

Aquí amanece y atardece rápido, para cuando
hora y media y ya está oscureciendo.
No me da tiempo ni para tomar

**Educación, procesos
pedagógicos y equidad:
cuatro informes de investigación**

estaba el cielo! supongo que lincho, me p
que estaban quemando pasto.

**MARTÍN BENAVIDES
EDITOR**

¡Acá no se puede prender nada! ✓

**SANTIAGO CUETO
GIULIANA ESPINOSA
YOLANDA RODRÍGUEZ
GISELLE SILVA**

EDUCACIÓN, PROCESOS PEDAGÓGICOS Y EQUIDAD

CUATRO INFORMES DE INVESTIGACIÓN

EDUCACIÓN, PROCESOS PEDAGÓGICOS Y EQUIDAD

CUATRO INFORMES DE INVESTIGACIÓN

MARTÍN BENAVIDES

Editor

Santiago Cueto

Giuliana Espinosa

Gabriela Guerrero

Juan León

Cecilia Ramirez

Yolanda Rodríguez

Giselle Silva

Grupo de Análisis para el Desarrollo

Lima – Perú

Este trabajo fue realizado con el apoyo financiero de la Fundación Ford, sede subregional Santiago de Chile

© Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE
Av. del Ejército 1870, San Isidro, Lima

Cueto, Santiago; Espinosa, Giuliana; Guerrero, Gabriela
León, Juan; Ramírez, Cecilia; Rodríguez, Yolanda; Silva, Giselle
Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad: cuatro informes de investigación
Lima, Grade, diciembre 2004

<APRENDIZAJE><GENERO EN LA EDUCACION><ESCUELA><EDUCACION>
<PEDAGOGIA><EDUCACION PUBLICA><EQUIDAD><ESCUELAS PRIMARIAS>
<PERU>

ISBN 9972-615-35-9

DEPÓSITO LEGAL 1501132005-0037

Impresión: Didi de Arteta S. A.
Domingo Casanova 458, Lince

Índice

Presentación	9
I. Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho <i>Santiago Cueto, Cecilia Ramírez, Juan León y Gabriela Guerrero</i>	15
II. Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima <i>Giuliana Espinosa</i>	69
III. Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado <i>Yolanda Rodríguez</i>	131
IV. El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial. Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y en la familia <i>Giselle Silva</i>	193
Acerca de los investigadores	245

Presentación

No cabe duda de que en los últimos años el sistema educativo peruano ha logrado incorporar a importantes segmentos de población anteriormente excluidos del acceso a la educación. Si bien sigue habiendo problemas de cobertura (por ejemplo, en zonas rurales donde no solo hay problemas de matrícula sino de asistencia), la sociedad peruana se ha ido transformando en una sociedad con una mayor proporción de gente que, estando en edad normativa, está matriculada en el nivel educativo que le corresponde, sobre todo en la primaria*.

Los científicos sociales han sido particularmente optimistas acerca de este proceso, al punto de que se ha llegado a decir que el inicio de este fue una expresión de la democratización del Estado, en el sentido de que se ha abierto a poblaciones anteriormente excluidas del beneficio del servicio educativo. Si bien los éxitos en cuanto a la cobertura son innegables, dicho proceso ha tenido una consecuencia no buscada: los altos niveles de desigualdad actualmente existentes en los desempeños dentro del sistema. Por ejemplo, una de las conclusiones más importantes y recurrentes de los análisis llevados a cabo por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú es que las desigualdades en los rendimientos educativos de los estudiantes tienen que ver en buena parte con desigualdades en los recursos económicos de las familias, lo

* *Informe de Progreso Educativo* (2004). PREAL-GRADE.

cual se expresa tanto al comparar estudiantes como al comparar escuelas**. Es decir con la llamada democratización del Estado nació, aunque suene paradójico decirlo, otra forma de exclusión. Las masas anteriormente excluidas desde fuera por el Estado, pasaron a serlo desde dentro.

El Estado no ha podido, entonces, acompañar su proceso de expansión con un sistema que sea capaz de brindar una educación de calidad, de manera tal que la incorporación a la escuela de sectores anteriormente excluidos cumpla efectivamente un rol de igualación de oportunidades. Si bien existe evidencia de que para algunos la incorporación al sistema educativo, sobre todo universitario, ha significado un cambio al menos en términos de sus logros ocupacionales y de ingresos, en general el sistema educativo peruano sigue estando lejos de ser uno que logre igualar oportunidades. Y es que las diferentes formas de desigualdad siguen jugando un rol en la definición de los desempeños educativos de las personas.

Desentrañar la manera cómo interactúa el sistema educativo con la desigualdad es un reto de la investigación con consecuencias importantes para el país. Mejorar los desempeños de los estudiantes pobres tiene como posible consecuencia no solamente una reducción de la desigualdad, sino también una mejor formación de capital humano en general, lo cual tiene implicancias importantes para el desarrollo económico y social del país.

