sepan más o menos lo que tienen para que no se queden preocupados".

Otra actividad citada por cuatro educadoras fue la higiene personal, que sucede después de la merienda y consiste en cepillar los dientes y lavarse las manos.

"después de la merienda venía el cepillarse los dientes..." (*Educadora B*)

"después de la merienda ellos saben que hay la merienda, el parque y el cepillarse los dientes".
(*Educadora E*)

Una de las actividades citadas por todas fueran las actividades dirigidas (que normalmente son realizadas en el papel) que todas afirman estar relacionadas siempre al tema del día, y son justificadas de la siguiente manera:

"entonces pasamos a la actividad gráfica, porque entonces ellos desempeñarán la actividad en el papel como siempre hay que tener alguna actividad gráfica..." (*Educadora F*)

"pero como ellos¹⁴ exigen de nosotras mucho registro del qué hacemos, yo vuelvo a las actividades en papel, por causa de la cuestión del registro, parece que si no haces en el papel, no has trabajado [...] hacemos actividades en el papel por eso". (*Educadora A*)

"pero si la supervisora¹⁴ llega a mi aula y no encuentra ninguna actividad desarrollada por el alumnado colgada en la pared es porque yo no estoy trabajando, si no hay ningún cartel fuera del aula, no está trabajando..." (*Educadora A*)

Las actividades con música también fueron mencionadas por cinco educadoras, que suelen utilizarlas en distintos momentos - en la llegada del alumnado, para introducir una actividad o tema, a la hora de despedida, mientras aguardan la llegada de los padres o responsables de los niños-. Esos momentos son descritos por las educadoras de la siguiente manera:

"Es así, hacemos una fila del alumnado en la puerta [...] y entramos cantando... [...] Después viene la actividad, ellos cantan. A mí me gusta mucho que canten, yo canto para todo, cantar en la entrada, en la salida, cantar en el medio y conforme el tema del cuento, yo canto también. [...] Entonces, es así, yo canto mucho en el final, cuando todos trabajaran y están cansados, entonces

¹⁴ Las educadoras se refieren a los supervisores de la *Secretaria de Educação*.

cantamos acá fuera y cantamos hasta la hora que se van para sus casas". (*Educadora A*)

"Ellos llegaban, hacíamos la rueda de conversación y cantábamos". (*Educadora B*)

"vamos para la merienda, después hay el parque, cantamos mucho y danzamos también". (*Educadora C*)

"volvemos del parque y ellos van a hacer, continuar la actividad dirigida [...] hay todavía unos 10 o 15 minutos y yo aprovecho para cantar una música con ellos". (*Educadora D*)

Respecto a las actividades al aire libre, el parque (así denominado por las educadoras) aparece en todos los relatos, pero con momentos distintos. Algunas llevan sus alumnos en horarios antes de la merienda y otras después. Acerca de los horarios del parque es importante resaltar que son determinados por la dirección del centro de educación infantil. Las actividades relatadas por las educadoras que se realizan en el parque son libres y normalmente son relativas a actividades físicas (correr, saltar, danzar, entre otras).

A guisa de conocer la perspectiva de lo que hacían las educadoras en sus aulas en 2003, se puede afirmar que todas mantienen un determinado esquema que suele ser muy similar en todas las aulas. Todas procuran, al recibir al alumnado, promover actividades libres, trabajan con la rutina diaria, que algunas exponen en un cartel que tienen en sus aulas y otras presentan al alumnado en una discusión en la asamblea (o rueda de conversación), que son actividades utilizadas por todas las educadoras. La diferencia es que si para algunas esta es la manera de introducir y situar a los alumnos y alumnas en el tema del día o la actividad que será desarrollada en el aula, para otras es el momento de conversar entre la educadora y su alumnado o contar cuentos. Casi todas utilizan músicas en sus actividades, sea para acoger o despedirse del alumnado o también para introducir alguna actividad nueva o reforzar el cuento que la educadora leyó u otra actividad. También fueron encontrados relatos acerca de la higiene

personal del alumnado, que suele ocurrir después de la merienda, pero también hay relato de la higiene que ocurre después del parque y antes de la merienda. Las actividades dirigidas son utilizadas por todas las educadoras que exponen que las utilizan porque hay una demanda tanto de la *Secretaria de Educação* cuanto del personal del centro y de los padres y madres, que quieren ver lo que hacen los niños en el aula.

Buscando complementar los datos, en las entrevistas de 2013 las educadoras describían sus aulas con relatos muy similares al encontrado en 2003. Es importante resaltar que la diferencia más significativa se encuentra en el hecho que en el 2013 las educadoras trabajaban en los dos períodos con el mismo grupo de alumnos, lo que hace que en sus relatos se encuentren más descripciones actividades pero no hay variación en las actividades, o sea, las actividades propuestas en el período vespertino son secuencias de las realizadas en la mañana.

De modo general se puede afirmar que las educadoras, en 2013, siguen una rutina preestablecida, pues todas proceden de la misma manera, pero se observa que dos de ellas, que trabajan con los grupos de bebés (de cero hasta un año), mantienen otra rutina, si bien hay mucha similitud en sus descripciones. Entre los datos recogidos se puede afirmar que de modo general todas, las seis educadoras, participan de un proyecto de recepción del alumnado; así como proponen actividades libres y actividades dirigidas; utilizan las asambleas, momentos de higiene personal, el juego libre en el parque de la escuela, el almuerzo y las meriendas. Solamente una de las educadoras promueve actividades cantadas, y lo hace dos veces (por la mañana y por la tarde). Las seis educadoras señalan la finalización del día con el proyecto de despedida.

Acerca de las rutinas, la *Educadora M* dijo:

"después yo retorno a las 13:30 e inicio otra vez toda esta rutina que ya había desarrollado por la mañana, nosotros reanudamos por la tarde porque aquí en el centro de educación infantil trabajamos

con rutinas, todo tiene sus horarios, horario para comer, horario para hacer actividades, horario del parque, horario..."

Para empezar es fundamental que se comprenda cómo estaban compuestos los equipos de trabajo en el aula. La educadora debería trabajar en dos turnos (mañana, de las 8:00 hasta las 12:00, y tarde, de las 13:30 hasta las 17:30) y el alumnado podía permanecer en el centro desde las 7:00 hasta las 19:00; para cada grupo había dos auxiliares (una en cada período del día, por la mañana desde las 7:00 hasta las 13:00 y por la tarde desde las 13:00 hasta las 19:00).

El proyecto de recepción y despedida era conducido por las auxiliares, que organizaban espacios en el centro para que el alumnado, al llegar, pudiera elegir una actividad para desarrollar hasta la llegada de la educadora y de los demás alumnos. Así también ocurría en el final del día. Para estas actividades eran dispuestos materiales variados, como por ejemplo:

"juguetes de goma" (*Educadora H*)

"Esta semana había..., panel colectivo, había piscina de pelotitas, había pintura y maquillaje, en la llegada y tendrán balones, esta es la programación para esta semana y en el final de la tarde, también hay materiales para construcción, sonajeros, danza y tal vez música y... piscina de pelotitas, además del panel colectivo también."
(*Educadora L*)

"Bueno, los niños y niñas son recibidos por la auxiliar de actividades en educación, que es como si fuera una auxiliar en el aula, entonces ella recibe a los alumnos generalmente con un juego, un juego de memoria, un dominó o ... es... juegos de encajar, alguna cosa así, o algún juguete del aula..." (*Educadora I*)

"cuando yo llego ellos están siendo recibidos con algún juego o actividad así, nada dirigido, pero así, ya están o asistiendo a un DVD o ya con... [...] tipo algunos juguetes de encajar, algunos libros o con algún juguete en la mesa." (*Educadora J*)

"llegan por la mañana y son recibidos con actividades bien creativas, con música, juguetes."
(Educadora M)

Acerca de las actividades libres, todas las educadoras citaron que las realizan, desde el momento de la llegada (que suele ser con actividades libres) hasta en medio de sus clases, cuando apuntan las actividades desarrolladas en el parque. Las educadoras describen estos momentos así:

"nosotras les dejamos a ellos un poco más libres en este momento, las 15:15 es nuestro horario de parque, ellos tienen dos horarios de parque, entonces van al parque a jugar libremente o entonces a algún otro sitio que sea externo [...] y quedan en el parque hasta las 16:00." *(Educadora I)*

"hago una actividad y entonces viene el juego libre, pero algunas actividades suele demorar más... [...] dependiendo de lo que se hizo anteriormente, o juegos con piezas de encajar o manoseo de libros infantiles, o alguna cosa así."
(Educadora J)

"aquí trabajamos en tiempo integral con los alumnos, entonces llegan por la mañana y son recibidos con actividades bien creativas, con música, juguetes." *(Educadora M)*

Las educadoras de los grupos de bebés, al hablar de las actividades más libres, lo hacen de la siguiente manera:

"... después dejamos... pone los juguetes en el aula, me gusta separar por cajas así, juguetes de goma, juguetes de encajar, todo seleccionado hasta para ser novedad para ellos, entonces yo elijo las cajas plásticas y las pongo en el suelo, entonces voy abriendo y entrego a ellos [...] como son bebés nos sentamos en el suelo para jugar con ellos..."
(Educadora H)

"Por la tarde habitualmente venimos para el área externa, [...] jugueteamos con un..., con juguetes de rolar, juguetes de pelotas, jugamos con los rolos, con rollitos que hay en el aula, juguetes que les encanta..." *(Educadora L)*

Exceptuando las dos educadoras de los bebés, las demás relatan que utilizan las asambleas en sus aulas, y las exponen de la siguiente manera:

"... yo hago el momento de la asamblea que yo converso con ellos, hago la llamada nominal de ellos, hago una actividad... un cuenta-cuentos, habitualmente alguna cosa así [...] hacemos la asamblea de la tarde otra vez, que es el momento en que nos sentamos, conversamos, la llamada nominal, cuenta cuentos, hacemos un momento más dirigido..." (*Educadora J*)

"Después hacemos la rueda de música, cantamos varias músicas, después la rueda de cuenta-cuentos..." (*Educadora M*)

"...después del desayuno hago las actividades de la rutina que es la hora de la llamada nominal, hay el calendario, donde se mira el día, el tiempo, el mes, el año, la llamada nominal, el nombre de ellos..." (*Educadora I*)

La higiene personal también fue mencionada por todas las educadoras y suele ocurrir en momentos variados. Para las educadoras de bebés estos momentos son dedicados a los cambios de pañales, sea a media mañana, después del almuerzo o de la siesta, o al final de la tarde. En sus relatos aparece de la siguiente forma:

"...damos el biberón o la papilla de los niños y después viene la higienización, los cambios de pañales... [...] ...hacemos una higienización después del almuerzo de ellos... [...] ...entonces tenemos la higienización también antes [...] Todo cronometrado, re-empezamos, preparamos a ellos para hacer la higienización para que puedan comer y esperar a sus padres..." (*Educadora L*)

"...antes del almuerzo, hace el cambio, la higienización, el cambio de pañales, muchas veces necesita de una ducha [...] ofrece una merienda... y después nosotras ya seguimos los cambios, cambio los pañales... [...] otra vez ellos comen y después hacemos los cambios (de pañales)..." (*Educadora H*)

Para las demás educadoras estos momentos (higiene personal) ocurren antes o después de los horarios referentes a las comidas (merienda o almuerzo) y consisten en higienizar las manos, el rostro, cepillarse los dientes (solos o con ayuda) o en que la educadora les arregle los pelos. Las educadoras describen esos momentos de la siguiente forma:

"...después del parque [...] nosotros higienizamos las manos, todos higienizan las manos y el rostro, porque es hora del almuerzo... [...] ... yo ayudo a la auxiliar de la tarde para recoger los colchones, para ver si hay alguien que necesita tener cambiados los pañales o ir al aseo... [...] hasta las 14:00 tenemos este momento para arreglarlos, entonces meriendan, después de la merienda hacemos el cepillarse los dientes, todos ellos cepillan los dientes [...] ...a las 16:00 ellos salen del parque, lavan las manos, el rostro porque viene la comida ... vuelven para el aula una vez más, arreglamos los pelos para ir para sus casas, ordenamos las ropas, si uno se ensucia le cambiamos de ropa, entonces nosotras hacemos una repaso general para ver si están bien..." (*Educadora I*)

"... después del parque hacemos la higiene personal, vienen para el aula, les damos agua, lavan las manos, luego después es el almuerzo ... después del almuerzo es higiene personal otra vez." (*Educadora M*)

"...parque... viene el momento de la higiene, almuerzo, y después higiene otra vez ..."
(*Educadora J*)

Las actividades dirigidas, mencionadas por todas las educadoras, fueron descritas como actividades que pertenecen al plan de la educadora, que son propuestas al alumnado por ellas. Fueron así detalladas por las educadoras:

"...después ejecutamos las actividades planeadas... es el tema de mi plan..., entonces yo desarrollo actividades dentro de mi planteamiento..."
(*Educadora M*)

"... después de las actividades de la rutina yo hablo, converso con ellos cómo será la actividad del día. ... yo opto por hacer actividades por la

mañana... la mañana es mejor, siempre las actividades dirigidas, recorte y colaje, una tentativa de escribir... pinturas en tinta, pintura con lápices de color, dibujos producidos por ellos o entonces impresos y siempre referentes al tema que se está trabajando..." (*Educadora I*)

Las dos educadoras de los bebés, al hablar de las actividades dirigidas, describen que están vinculadas a actividades de estimulación y que son desarrolladas por medio de juegos y con la interacción entre educadoras y bebés, como se observa en sus hablas:

"...después de la merienda empezamos con las actividades de... pueden ser de estimulación, son actividades, músicas, cuenta-cuentos..." (*Educadora L*)

"tenemos que estar allí jugando con ella hasta para ella interesarse, para descubrir qué puede hacer con aquel juguete, entonces quedamos allí sentadas en el suelo, jugando, en interacción..." (*Educadora H*)

Acercas de la utilización del parque, todas las educadoras informaron que lo utilizan para el desarrollo de actividades libres y que en esos momentos observan las actitudes del alumnado, buscando hacer intervenciones en los juegos que los niños están desarrollando siempre que necesiten. Las educadoras exponen sus percepciones cuando hablan:

"Después de la actividad, a las 10:00 es el horario de parque de ellos, o ellos van a una parte externa... el horario de los educadores siempre junto con otro grupo de Nivel II..., entonces estamos siempre jugando juntos. [...] Volvemos al aula, entonces es siempre así... un jugar libre... no es una actividad que utilice el papel..., es un jugar que siempre trabaja la interacción de ellos, pero que yo tengo que intervenir, entonces me quedo allí, junto." (*Educadora I*)

Una educadora (*Educadora M*) relató utilizar una rueda de música, que realiza en dos momentos: cuando llegan al centro por la mañana y después de las actividades de rutina por la mañana.

Para que se pueda tener una perspectiva del modo como conducían sus clases en 2013, se puede afirmar que hay un modelo de rutinas mantenido por todas, independiente del nivel de actuación o centro. Todas trabajan en período integral (mañana y tarde) y participan del proyecto de llegada y salida, que es conducido por las auxiliares de actividades en educación (que es una segunda educadora que tienen en aula). En sus actividades, todas buscan mantener actividades libres (de elección del alumnado) con la utilización de los rincones que están ubicados en las aulas; así como mantienen las actividades dirigidas, que son determinadas por las educadoras y corresponden al tema que están desarrollando, según sus planes. Además, buscan asimismo que en los parques o en sitios externos a sus aulas puedan ser realizadas actividades libres. Como el alumnado se queda en el centro en los dos períodos (mañana y tarde) realizan sus comidas (desayuno, almuerzo, meriendas y cena) allí, lo que lleva a las educadoras a desarrollar actividades de higiene personal, sea por la necesidad de cambiar pañales/ropas, sea por enseñar estas conductas al alumnado (lavarse las manos, cepillar los dientes...). Como manera de organización del día o de introducir las actividades dirigidas las educadoras desarrollan las asambleas, aprovechando estos momentos para diálogos entre la educadora y su alumnado o para el cuenta-cuentos. Solamente una educadora citó la música como una actividad cotidiana.

Cuando esbozamos un paralelo entre las acciones descritas en 2003 y en 2013 observamos que las rutinas diarias son conservadas por las educadoras, haciendo que el diseño general de funcionamiento en las aulas se conserve muy similar. Mantienen las actividades libres y dirigidas, empleando justificaciones muy similares, pero en el 2013 las educadoras ya no enfatizan más la necesidad de presentar los resultados de las actividades dirigidas al personal de la supervisión de la *Secretaria de Educação* o a los padres como forma de comprobación de su trabajo, sino como forma integrante de sus planteamientos. Las actividades libres parecen estar más vinculadas al interés del alumnado que a la necesidad de control por parte de las educadoras. Hay una diferencia en las propuestas de higienización o

higiene personal, pero se puede decir que eso se justifica porque en 2013 el alumnado se mantiene en el centro todo el día, algunos llegando a quedarse allí por más de ocho horas.

Categoría B. *Concepciones personales*: describe las ideas y conocimientos de las educadoras acerca de la utilización del juego libre en la educación infantil, cómo percibían su rol en esas situaciones, además de su punto de vista sobre la posible utilización del juego como procedimiento educativo en el cotidiano de la educación infantil.

En esta categoría es abordado el tema del juego y el jugar en la educación infantil, buscando comprender las ideas de las educadoras acerca de ello.

En los datos recogidos en el 2003 encontramos ideas muy similares entre las educadoras. De modo general podemos afirmar que las concepciones aquí presentadas confluyen en algunas características que ayudan a comprender la manera como las educadoras utilizan el juego y el jugar en sus actividades en el proceso educativo.

Para definir el jugar libre utilizan las palabras "fantasía", "imaginación", "satisfacción personal", "placer en la acción", "libertad", como se puede apreciar en estas respuestas:

"... que ellos tengan placer en lo que hacen, porque solamente así irán aprender... [...] es una satisfacción, una cosa que ellos hacen por placer..."
(Educadora A)

"... el jugar... él también irá a imaginar mil cosas... [...] esos momentos son muy importantes para los niños y yo dejaba trabajar en libertad también..."
(Educadora B)

"Y también la cualidad de la fantasía, cuando el niño juega, juega [...] vive aquellas fantasías..."
(Educadora C)

"... jugar que yo considero es en una caja de arena libremente ellos juegan allí, salen del serio..."
(Educadora D)

"Porque es más fácil para el niño comprender, porque está en ese momento de fantasía [...] yo necesito utilizar esta fantasía, el momento..."
(Educadora E)

"El jueves ellos tienen el día del juguete, entonces aquel día es libre, ellos traen sus juguetes y van a jugar de la manera de ellos [...] ...y ellos también tienen placer en hacer. ...nosotros distinguimos que tuvo placer en jugar..." (Educadora F)

Otro punto abordado por las educadoras remite a las cuestiones de la existencia o no de las reglas en el momento del juego entre el alumnado. Dos educadoras apuntan que una de las diferencias existentes está en el hecho de que en los juegos libres no existen reglas preestablecidas, mientras en las actividades dirigidas (juegos dirigidos) hay una regla impuesta por alguien externo al grupo que está jugando. Siguiendo en esta dirección, las educadoras puntúan los objetivos que son inherentes a las actividades, sean libres o dirigidas por los educadores. Acerca de esto las educadoras afirman:

"... la actividad dirigida... el usa aquello que va a tener que entender, tendrá que entender, tendrá una regla, el juego muchas veces no tiene regla, el irá, si quiere jugar con eso va..." (Educadora B)

"... yo busco participar ... instruyendo también cómo son las reglas..." (Educadora D)

"Porque la hora libre, del juego, muchas personas creen que es solamente para dejar jugar, hay que tener un objetivo..." (Educadora E)

"¿La actividad lúdica? ...es una cosa que nosotras trabajamos, es mirando un objetivo que será trabajado luego adelante, en el aula..." (Educadora F)

Aún en el sentido del objetivo del jugar, la Educadora E hace una distinción entre el jugar y las actividades dirigidas, diciendo que cuando le da a la actividad un objetivo vinculado al aprendizaje de contenidos

educativos, la palabra correcta sería "*ludicidade*"¹⁵, y explica sus ideas de la siguiente manera:

"Es... en verdad cuando yo voy a trabajar un objetivo la palabra más correcta no es juego, sino la '*ludicidade*', esta es la palabra correcta en mi opinión. [...] en la escuela nosotras sabemos, tenemos esta consciencia de que incluso en el jugar del niño, que usted, en aquel momento no tiene un objetivo específico de contenido, de asignatura... es para su desarrollo ... y yo no tengo objetivo de asignatura, pero tengo el objetivo de socialización, de dejar que crezcan, jueguen con sus amigos. Cuando yo hago un trabajo con un objetivo más de contenido, de portugués, matemáticas o alguna cosa así, sería más la parte lúdica, trabajar el contenido pero de manera lúdica, la diferencia así del jugar, jugar por sí y el jugar como un objetivo de contenido." (*Educadora E*)

Siguiendo esta línea de pensamiento otras educadoras se refieren también a una diferenciación entre las actividades con materiales pedagógicos, que habitualmente son realizadas dentro del aula y seleccionados por ellas mismas, y las actividades al aire libre, que habitualmente están más vinculadas al desarrollo motor amplio, al desarrollo corporal del alumnado. La *Educadora A* apunta que:

"...yo trabajo mucho también con tinta, palabra, y me gusta mucho salir, voy al parque, me gusta jugar con los balones, pelotas, el arco, de cuerdas... me gusta mucho eso de los balones o pelotas, pero ellos exigen el registro de las actividades desarrolladas con el alumnado ... vuelvo a apresarme en las hojas..." (*Educadora A*)

En el discurso de la *Educadora A* volvemos a las cuestiones de registro de las actividades desarrolladas con los niños y la preocupación en demostrar al personal de la *Secretaria da Educação* y a los padres, por medio de actividades en el papel, que sí están desarrollando actividades con propósitos educativos en sus aulas.

¹⁵ La palabra fue mantenida en portugués por no encontrar en español una palabra correspondiente.

Al final, no se puede dejar de señalar que en sus discursos las educadoras (todas) convergen en la perspectiva de que por medio del jugar - que son actividades que envuelven interés personal de los niños, pues pueden elegir el qué y cómo hacer - se promueve el aprendizaje y desarrollo del alumnado. Acerca de eso, exponen:

"... yo creo que están desarrollando todo, desarrolla rapidez de raciocinio, desarrolla memoria, desarrolla todo, el niño se entrega entero en la hora en que está jugando, que está cantando... [...] ... yo creo que el juego, la creatividad, la recreación es tan rica que tú no necesitas nada más, no necesitas hacer el "be-a-ba", allí en el sufrimiento del niño, en el papel, todo tiene que estar en el papel..."
(Educadora A)

"Entonces el juego..., el dibujar también es un juego, el dibujo porque es una forma de expresión y una forma de expresión, tu... el niño aprende y consigue elaborar conceptos, situaciones, su lenguaje hasta el modo de pensar. [...] ...porque hay algunos momentos que por medio del juego tenemos que introducir algunos conceptos, reglas..." *(Educadora B)*

"Trabaja reglas, organización, el respeto, cuando tiene que esperar su turno de jugar... [...] ... cuando el niño juega estimula sus capacidades, vive aquella fantasía en lo que hace con placer, él es estimulado, estimulada su responsabilidad y también una visión más grande del mundo..."
(Educadora C)

"Creo que es importante porque por medio del juego aprenden bastante y es una cosa así, ellos adoran. ... aprenden mucho con el juego, y yo creo que es importante..." *(Educadora D)*

"... tú permites un determinado juego y espontáneamente ellos crean una forma de desarrollar aquel juego que ni tú habías pensado."
(Educadora E)

"... yo creo así, que es una cosa fundamental, muchas veces estás allí en el aula, vinculada a un tema solamente en la parte teórica, si presentas juegos, por medio del jugar, si va al parque y juega, el niño irá a hablar, tendrá una manera de comunicar [...] está aprendiendo mucho más por

medio del jugar que solamente en el aula, por medio de libros." (*Educadora F*)

Cuando hablan del rol de la educadora en el jugar de los niños, presentan tres puntos similares. Se refieren a sus roles como el de quien participa, observa y establece objetivos a las actividades del alumnado.

Al referir sus participaciones en el jugar del alumnado describen esta participación principalmente con la intención de ordenar, incentivar la participación del niño y orientar las actividades.

Acerca de la observación, describen su importancia pues es por medio de ellas como consiguen conocer mejor el desarrollo de su alumnado, además de saber cómo se comportan cuando juegan entre ellos. Apuntan también que logran obtener más posibilidades de ayudar en las dificultades presentadas por el alumnado.

Esto queda expuesto en las siguientes expresiones:

"... entonces voy andando, voy pasando, voy mirando, miro uno, miro otro y así voy hablando una cosa aquí, otra allí. Busco no entrometerme mucho para no... no dirigir demasiado, pero siempre buscando que ellos comprendan, tengan la vivencia, experimenten el objeto, el que quiero trabajar." (*Educadora A*)

"Cierto. En el jugar es... yo creo que observamos más y hablamos menos. Mirando así, intentando reconocer dentro de las actitudes, percibiendo. [...] ...la intervención del ... está presente... porque en el jugar tú puedes, algunas veces, quedar observando aquello que no está ocurriendo correctamente, la actitud del alumno." (*Educadora B*)

"...pasando por los grupitos, haciendo, formulando sugerencias, esclareciendo dudas, y a veces así, sin opinar, solamente observando para cuando sea posible en un determinado momento, trabajar las capacidades del alumnado, hasta los comportamientos." (*Educadora C*)

"Yo procuro así, participar observando, auxiliando, instruyendo también cómo son las reglas del juego. [...] ...tenemos que participar porque son niños chicos, son pequeños, no, no tienen liderazgo..."
(Educadora D)

"... porque yo creo que es momento de observar, observar mucho..." *(Educadora E)*

"...entonces yo voy y participo, porque ellos a veces son así en los primeros días, no les gusta participar... Yo voy a participar para que ellos miren, para incentivarlos... [...] En gran parte de las veces yo participo... participo mucho. [...] Me quedo observando si ellos juegan ... si no se pelean, se están comportando y quedo así al lado, doy unas ideas..." *(Educadora F)*

En los datos del 2013, también se percibe mucha aproximación en el discurso de las educadoras. Así como en los datos anteriores (2003) las concepciones aquí presentadas convergen hacia características que permiten la comprensión del modo como las educadoras utilizan el juego y el jugar en sus prácticas en el proceso educativo.

Considerando las comprensiones que tenían acerca del jugar libre, las expresiones más utilizadas fueron "interés del alumnado"; "diversión/placer"; "aprendizaje/ desarrollo"; "objetivos en las actividades"; "autonomía/ libertad". Algunas frases de las educadoras que ilustran esta categoría son presentadas aquí.

"Algo que surgiese del interés del grupo... surgen más del deseo del grupo y menos del interés de la educadora. [...] sería algo que comprometiese más la participación de ellos, desde la creación hasta la utilización, el jugar." *(Educadora G)*

"...hay que ser activa, si no jugar pierde el interés... se divierte mucho" *(Educadora H)*

"Me gusta mucho trabajar en el jugar, porque yo creo que ellos, ellos aprenden jugando." *(Educadora I)*

"...por más que tú prepares el ambiente, yo creo que los niños actúan más por su cuenta..."
(Educadora J)

"...la actividad de los educadores... jugar, dentro de la rutina de ellos, porque yo tengo que respetar también ... nuestro objetivo es ir estimulando a ellos a masticar, morder, aceptar la alimentación, el juego está ahí ... con ellos [...] ...los niños, ellos participan ... tienen interés..." *(Educadora L)*

"...en todos momentos, en todas las situaciones yo estoy proponiendo a los alumnos actividades lúdicas que puedan interesarles, el interés de ellos, es todo una forma de juego que desarrollamos aquí, las actividades. [...] y si tú dejas al niño jugar, y parte de una actividad lúdica, del juego, todo tendrá un gran avance en su desarrollo, él se sentirá más feliz, jugando el niño se siente feliz, interactúa con otros, y desarrollamos varias áreas, el área afectiva, área motora, ... los niños estando jugando allí él se sentirá útil, feliz y sin considerar que estará desarrollándose..." *(Educadora M)*

Así como en 2003, acerca del rol de la educadora en el jugar de los niños, en 2013 encontramos los mismos tres puntos, que son la participación, la observación y los objetivos que establecen para las actividades del alumnado.

Acercas de sus participaciones en el jugar de los niños, describen primordialmente las necesidades de ordenación (coordinación y organización); la promoción de interacciones; el incentivar y promover las participaciones, además de atender la solicitud del alumnado para que participen.

Al referirse a las observaciones que hacen mientras el alumnado juega, puntúan la necesidad de cuidados con los niños; la posibilidad de conocer sus comportamientos, sus intereses y cómo juegan; las interacciones establecidas, además del aprendizaje y el desarrollo que ocurren en esos momentos.

Hablan además de los objetivos con que trabajan cuando ocurre el jugar, apuntando como los principales la introducción de nuevos conocimientos o contenidos educacionales, el establecimiento de habilidades sociales y el estímulo al desarrollo como los principales.

"Sea para instruir acerca de alguna cosa, sea hasta incluso por la diversión [objetivos]." (*Educadora G*)

"... el objetivo más grande es... estimular la habilidad del niño, desarrollo de las habilidades. [...]... el jugar, no que no tiene un objetivo, que estás observando, estás mirando cuál es la reacción del niño delante de aquellos objetos... [...] Activa... participando..., si no participar no... hasta el niño... a veces nos sentamos en la alfombra y el niño está allí, jugando con objetos, él viene ..." (*Educadora H*)

"Siempre... siempre junto con ellos, siempre. [...] ... entonces así, aprende mucho de matemáticas, lenguaje oral, la escritura también la desarrolla, estimula... [...] en los juegos hay que tener la participación del niño para que pueda observar, conocer... necesitamos saber del desarrollo total del niño, y en el juego observamos mucho, saber así si respetan las reglas del juego... para ver si están jugando de manera adecuada." (*Educadora I*)

"... muchas veces yo tengo que intervenir para que ellos jueguen, perciban cómo se juega, a veces yo pongo el juguete, solamente los juguetes..., siempre quedo observando. [...] ...en un primer momento así, o yo pongo los juguetes y les ayudo a ellos, a veces solamente para iniciar un juego. ... tú vas dirigiendo, como alguien que no quiere nada. [...] Incluso aunque tú prepares el ambiente, yo creo que los niños actúan por su cuenta, obvio que hay nuestra intervención para evitar conflictos, para promover la socialización de ellos, pero ellos se quedan más libres para participar de la interacción." (*Educadora J*)

"... nosotras vamos proporcionando seguridad... [...] ...los niños, ellos participan si tienen interés, cuando no lloran ellos quieren jugar, son participativos, ellos adoran novedades... porque tienes que estimular... [...] Hay dos momentos donde el ... existe el momento de estar yo con ellos, después existe el momento de dejar que ellos

jueguen entre sus pares, para observar yo cómo ellos interactúan o juegan, cómo juegan entre ellos..." (*Educadora L*)

"Es importante... estar siempre interactuando, tiene que entrar en el mundo del niño ... entonces allí ellos juegan, ellos desarrollan varios roles ... ellos imitan hasta el..." (*Educadora M*)

Para comprender las percepciones personales de los dos grupos de educadoras, 2003 y 2013, se puede afirmar que, cuando son exploradas sus ideas acerca del juego y el jugar en la educación infantil, son mencionadas, en los dos grupos, la necesidad de que haya interés del alumnado por la actividad, además de libertad para que elijan sus materiales o hasta la actividad a ser desarrollada, incluso cuando los objetivos para esta actividad sean delineados por el educador. Afirman aún que, por la posibilidad de experimentación que el alumnado tiene mientras juega, estas son actividades que suscitan aprendizaje y desarrollo. Para las educadoras del grupo de 2013, además de todo eso, ha de existir placer y diversión en esas actividades. En 2003 encontramos una educadora que distingue el jugar de "*ludicidade*" al considerar que cuando hay, por parte del educador, un objetivo específico de aprendizaje de contenidos de sus planes de enseñanza, estas actividades son lúdicas, pero no son consideradas juegos libres.

Cuando abordamos acerca de sus roles, se puede afirmar que las ideas convergen cuando consideran como *roles* del educador la necesidad de incentivo a la participación del alumnado y de la coordinación del momento libre, pero en el grupo de 2003 son destacadas actitudes del educador más vinculadas a acciones que demuestran sus roles de conductor, aquel que dirige al alumnado para la adquisición de nuevos conocimientos. El grupo de 2013 enfatiza más al educador como alguien que, aliado a sus alumnos, participa de las actividades buscando promover un ambiente que propicie nuevas experiencias de aprendizaje.

Entre las educadoras de los dos grupos, 2003 y 2013, hay referencias acerca de las observaciones con el objetivo de conocer mejor a su alumnado y para el cuidado, pero en 2013 enfatizan esta estrategia como necesaria para confirmar el aprendizaje y el desarrollo ocurridos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los objetivos apuntados por los grupos de educadoras coinciden en cuanto a trabajar con la socialización y la introducción de nuevos contenidos educacionales para generación de nuevos conocimientos.

Categoría C. *Formación profesional*: averigua las percepciones de las educadoras acerca de su formación profesional y la importancia que atribuyen a ese proceso en su cotidiano profesional. Está formada por dos subcategorías – (C1) *formación inicial* y (C2) *formación continua* -.