Dicho reto pasa por investigar tanto lo que ocurre fuera de la escuela como lo que ocurre dentro de ella. En esta oportunidad, los artículos que forman parte de este libro se ubican empíricamente en los procesos que ocurren al interior de las escuelas. Desde diversas perspectivas, todos tienen como preocupación común el investigar la manera cómo la escuela trata las diferentes formas de desigualdad***. Y hacer eso supone plantear preguntas acerca de los diferentes procesos pedagógicos que experimen-

** Benavides, M. (2003). “Los caminos de la desigualdad en la escuela peruana”. En *Boletín Análisis y Propuestas*, No 7. GRADE.

*** Dichas investigaciones fueron realizadas en el marco del proyecto “Investigación para una Mejor Educación”, auspiciado por la Fundación Ford, el cual intenta difundir la importancia de desarrollar más y mejores investigaciones educativas.

tan los estudiantes en las aulas, de la cultura de la escuela y los docentes frente a la desigualdad, de las condiciones de trabajo de escuelas de zonas pobres, entre otras. Supone, en pocas palabras, articular la discusión sobre los procesos pedagógicos, la cultura de la escuela y los docentes y la equidad.

La investigación de *Santiago Cueto, Cecilia Ramírez, Juan León y Gabriela Guerrero* estuvo orientada a analizar el impacto de las oportunidades de aprendizaje sobre el rendimiento, definido como valor agregado (diferencia en rendimiento entre inicios y fines del año escolar). Desde una perspectiva de valor agregado, el autor demuestra que los estudiantes de estratos socioeconómicos altos y los que tienen acceso a mayores oportunidades de aprender (midiendo, por ejemplo, la calidad de la retroalimentación del maestro) tienen mayores posibilidades de mejorar su logro en matemática que los de estratos socioeconómicos bajos y que aquellos que tienen menores oportunidades de aprender. El estudio concluye con recomendaciones de política, entre ellas, la necesidad de realizar intervenciones para incrementar las Oportunidades de Aprendizaje (ODA), sobre todo en lo que se refiere a elevar los niveles de demanda cognoscitiva de los ejercicios, tarea complicada si se toma en cuenta que las aulas están básicamente orientadas a resolver problemas que requieren niveles básicos de cognición, como recordar definiciones y aplicar procedimientos de manera mecánica.

El estudio de *Giuliana Espinosa* tuvo como objetivo identificar cuáles son los propósitos explicitados en el currículo intencional respecto del tema de género en cada una de las tres escuelas limeñas estatales de su muestra (entendiendo que es la escuela justamente la institución que constituye uno de los principales agentes socializadores) y cuáles son los mensajes sobre este tema que finalmente están siendo transmitidos a través de las interacciones didácticas o el currículo enseñado a los y las estudiantes. La autora demuestra que existen elementos que evidencian que no es posible dar una respuesta unívoca a la interrogante sobre el papel de la escuela frente al tema de género. Ciertas prácticas en la escuela, indica la investigadora, promueven la equidad de género, pero estas coexisten con otras que van en dirección opuesta. Señala que el tema del género no está

bien conectado entre los diferentes cursos y que solo se conecta con aquellas áreas relacionadas con aspectos sexuales o biológicos desde una perspectiva de la salud. La investigación revela también que ciertos aspectos de la misma práctica docente pueden estar permitiendo la reproducción de las desigualdades de género. Entre ellos, la poca o nula articulación entre la práctica y la reflexión docente, la práctica que no estimula el pensamiento crítico y creativo y el uso de ejemplos que refuerzan los roles de género tradicionales en el aula. Parte importante del estudio se orientó a analizar cómo los roles de género y sus estereotipos continúan reproduciéndose en la escuela y entre los estudiantes, al menos de acuerdo con el estudio de los cuadernos de trabajo y las entrevistas a profesores y estudiantes.

El estudio de *Yolanda Rodríguez* tuvo como propósito analizar las estrategias de enseñanza que implementa el o la docente de aulas multigrado y escuelas unidocentes. La autora encontró que estas escuelas son mucho más complejas de lo que se refleja en la literatura existente y que, si bien comparten gran parte de la problemática general de la escuela primaria peruana, presentan algunas singularidades. Además de su caracterización a partir del número de grados a cargo de un o una docente, se suman otras variables que la configuran, sobre todo en el caso de la escuela unidocente: la ausencia de niños en algunos grados; la composición desigual de los grados al haber concentración de matrícula en algunos y muy poca o ninguna en otros; el agrupamiento de los grados en función de la “carga docente”, donde al parecer no intervienen criterios pedagógicos; la presencia de niños con rezago que son rechazados en otras escuelas. Es decir, la definición de la escuela multigrado se amplía y se hace más compleja.