Los datos recogidos en 2003 describen un grupo con un nivel de formación que varía entre educación secundaria obligatoria (ESO) (1), nivel superior (licenciatura) (1) y postgrado (4), pero las dos que todavía no han cursado el postgrado relatan que siguen estudiando para alcanzar ese nivel. Acerca del tiempo de conclusión de sus últimas formaciones académicas, varían entre tres y ocho años y el tiempo de experiencia entre los tres y los 25 años.

Cuando describen sus experiencias en la *formación inicial* (C1), cuatro de las educadoras apuntan que la formación en Pedagogía fue bastante deficitaria en lo que se refiere a algunas clases teóricas, además de las prácticas, que eran pocas y descontextualizadas de lo que estudiaban. Acerca de las clases teóricas encontramos algunas afirmaciones que hablan de la postura de los profesores, de la cantidad de teoría, o hasta la falta de algunos contenidos que sabían eran importantes y que no eran presentados, demostrando que esperaban más de sus profesores, sea en el contenido

presentado por ellos, sea en el modelo que tenían en sus clases. Esos sentimientos están reflejados en las afirmaciones que siguen.

"En mi carrera así, hubo asignaturas que para mí, en mi punto de vista de hoy, eran pasadas, ¿comprende? así... daba para enriquecer mucho más de otra manera, conversando, investigando, visitando escuelas, ¿comprende? De qué simplemente sacar un libro y leer, repetir de carrerilla para enseñar a los compañeros ... en mi primera carrera Terapia Ocupacional estudiaba mucho, yo qué sé, todo bien, solamente que yo aprendí en un año mucho más que en cuatro años aquí..." (*Educadora B*)

"Hay varios profesores de asignaturas importantes que podrían haber enseñado mucho más, orientando para que procuráramos leer, pero dejó así a esperar en ese punto, los profesores..." (*Educadora D*)

"... así, el porqué, el porqué, entonces yo fui a buscar en la Pedagogía un poco de esas respuestas de porqués, así, infelizmente allá no conseguí mucho... (...) cómo en la Pedagogía de repente yo vi que acabo la carrera y yo juzgaba que era poco todavía." (*Educadora E*)

"Cuando ingresé en la facultad quedé muy decepcionada ... y hubo mucha materia que nosotros no aprendemos, que dejamos de aprender, hubo uno ... que sería bueno a los alumnos y dejamos de aprender." (*Educadora F*)

Entre las educadoras entrevistadas solamente una no manifiesta haber cursado en la educación secundaria obligatoria "Magisterio"¹⁶ siendo que entre las demás es común encontrar referencias positivas acerca de esta formación, principalmente por las posibilidades de conocimiento práctico que eran encontradas. La *Educadora D*, por ejemplo, afirma que el "magisterio es la base de todo, la facultad tiene más conocimiento teórico, el Magisterio es más la práctica. Entonces así, el Magisterio tiene mucha base...".

¹⁶ En Brasil eran nombradas de Magisterio las carreras técnicas en nivel de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que eran compuestas por asignaturas teóricas y prácticas, impartidas en tres o cuatro años. Hasta la implantación de la LDB (Brasil, 1996) era la formación mínima requerida para que se pudiera ser educadora en la Educación Infantil y Primaria.

A pesar de marcar estas posibilidades de conocimientos, cuando son cuestionadas acerca de contenidos que trabajaran el juego y el jugar, solamente tres hacen referencia a estos temas. Afirman que fue poco desarrollado en sus formaciones. Una de las educadoras, que hizo una carrera distinta de Pedagogía, apunta que en su formación estudiaban el juego como un instrumento para sus prácticas. Las otras dos educadoras señalaron haber estudiado poco, sin que el tema haya sido explorado de manera exhaustiva.

Acerca de personas que pudieran haber influido en sus formaciones profesionales, hay referencias al ejemplo de sus madres y algunos de sus profesores, sea en la universidad o en el Magisterio, pero no siempre sus referencias son positivas respecto a sus profesores. Algunas de ellas apuntan a algunos de sus profesores en sus aspectos positivos, enalteciendo sus posturas en las clases.

"Tuvo una, 'X' en la universidad, ella impartía psicología, que es una persona que yo admiro mucho ... ella enseñaba con gusto, cosa importante para mí..." (*Educadora D*)

Al ser animadas a elucubrar sugerencias de cambios que podrían ser implantados en las carreras que cursaron, tres de ellas no hicieron ninguna propuesta, pero una fue sentenciosa en su declaración, mostrando una vez más su insatisfacción con los profesores que encontró en su formación.

"Es complejo. Yo nunca pensé en este detalle, siempre acepto con facilidad aquello que proponen, en la época yo tenía cuestiones y quedaba indignada que no era así, que no enseñaban, pero ahora así, para mí cambiar alguna cosa, quizás los profesores que no tuvieron mucha importancia en el cuadro de profesores."
(*Educadora D*)

En 2013 los datos reflejan un grupo consistente en el nivel de formación profesional, pues todas dijeron haber realizado la carrera de Pedagogía en la universidad, además de que todas poseyeran cursos de

postgrado relativos a sus carreras y a sus actividades laborales. Acerca del tiempo de conclusión de sus últimas formaciones académicas, varía entre dos y siete años y el tiempo de experiencia entre los dos y los 15 años.

Cuando fueron estimuladas para que describieran sus experiencias en la *formación inicial* (C1), las educadoras manifestaron que consideran que esta etapa educativa les trajo un aporte teórico que mejora sus prácticas en la educación infantil. Algunas apuntaron que las prácticas podrían haber sido mejor trabajadas, sea por la cantidad o la calidad de las prácticas desarrolladas. En relación a estas impresiones, las educadoras relatan:

"Sin duda no fuera la carrera, si yo hubiera hecho solamente el "magisterio", yo no lograría el conocimiento intelectual que me ayudó. Por más que muchas colegas digan que no fue válido (mucha teoría y poca práctica), para mí fue muy válido." (*Educadora G*)

"Me preparó así, en nivel de conocimiento ... breve conocimiento de cómo es la infancia, cómo funciona el aprendizaje de los niños..." (*Educadora J*)

Acerca de su formación antes de la carrera de Pedagogía, cuatro de ellas dicen que hicieron el Magisterio, en nivel de educación secundaria obligatoria, y consideran que este fue muy importante, pues les trajo un bagaje teórico y práctico significativo.

"El Magisterio yo creo que es mucho más minucioso que la propia Pedagogía. ... así, yo aprendí mucho con el Magisterio, mucho, existía mucha más dedicación del profesorado..." (*Educadora I*)

Es cuando habla de la calidad del Magisterio cuando la *Educadora L* comenta acerca de sus conocimientos del juego y el jugar en la educación infantil. Así como la educadora L, otras dos educadoras relatan haber estudiado acerca del juego y el jugar.

"Mi Magisterio fue de calidad ... trabajamos mucho eso, bastante énfasis en eso, cómo el niño

aprende, cómo tiene que jugar, ya se hablaba mucho del jugar, la valorización del jugar, y antes del 1998, cuando salió el documento del Ministerio de Educación ... los referenciales de la educación infantil, ya en 1996 nosotras discutíamos eso, estábamos actualizadas." (*Educadora L*)

Todas las educadoras afirman que encontraron personas en sus caminos profesionales, sean las que impartieron clases en sus formaciones, sean las que trabajaban en los mismos centros, que valieron de modelo para sus prácticas educativas.

"Hubo una educadora, en el aula en que yo era auxiliar de educadora, una educadora de bebés. ... ella tenía mucho respeto, mucho respeto y amor por los bebés, así ... ella me enseñó que actividad no es solamente papel, que eran estímulos, cosas sencillas que ella hacía ... el porqué de las cosas, ella me explicó, cosas así de sencillas, que a veces yo no percibía la intencionalidad de aquello y ella me enseñó, cosas que la Pedagogía no me enseñaba." (*Educadora J*)

Al ser incentivadas para crear proposiciones para promover cambios en las carreras de Pedagogía, hacen críticas a las prácticas, que consideran insuficientes en la formación, y a partir de eso proponen que, como ya están ocurriendo cambios en los planes de la carrera de Pedagogía, se amplíen las prácticas supervisadas.

Todavía acerca de sus formaciones profesionales, el último tema aborda la *formación continua* (C2), aquí entendida como la participación de las educadoras, después de la conclusión de su formación inicial, en programas o actividades que promuevan cambios en sus acciones profesionales al agregar conocimientos teóricos y prácticos.

Todas las educadoras del grupo de 2003 indican que participaron de programas ofrecidos por la *Secretaria de Educação* del municipio, apuntando motivos distintos para esta participación. Es importante resaltar que, en este período, en el municipio ocurría un Congreso anual que abordaba la calidad en la educación, y cinco de ellas evaluaron esta

propuesta como poco positiva, así como presentaron críticas y alabaron aspectos positivos en los programas ofrecidos por la *Secretaria de Educação*, pero no todas arriesgaron proponer cambios o temas para próximos programas.

Cuestionadas acerca de sus participaciones y el motivo para estas participaciones, informaron de que lo hacen por interés personal, ganas de aprender, necesidad de actualizar sus conocimientos y sus prácticas, además de hablar una de ellas claramente de que estos programas garantizan el ascenso profesional. Solamente una de las educadoras registró que además de los programas ofrecidos por la Secretaria también procura seguir otros programas en la región.

"... el año pasado yo participé de muchos programas, todo que fue ofertado [...] Pero yo siempre estoy buscando programas en esta área, en la educación infantil, [...] ... participé de la Semana da UNIVILLE, asistí a varias ponencias y participé de las actividades prácticas, una del jugar ... amé, amé." (*Educadora A*)

"... necesito de horas, pero también deseo saber, aprender..." (*Educadora B*)

"Que es muy importante... nuevas ideas, perfeccionamiento." (*Educadora C*)

"... yo hice mi postgrado en São Paulo ... yo buscaba siempre, en esta área [...] yo siempre busco así, que pueda ir en el fin de semana. ... Me gusta estar bien informada con todo lo que ocurre." (*Educadora D*)

En sus evaluaciones de los programas, los aspectos positivos son vinculados a las posibilidades de intercambiar sus experiencias y sus cuestionamientos con otros educadores. Hay también educadoras que hablan positivamente de las prácticas de algunos programas.

"... la Secretaria, la red ofrece para nosotras el intercambio de experiencias, como apunté, es muy rica. [...] la red también ofrece el programa de artes, que ya dura tres años." (*Educadora B*)

"Que son muy importantes, nuevas ideas, perfeccionamiento. Yo analizo, comparo mis dudas, yo confirmo, veo mis experiencias."

(Educatadora C)

"Entonces, alguna cosa nosotras aprendemos y aprendemos en esos programas, intercambio de experiencias..." (Educatadora D)

Los aspectos negativos presentados demuestran que las educadoras no quieren programas que traten solamente teorías, muy monótonos y con temas que no pertenezcan a la educación infantil.

"Yo creo que el personal está muy atrasado ... así, tú no estás implicado solamente con artes y tu vida no es solamente eso..." (Educatadora E)

"Mira, el Congreso así... estábamos así, sin ilusión ... No es lo que esperas ..." (Educatadora F)

Cuando invitamos a que diesen sugerencias para nuevos encuentros de formación continua, solamente tres arriesgaron a decir que quieren más cursos, que sean impartidos por profesionales con dominio de conocimiento y que fomenten cuestionamientos.

"... yo no concuerdo con algunos programas... voy porque tengo que ir ... yo creo que uno tiene que parar, sentarse, cuestionar más, estudiar otras cosas..." (Educatadora E)

En el grupo de 2013 todas las educadoras también participaron de los programas ofrecidos por la *Secretaria de Educação*, presentando motivos diversos para eso. Al evaluar los programas presentan aspectos positivos y negativos que encontraron en sus participaciones, presentando al final sugerencias que pudiesen promover cambios en esos programas.

Hablan de sus participaciones y justifican argumentando que quieren lograr nuevos conocimientos, reciclarse, además de la preocupación con la ascensión profesional.

"Nosotras necesitamos estar siempre actualizadas, el necesita ..." (Educatadora I)

"Yo participo de las que hacen parte de mi carga horaria, de formación continua, que son 40 horas, yo no hago más." (*Educadora J*)

"... también hay todos los programas ofertados por la Secretaría, yo procuro hacer ... yo siempre estoy buscando mucho, yo participo mucho, siempre buscando reciclarme, actualizarme, es bueno, ¿no?" (*Educadora M*)

En sus evaluaciones de los programas, apuntan como aspectos positivos el hecho de haber énfasis en la participación activa de las educadoras, trayendo así la posibilidad del intercambio de experiencias personales. Refieren también que en los programas hay incentivo para una participación más crítica, que promueve el autocuestionamiento e incentiva los cambios necesarios.

"... Ciertamente, toda formación agrega alguna cosa, generalmente te aporta una interrogación, te hace pensar en tu práctica pedagógica." (*Educadora J*)

"Los aspectos positivos de estas formaciones... es cuando nosotras podemos participar de una manera crítica ... una formación dinámica, que permitiera emitir nuestra opinión..." (*Educadora M*)

Así como en el grupo de 2003, en 2013 los aspectos negativos están referidos a poca práctica y a las dificultades que aún encuentran, en algunas propuestas, de momentos de intercambio de experiencias.

"Cuando yo empecé aquí era muy extraño. Parecía más una presentación de informaciones, un llamamiento..." (*Educadora G*)

"Hay mucha cosa relacionada con teoría y poca cosa relacionada con prácticas, cosas que están fuera de la realidad" (*Educadora F*)

Acercas de sugerencias para nuevos encuentros de formación continua, en general apuntan la necesidad de incluir más espacios dinámicos donde las educadoras puedan hablar de sus prácticas y así suscitar cuestionamientos.

"Yo creo que sería así, algo más dinámico, presentaciones, cosas prácticas..." (*Educadora J*)

Al hablar de su formación inicial, las educadoras de los dos grupos indicaron que poseen formación en nivel superior, a excepción de una, de 2003, que estaba empezando la carrera de Pedagogía; consideran que en este nivel educativo (superior) la formación es muy teórica, con diversos problemas situados en las pocas posibilidades de prácticas que tuvieron. Acerca de personas que hayan influido en sus carreras, los dos grupos apuntan profesoras que les impartieron clases y/o colegas de trabajo, pero en el grupo de 2003 dos apuntan a sus madres. Las sugerencias para cambios en las propuestas de formación, sea inicial o continua, remontan básicamente a la necesidad de implantación de espacios para prácticas en las carreras de Pedagogía.

Otro punto interesante de traer aquí es acerca de algunas opiniones de las educadoras, principalmente las entrevistadas en 2013, que indican las necesidades de promoción de espacios para que se fomente la capacidad de reflexión de las educadoras como manera de impulso para lo que estas perciben como necesarios para alcanzar calidad en la educación infantil.

A modo de resumen:

5.2 Cuadro resumen comparativo - Creencias de las educadoras

Objeto de estudio	categorías		2003, N=6	2013, N=6		
CREENCIAS	<i>Prácticas cotidianas</i>		- libre y dirigido - asamblea - actividad grafica	- libre y dirigido, mas elección del alumnado de qué y cómo hacer - asamblea - actividades gráficas		
	<i>Concepciones personales</i>	<i>Actividades dirigidas</i>		- demanda de la SME ¹⁷ y de padres y madres	- integración de sus planteamientos	
		<i>Juegos libres</i>		- interés - desarrollo y aprendizaje	- placer, diversión - desarrollo y aprendizaje	
		<i>Roles del educador</i>	<i>Participación</i>		- conductor	- orientador
			<i>Observación</i>		- cuidados personales - conocer el alumnado	- conocer el alumnado - confirmar el aprendizaje y el desarrollo
			<i>Objetivo</i>		- socialización - nuevos contenidos	- socialización - nuevos contenidos
	<i>Formación profesional participación</i>	<i>Inicial</i>		- Pedagogía, baja valoración - poca práctica - Magisterio mejor base - pocos estudios acerca juegos	- Pedagogía, baja valoración - poca práctica - Magisterio mejor base - pocos estudios acerca juegos - reconocen la importancia de los conocimientos teóricos	

¹⁷ SME - Secretaria Municipal de Educação

		<i>Continua</i>	<ul style="list-style-type: none"> - programas de Secretaria de Educação - Actualización - Intercambio de experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> - programas de Secretaria de Educação - Búsqueda por otros programas - intercambio de experiencias <ul style="list-style-type: none"> - fomentar el lauto cuestionamiento - inclusión de espacios par participación más dinámica
--	--	-----------------	---	---

En el capítulo 6, donde se presentarán las conclusiones, los resultados exhibidos en éste capítulo serán relacionados y discutidos. La sistemática que se utilizará será de buscar relacionar las ideas presentadas por los dos grupos, 2003 y 2013, formando un paralelo para que, a partir de las reflexiones de los principales resultados, presentar algunas consideraciones, que servirán de conclusión de esta etapa de la investigación.

CAPITULO 6

Discusión

Los principales resultados encontrados en esta investigación serán discutidos en este capítulo considerando el aporte teórico-científico presentado en los capítulos iniciales de este trabajo. Inicialmente serán retomados los datos que describen el espacio físico donde las educadoras impartían sus clases, promoviendo así la posibilidad de que el lector comprenda dónde eran desarrolladas las actividades de las educadoras, ayudando así a comprender algunas características presentadas en el discurso de las educadoras. Seguidamente, será presentado un análisis crítico de las limitaciones y contribuciones de esta investigación, buscando indicar las posibles aportaciones para futuros programas de formación continua de la *Secretaria de Educação*.

6.1 Discusión de los resultados

Considerando los resultados descritos anteriormente, buscamos trazar un paralelo entre aquellos obtenidos en 2003 y los del 2013.

Para facilitar la comprensión del contexto donde se realizó la investigación empezaremos por la descripción de un perfil de la muestra final de las participantes en esta investigación. En el año de **2003**, así como en el **2013**, todas eran mujeres; todas tenían más de 20 años, siendo que en **2003** había tres de ellas más jóvenes (con menos de 30 años) y una con más de 40. En **2013** el grupo fue más homogéneo en cuanto a las edades, pues todas estaban entre los 30 y los 42 años. Respecto a la formación académica, solamente en el **2003** había una educadora que todavía no había sacado su carrera, pero iba a empezar en aquel año la carrera de Pedagogía. Las demás tenían la formación superior (2) y postgrado (9). El tiempo de conclusión de sus formaciones para la época de la entrevista variaba entre dos y ocho años, demostrando que todas habían obtenido sus títulos recientemente. El tiempo de experiencia en la docencia oscilaba entre los 3 y los 25 años para las educadoras en **2003** y entre los 2 y los 15 años en **2013**. Entre las educadoras participantes, solamente dos no eran funcionarias por la *Secretaria de Educação* y estaban contratadas con carácter temporal. Cabe resaltar que, de las dos, era una de cada época. Acerca del nivel educativo donde estaban situadas, en **2003** todas ejercían sus actividades en grupos pertenecientes al 2º ciclo del sistema español de educación, que corresponde a los niveles I (2), II (2) y preescolar (2) en Brasil. Ya en **2013** había dos educadoras en el 1º ciclo y las demás en el 2º ciclo, en los niveles I (1), II (2) y preescolar (1).

Aún buscando la comprensión del contexto donde se realizó la investigación, trataremos los resultados que describen las observaciones realizadas en cada una de las aulas donde las educadoras impartían sus clases. En ese apartado fueron consideradas tres dimensiones, el espacio físico, los materiales pedagógicos y las actividades desarrolladas mientras ocurrían las observaciones.

Procede destacar que en nuestra investigación el objetivo de las observaciones y de la descripción de las mismas fue conocer el espacio físico en que ocurren las prácticas de las educadoras, facilitando así la

comprensión del discurso cuando son cuestionadas acerca de sus prácticas. Según Horn (2004) la manera en que son organizados materiales y muebles, además del modo como niños y adultos ocupan esos sitios e interaccionan, nos ayuda a comprender la concepción pedagógica que intermedia el aula.

En cuanto al *espacio físico*, en **2003** y en **2013** se pudo observar que hay similitudes acerca del tamaño de los muebles, que eran adecuados al alumnado; así como en la exposición de las actividades producidas en el aula, además de presentar variados carteles con informaciones pedagógicas. Mientras en **2003** se observó que todas las educadoras mantenían mesas y sillas para pequeños grupos de alumnos distribuidos en el aula y no adoptaban la organización por rincones, en **2013** la organización era distinta. Solamente en tres aulas existían mesas y sillas (para pequeños grupos de alumnos) y estos espacios eran compartidos con uno o dos rincones; las demás mantenían sus aulas organizadas por rincones o con alfombras y cojines, presentando solamente algunas mesas y sillas en rincones que las necesitasen. Respecto a mesas y sillas para las educadoras, en **2003** se encontraron solamente en tres aulas y en **2013** se observaron en cinco situaciones. Respecto a la presentación del material pedagógico al alumnado, en **2003** había solamente una educadora que lo tenía en estanterías abiertas y disponibles al alumnado, mientras en **2013** todas ellas lo mantenían dispuesto para el libre acceso del alumnado.

Cuando consideramos el espacio físico del aula, es importante resaltar que el ambiente y su organización nos transmiten mensajes, indican valores y preocupaciones que tenemos. Carvalho y Rubiano (2001) indican que hay creciente reconocimiento de la importancia del entorno en el desarrollo humano. Afirman asimismo que la organización del aula influye en la manera como el educador y el alumnado perciben, piensan y realizan sus actividades, convirtiendo el planteamiento del ambiente físico en un segmento integrante de un buen manejo de enseñanza en el aula.

Acerca de la organización de los espacios y materiales para la práctica educativa en la educación infantil, en el RCNEI (Brasil, 1998a) encontramos que es un instrumento fundamental en esa práctica, al afirmar que "la estructuración del espacio, la manera como esos materiales están organizados, la calidad y su adecuación son elementos esenciales de un proyecto educativo" (p. 68).

Horn (2004) demuestra que algunas modificaciones en el espacio están ocurriendo, pero la modificación en la estructura física no garantiza un real cambio en las prácticas docentes, pues en la educación infantil todavía es usual encontrar espacios que no permiten la interacción del alumnado. Afirma que la práctica docente desarrollada en muchas de las instituciones de educación infantil resguarda el espacio como aliado al control por parte del educador. Muchos educadores demuestran sus preferencias por la realización de actividades dirigidas, pues tienen dificultad en orientar sus acciones hacia los intereses del alumnado. Necesitan aún mantener al alumnado bajo constante vigilancia y programación, conservándose como el centro de las actividades.

Horn (2004) indica, acerca de la organización por rincones, que estos se configuran como espacios donde ocurre una propuesta pedagógica que suscita que la figura del adulto, el educador, no permanezca como el centro de la actividad, posibilitando más autonomía al alumnado. Propone que el espacio sea planeado y establecido para promover encuentros, interacciones y cambios entre el alumnado favoreciendo bienestar a cada uno y al grupo en general.

Corroborando las ideas presentadas, Silva (2014) afirma que, de acuerdo con el planteamiento del RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b), el alumnado de esta etapa educativa construye sus conocimientos en las interacciones que se establecen con otras personas y con el medio donde viven y que el conocimiento generado en las interacciones no es una simple reproducción de la realidad, sino que es producto de un trabajo de crear,

significar y re-significar la realidad percibida. Por tanto las interacciones que ocurren en los espacios propuestos en el aula influyen en el desarrollo y aprendizaje del alumnado.

Es en la búsqueda de una perspectiva de calidad para el desarrollo y aprendizaje del alumnado en la educación infantil donde el espacio físico es considerado un elemento fundamental a ser observado. Su organización debe tener en cuenta el ofrecimiento de un espacio que acoge y suscita placer al alumno, donde pueda jugar, crear y recrear sus juegos para sentirse estimulado y autónomo (Silva, 2014).

Sigue razonando que los rincones (denominados en sus estudios como "Espacios de aprendizaje") son espacios que ofrecen libertad de movimientos y posibilitan al alumnado la socialización con el mundo y con las personas en su entorno, además de permitir que se sientan seguros. Los rincones deben ser también desafiantes, suscitando el placer de pertenecer al espacio, identificándose con ello y estableciendo relaciones con sus iguales. Afirma asimismo que el ambiente debe permitir al alumnado adaptar su realidad, sus intereses, fantasías, miedos y dudas (Silva 2014).

Acerca de los materiales pedagógicos, se observa que en **2003** y en **2013** las educadoras ofrecen prácticamente tipos similares, a excepción de los materiales para actividades físicas, que en **2003** no se encontraron en ningún aula. Conviene resaltar aquí que en esa época la *Secretaria de Educação* mantenía educadores físicos en todos los centros de educación infantil y que ellos eran responsables del desarrollo psicomotor del alumnado. En **2013** encontramos otra realidad, donde ya no había más educadores físicos en los centros y las educadoras incluían estas actividades en sus clases.

La diferencia más significativa encontrada entre las dos observaciones está ubicada en el hecho de que en **2003** solamente una educadora dejaba los materiales para libre acceso al alumnado y en **2013** se pudo observar que todas mantenían esta práctica.

Silva (2014) considera que los ambientes deben satisfacer las necesidades del alumnado, buscando hacerlo del modo más individualizado posible. Para que eso ocurra los materiales deberán ser de libre acceso, dando oportunidades de moverse, andar, subir, bajar, con varias tentativas, buscando así el control de su propio cuerpo. Además de eso, el ambiente debe estimular todos los sentidos del alumnado. Carvalho y Rubiano (2001, p. 111) afirman que "la variación de la estimulación debe ser buscada en todos los sentidos: colores y formas; músicas y voces; aromas y flores y alimentos siendo preparados; oportunidades para que se prueben distintos sabores".

En la categoría ***tipo de actividad observada*** se percibe, en **2003** y en **2013**, que las educadoras procuran variar sus actividades proponiendo momentos de actividades libres y actividades dirigidas. La diferencia más evidente es que en **2003** hay un foco más específico en la necesidad del control de la situación, de que esté en las manos de las educadoras. Hecho que se observa incluso en las actividades libres, donde las educadoras determinan el tipo de material o juguete que será utilizado además de procurar corregir la forma como el alumnado utiliza el material. Ya en **2013**, a pesar de que las educadoras siguieran un guión pre-determinado de "rutina" - todas siguen un orden muy similar -, hay la posibilidad del alumnado de elegir la manera y el material que irá a utilizar para completar las tareas, lo que es percibido tanto en las actividades libres como en las dirigidas.

Importa resaltar que el RCNEI (Brasil, 1998b) define qué temas deben ser desarrollados en cada etapa educativa. Pero los espacios y actividades propuestos deben permitir la exploración por el alumnado, promoviendo una relación de interacción total, de intercambios de conocimientos, de aprendizaje, de individualidades, que el aprendizaje pueda ocurrir en situación de placer y diversión.

Hank (2006) demuestra que un ambiente estimulante al alumnado permite que quede seguro y que promueva actividades que desafíen sus potenciales, donde sienta el placer de pertenecer al ambiente, interaccionando con sus iguales. Los ambientes deben estar planteados para promover la satisfacción de las necesidades del alumnado, con materiales que estén accesibles, desde los objetos personales y también los juguetes, posibilitando así el desarrollo con autonomía.

Acerca de la *participación de las educadoras en las actividades del alumnado*, tanto en **2003** como en **2013** encontramos una educadora que mantenía una actitud ajena a las actividades cuando estas eran libres, aprovechando este momento para ejecutar otras actividades relacionadas con sus clases. Las demás se presentaban incluidas en las actividades, sea por participar directamente o por observar aquello que el alumnado estaba realizando. Quizás la divergencia preponderante esté en el hecho de que las educadoras en **2003** mantenían una postura de control, de orden y organización de las actividades, determinando al alumnado qué y cómo hacer las actividades. Ya en **2013** se pudo percibir que las educadoras se mantienen más como orientadoras del qué hacer, pero permiten al alumnado que elija el cómo hacer y el material a ser utilizado. Están más preocupadas en incentivar la participación de todos en el proceso de aprendizaje.

Hank (2006) plantea que las interacciones ocurridas en el espacio del aula influyen en el desarrollo y aprendizaje del alumnado. Así, el educador no debe asumir la figura central del proceso enseñanza-aprendizaje, pero sí estar como alguien más experto que aprende y permite al alumnado aprender de la manera más lúdica posible. Citando a Oliveira (2000), el autor demuestra que el medio escolar, con o sin el educador, remite mensajes y que los educandos construyen su conocimiento y contestan a esos mensajes. Destaca también que el alumnado es el verdadero protagonista de su aprendizaje en la vivencia activa con otras personas y objetos, pues eso posibilita los descubrimientos personales en un espacio donde se realizan trabajos individuales o en pequeños grupos.

Silva (2014) corrobora estas ideas al afirmar que cabe al educador participar como una persona con más experiencia, interviniendo cuando sea necesario, además de participar cuando perciba el interés del alumnado en su participación activa, como compañero que suscita el desarrollo infantil a través de momentos de interacción, permitiendo que vivan sus propias infancias.

En la década de 1990, Lera (1994, p.15), en su tesis doctoral, ya demostraba que los espacios estructurales del aula son importantes por posibilitaren la realización de diversas actividades, además de prácticas educativas con formatos distintos. Apunta aun que estas investigaciones deberían realizarse en distintas dimensiones de forma conjunta. Enfatiza los estudios de calidad del entorno cómo un factor importante para que realmente haya esta calidad tan deseada en los procesos educativos. En su investigación constató que además de las características de la estructura del aula, hay que considerarse otros factores, cómo: las prácticas educativas desarrolladas; las ideas de los educadores y el nivel sociocultural del alumnado; que deberán ser tomados conjuntamente para que se pueda explicar los efectos de la calidad en Educación Infantil y en el desarrollo del niño.

En este sentido Lera (2007) , citando Arnett (1987) apunta que el cambio en las prácticas está relacionado también a una formación adecuada del educador, demostrando que en otras investigaciones hay indicadores de que estas formaciones se refieren a los conocimientos en psicología de la educación y el desarrollo infantil.

Las ideas de las educadoras

Para la discusión de los resultados se mantendrá el mismo orden de las categorías que se exhibió en la presentación de los resultados, a saber: (A) prácticas cotidianas; (B) concepciones personales y (C) formación profesional

En la categoría *Prácticas cotidianas* se percibe, en 2003 y en 2013, que las educadoras procuran variar sus actividades proponiendo momentos de actividades libres y actividades dirigidas. Como ya se ha señalado, la diferencia más evidente es que en 2003 se pone más el control en manos de las educadoras, tanto en las actividades libres como en las dirigidas. Ya en 2013, en unas y otras actividades hay más posibilidades para la iniciativa del alumnado. En las dos épocas las educadoras parecen seguir un esquema pre-determinado de "rutina", todas siguen un orden muy similar. La diferencia en los relatos de las educadoras está más relacionada con el hecho de que en 2013 el alumnado permanecía en el centro todo el día, exigiendo así que desarrollasen una cantidad más grande de actividades.

En el RCNEI (Brasil, 1998a) encontramos que las rutinas representan la estructura de organización del tiempo didáctico, el tiempo de trabajo educativo que se realizará con el alumnado y que debe alcanzar los cuidados, los juegos libres y las situaciones de aprendizaje orientadas.

En el documento hay también la afirmación de que las rutinas pueden facilitar o cercenar los procesos de desarrollo y aprendizaje, por tanto no deben ser muy rígidas. Cuando son rígidas en demasía no consideran al alumnado y sus intereses, además de no considerar al educador, transformando su trabajo en fastidioso, monótono y poco participativo.

La rutina en la educación infantil es considerada una estrategia para dinamizar el aprendizaje, que facilite las percepciones infantiles acerca del tiempo y del espacio físico. Para eso debe ser suficientemente comprensible, porque para los educandos debe ser un factor de seguridad. Son las rutinas que orientan las acciones del alumnado y de las educadoras, permitiendo, de esta manera, que el alumnado pueda predecir las situaciones que irán a ocurrir, evitando que se quede inseguro en esta relación.

Zabalza (1998), al describir diez aspectos-clave para una educación infantil de calidad, expone que las rutinas deben ser estables y que son ellas

las que organizan la estructura de las experiencias del cotidiano, posibilitando al educando el dominio del proceso que debe ser seguido, evitando las incertidumbres del futuro cercano. El cotidiano se torna algo previsible y eso tiene importantes efectos en el futuro.

Acerca de la diferencia en el número de actividades descritas por las educadoras, es fundamental acordarse de la cantidad de horas que el alumnado permanece en la institución, la amplitud de los cuidados físicos necesarios para la atención, los ritmos y diferencias individuales. La especificidad del trabajo pedagógico exige un planteamiento constante de las rutinas (Brasil, 1998a). En su planteamiento el educador debe prever las diferentes posibilidades de acciones, incluyendo actividades individuales y en grupos, higiene, alimentación, la siesta, actividades libres y dirigidas, entre otras.

Aquí se puede resaltar, acerca de las diferencias encontradas en las actividades de higiene personal, que en 2013 surgieran mucho más en los relatos. Pero eso puede ser explicado por el hecho de que el alumnado permanece por más tiempo en el centro (período integral), además de que dos de las educadoras trabajaran con bebés, que por naturaleza demandan más cuidados con la higiene.

La propuesta del RCNEI (Brasil 1998a, 1998b) es que las funciones del educar y del cuidar estén incorporadas de manera integral a los objetivos de los centros, y que estas nuevas funciones promuevan la calidad tan deseada. El documento establece que en concepciones más amplias los cuidados son referidos a las necesidades de protección, salud y alimentación e incluyen afecto, interacción, estimulación, seguridad y juegos que permitan exploración y descubrimientos al alumnado. Sirviéndose de esos principios como base, el RCNEI (Brasil, 1998a, 1998b) propone las prácticas del cuidar y el educar como contexto para las propuestas en educación infantil.