Las escuelas de este estudio, tienen características que las hacen diferentes de otras escuelas multigradas que se localizan en otras áreas rurales del país. Tienen una matrícula pequeña y están más cercanas entre sí; muchas veces se localizan a muy corta distancia una de otra. Esta cercanía permite también una relativa movilidad de la matrícula en un determinado espacio configurado por una red de centros educativos, tanto multigrados como polidocentes completos. Son sistemas educativos locales en los cua-

les los niños y niñas no están necesariamente “adscritos” a una escuela, como ocurre en la sierra andina por la distancia de los centros educativos.

Finalmente, el estudio de *Giselle Silva* tuvo por objeto dar luces acerca del valor del juego como estrategia privilegiada de evaluación del desarrollo infantil y de intervención pedagógica con niños en edad preescolar. Desde una perspectiva de equidad, buscaba investigar en niños preescolares limeños urbanos, de diferente nivel socioeconómico, las relaciones específicas entre el juego que despliegan, el entorno lúdico con el que cuentan, su desarrollo evolutivo y su madurez para el aprendizaje. La autora encontró que las oportunidades efectivas de juego, tanto en el CEI como en el hogar, guardan mayor relación con el enfoque actitudinal de las maestras y los padres de familia, que con el nivel socioeconómico y los consiguientes recursos materiales de los participantes. De igual modo, encuentra que los tipos de juego ejercidos por los niños parecen ser independientes de los entornos lúdicos específicos y de su nivel socioeconómico, y que más bien están relacionados con actividades evolutivamente relevantes que les significan nuevos aprendizajes y desarrollos. Por otro lado, el entorno lúdico físico en el hogar es la variable que más diferencias presenta según el nivel socioeconómico de las familias participantes y define en buena parte las oportunidades de juego de los niños. Sin embargo, esto no llega a tener un impacto en su juego efectivo. Los tipos, la calidad y la cantidad de juego se presentan de manera indistinta y variada en los diversos niveles socioeconómicos.

Estos cuatro artículos son, por consiguiente, una contribución para la mejor comprensión acerca de los vínculos entre los procesos pedagógicos, la cultura escolar y la equidad. Y por ello los consideramos un buen material para el análisis por parte de los investigadores pero también por parte de los funcionarios del Ministerio de Educación y de la comunidad educativa en su conjunto. Es decir, de todos aquellos interesados en lograr una escuela de calidad para todos.

El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial

Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia

Giselle Silva

1. Introducción y justificación del estudio

La educación inicial es reconocida como esencial para el desarrollo humano y social. Esta contribuye de distintas formas a disminuir la pobreza, pues tiene efectos positivos sobre el desempeño escolar y reduce las tasas de deserción y repitencia. Es también indiscutible que en países en vías de desarrollo como el nuestro, las diferencias cuantitativas y cualitativas entre los servicios educativos preescolares son patentes. El sistema educativo peruano adolece, entre otros, de dos problemas centrales: la deficiencia de su calidad y las disparidades internas que atentan contra el principio de equidad¹.

Este trabajo se ocupa del tema de la equidad educativa para el nivel inicial desde una perspectiva cualitativa. Es decir, nos centramos en el análisis de los factores que permiten que las oportunidades de aprendizaje y desarrollo infantil para la educación preescolar se democratizen. No colocamos nuestra atención en el aumento de la cobertura o la disponibilidad de recursos materiales, sino en la búsqueda de modelos pedagógicos que aseguren el acceso de la gran mayoría de los niños a una educación de alta calidad curricular. En ese sentido la equidad y la calidad educativa se asumen como elementos indivisibles, y el tema de los procesos educativos es el eje del debate.

¹ PNEE, 2004.

Según los expertos, un indicador importante de la calidad educativa de los programas infantiles exitosos es el empleo de una metodología basada en el juego². Los hallazgos científicos muestran que la práctica del juego refleja y produce cambios cualitativos y cuantitativos en las diferentes variables del funcionamiento general del niño, entre los cuales podemos mencionar el grado de desarrollo moral y social, la capacidad intelectual, la adaptabilidad, el lenguaje, la respuesta emocional y conductual, los estilos de afrontar y resolver problemas y los modos de percibir e interpretar el mundo circundante.

Además del valor intrínseco del juego como mediador del aprendizaje y del desarrollo infantil, hay otra razón fundamental para considerarlo indispensable en un programa de calidad: su uso como estrategia pedagógica se encuentra asociado a indicadores que reflejan una visión del ser humano y de la educación, en las que la iniciativa y la actividad del niño, así como la interacción horizontal con sus maestros, padres y la comunidad son el centro de las acciones pedagógicas³.

El tipo de enfoque de la educación inicial, su calidad y otras características parecen tener un impacto importante en lo que ocurrirá con los niños cuando cursen la educación básica. Se dispone de algunas investigaciones sobre los resultados a mediano plazo de determinadas orientaciones diferenciales en centros educativos preescolares. Trabajos de autores como Hart, Burts *et al.*⁴ parecen confirmar que si distinguimos entre centros preescolares con programas muy estructurados hacia el aprendizaje de orientación académica y centros con programas centrados en el niño y en aprendizajes basados en el descubrimiento y el juego, los primeros parecen obtener mejores resultados a

² Robert Myers y María Victoria Peralta lo señalan así en sus trabajos sobre calidad educativa. Lo mismo aparece en la Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad del Consejo Nacional para la Acreditación de Programas Preescolares de Australia (Myers, 2004).

³ María Victoria Peralta (2004) ha desarrollado cuatro criterios para evaluar la calidad educativa en la dimensión curricular. Estos son el criterio de actividad, el de integralidad, el de participación y el de pertinencia cultural. El uso del juego se señala como indicador en la dimensión de estrategias o metodologías utilizadas, en el criterio de actividad. Asimismo, la Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad del Consejo Nacional para la acreditación de programas en Australia, en la dimensión Aprendizaje y Desarrollo señala como concepto clave la relación directa entre juego y aprendizaje (Myers, 2004).

⁴ Casas, 2004.

corto plazo, pero la mayoría de sus estudiantes muestra claras desventajas respecto de los del segundo tipo de centros al finalizar la escuela primaria.

No obstante, la relación juego-desarrollo infantil-aprendizaje (JDA) no es clara para muchos educadores y padres de familia, lo cual se refleja en las prácticas pedagógicas de los primeros y los estilos de crianza de los segundos, así como en sus actitudes frente al juego, el espacio y tiempo que le otorgan para su despliegue, entre otros. Estudios peruanos muestran que para un buen porcentaje de padres y madres el juego es “una pérdida de tiempo”, que se halla desarticulado del aprendizaje formal y puede interferir con este⁵.

No ocurre exactamente lo mismo entre los docentes de educación inicial, quienes ciertamente incorporan el juego en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, este es empleado, por lo general, como un procedimiento auxiliar, que apoya la trasmisión de conocimientos o la adquisición de competencias, y no llega a tener valor en sí mismo como herramienta sistemática, y menos aún, como metodología básica a favor de la maduración integral del niño⁶. Lo anterior se expresa en la estructura curricular básica para la educación inicial, establecida en 2001, donde el juego ocupa aún un lugar secundario en la concepción de educación⁷.

Esta problemática responde, en parte, a que la historia del juego como objeto de estudio es bastante joven. Más reciente aún es el desarrollo de los conceptos *prácticas evolutivamente relevantes* y *juego como estrategia de intervención educativa y evolutiva*⁸. Ahora bien, si las investigaciones y las experiencias educativas exitosas parecen confirmar que la práctica del juego relevante en el marco de la educación inicial conlleva ventajas educativas y evolutivas en los niños, nos interesa conocer cuáles son las características y condicionantes de los entornos lúdicos y las oportunidades de juego de niños que asisten a este tipo de centros, en comparación con niños que asisten a

⁵ Silva, 1999.

⁶ Silva, 1999.

⁷ DINEIP, 2001, p.15.

⁸ Linder, 1999

centros de educación inicial tradicionales. Nos interesa saber, además, si estas dos variables tienen necesariamente relación con factores socioeconómicos.

¿A qué juega el niño pequeño urbano de diferentes niveles socioeconómicos de Lima? ¿Con quién juega? ¿Dónde y con qué materiales? ¿Qué actitudes muestran los padres y maestros frente a sus juegos? ¿Con qué tiempo y de qué espacio dispone el niño para jugar? ¿Hay diferencias entre los entornos lúdicos, las oportunidades y tipos de juego de los niños que asisten a centros de educación inicial tradicionales y los niños que asisten a programas basados en el juego?

Conocer la realidad en estos campos nos ayudará a definir las rutas y los mecanismos para trabajar por la equidad cualitativa en educación inicial en lo que se refiere a enfoques pedagógicos y calidad curricular.

Partimos del supuesto de que es necesario edificar un cuerpo de conocimientos vinculados a la relación JDA que apoye la inclusión sistemática de la práctica del juego relevante⁹ en los programas de atención educativa de niños pequeños. Asumimos que esta inclusión es altamente estratégica para la construcción de un modelo educativo equitativo y de calidad para la infancia peruana. Bajo ciertas condiciones, el uso del juego como herramienta metodológica tendría el potencial de brindar a cualquier niño, sin discriminación, muy buenas oportunidades para desplegar su potencial y alcanzar una madurez evolutiva integral, base indispensable para los aprendizajes presentes y futuros en las diversas áreas educativas.

2. Marco teórico

2.1. La equidad en educación inicial y su relación con el juego

Los esfuerzos tradicionales por impulsar el tema de la equidad en la educación inicial han estado concentrados fundamentalmente en aspectos cuantita-

⁹ “Juego relevante” es la actividad lúdica que da lugar a nuevos desarrollos y aprendizajes. Se asume, por cierto, que no toda actividad lúdica es necesariamente fuente de aprendizaje y que incluso algunos juegos pueden ser dañinos para el niños (los videojuegos, por ejemplo, bajo ciertas condiciones; Lifter, 2000).

tivos. Este enfoque no se ha planteado preguntas respecto del tipo de atención brindada ni de la calidad de la misma, ni se ha cuestionado acerca de si los programas de buena calidad están llegando a las grandes mayorías o solo a unos cuantos privilegiados.