En este sentido las *Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Educação Infantil de Itajaí* (Itajaí, 2000) indican que los educadores deben organizar sus aulas de manera que faciliten el cuidado físico y asistencia, juntamente con actividades que estimulen el desarrollo del alumnado. En educación infantil cuidar y educar están muy vinculados y significan la preservación de la vida y el desarrollo de las capacidades; suscitando los aspectos necesarios para el desarrollo biológico, emocional e intelectual de los niños.

El RCNEI (Brasil, 1998a) enfatiza el cuidar como una de las actividades del educador buscando demostrar que hay que hacerlo de modo distinto de las ideas antiguas, que consideraban las instituciones dedicadas a infancia como "*kindergarten*". Estas instituciones tenían como objetivo recoger y proteger niños chicos mientras sus madres necesitaban ir a sus trabajos, o niños que necesitaban de algún tipo de asistencia. Por mucho tiempo, hasta la segunda mitad del siglo XX, estas instituciones en todo el mundo estaban basadas en objetivos vinculados a cuidados personales e higiene. En esta línea, los infantes eran considerados carentes, frágiles, pasivos, y las preocupaciones del adulto (cuidador) llevaban a procedimientos y rutinas rígidas. Solamente en la década de los ochenta, en Brasil, ocurrieron cambios en los objetivos de la educación infantil, incluyéndose entonces la preocupación por la educación y cuidados colectivos de niños de cero a seis años. (Abramowicz y Wajskop, 1999).

En este sentido, el RCNEI (Brasil, 1998a) propone el cuidado como parte integrante de la educación infantil, que integra varios campos de conocimiento además de la participación y colaboración de profesionales de distintas áreas. Requiere que se valore y ayude en el desarrollo de capacidades. Es un acto en relación al otro y a sí mismo, tiene una dimensión expresiva e implica procedimientos específicos. Sugiere también que el desarrollo integral está relacionado con los cuidados relacionales (dimensión afectiva y aspectos biológicos del cuerpo) y que cuando estos

cuidados son ofrecidos hay que abrir oportunidades de acceso a conocimientos variados.

Se observa, en la descripción de las actividades desarrolladas durante un día común en el centro de educación infantil, tanto en 2003 como en 2013, que existen varios momentos dedicados a lo que se refiere a los cuidados con los aspectos biológicos - higiene y alimentación -, que llevan a los educadores a adoptar una rutina rígida en sus cotidianos. Pero es importante resaltar también que algunas de las educadoras señalaran la necesidad de enseñar al alumnado principios de higiene personal. En sus discursos apuntaron las dificultades que encuentran, pues esta rutina, con horarios rígidos, es una imposición del personal directivo del centro.

A pesar de que en 2003 y en 2013 las educadoras hablaran de actividades libres y dirigidas como prácticas usuales, se percibe que en 2003 las educadoras procuran mantener el control de las actividades desarrolladas por el alumnado, pues determinan el cómo y el qué hacer cuando sugieren cualquier actividad. Esto también se observa cuando destacamos que en 2003 el croquis del aula era conservado en un formato espacial que no favorecía la interacción entre los educandos ni tampoco que ellos se apropiasen de este espacio por medio de los objetos, que no estaban ahí dispuestos (como se pudo ver en las observaciones en el aula).

Horn (2004, p. 27) apunta que en gran parte de la práctica de los educadores en los centros de educación infantil se utilizaba "el espacio físico como aliado al control de los cuerpos y de los movimientos considerados importantes en lo que es entendido como 'pre-alfabetización'". Se acredita que esta necesidad de control por parte de los educadores esté relacionada con el hecho de que todavía hay muchos adultos, entre ellos padres y educadores, que opinan que un juego libre, sin reglas preestablecidas, suscita desorden e inseguridad en el niño, además de considerar que no es una actividad seria, demostrando que asocian seriedad

a rigidez. Además creen que el aprendizaje significativo ocurra solamente cuando la actividad propuesta sea estructurada y dirigida (Azevedo, 1995).

En 2013 se mantiene el discurso de actividades libres y dirigidas como momentos distintos en el aula y demuestran que permiten más libertad al alumnado para optar respecto a cómo hacer las actividades que son sugeridas por las educadoras. Además del discurso, en la organización del aula adoptan la estructura del espacio por rincones, espacios donde se desarrollan las actividades de la propuesta pedagógica y que implican la descentración de la figura del adulto en la práctica cotidiana, posibilitando así más autonomía al alumnado.

Cuándo abordamos las *concepciones personales* de las educadoras acerca del juego y del jugar en el aula observamos que hay similitudes en los discursos, pues tanto en 2003 como en 2013 mencionan que un juego, para ser libre, necesita tener el interés del alumnado; promover la experiencia, la vivencia de comportamientos y actitudes (nuevas o no) del educando; la existencia de objetivos en estas situaciones, sean objetivos del educador o de la actividad por sí misma; además de que todas afirman que las actividades de juego y el jugar del alumnado son promotores de aprendizaje y desarrollo. Diferenciando un poco los discursos, observamos que en 2003 las educadoras enfatizaban la diferenciación entre actividades propuestas dentro del aula, con juguetes más pedagógicos (que eran distribuidos por el educador) y las actividades al aire libre, consideradas por algunos como el verdadero jugar, donde no ocurría la intervención del educador. Aún en el 2003 encontramos un discurso acerca del pensamiento de que "todo que hace un niño es juego". Ya en el 2013 hay referencia a la necesidad del alumnado de estar disfrutando con placer y diversión de la actividad propuesta para definirla como juego libre, donde hay, por parte del niño, participación e implicación. Además, consideran que el juego y el jugar componen el cotidiano del alumnado.

La percepción de la importancia de juego y del jugar libremente en la educación infantil está siendo estudiada cada vez más y despierta aún dudas acerca de su utilización. En el RCNEI (1998a), al apuntar las metas de calidad, se enfatiza la utilización del juego libre y del jugar como una de las dimensiones de las prácticas de las educadoras. El documento propone el jugar como una de las actividades fundamentales para el desarrollo de la identidad y de la autonomía, además de la capacidad de atención, imitación, memoria, imaginación del alumnado. Enfatiza que por medio del juego hay promoción del alumnado, del desarrollo de la interacción y socialización por el uso y experimentación con las reglas existentes en esas actividades.

Para diferentes investigadores el juego es una necesidad para el desarrollo en la infancia. Puede ocurrir individualmente o acompañado de otros niños, despierta diversión, placer, alegría y satisfacción (Bruner, 1989; Izumi-Taylor, Samuelsson y Rogers, 2010; Kishimoto, 1994, 1999, 2003; Lee y Goh, 2012; Mendoza y Katz, 2008; Neto, 1997; Vygotski, 2000; Wallon, 2000).

Piaget (1990) afirma que el juego no debe ser estudiado por sí mismo, sino porque constituye una de las raras actividades espontáneas del niño, que permite conocer sus representaciones y la percepción de su desarrollo.

La utilización de juegos educativos en la escuela viene ligada a nuevos paradigmas respecto a las perspectivas de los educadores, una vez que ellos están directamente relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje. El educador debe hacerse un facilitador y mediador del aprendizaje, principalmente en la educación infantil.

El juego y el jugar en el aula permiten que la relación enseñanza-aprendizaje promueva placer al alumnado y satisfacción al educador, alcanzando los objetivos que se proponen. El juego deja de ser un momento de relajación y descanso en el aula para ser una actividad fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos.

Acerca del rol en las actividades libres del alumnado, tanto en 2003 como en 2013 las educadoras abordaron tres posibilidades de actuación: participación directa, observación y determinación de los objetivos de las actividades realizadas. Cuando se refieren a la participación directa puntúan las necesidades de incentivar o promover la participación del alumnado y de establecer el orden en esos momentos. En 2003 sus expresiones demuestran que sus intervenciones estaban vinculadas a la necesidad de enseñanza, sea de las reglas de la actividad o de auxilio a las dificultades presentadas por el alumnado. En 2013 el foco está más en las necesidades del alumnado, o sea, buscan dar atención a las solicitudes de sus alumnos, así como a estar junto a ellos y a la promoción de la interacción entre ellos.

En cuanto a la otra posibilidad abordada, la observación, ambos grupos apuntan la necesidad de conocer mejor su alumnado, sus comportamientos, el interés que tienen, las interacciones que mantienen mientras juegan entre sí. En 2003 aparece la necesidad del educador de estar disponible para ayudar en las dificultades, mientras en 2013 el foco está más en tener datos para conocer la evolución del aprendizaje y del desarrollo.

La acción del jugar, en cuanto instrumento de enseñanza, exige del educador la observación dirigida, pues es en esos momentos cuando el niño utiliza valores simbólicos en la construcción de su subjetividad. Las educadoras deben saber explorar momentos de juego libre de manera que contribuya al aprendizaje de los niños y deben utilizar esos momentos como una fuente rica de observación acerca de aspectos importantes de la vida psíquica, cognitiva y emocional de su alumnado.

Moyles (2002) apunta que el jugar en situaciones educativas, además de suscitar el aprendizaje del alumnado, permite además que adultos perceptivos y competentes aprendan acerca de la infancia y de las necesidades que tienen los niños. Las observaciones meticulosas de las acciones libres del alumnado son fundamentales al proceso educativo, pues tienen el objetivo de mejor conocimiento y comprensión de las

características de cada uno de los niños. Con los datos de una observación meticulosa la educadora logrará planear actividades que permitan atender las necesidades y motivaciones de su alumnado.

Ferraz y Flores (2002) afirman que la observación de las acciones del alumnado debe ser un gran aliado de las educadoras por posibilitar que conozcan lo que su alumno ya sabe hacer solo y a partir de eso qué puede proponer cómo desafío para que el niño conquiste nuevas habilidades.

Horn (2004) corrobora estos pensamientos al destacar que la educadora debe observar, registrar e intervenir, suscitar nuevos espacios y situaciones para que la construcción del conocimiento ocurra de manera cada vez más interesante para el alumnado.

Acerca de los objetivos presentan similitudes, pues tanto en 2003 como en 2013 abordan la introducción de nuevos contenidos educativos y conocimientos, además de trabajar la socialización del alumnado como foco de sus acciones.

Un punto que merece que se aborde se refiere a dos educadoras en especial, una de la primera muestra y la otra de la segunda, que apuntaron la utilización de los momentos de juego libre para realizar otras actividades, ajenas a lo que ocurría en el aula. Relataron que se valen de esos momentos para preparar sus clases, organizar las agendas del alumnado, pero explicaban que incluso alejadas de la situación mantenían algo de atención al alumnado.

Acerca de la *formación profesional*, tanto en 2003 cuanto en 2013, las educadoras relatan que en su *formación inicial* todas participaron de formaciones referentes a sus profesiones (educación), sea en la universidad o en la educación secundaria obligatoria. Acerca de estas formaciones, cuando se refieren a la formación universitaria son unánimes en decir que los contenidos desarrollados fueron muy teóricos y que debería haber más posibilidad de prácticas supervisadas. Una de ellas, de 2003, habla de su

decepción cuando empezó la carrera de Pedagogía y que dejó de aprender muchas cosas que hoy percibe que eran importantes para su desarrollo profesional. Asegura que el Magisterio (en educación secundaria obligatoria) promovió conocimientos y muchas más prácticas, afirmando que el aprendizaje en esta formación inicial fue lo que dio sustentación a sus prácticas en el aula. Esta afirmación puede ser detectada en el discurso de todas las demás que frecuentaron el Magisterio (cinco en 2003 y cuatro en 2013).

Acerca de la *formación continua* presentan ideas muy similares en diversos temáticas. Todas afirman que participan de los programas ofrecidos por la *Secretaria de Educação*, pero las justificaciones para esta participación son distintas. Algunas lo hacen por creer que estos programas ayudan en sus prácticas y que, conforme a la manera como son impartidos, agregan un buen conocimiento teórico. Acerca de las posibilidades de prácticas, critican el hecho de que muchos tienen demasiada teoría y poca práctica. Pero son unánimes al exponer que buscan nuevos conocimientos y que debería haber más programas durante el año lectivo. Reconocen además que deberían buscar programas fuera de lo que propone la *Secretaria de Educação*. Relatan que en algunos momentos la *Secretaria* les ofreció programas que posibilitaron el intercambio de experiencias, de informaciones, de ideas, y que esos espacios de discusión deberían ser ofrecidos con más frecuencia, pues valorizan el saber del educador.

Dos cuestiones que, aunque hayan aparecido en pocos discursos, merecen ser anotadas, se refieren a dos educadoras que hablan de la necesidad de participar pues esta es la manera de conseguir el ascenso profesional y otro que muestra la expectativa de que están buscando en los programas de formación continua que les enseñen técnicas y estrategias que ya estén preparadas para que puedan aplicar en sus clases.

Pero, en camino inverso a este, encontramos cuatro educadoras que incrementan sus discursos abordando cuestiones acerca de la necesidad de

promover programas de formación que consideren la capacidad del educador de reflexionar acerca de sus prácticas, afirmando que los cambios de actitudes ocurren a partir de la reflexión que hacen de sus prácticas.

Para proporcionar mejor comprensión del discurso, es fundamental que se conozca un poco del sistema de formación de educadores para la educación infantil en Brasil. La formación en Pedagogía surgió a partir de 1939 y tenía como meta formar "técnicos en educación". La formación de educadores era responsabilidad de escuelas de enseñanza secundaria y hoy son reconocidas como "magisterio de nivel medio". En 1996, con la consolidación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Brasil, 1996) se exige que el educador de la educación básica posea formación universitaria (Rossetto y Baptaglin, 2012). Cuando comprendemos este contexto histórico comprendemos también por qué en 2003 había una educadora que todavía no tenía formación universitaria.

Con este contexto de cambio, las carreras de Pedagogía están pasando por distintas reorganizaciones curriculares. En este sentido Nascimento (2010) explica que las *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia*¹⁸ afirman que la formación inicial del pedagogo debe tener la docencia como su principal objetivo y ser concebida como un "proceso pedagógico metódico e intencional, desarrollándose en la articulación y la construcción del conocimiento entre los partícipes". Afirma asimismo que la formación inicial es fundamental para el desarrollo profesional del educador y la construcción de su identidad, para ello debe ser entendida como un espacio de crítica y de reflexión colectiva.

En sus investigaciones Nascimento (2010) y Rossetto y Baptaglin (2012) relatan que los alumnos de dos cursos de Pedagogía sintieron que su formación inicial tuvo problemas y apuntan que fueron relativos a la priorización de cuestiones teóricas, explorando poco la práctica y la realidad

¹⁸ Para más conocimiento acerca de la formación en Pedagogía en Brasil, consultar: BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://www.mec.org.br>. Acessado em: 09.2010.

educacional, lo que dificultó una asociación entre la teoría y la dimensión práctica.

Rossetto y Baptaglin (2012) afirman que los estudiantes perciben la necesidad de buscar en otros espacios la complementación de su formación inicial, buscando así promover el desarrollo de su aprendizaje docente. Es en estos espacios donde los educadores encuentran la posibilidad de compensar la falta de oportunidades de práctica en la fase inicial de formación.

Este es un desafío que busca contribuir a la práctica y el oficio del educador, pues él necesita seguir aprendiendo aquello que la formación inicial no fue capaz de alcanzar. Su objetivo debe ser muy claro, el de desarrollar conocimientos relacionados con los aspectos que más interesan acordes a su práctica. Es fundamental que él aprenda a reflexionar acerca de lo que hace, que mejore sus conocimientos y repiense su práctica, pues por medio de ella y el contacto directo con sus alumnos es como podrá percibir la necesidad de su reflexión. Facci (2009) propone que es necesario romper con las didácticas tradicionales, buscando poner énfasis en el alumno, que es sujeto activo en su propio aprendizaje, pero que para eso es fundamental que haya articulación entre el conocimiento y las prácticas.

Una manera posible de sanar las carencias que las educadoras apuntan existir en la formación inicial, son los programas de formación continua, una vez que deben permitir el perfeccionamiento de algunas necesidades específicas del educador. Acerca de eso Mizukami (2002) afirma que los programas de formación continua son de gran valía en la formación del educador, pues ofrecen la posibilidad de contenidos específicos para la educación infantil además de otros niveles de educación. Pero lo que se viene observando es que actualmente estos programas, ofrecidos por las universidades, están contribuyendo mucho más a la consolidación del discurso de los educadores que a sus prácticas.

Esta afirmación es corroborada por Rossi y Hunger (2012) que indican que todavía no hay una preocupación por parte del poder público brasileño y de otros responsables por las acciones de formación y que se mantiene la distancia entre la formación ideal (de los documentos oficiales) y la real (que ocurre en la práctica) pues la dicotomía teoría-práctica sigue existiendo.

Este es uno de los aspectos negativos apuntados por las educadoras en nuestra investigación, y para que se puedan superar estos “impases” hay que buscar programas que consideren sus dificultades. Las propias educadoras indican la necesidad que tienen de participar de programas que consideren su capacidad de reflexionar acerca de sus prácticas, afirmando que los cambios de actitudes ocurren a partir de estas reflexiones que hacen acerca de sus prácticas cotidianas.

Considerando las ideas de las educadoras es posible *reconstruir el discurso* que nos muestra que en las prácticas cotidianas las educadoras de los dos grupos procuran alternar actividades libres y dirigidas, siguen una rutina preestablecida y mantienen una fuerte característica en cuanto a la necesidad de cuidados de higiene y alimentación. Gradualmente son introducidos aspectos vinculados a contenidos educacionales. La diferencia esencial entre los dos grupos está en el hecho de la necesidad de control de las actividades demostrada por las educadoras de 2003.

En sus concepciones personales los dos grupos destacan que el juego libre debe suscitar el interés del niño y favorecer experiencias de comportamientos y actitudes; son actividades que poseen objetivos y que promueven el desarrollo y el aprendizaje. Si en 2003 las educadoras vinculaban estas características más a las actividades al aire libre, en el patio, en 2013 se refieren más al disfrutar y al placer, diversión, participación e implicación del educando, cualquiera que sea el espacio donde ocurra. Una vez más, el diferencial más significativo de los grupos es la necesidad de control por parte de las educadoras de 2003.

Abordando cuestiones de formación profesional, todas las educadoras que lograron finalizar su formación universitaria se refieren a sus formaciones iniciales como extremadamente teóricas, presentando pocas oportunidades para prácticas; pero las que frecuentaron el Magisterio (educación secundaria) relatan que eso ayuda en las prácticas cotidianas. Afirman haber encontrado en sus caminos profesionales personas que les sirvieron de modelo, sean profesores de sus formaciones, sean compañeras de trabajo.

En sus trayectorias profesionales todas participan de programas de formación continua, principalmente en búsqueda de nuevos conocimientos; critican los programas excesivamente teóricos, pero elogian aquellos que promueven el intercambio de experiencias, informaciones o ideas, valorizando el conocimiento del educador.

Apuntan a los programas de formación continua como una manera de actualización y de promoción de calidad en los procesos educativos, siempre que estos estén acordes con sus realidades y necesidades.

Finalizando. es importante subrayar que algunas educadoras terminan sus discursos acrecentando cuestiones como la necesidad de valorización del conocimiento del educador y de la capacidad de reflexión acerca de sus prácticas, mostrando que este será el verdadero camino para los cambios necesarios en el proceso educativo.

Como forma de finalización de la reconstrucción de un discurso único, que demuestra las ideas de los grupos investigados, recogemos lo dicho por una de las educadoras:

"Yo creo que estamos progresando. O yo quiero creer en eso. Yo creo que los cambios en la educación infantil son lentos (muy lentos), pero yo creo que está caminando. Despacio, pero está caminando. En todo. En el sentido de la formación, de la creatividad, del planteamiento, del jugar libre, las educadoras están saliendo de la facultad y yendo para las prácticas y descubriendo que es

necesario que haya un cambio en el pensamiento. Todos están intentando, haciendo un esfuerzo para que eso ocurra. Es evidente que eso se choca con varias condiciones que muchas veces son ajenas a nuestra posibilidad, pero yo siento que las personas están admitiendo que hay la necesidad de cambio. Y eso es bueno. Nosotras quedamos contentas. Estamos avanzando." (*Educadora G*).

6.2 Conclusiones

Panorama final de la investigación

Al presentar los resultados de esta investigación, volvemos a las preguntas que nos guiaron.

En cuanto a la primera pregunta, donde pretendemos reflejar cómo las educadoras describen sus prácticas y la utilización del jugar en su cotidiano, detectamos que paulatinamente las educadoras van dejando su rol de controlador para asumir una postura de participación, dando más énfasis a las necesidades del alumnado.

La segunda pregunta trata de las creencias y concepciones de las educadoras acerca del jugar infantil, lo que nos ha permitido percibir que las educadoras describen sus concepciones calcadas en sus conocimientos teóricos personales, enfatizando la necesidad de implicarse, de la diversión y placer en las acciones del jugar.

Respecto a la tercera pregunta, que se refiere a las influencias de la formación profesional (inicial y continua), las educadoras reconocen la importancia de la formación inicial y de la continua, pero relatan su insatisfacción con el énfasis que se ha dado a los contenidos teóricos.

Estos resultados, pareados a la teoría que utilizamos para fundamentar nuestro trabajo, nos muestran, entre otras cosas, que las prácticas relatadas por las educadoras están en coherencia con la época en que ocurrieron. En 2003 aún estaban muy arraigadas las concepciones

consolidadas por la *Lei de Diretrizes e Bases 5692/70* (anterior a la actual LDB 9394/96), que no consideraba la atención a niños de cero a seis años como parte integrante del sistema de educación obligatoria. La atención a los niños en esta fase de desarrollo era básicamente el cuidar. Con la implantación de la nueva ley (LDB 9394/96) y a los diez años de su vigencia, se percibe un avance en el discurso y en algunas prácticas; y la principal de ellas es el énfasis más preponderante en el educar, que pasa a ser vinculado al cuidar.

Con esta nueva concepción surge la necesidad de nuevas prácticas, lo que se percibe cuando detectamos que el educador deja progresivamente su rol de control de sus alumnos y pasa a asumir más el rol de participante, el que auxilia en las necesidades del alumnado.

Respecto a la formación profesional, mantienen el mismo discurso acerca de la formación académica inicial (que reconocen ser necesaria) de ser muy teórica y solicitan un espacio mayor vinculado a las prácticas educativas. Participan de los programas de formación continua, pero son unánimes, una vez más, en cuanto al deseo de que puedan participar más activamente, requiriendo espacios donde puedan discutir y reflexionar acerca de lo que hacen, para que, partiendo de estas reflexiones, basadas en sus conocimientos teóricos, puedan realmente alcanzar los cambios que creen ser necesarios en la búsqueda de mayor calidad del proceso educativo.

A partir de estos hallazgos se sugiere que se estructuren cambios en los programas de formación continua propuestos por la *Secretaria de Educação de Itajaí*, buscando implantar espacios donde los educadores puedan estar más próximos a sus realidades y a partir de ahí debatan y reflexionen acerca de sus acciones y a partir de esas reflexiones descubran nuevas perspectivas de acción y que estas conciben nuevas reflexiones, transformando la formación continua en un proceso permanente.

Es, en realidad, permitir que el educador participe en la construcción de su saber, permeando los programas con teorías consistentes

y posibilidades de discusión de sus prácticas mientras las teorías van siendo asimiladas y buscan en el cotidiano su espacio de acomodación. Es la posibilidad de construcción de sus conocimientos en acciones.

Además de eso, se indica también que estos programas sean fuente de nuevas investigaciones, que promuevan continuamente un repensar de sus propias prácticas, evitando así que se tornen monótonos y poco atrayentes para los educadores.

6.3 Alcances y limitaciones

El hecho de ser transversal esta investigación, con un espacio de diez años entre las dos recogidas de datos, posibilitó una convivencia más directa con el personal de la *Secretaria de Educação de Itajaí* y con todas las educadoras que actuaban en la educación infantil. Esta convivencia posibilitó experiencias diversas, desde conversaciones informales con las educadoras hasta participaciones directas en algunos de los programas de formación continua junto a la Secretaria. En esos encuentros y reencuentros fue posible vislumbrar algunas dificultades de las educadoras en el momento de llevar a sus prácticas las teorías presentadas en los programas, con sus angustias por no tener a quien recurrir en su quehacer cotidiano.

Hubo también la oportunidad de encontrar educadoras que construyeron junto a sus pares grupos de discusión y que con eso llevaron adelante sus innovaciones en el proceso educativo.

La *Secretaria de Educação* proporcionó apertura para que pudiésemos participar de este proceso a lo largo de los años, demostrando con eso el interés y la disponibilidad para la innovación, que es nuestro interés con los resultados de esta investigación.

Infelizmente la disponibilidad no es una característica unánime y enfrentamos algunas dificultades. Algunos (pocos) de los centros de

educación infantil que permitieron nuestra presencia solamente por ser una orientación de la Secretaría, en realidad no proporcionaron espacio (físico y de tiempo) para nuestra aproximación a las educadoras, dificultando nuevos aportes resultantes de la convivencia directa con todas las educadoras en sus cotidianos.

A pesar de eso, poder investigar el pensamiento del educador y sus prácticas cotidianas agregó nuevos conocimientos, generó nuevas cuestiones y principalmente reforzó la creencia de que debemos seguir investigando este tema.

En el caso de nuestra investigación en específico, se sugiere que en continuidad y en búsqueda de algunas repuestas a cuestiones que se levantan a partir de los resultados se realicen nuevas investigaciones. Una de ellas es acerca del cambio que se percibe en las educadoras; estos cambios, mismo que sean lentos y pequeños, ¿son resultado de qué?. En esos diez años, ¿qué temáticas fueron abordadas en los programas de formación continua?; ¿cuánto tiempo se dedicó al intercambio de experiencias y a las discusiones de las prácticas cotidianas de las educadoras?.

Mismo que existan varios investigadores que abordan ese mismo tema, acreditamos que aún hay mucho a ser investigado, pues la formación profesional del educador es un proceso continuo.

REFERENCIAS

Abramowicz, A., Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil: creches - atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna.

Acosta, C. M. (1995). *Ideas de los profesores acerca del desarrollo psicológico y de sus relaciones con la práctica educativa* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Sevilla: España.

Azevedo, N. dos A. P. R. (1995). *Brincar: o que pensam os educadores de infância*. Dissertação de mestrado. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Azevedo, N. R., Kooij, R. V. D. & Neto, C. (1997). *Brincar: o que pensam os educadores de infância*. In C. NETO. *Jogo e desenvolvimento da criança*. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Portugal: Serviço de edições.

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Ed. 70, Lisboa.

Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre, RS: Artes

Médicas.

Biazoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa em psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In G. Romanelli & Z. M. M. Biazoli-Alves (orgs.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa* (pp.135-157). Ribeirão Preto, SP: Legis Summa.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado.

Brasil. (2002). *Estatuto da criança e do adolescente: lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. Recuperado em 27 março, 2003, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

Brasil. Ministério da Educação. (2002). *Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998a). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. V. 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998b). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. V. 2. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (2000). *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Bruner, J. Acción, pensamiento y lenguaje. Bruner & J. S. y Linaza, J. L. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 211-219). Madrid: Editorial Alianza.

Calderhead, J. (1986). La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado. *Actas del Congreso Internacional sobre Pensamiento y Toma de Decisiones*. Luis M. Villar Angulo (Ed.), Universidad de Sevilla. Sevilla: España.

Calderhead, J. (1995). Teachers: beliefs and knowledge. In D. Berliner (Ed.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.

Carvalho, M. I. C.; Rubiano, M. R. B. (2001). Organização do espaço em instituições pré-escolares. In Oliveira, Z. M. (org.), *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez.

Contreras D. J. (1985). ¿El pensamiento y el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*. 277, Madrid, mayo/ago.

Cruz Neto, O. (1994). O trabalho de campo como descoberta e criação. In M. C. de S. Minayo (Org.): *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 51-66). Petrópolis, RJ: Vozes.

Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la formación y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*. 277, Madrid, mayo/ago.

Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores. In Marinho-Araujo, C. M. *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa prática e formação*. Campinas, SP: Alínea.

Feix, C. S. & Nascimento-André, M. I. do. (2003). *A concepção de professores de educação infantil sobre criatividade e a brincadeira em sala de aula* (Monografia: Bacharel em Psicologia). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC.

Ferraz, B., Flores, F. (2002). Espaço atraente: espelho de valores. *Revista da Criança*, n. 38. Ministério da Educação, Brasília.

Ferreira-Alves, J. (1995). *O prático reflexivo na docência*. Departamento de Psicologia. Universidade do Minho. Braga: Portugal.

Forgaty, J. L.; Wang, M. C. & Creek, R. (1983). A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional thoughts and actions. *Journal of Educational Research*. 77 (1), 22-32. sep/oct.

Freire (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (33a ed.) São Paulo: Paz e Terra.

García. C. M. (1986) Teacher planning and interactive thoughts of preservice and in service. *Proceedings of Third Conference on Teacher Thinking and Professional Action*. Louven University, Belgium. p. 158-173. Oct.

Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata S.A.

Goméz, A. P. (1995). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In António Nóvoa (Ed). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote.

Goulart, Í. B. (2008). *Piaget: experiências básicas para a utilização pelo professor* (24a ed). Petrópolis, RJ: Vozes.

Hank, V. L. C. (2006). *O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Curso Normal Superior/Educação Infantil.

Hernández, F. (1998). A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, fev/abr. Recuperado em 23 julho, 2003 de <http://www.artmed.com.br/>

Hilado, A. V., Kallemeyn, L. & y Phillips, L. (2013). Examining Understandings of Parent Involvement in Early Childhood Programs. *Early Childhood Research & Practice*, 15(2).

Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre, Artmed.

Hyson, M., Tomlinson, H. B. & Morris, C. A. S. (2009). Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1).

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Itajaí. (2000). *Diretrizes curriculares para a Rede Municipal de Educação Infantil de Itajaí*. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil.

Izumi-Taylor, S., Samuelsson, I. P. & Rogers, C. S. (2010). Perspectivas hacia el juego en tres naciones. Estudio comparativo entre Japón, los Estados Unidos y Suecia. *Early Childhood Research & Practice*, 12(1).

Jiménez V. J. B. & Candelas, L. A. G. *Juegos educativos*. Ronda: Málaga: Asociación Educativa Ludus, 2000.

Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cortez.

Kishimoto, T. M. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.

Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

Lara-Cinisomo, S, Fuligni, A. S., Daugherty, L., Howes, C. & Karoly, Lynn. (2009). Estudio cualitativo sobre las creencias de educadores de niños pequeños acerca de experiencias claves para clases preescolares. *Early Childhood Research & Practice*. 11(1).

Lee, S. & Goh, G. (2012). La investigación-acción para tratar la transición del kindergarten a la escuela primaria. El aprendizaje auténtico, el juego constructivo y el juego imaginativo de niños. *Early Childhood Research & Practice*, 14(1).

Lera Rodriguez, M. J. (1994). *Ideas de profesores y su práctica educativa: un estudio en preescolar*. Tesis doctoral inédita, Sevilla, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla.

Lera Rodríguez, M. J. (2007). Calidad de la educación infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343. pp. 301-323. mayo-ago.

Linaza, J. L. (1992). *Jugar y aprender*. Madrid: Alambra Longman.

López R. & Ignacio J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa: el cambio hacia a una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Ediciones Aljibe.

Mahoney, A. A. (2004). A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In A. A. Mahoney & L. R. Almeida. *A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon*. São Paulo: Loyola.

Mendoza, J. & Katz, L. G. (2008). Introducción a la sección especial de artículos sobre el juego dramático. *Early Childhood Research & Practice*, 10(2).

Mizukami, M. da G. N. (2002) *Escola e aprendizagem na docência: processos de investigação e formação*. EdUFSCar, São Carlos.

Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata y M.E.C.

Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Nascimento, F. S. C. do (2010). *Formação inicial e a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental*. Universidade Estadual Maranhão - UEMA Recuperado en 15 octubre, 2014, de http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_11_2010.pdf.

Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Portugal, Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de edições.

Oliveira, S. L. de. (1997). *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo, SP: Pioneira.

Oliveira, Z. M. R. A. (1994). Psicologia do desenvolvimento. In: Davis, C. & Oliveira, Z. M. R. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez.

Ortega R. R. (1995). *Jugar y aprender*. Sevilla: España: Díada Editorial.

Ortega R. R. (1998). La potencialidad educativa del juego infantil. *Cooperación Educativa Kikiriki*, n. 50, 34-38. sep/oct/nov. Sevilla: España: Ed. MCEP.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, RJ: LTC.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1998). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: BCD.

Ponte, J. P. da. (1998). *Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa: Portugal. Recuperado em 27 março, 2003, de <http://correio.cc.fc.ul.pt/~jponte/cdp.htm>

Pulet Carrasco, R. (1995). *Juegos de animación en educación infantil y primaria*. Málaga: España: Ediciones Aljibe.

Richardson, R. J.; Peres, J. A. de S.; Wanderley, J. C. V.; Correia, L. M. & Peres, M. de H. de M. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Rossetto, G. A. R. da S., Baptaglin, L. A. (2012). Formação inicial no curso de pedagogia: a atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência. *XI ANPEDSul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/976/601>. Acesso em: 10 oct. 2014.

Rossi, F. & Hunger, D. (2012). A formação continuada de professores: entre o real e o "ideal". *Pensar a Prática*, 15(4). ISSN 1980-6183. Recuperado em 10 outubro, 2014, de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/15564/13113>

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Silva, F. A. (2014). O espaço como possibilitador de aprendizagem na educação infantil do SESC Universitário. In III Semana de Integração da

Universidade Estadual de Goiás, Anais da III Semana de Integração, XII Semana de Letras e XIV Semana de Pedagogia – *Educação e linguagem: novos olhares, novas possibilidades de ensino* (pp. 101-109). Universidade Estadual de Goiás – Campus Inhumas.