Como señala Myers, “a nivel macro, es evidente que las políticas y los sistemas de seguimiento de programas continúan con el mismo énfasis en promover y evaluar el aumento de la cobertura sin tomar en cuenta la calidad. En muchos casos la extensión de la cobertura se logra por medio de programas de poca calidad y, con demasiada frecuencia, estos programas están dirigidos a las poblaciones de menores recursos; es decir, podemos encontrar programas pobres para los pobres”¹⁰.

La perspectiva de abordar la equidad educativa integrándola indivisiblemente al tema de la calidad educativa supone asumir que la equidad no solo puede observarse desde un enfoque que asume la disponibilidad de recursos materiales y el acceso como indicadores principales, sino que, más bien, ha de estar concentrada en el tema de los procesos educativos y los enfoques que los sostienen, así como en los resultados logrados. En ese sentido asumimos en este estudio el concepto de *equidad cualitativa*, para referirnos al conjunto de condiciones que permiten que los diversos grupos poblacionales tengan un acceso democrático a una educación inicial de buena calidad.

Si bien el concepto de calidad educativa es ambiguo, relativo y dinámico¹¹, hay un consenso de criterios entre los expertos con relación al importante papel del juego como estrategia metodológica en la mediación del aprendizaje y del desarrollo infantil. Por ejemplo, la Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad del Consejo Nacional para la Acreditación de Programas Preescolares de Australia señala como primer concepto clave en la dimensión de aprendizaje y desarrollo que “una manera primordial de aprender es por medio del juego”. Como indicadores específicos de atención satisfactoria se menciona, entre otros, los siguientes:

¹⁰ Myers, 2004, B, p. 82.

¹¹ Myers, 2004.

“Los agentes educativos muestran que le dan un alto valor al juego como una forma de aprender y comunican esto a los niños”.

“Se propicia que los niños discutan sus ideas para el juego y escojan las actividades en que van a participar”.

“Los espacios para el juego son variados, por ejemplo, un espacio puede tener juguetes para construcción, ropa para ponerse e instrumentos musicales”.

“Los agentes educativos toman un papel activo pero perceptivo en el proceso de extender los juegos iniciados por los niños, de tal manera que los niños se sienten competentes para resolver problemas que requieren destrezas nuevas”.¹²

A su vez, siguiendo las ideas de María Victoria Peralta (2004) acerca de los criterios de calidad curricular, el uso del juego como estrategia metodológica caracteriza a un currículo activo, al lado de otras dimensiones relacionadas que suponen concepciones muy claras sobre el rol que debe asumir el niño en el aprendizaje, el rol del educador, la relación educador-niño, la distribución del tiempo y el arreglo del espacio físico, el tipo de planificación, las estrategias o metodologías utilizadas y la forma de evaluar los procesos educativos.

La equidad educativa en términos cualitativos está entonces asociada necesariamente al tema de las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños.

2.2. Juego y nivel socioeconómico

La década de los noventa supuso un decrecimiento en la investigación que buscaba vincular la calidad de juego con factores socioeconómicos. Esto estuvo relacionado al descubrimiento de que, en general, los factores provenientes del contexto micro social (factores proximales) tenían mucho mayor

¹² Myers, op. cit, B.87-B.88.

impacto en las conductas humanas que las variables macro sociales (factores distales).

El problema de las investigaciones anteriores a esta década era que habían establecido falazmente que los niños pertenecientes a NSE bajos presentaban “deficiencias lúdicas”, como escasa imaginación o menor despliegue de juego sociodramático. Hoy en día, las supuestas deficiencias han sido atribuidas a factores motivacionales o a diferencias en las oportunidades de cierto tipo de experiencias, más que a diferencias en las habilidades de juego (cognitivas, simbólicas).

Por otro lado, también se descubrió que los escenarios en los que los niños de diferentes clases sociales eran observados influían sobremedida en la calidad del juego que mostraban. Esto llevó a concluir que los niños de clases desfavorecidas tienen simplemente menores oportunidades de exhibir una conducta lúdica de alta calidad, en comparación a las que son capaces de emitir.

Otro aspecto importante es que, en realidad, el juego menos desarrollado se observa en niños que no han tenido o no tienen oportunidad de recibir soporte lúdico de un adulto o un par más experimentado. En ese sentido, la competencia lúdica no tiene necesariamente relación con el NSE. El despliegue lúdico está más asociado a factores motivacionales que a diferencias en las habilidades subyacentes. En ese sentido, no es posible determinar generalizaciones en torno a la relación juego, cultura y NSE, ya que el juego de un niño supone el compromiso de otras variables que lo afectan y determinan, como las diferencias en la personalidad, el género, la edad y otras variables internas al niño y contextuales¹³.

2.3. Una definición de juego relacionada con el desarrollo y el aprendizaje

Para efectos de este estudio es importante adoptar una definición que dé soporte a la relación entre el juego, desarrollo infantil y aprendizaje.

¹³ Johnson, Christie y Yawkey, 1999.

Lifter y Bloom¹⁴ definen el juego como “La expresión de estados intencionales, las representaciones en la conciencia construidas a partir de lo que el niño sabe y sobre lo que está aprendiendo de eventos que suceden. Consiste en actividades espontáneas, que ocurren naturalmente con objetos que comprometen la atención y el interés del niño. El juego puede o no involucrar a cuidadores o pares, puede o no involucrar el despliegue de afecto, y puede o no involucrar la simulación o el *como sí...*”

Esta definición coloca especial énfasis en el compromiso del niño con la actividad lúdica. Estudios recientes dan soporte empírico a la relación entre este compromiso activo y el aprendizaje del niño¹⁵. Así, los niños ponen mayor atención a las actividades evolutivamente nuevas que a las que les son relativamente bien conocidas. En consecuencia, las actividades evolutivamente relevantes son definidas como “actividades que representan nuevos aprendizajes”. Son actividades ubicadas en el umbral del aprendizaje, sobre las cuales el niño coloca atención en el esfuerzo de interpretar y dar sentido a los eventos que van sucediendo.

Johnson *et al.* (1999) asumen que el juego debe enfocarse desde una perspectiva amplia. Estos autores mencionan que muchas actividades que cumplen los cinco criterios siguientes pueden ser asumidas como juego:

- a) Carácter no literal
- b) Motivación externa
- c) Orientación al proceso
- d) Carácter libre y voluntario
- e) Afecto positivo

Tomando en cuenta los aspectos mencionados, construimos una definición de juego que recoge los aportes asociados a nuestros intereses científicos. Lo definimos como “una actividad voluntaria y flexible que supone la participación y dinamización de estados internos del niño, que se orienta al proceso y no a una meta. Se trata de una experiencia generadora de placer que compromete la atención y el interés del niño y que tiene preponderante-

¹⁴ Citados por Lifter, 2000, p. 237.

¹⁵ Bloom, Tinker y Beckwick, 1997; Ruff y Saltarelli, 1993; y Wiiksrom, 1994, citados por Lifter, 2000.

mente un carácter no literal. Es una actividad que ofrece oportunidades para lograr nuevos desarrollos y aprendizajes”.

El niño mientras juega opera en una serie de niveles, dos de los cuales son centrales: el nivel del “como si...” y el nivel real. Los niños desarrollan paulatinamente una clara conciencia de la coexistencia paradójica de ambos niveles y de la “no-literalidad”. Este movimiento flexible de entrada y salida de ambos mundos causa placer y la sensación de un dominio mental que termina siendo “territorial”, a partir de lo cual se despliegan nuevos aprendizajes o se afianzan los que están en curso¹⁶.

2.4. Oportunidades de juego y desarrollo infantil

El desarrollo humano y el desarrollo del juego se encuentran íntimamente conectados: el juego evoluciona de la mano del desarrollo general. El desarrollo general permite acceder a los diferentes niveles de juego, y al mismo tiempo, por medio del juego podemos llegar a elevar los niveles de desarrollo.

Según Johnson *et al.* (1999), existen tres modos de considerar la relación entre las oportunidades de juego y desarrollo infantil:

- a) La conducta de juego de un niño puede servir de “ventana” o “espejo” de su desarrollo, al revelar su estado evolutivo en varias áreas.
- b) El juego puede reforzar las nuevas adquisiciones evolutivas. El juego sirve como contexto y medio para la expresión y consolidación de los logros evolutivos.
- c) El juego puede servir como un instrumento de cambio evolutivo: puede generar transformaciones cualitativas en el funcionamiento del organismo y la organización estructural. El juego puede resultar en desarrollo.

El juego es el principal vehículo para el desarrollo de la imaginación y la inteligencia, el lenguaje, las habilidades sociales, las habilidades perceptivas

¹⁶ Silva, 2003.

y motoras en infantes y niños jóvenes. El desarrollo ocurre naturalmente cuando a los niños sanos se les permite explorar ricos entornos¹⁷.

Si bien es cierto que los progresos evolutivos se logran por diversas rutas y a través de diferentes modalidades (a este principio se le denomina la *equifinabilidad*), también es cierto que muchas veces los progresos evolutivos asociados al juego ocurren en compañía de otras variables que pueden ser ignoradas (epifenómeno); ello implicaría que el juego en sí mismo no es el responsable del progreso evolutivo, aunque sí un componente que lo mediatiza¹⁸.