Spielberger, J. (1999). *Head Start teachers' beliefs and representations about the role of pretend play in early childhood development and education*. (Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy). Illinois: Loyola University Chicago, UMI Dissertation Services, n. 9917804 (edición facsimile).

Spielberger, J., Zanoni, W. & Barisik, E. (2013). Collaboration and subsidized early care and education programs in Illinois. *Early Childhood Research & Practice*, 15 (2).

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social – reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: España: Editorial Crítica.

Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: España: Editorial Crítica.

Winnicott, D. W. (1996). *Realidad y juego*. Barcelona: España: Editorial Gedisa.

ANEXOS

Anexo 1

Ficha de identificación

Ficha de identificación

<p>DADOS PERSONALES:</p> <p>Nombre:</p> <p>Fecha de nacimiento:...../...../..... SEXO: H.: M.:</p> <p>Año de conclusión da última titulación académica:.....</p> <p>TITULACIÓN:</p> <p>Educación Secundaria:</p> <p>Universidad:</p> <p>Otros:</p> <p>SITUACIÓN PROFESIONAL: Sustituto: Funcionario:</p> <p>EXPERIENCIA COMO MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL:años.</p> <p>NIVEL QUE MINISTRA SUS CLASES:</p> <p>Jardín I: (.....) I (.....) II</p> <p>Jardín II: (.....) I (.....) II</p> <p>Preescolar: (.....) I (.....) II</p> <p>Otro:</p> <p>Centro de Educación Infantil:.....</p> <p>LOCALIDAD:</p> <p>Teléfono para contacto: (opcional para la devolución de resultados)</p>

Anexo 2

Protocolo de observación

Ideas de maestras acerca del jugar y el juego en la educación infantil

Protocolo de Observación

A. Datos de identificación:

Nombre del educador:

Escuela / Colegio:

Nivel de Enseñanza: Número total de alumnos:

Hora de inicio:

B. Observación

1. Espacio físico (croquis):



Designación:



= ventana



= pizarra



= delimitación de área de rincón
(nombrar tipo de actividad y materiales existentes)



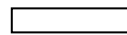
= silla alumnado



= mesa alumnado



= puerta



= estantería



= área con corcho o alfombra



= silla educador



= mesa educador

2. Material disponible en el aula:

2.1 De construcción:

.....
.....
.....

2.2 Simbólicos:

.....
.....
.....

2.3 Dibujo y pintura:

.....
.....
.....

2.4 Actividades físicas:

.....
.....
.....

2.5 Juguetes estructurados:

.....
.....
.....

2.6 Otros materiales.....

.....
.....

Determinar para cada ítem:

- (1) Material de libre acceso del alumnado
- (2) Material distribuido / controlado por el educador

3. Actividad observada:

3.1 Descripción de la actividad:.....

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....

3.2 Consideraciones acerca de la actividad:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Otras Consideraciones:.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Observador:

Fecha: .../.../.....

Hora final:.....

Anexo 3

Roteiro de Entrevista semi-estructurada

Entrevista semi-estructurada

A. Prácticas cotidianas

1. Descripción de un día común en el aula

1.1 – recepción de los niños/niñas

1.2 – actividades diarias

1.3 – actividades esporádicas

1.4 – merienda

1.5 – despedida

2. Actividades lúdicas

2.1 – descripción de las actividades – objetos, cuándo utiliza, cómo y quién introduce las actividades

2.2 – participación de los niños/niñas – voluntaria, inducida por los compañeros, por el maestro...

2.3 – participación del maestro – activa, observador, coordinador...

B. Concepciones Personales

1. Juego Infantil

1.1 – conductas y actividades

1.2 – calidades del juego infantil

1.3 – participación del maestro en el juego infantil

1.4 – juego libre y juego dirigido

2. *Dificultades y facilidades* encontradas en el proceso educativo para la utilización del juego con los niños/niñas en el aula.

C. Formación Profesional

1. Formación Inicial

1.1 – descripción de la formación inicial

- Aspectos positivos
- Aspectos negativos
- Profesores u otras personas que hayan tenido destaque en ese periodo – describir las actitudes de esas personas que tengan influido en su hacer profesional
- Juegos en la formación inicial – en el caso de que hayan sido trabajadas, cómo ocurrió

1.2 – propuestas para las actuales formaciones iniciales.

2. Formación continua

2.1 – participación - con qué frecuencia, quién los promociona...

2.2 – evaluación – aspectos positivos y negativos

2.3 – auto-evaluación (de su participación)

- Cómo esos cursos ayudan su hacer profesional
- Si promocionan cambios, qué tipo de cambios

2.4 – propuestas para futuros cursos

Anexo 4

Documento de anuencia de participación

Documento de anuencia de participación.

Yo, _____, a de _____
en el _____, acepto participar en el estudio de investigación sobre ideas de educadores de educación infantil acerca de juegos en esta etapa educativa. Entiendo que la propuesta de este estudio es, a través del análisis de los datos recogidos, presentar pautas que puedan ser útiles a los cursos de formación continua en las realidades educativas dónde se realiza tal investigación. Yo acepto participar de las entrevistas con Maria Isabel do Nascimento-André, profesora de la Univesidade do Vale do Itajaí – Brasil y alumna del programa de doctorado “Procesos y contextos de desarrollo y educación” en la Universidad de Sevilla. Yo acepto también que Maria Isabel observe mi aula por el periodo de una hora conforme ficha previamente determinada y que en ese periodo saque las fotos que necesite para su trabajo.

Yo también entiendo que cualquier información recogida en ese estudio será estrictamente confidencial y que ninguno de mis datos personales, de mi grupo de alumnos o de mi colegio serán identificados en la investigación o en cualquier publicación sobre el estudio.

Además, por tratarse de una investigación científica sin fines de logros financieros, acepto participar gratuitamente de todos los procedimientos propuestos.

Firma de la educadora:

Itajaí, _____ de _____ de 20__.

Maria Isabel do Nascimento-André, MSc
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí.
Itajaí – Santa Catarina

Anexo 5

Modelo de discurso después de la lectura atenta y exhaustiva

Modelo de discurso después de la lectura atenta y exhaustiva

Quadro de significados das cores:

<i>Cor</i>	<i>Significado</i>
<u>Verde:</u>	Descrição de um dia típico de sala de aula
<u>Rosa</u>	Atividades lúdicas
<u>Roxo</u>	Concepção pessoal do brincar infantil
<u>Azul escuro</u>	Formação inicial
<u>Azul claro</u>	Formação continuada

Entrevista com Educadora J.

E. Primeiramente assim a gente queria saber o teu nome ne, quais crianças você trabalha, qual a idade delas e em qual turno que você trabalha aqui?

A. Ta... Meu nome é A., eu trabalho esse ano com jardim I, ano que vem também com jardim. Mas eu já trabalhei com maternal I, Maternal II e berçário II também.

E. Perfeito, e me descreve assim um pouco da tua rotina, assim desde o início, desde quando as crianças chegam, desde a recepção até a despedida delas, como que é feito este processo.

A. Ta, com o jardim como eles já são um pouco maiores, pouco maiores, quando eu chego eles estão sendo recepcionados com alguma, alguma brincadeira ou atividades assim, nada dirigido, mas assim, já tão ou assistindo um DVD ou já tão com.... Queres parar um pouquinho...acho que eu encosto a porta ali por causa do som, não é...

B. acho que da pra continuar

A. Elas vão passar né, elas vão passar... Eles já estão sendo recepcionados com algum atividade, tipo uns joguinhos de encaixe, ou com livros ou com algum brinquedo na mesinha, ai eu chego, a gente espera até 08:15 no momento que a gente recebe as crianças vamos pro café, ai no momento que a gente retorna do café eu faço o momento de assembléia que eu converso com eles, faço a chamada, faço uma atividade de..., uma contação de história geralmente alguma coisa assim, ai geralmente vem o horário do café das agentes, depois o meu café, ai vem o momento de atividade dirigida, momento de brincadeira livre, parque, sim, vem o momento de higiene, almoço, ai depois higiene novamente e hora do soninho, ai encerra meu horário. Ai de tarde quando eu retorno a uma e meia, eles tão levantando, ai a gente vai pro café ai eu retorno pra sala, a gente faz a assembléia da tarde novamente, que a gente é momento em que a gente senta a gente conversa, faz a chamada, conta uma história, faz um momento mais dirigido, faço uma

atividade ai vem de novo a brincadeira livre , as vezes é uma atividade que se estende mais ou não, brincadeira livre ai janta e também depois uma atividade assim,atividade ou momento dirigido, como uma contação de história, dependendo do que foi feito anteriormente, ou brincadeiras com peças de encaixe ou manuseio de revistas, alguma coisa assim.

B. Como é a tua participação nesses, nessas brincadeiras das crianças?

A. As vezes tem brincadeiras que são livres, que as vezes assim, a gente coloca, eu separo muito, faço muito brinquedos selecionados, assim, eu separo bastante na minha sala assim, então tem os brinquedos miúdos, tem os brinquedos da caixa tem os brinquedos de encaixe, então eu separo para eles, muitas vezes eu tenho que intervir para eles estarem brincando, tarem percebendo como se brinca as vezes eu coloco os brinquedos, só os brinquedos mesmo, sempre fico observando, as vezes eu coloco os brinquedos e aproveito para ta finalizando algumas atividades com algumas crianças faltosas ou as vezes organizando alguns trabalhos meus na sala, a gente coloca assim um lugar próximo que agente possa ta ai ou ta na sala organizando com eles, as vezes ou uma brincadeira mais dirigida como..., eles gostam muito de vivo morto ou procura lobo, que a gente possa ta participando, assim uma brincadeira dirigida.

E. isso se daria mais para atividade dirigida né? Esse que tu falou e para a criativa, não a lúdica, que a criança ta...

A. Pois é, ai que eu te digo no primeiro momento assim, ou eu coloco o brinquedo e ajudo eles, as vezes só pra iniciar uma brincadeira, que as vezes tu sempre coloca a pecinha, eles se acostumam sempre, por exemplo: os meninos sempre criam torres, ou eles criam aviões, então as vezes tu coloca ali o brinquedo, e tu vai senta como não quer nada, começa a criar outra coisa, olha só que legal, hoje eu consegui fazer um caminhão, consegui fazer alguma coisinha assim e assim tu vai dirigindo como quem não quer nada né. Eu geralmente eu trabalho assim, como também tem muitas vezes, o dia que eu tenho que finalizar alguma atividade, fora dali, que eu não tenho hora atividade, então eu aproveito momento da brincadeira, pra deixar eles brincando livre, pra ta finalizando alguma outra coisa que ficou pendente, as vezes tem o brincar por brincar mesmo, assim, sem ter alguma um intencionalidade naquilo, eu sei toda a importância que tem aquele momento, mas eu não to participando ativamente daquilo, as vezes.

B: ta... e como tu descreveria assim, como uma definição do brincar dirigido e livre?

A. o diri..

B. o que tu acha que é.

A. O dirigido, ele tem a minha intencionalidade, eu vou ta intervindo naquilo. Ela vai ta criando...

B. tem uma intenção?

A. tem, tem uma intenção tem um objetivo eu acho assim, bem evidente, por exemplo assim, eu quero promover, vamos supor a socialização, não que o livre não vai promover, mas pro exemplo eu quero promover a socialização e o respeito entre as crianças, vamos supor assim, então eu vou ta...vo ta buscando, buscando por exemplo uma criança que é muito agressiva, eu vou ta tentando socializar com aquele outro que brinca de casinha, então eu vou buscando aquele que agride com aquele outro que não... que em uma brincadeira livre eles não vão interagir então vo ta criando uma brincadeira dirigida, talvez vo ta criando um cenário, alguma coisa ali, vou ta...ou cantinhos assim né... as vezes eu costumo fazer cantinhos assim né, e a gente brinca um certo tempo. Uma vez eu fiz fita, cada turna, 4... grupo de quatro, cinco crianças recebeu fitinhas, então a gente brinca aqui nessa cabaninha, agora a gente brinca naquela mesinha, daqui a pouco acabou o tempo, então a gente vai mudar, vai fazer tipo um rodízio de brincadeiras pra ta promover a socialização assim, por exemplo nesse caso assim né, então eu vejo o dirigido tem uma intencionalidade, tu participa ativamente daquilo, tu ta sobre o comando daquilo, ta dirigindo mesmo, acho que o nome já diz tu dirige né, e o livre não, o livre assim, por mais que tu prepare o ambiente uma coisa, eu acho que crianças agem mais por conta delas, claro que tem a nossa intervenção pra ta evitando os conflitos, pra ta né promovendo a socialização deles, assim, mas eles ficam assim, como o nome já diz mesmo assim, mais livre pra ta participando da interação com quem eles querem do tipo de brincadeira que eles querem, dentro do combinado né, por exemplo a gente não permite muito correr, mas um outro momento, na brincadeira livre não pode correr, mas num momento numa brincadeira dirigida eu vou fazer uma brincadeira com corrida, com bola ai vai ser uma coisa sincronizada e organizada coisa que as vezes na brincadeira livre não vai ter porque vai ta... um vai ta correndo, outro sentado e assim não vai da...

E. Partindo da tua formação profissional, NE, tua formação inicial é pedagogia, certo? como que tu vê, como tu vê uma descrição tanto positiva quanto negativa?

B. Os aspectos positivos e negativos

E: Durante a tua formação.

A. Da pedagogia?

B. Formação inicial

A. Ela me preparou assim a nível de conhecimento, de história da educação, de subsídios, de conhecimento assim, breve conhecimento de como é a criança, como funciona o aprendizado dela, mas na prática, pra mim assim o meu aprendizado foi em sala de aula assim, como fazer pra aquela criança que é dispersa a aprender, como me envolver, como resolver um conflito de família, que a gente tem muitos como ta buscando aquela criança que não se interessa, como ta reagindo com um chute de uma criança, vamos dizer assim uma agressão de uma criança, isso nenhuma faculdade me explicou NE, isso eu acho que na nossa faculdade falta

muito assim a parte da psicologia, a gente ta entendendo realmente como a criança aprende, eu acho assim né, não as etapas dela, de onde ela se encontra, por que isso a gente aprendeu por isso a gente aprendeu, Piaget Vigotski, como ela internaliza as coisas, eu acho, como ela reage ao que ela vive, como ela vivencia, eu acho que isso faltou, e assim, é que na pedagogia a gente precisa ser tanta coisa, uma professora precisa ser tanta coisa.. a gente precisa, eu digo assim, a gente precisa até ter um curso de primeiros socorros, coisa que a gente não tem... Uma criança passa mal e tu nem sabe o que fazer, então eu vejo assim, que a pedagogia te prepara pra ti ta ali., tu tens um diploma, tu tem como dar aula. agora o que fazer com ele...

E: A prática....

A: a pratica a pedagogia não te prepara NE isso é complicado assim...

E. E durante a tua formação... tu falou positivo e negativo né, positivo seria a questão da teoria e o negativo essa não preparação NE... . e durante a tua formação... tu falou frente toda essa questão que tu falou, teve alguém que te influenciou este período da faculdade.

A. Teve uma professora minha, que eu era ajudante, auxiliar de professora assim... teve uma professora de berçário

E. Quais atitudes que ela tinha, que ti viu assim, que te influenciou...

A. Ah... ela tinha muito respeito, muito respeito e amor pelas crianças assim, era lindo de ver assim, eu acho que a maneira dela de pegar as crianças, de beijar, o respeito que ela tinha por eles, ela me mostrou que atividade não é só papel, que eram os estímulos, coisas simples que ela fazia.... tipo assim, Oh Ana eu to pegando ele na Mao, eu to ensinando ela a andar, eu to estimulando isso, o porque das coisas ela me explicou, coisas assim simples, que as vezes eu não via a intencionalidade daquilo e ela me mostrou, coisas que a pedagogia não me mostrava né....

E. Isso foi durante o estagio?

A. Não, eu era... eu trabalhava na sala com ela, no caso eu era auxiliar, agente.

B. E durante esta formação inicial foi trabalhado contigo a criatividade e o brincar infantil?

A. A gente até tem uma disciplina que fala sobre o brincar, alguma coisa assim, daí vai tipo assim, um trabalho cada um vai ter q criar alguma coisa, um jogo, ou uma alguma coisa assim, mas nada fundo assim, tipo ta trabalhando.... Eu acho que a criatividade a gente tem que trabalhar não... tu pro aluno, eu acho que é uma coisa tão pessoal que isso precisa ser desenvolvido em ti primeiro, pra depois passar pros alunos por isso que eu acho que as formações da prefeitura tinham que trabalhar um pouco isso, por que não adianta, é muito fácil tu olhar na internet, baixa um texto, um vídeo, alguma coisa, cria um brinquedo e faz, é uma copia na verdade é, mas eu acho assim é uma coisa que não foi desenvolvida em mim, então é difícil instigar as crianças a ta desenvolvendo o que eu não tenho, como por exemplo essa

amiga que vai vir aqui, ela é mais dinâmica, mais criativa, ela possui isso, então eu penso assim, que isso tinha que ser uma formação até mesmo, eles dão formações de tantas coisas para gente, tantas coisas que as vezes nem seriam necessárias, e isso realmente falta.