2.5. Tipos de juego desde una perspectiva evolutiva

Los juegos de los niños no son uniformes. Presentan diversas modalidades y cada una de estas tienen relación con un área del desarrollo en particular.

El juego simbólico

El juego simbólico es uno de los más importantes en el repertorio de modalidades de juego infantil. Aparece alrededor del sexto mes de vida y supone una representación mental de la realidad cargada de afecto. Es un logro evolutivo basado en las interacciones vinculares con los cuidadores primarios y tiene una evolución creciente que lo va complejizando y enriqueciendo durante la infancia.

Hay dos tipos de juego simbólico que consideramos en este estudio: el *juego sociodramático*, en el cual el niño adopta roles imaginarios y se involucra completamente como personaje que simula una situación (este tipo de juego tiene un efecto sumamente importante en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades sociales); y el *juego simbólico diferido*, en el cual el niño representa escenas con muñecos u otros accesorios en miniatura, crean-

¹⁷ Frost, 1999.

¹⁸ Johnson *et al.*, 1999.

do escenas o historias completas. El juego simbólico puede tener diversos niveles de complejidad y riqueza, desde la simple transformación de objetos, hasta la creación de secuencias representadas a partir de habilidades socio-dramáticas.

El tipo y el nivel de juego simbólico que el niño exhibe es un potente predictor de las habilidades que mostrará en la escritura y la lectura. Se ha encontrado que las habilidades de clasificación y comprensión espacial se correlacionan con niveles superiores de juego simbólico¹⁹; que parece incrementar el reconocimiento de números y la capacidad de entender la teoría de conjuntos, así como la ejecución de la memoria secuencial²⁰, la habilidad de planificación, el razonamiento hipotético y la comprensión de símbolos abstractos y transformaciones lógicas. El juego simbólico contribuye con los procesos mentales que son necesarios para la transición del jardín de infantes a la escuela primaria²¹.

El juego motor

El juego motor implica, por un lado, el compromiso de todo el cuerpo, en el que se da prioridad a las extremidades como eje de la acción (coordinación motora gruesa) y, por otro, la participación de la coordinación óculo-manual, que lleva al niño a desplegar acciones más finas.

Existen destrezas motoras fundamentales que deben ser desarrolladas durante los años preescolares y afinadas posteriormente durante el periodo de la escuela primaria. Estas no dependen únicamente de la maduración del niño, sino que deben ser estimuladas a través de la instrucción y la práctica regular. Las oportunidades frecuentes de juego libre son fundamentales para el incremento de estas habilidades²².

¹⁹ Rubin y Maioni, 1975, citados por Johnson *et al.*, 1999.

²⁰ Saltz y Johnson, 1974, citados por Johnson *et al.*, 1999.

²¹ Vigotsky, 1967, en Linder, 1999

²² Frost, 1992.

Otros tipos de juego

Los *juegos de reglas* son aquellos que suponen la participación de dos o más niños y cuentan con pautas acordadas por los jugadores. Aparecen alrededor de los 5 años y suponen la puesta en marcha de habilidades sociales y cognitivas elevadas, por lo que tienen incidencia en el manejo de la vida grupal.

Los *juegos de construcción*, si bien pueden ser considerados parte del juego simbólico, tienen una especificidad al involucrar aspectos vinculados al manejo prioritario del espacio. Tienen una incidencia importante en el área lógico matemática.

Los *juegos didácticos* son aquellos que suponen la resolución de un problema por parte del niño. Los hay de varios tipos, pero en este estudio llamamos así a los juegos que tienen una alternativa de respuesta, como la resolución de un rompecabezas o una pieza de encaje.

Los *juegos musicales* son aquellos que estimulan la audición del niño y la combinación de sonidos a fin de buscar una expresión musical.

Los *juegos literarios* son aquellos que involucran la narración o creación de cuentos de manera lúdica o los juegos con palabras.

Los *juegos mediáticos* son aquellos que emplean un intermediario electrónico como una PC o un derivado como los videojuegos (*play station, pinball*, etcétera).

Los *juegos físico-corporales*, más que poner en marcha habilidades motoras, suponen el concurso del cuerpo como objeto de juego (cosquillas, empujones, etcétera).

Los *juegos gráfico-plásticos* podrían ser clasificados como simbólicos en la medida en que, por lo general, el niño busca representar la realidad a través de medios como el dibujo, el modelado o la pintura. Sin embargo, dada su especificidad, los hemos considerado como una categoría aparte.

2.6. Concepto de entorno lúdico

Super y Harkness (1986) propusieron que el juego y las relaciones con los pares no pueden entenderse si no se toma en cuenta el entorno (factores contextuales) en el cual se despliegan. Este entorno incluye tanto los aspectos materiales, como los psicológicos, y puede verse en tres dimensiones: (a) los entornos físicos y sociales, (b) la “psicología interna” de los participantes, especialmente las representaciones mentales de los cuidadores primarios del niño sobre el desarrollo, socialización y educación, y (c) las costumbres culturales sobre cuidado y prácticas educativas.