E. Então seria uma proposta tua para uma formação inicial?

A. Acredito que sim.

E. Durante a formação [...] E frente a continuação continuada? Tu participa? Com que frequência, como é promovido isto?

A. Eu participo das que fazem parte da minha carga horário, de continuação continuada, que são 40 horas, eu não faço mais....

E. Durante o ano?

A. durante o ano, é o que a prefeitura...

E. Libera...

A... nos fornece assim. Tem algumas a noite, que devido a questões familiares, tenho a minha filha, eu tenho dificuldade de ta deixando ela com alguém a noite, que meu marido trabalha a noite assim, eu só faço realmente essas então só faço realmente essas... pós graduação eu fiz uma e ano que vem eu faço outra, mas seriam só...

E. Mas são todas pela prefeitura?

A: Todas pela prefeitura...

E. Dessa formação continuada que você já fez, em geral assim aspectos positivos e negativos que você vê?

A. Ai muita teoria, muita teoria e pouca coisa relacionado a prática, coisas muito, muito fora da realidade, por exemplo: coisas lindas de se ver, mas coisas que vem lá da creche da Itália, de Portugal, e coisas que as vezes aqui, agora até começam a trazer um pouco, apresentar trabalhos que são desenvolvidos na rede porque tem tanta gente q faz tanto trabalho legal, e não é passado isso, agora, de um.... ano passado pra cá eles começaram a trazer um pouco né, mas assim a gente teve formações de ficar sentado e ficar ouvindo aquilo. Claro toda formação te traz alguma coisas geralmente ela te traz uma interrogação, te faz pensar a tua prática pedagógica, mas eu acho que a gente precisava de coisas mais dinâmicas, por ex. é como eu te digo... a gente precisa de coisas praticas, quantas vezes a gente precisa fazer alguma coisa num computador, alguns programas, algumas coisas, que hoje em dia não da de ficar longe da tecnologia pras crianças, então faz um curso, faz uma formação nessa área, quantas coisas pra criar, por ex assim, com Eva, coisas dinâmicas, pega uma horinha dessa, e faz uma coisa mais dinâmica, em grupos menores, mas não, é toda vida feito naquele auditório grande, com um monte de gente, uma pessoa La na frente falando, coisas que nem... não é muito interação... então acho que seriam grupos menores e coisas mais... que promovessem mais a interação;

E. Entendo.

A. Os que fazem parte da minha carga horária assim eu vou em todos, eu vou, eu participo, eu fazia parte do GT do grupo de estudo das habilidades, assim... esse foi, era fora da formação continuada só que era em horário de trabalho, então me possibilitou eu participar. Eu gosto, eu gosto de ta me envolvendo, que dai eram grupos menores, permite a participação, conversa, aprende bastante assim, eu gosto, eu gosto de ta me envolvendo, assim, já participei de algumas apresentações, então na medida do possível, quando tem oportunidade eu vou e participo, assim né... realmente assim me envolvo nas coisas, só que é o que eu digo assim é difícil assim tu ter essa possibilidade.

A. Mas tu acha que eles ajudam no teu fazer profissional estes cursos?

A. Ajudam, ajudam... não tem como tu ir para uma formação assim, e tu.... ao menos eu, no mínimo que tu vem com uma interrogação, o que queeu to fazendo, se ta legal ou não ou se é por ai ou não, eu sempre venho com isso porque sempre tem uma coisa ou outra que tu acaba absorvendo pra tua prática, então pra mim sempre ajuda...

E. Então promove um tipo... uma certa mudança assim...

A. Promove mudança, promove mudanças questionamentos... eu acho que...

E. Mas que tipo de mudanças específicas? Seriam questionamentos....

A. Eu acho que questionamento, pra mim sempre questionamento, e sempre.. sempre tem uma coisinha nova assim, eu acho que se tu não aprende lá na frente, tem sempre alguém do lado, que tu acaba interagindo, que tu acaba sabendo alguma coisa. Sempre um questionamento, abre um campo de visão, tu fica sabendo o que acontece lá no outro CIE que é legal que tu pode fazer aqui, as vezes passa um slides, uma foto, que tu vê La no cantinho que tem alguma coisa que já aparece que tu consegue trazer pra tua sala...outras realidades... as vezes a gente ta numa turma de jardim e é difícil as vezes tu perceber que aquela tua turma não é bem uma turma de jardim que ela não funciona bem como jardim, as vezes é mais maternal II, então quando tu vê um outro trabalho, tu pensando assim poxa, espera ai, mas pra jardim não ta dando, o que to buscando não é bem isso, mas la pra turma de maternal eu consigo encaixar mais o perfil da minha turma, foi o que aconteceu comigo nesse ano assim, eu tive um choque de realidade tão grande com a minha turma, foi tão difícil no começo, que eu demorei a entender que eu tinha que trabalhar com eles não a nível de jardim a nível de maternal e foi numa formação, foi vendo o o que as outras crianças de jardim produziam, e eu parei e pensei, eu digo.... os meus por mais que eu tente por mais que eu me esforce eu vou me acabar e eles não vai conseguir chegar ate ai, porque assim, não sendo pessimista, mas realmente tendo um olhar sobre a turma né.... Conhecendo já o perfil da turma assim, demorou, custei, mas voltando, vendo as possibilidades deles assim é que eu

consegui alcançar o que eu.... o que colhi esse ano de resultados deles e foi numa formação, foi vendo o que as outras crianças dos jardins produziam assim...

B. E tu tem algum sugestão para futuros cursos, alguma proposta?

A. Eu acho que seria isso, algo mais dinâmico, apresentação, coisas práticas assim, o que trabalhar com crianças de jardim pra ta... tipo assim, o que trabalhar com crianças do jardim pra eles tarem descobrindo os numerais, isso,vamos fazer assim... assim funciona, assim tem joguinhos que estimulam isso...isso aqui estimula o raciocínio isso aqui é percepção visual assim, pra pra o aprendizado das letras, esse aqui o jogo da memória, porque para isso, pra isso para aquilo, apresentar a ferramenta e o que que tudo aquilo lá vai ta desenvolvendo acho que pra mim seria o ideal, como professora de jardim hoje era isso o que eu queria buscar o... a ferramenta e o que que aquilo tudo vai ta desenvolvendo pro meu aluno.

Anexo 6

Modelo de Protocolo para definición de las unidades de significado

Modelo de Protocolo para definición de las unidades de significado

Educadora M

PRATICAS COTIDIANAS

DESCRIÇÃO DE UM DIA TÍPICO NA SALA DE AULA

Y: Ah sim, aqui nós trabalhamos com tempo integral com as crianças, então eles chegam de manhã cedo a gente recepciona eles com atividades bem criativas, com música, brincadeiras. Quando todos já estão a gente leva para o lanche, retornamos para sala de aula e realizamos as atividades de rotina como: a contagem das crianças presentes, a gente realiza chamada, acompanhamento de calendário, trabalho com legenda, a gente é... mostrar para as crianças o que nós estamos planejando para este dia, e a gente trabalha também com o ajudante do dia, assim a gente trabalha com a escrita do nome daquela criança, são atividades de rotina, isso eu realizo todos os dias. Depois a gente faz a roda de músicas a gente canta várias músicas, depois a roda de histórias a gente conta histórias e depois a gente executa as atividades que são planejadas né. No caso esse mês eu tô trabalhando com o tema sou especial, to trabalhando com identidade das crianças

Y: Com tema eu sou especial, é o tema meu de planejamento, então esse tema trabalha mais com a identidade das crianças, entendeu? como o nome dela, a história do nome dela, com a família, então ai eu desenvolvo atividades dentro do meu planejamento, depois daquele período de atividades que eu já tinha te falado. Depois a gente leva ele para o parque né, é o horário do parque, depois do parque a gente faz a higiene, vem pra sala, da água lava as mãos, logo em seguida já é o horário de almoço, aí a gente leva as crianças pro almoço, depois do almoço é higiene, aí eles tomam aguinha aí a gente de organiza a sala e é a hora do soninho, a hora do repouso deles, aí neste período a agente fica e eu vou para minha casa, é meu horário de almoço daí depois do retorno uma e trinta e inicio novamente toda essa rotina que eu já havia desenvolvido de manhã, a gente retomar novamente a tarde porque aqui no CEI, a gente trabalha com rotinas, tudo tem horário, horário para comer, horário para fazer atividades, horário de parque, horário.... daí é assim que é o nosso dia.

Y: A despedida também é da mesma forma, a gente sempre procura as agentes né, elas têm um projeto, e elas executam várias atividades diferentes também pra despedir essas crianças, é assim o nosso dia é claro que sempre tem assim... dia que é atípico né, dia que chove vamos supor, ai a gente já muda um pouco a nossa rotina porque não tem como levar eles para.. para rua então a gente já modifica sala, já inventa uma atividade de mais dinâmica aqui dentro da sala, pra não deixar eles muito paradinho na mesa, porque também criança precisa correr e pular, então a gente modifica a rotina quando chove ou quando é o dia de uma limpeza, ou quando... enfim quando acontece uma coisa assim diferente a gente modifica, mas geralmente a gente segue a rotina.

ATIVIDADES LÚDICAS

Y: Eu faço várias atividades lúdicas porque tudo na educação infantil parte do lúdico, quando eu inicio um conteúdo novo é do lúdico que a gente vai puxar né aquele assunto para que a criança venha se interessar e participar, então em todos os momentos, em todas as situações eu tô propondo pros meus alunos atividades lúdicas que vem chamar a atenção deles né, o interesse deles, é tudo em forma de brincadeira que a gente desenvolve aqui as atividades. Eles gostam muito assim, quando eu iniciou um tema novo eles gostam muito de rodas, sentar roda, porque eu também gosto, então se o professor gosta, logo ele passa pro aluno e o aluno vai né pegando o gosto do professor, então eu gosto muito assim de trabalhar em rodas, eu faço a rodinha, aí eu sempre trago a caixa mágica, ai que também é uma forma lúdica de chamar atenção deles, o que tem nessa caixa e alí eu vou buscando os assuntos que eu quero trabalhar né, em forma de música também que eles gostam, em forma de história mas é tudo uma forma lúdica de chamar atenção das crianças.

Y: É boa né, é boa, é claro que tem um outro que não tá prestando atenção mas aí a gente puxa mais aquela criança, mas assim este período que eu tô trabalhando eu vejo que todas as atividades que eu tenho executado, eles têm participado bem assim, houve um envolvimento das crianças, eu to bem contente assim com desenvolvimento deles até agora né, até porque eles são novinhos né, então o nível de concentração deles é bem curto, então a gente sempre tem que trocar as atividades, não deve estender muito naquilo porque realmente as crianças não vão se envolver né.

CONCEPCÕES PESSOAIS

BRINCAR INFANTIL

Y: O brincar é muito importante na educação infantil, assim, como pra gente é importante trabalhar, estudar né, que faz bem pra gente, que a gente fica feliz trabalhando, estudando assim é para as crianças, para as crianças é muito importante uma criança paradinha, durinha ali na carteira ela não vai se desenvolver, ela não vai interagir, e se tu deixa a criança brincar e parte a tua atividade do lúdico, da brincadeira, tudo vai ter um grande avanço no desenvolvimento dela, ela vai se sentir mais feliz, brincando a criança se sente feliz, a criança interage com outro, a gente desenvolve várias áreas, a área afetiva, área motora né, a criança fica mais amável com coleguinha, ela aprende a compartilhar, tudo através da brincadeira e ela fica uma criança mais feliz ali brincando, então o brincar é muito importante, como eu coloquei, assim como pra nós é importante né a gente se sentir útil trabalhando, estudando, o adulto né, assim é para criança, crianças estando brincando alí ela vai sentir útil, feliz e sem contar que ela vai né ta se desenvolvendo né, pra mim... a minha concepção é essa.

Y: Porque o brincar livre a criança tem autonomia de fazer escolhas dela né, se ela, no parque, vamos supor, se ela quiser brincar no balanço ela brinca, quando eu achar que ela não que mais o balanço ela

tem autonomia de ir lá brincar no escorrega, ou brincar em outro brinquedo e esse é um momento assim que é a criança faz as escolhas e autonomia, brincar livre né e brincar como tu falou dirigido a professora já vai dar um direcionamento, vamos supor, eu vou propor dois tipos de brincadeira: aqui tem a brincadeira com os jogos de encaixe e lá nos temos a brincadeira do quebra cabeça, eu posso até dar autonomia para criança escolher qual dos dois brincadeiras que ela quer participar mas sempre vai ter um direcionamento dos professores, o professor fica lá no quebra cabeça dando um direcionamento e outro professor fica aqui né direcionando como é que vamos brincar de as cores, ai já trabalha as cores dos jogos de encaixe como é que encaixa assim que funciona aqui na minha salinha né.

Y: é importante né, o professor sempre tem que tá interagindo, tem que entrar no mundo da criança né, o professor vira criança nesse momento né, as crianças quando eles estão brincando eles ficam no mundo deles, no mundo imaginário né, então ali eles brincam, eles desenvolvem vários papéis né, eles brincam, as meninas de mãe, a outra de enfermeira, a outra de professora, é neste momento que a gente percebe que elas imitam até o professor né, elas se espelham muito em mim ai elas vai ali no quadro, fazem a chamadinha, como eu faço, e eu também participo com elas, ah eu também quero ser aluno, eu quero ser ajudante, eu entro no mundo delas também, a participação do professor é fundamental neste processo né.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

FORMAÇÃO INICIAL

Y: A minha formação inicial é de pedagogia, eu iniciei como agente de atividades, auxiliar de professor de educação infantil, fiquei muito tempo fiquei, oito anos né, aí nesse período eu fiz a minha graduação né, ai prestei um novo concurso né, concurso para professora de educação infantil, fui efetivada e daí eu comecei a exercer né, a minha profissão de professora de educação infantil depois eu fui fazendo outros cursos, pós graduação de contação de história e literatura infantil [...].

Y: Nao, a pedagogia que eu fiz foi na UNIVALI, eu me formei no ano de 2005 e naquela época tinha aula todos os dias, era regular né e eu gostei da minha formação naquela época, gostei muito. Eu entrei no ano de 2002 e me formei no ano de 2005, foram quatro anos né, foram muito bons, eu só tenho boas recordações.

Y: Ah, teve vários professores assim...

FORMAÇÃO CONTINUADA

Y: [...] também todos os cursos que a secretaria oferece eu procuro fazer né. Eu fiz até o ano passado psicologia com a professora né, eu gosto assim né na minha área, eu sempre tô procurando bastante eu participo bastante, sempre procurando reciclar, me atualizar, é bom né.

Y: É a secretaria de educação, esse, o ano passado eu participei às vezes nem todas têm assim a chance de participar, esse tive uma honra de participar porque foi feito o sorteio né, eu fui contemplada, então eu gostei demais assim o tema era... era sobre a saúde do professor, auto estima do professor, muito bom.

Y: Os aspectos positivos destas formações é quando a gente tem é... direito de participar de uma forma crítica destas formações como foi a última que eu participei, foi uma forma diferente porque eles proporcionaram uma formação dinâmica, uma formação na qual a gente poderia tá dando a nossa opinião nosso respeito ,sobre o assunto, sobre o tema, e ele já tem formações que eles oferecem que a gente tem que ficar só sentado ouvindo uma teoria pronta e acabada e a gente né não pode expor a nossas idéias, as nossas dificuldades, aí eu acho que não é legal, uma dificuldade assim.

Y: Olha a última que eu fiz eu gostei bastante, contribuiu muito na minha prática coisas que eu fazia eu passei a não fazer né porque a gente vai aprendendo né e a gente, o que a gente aprende a gente aplica na prática então auto avaliação que eu faço na minha prática né, enquanto professora né o que é que você pode me ajudar, o que que eu posso mudar fazendo diferente, fazendo melhor, refletir, pensar né que existe outros caminhos, outras formas, pensar no que estava fazendo certo, correto que poderia ser melhor , tentar mudar.

Y: Promovem, dependendo do tema, como eu te coloquei né, dependendo de como é a formação é realizada, ela contribuiu muito.

Y: Aí não contribui muito não, porque às vezes é, como eu te coloquei às vezes é colocado na teoria que a gente não aceita, aí contradiz, assim coisa, aí assim não contribui muito.

Y: A gente sempre faz né, no final de toda formação eles dão pra gente uma auto avaliação e a gente sempre dá sugestões ali né, de realizar mais formações dinâmicas, mais formações práticas que é o que o professor de educação precisa né, ele precisa de novas idéias praticas, a gente possa aplicar na sala de aula de alunos, porque tudo parte do lúdico, da brincadeira, então tem que ser também pra nos lá desta forma, eu acho.