Nuestro concepto de *entorno lúdico* hace referencia al conjunto de factores externos al niño que tienen un rol directo en el despliegue de su actividad lúdica. En estricto, nos referimos a los factores contextuales proximales que tienen relación inmediata con el juego y no incluimos en este concepto a los factores distales, como la cultura en general o la coyuntura social e histórica vigente. Si bien estos factores generales son tomados en cuenta para comprender el marco general que contextualiza una realidad, el concepto de “entorno lúdico” se refiere fundamentalmente a dos dimensiones:

- a) Condiciones físicas tangibles que contextualizan el juego, como escenarios y materiales con los que el niño cuenta para desplegar su juego. A estas las hemos denominado *entorno lúdico físico*.
- b) Condiciones intangibles que contextualizan el juego, como las representaciones mentales de padres, maestros y otros cuidadores respecto del juego y temas relacionados, que se expresan en actitudes, valores, creencias y conductas derivadas de estas. Esto finalmente se expresa en las oportunidades o restricciones para jugar que estos actores ofrecen al niño. En esta dimensión incluimos las costumbres culturales sobre crianza, desarrollo y educación (enseñanza-aprendizaje). A estas las hemos denominado *entorno lúdico actitudinal*.

2.7. Entorno lúdico físico

Los factores ambientales —el espacio disponible para jugar, cómo este espacio es arreglado y la selección de juguetes y equipamiento, entre otros— pueden

tener un impacto considerable en la conducta de juego de los niños. Los escenarios físicos pueden influir en el tipo, cantidad, duración y calidad de las actividades de juego. La investigación indica que los niños tienden a ser atraídos a formas de juego cognitivamente distintas en escenarios interiores y exteriores: el juego motor grueso es más común en escenarios externos que en escenarios interiores, mientras que el juego de construcción tiende a ocurrir en espacios interiores. Tizard *et al.*²³ reportaron que los preescolares de NSE bajo, a diferencia de los de clase media, tenían mayor juego dramático y episodios más largos de juego en escenarios exteriores que en las aulas. No obstante, estudios en escenarios exteriores han demostrado que los ambientes de recreo en patios al aire libre estimulan tanto o más el juego social, que los ambientes interiores²⁴.

Dentro de las características de los ambientes interiores está la densidad espacial. Smith y Connolly²⁵ encontraron que la reducción del espacio por niño resulta en una disminución de la cantidad de actividad motora gruesa durante el juego. Cuando la densidad espacial aumenta, hay un marcado incremento en la agresión y una reducción significativa del juego grupal.

Una segunda característica de los espacios interiores de juego son las áreas de juego. Diferentes estudios han comparado los patrones de juego de los niños en las diferentes áreas de juego. Los resultados han favorecido las áreas de juego dramático y de bloques, indicando que estas contribuyen a niveles más altos de juego social y cognitivo²⁶.

La investigación conducida en escenarios pensados para la infancia temprana indica que las áreas pequeñas y divididas resultan en un juego de más alta calidad que los espacios grandes y abiertos. Los espacios de juego dividido han sido relacionados con el incremento de interacción verbal, cooperación, juego de pretensión y actividad con materiales educativos mientras que las áreas abiertas han sido asociadas con el incremento en la cantidad de conductas alborotadas, fortuitas y distraídas.

²³ Citado por Johnson *et al.*, 1999.

²⁴ Hartle, 1996, citado por Johnson *et al.*, 1999.

²⁵ Citados por Frost, 1999.

²⁶ Pellegrini, 1994.

2.8. El tiempo como variable del entorno lúdico

El tiempo para jugar es una variable del contexto cultural que afecta el juego y debe ser incluida entre las condiciones intangibles que lo contextualizan. Las actitudes de los adultos sobre el juego son críticas y determinarán cuánto espacio y tiempo otorgarán a esta actividad. Pero también es importante considerar cuánto tiempo el niño exige y logra jugar efectivamente. La cantidad de tiempo necesario para el juego libre varía con la edad de los niños y el contexto de juego. Según Johnson *et al.* (1999), los niños de 4 a 5 años de edad requieren de 30 a 50 minutos diarios; pero para niños de inicial en programas de día completo, es necesario al menos una hora diaria de juego libre.

La cantidad de tiempo de juego que se provee en el contexto escolar está influenciada por las actitudes de los profesores. Esto es, los profesores que tienen actitudes generalmente positivas hacia el juego tienden a asignar más tiempo para jugar en la escuela. Sin embargo, los profesores de grados más altos, que sienten una mayor presión por proveer programas académicos altamente estructurados, tienden a devaluar el rol y el valor del juego y, por lo tanto, asignan menos tiempo para el juego en el colegio²⁷.

2.9. Entorno lúdico actitudinal

Ante la ausencia de un entrenamiento en juego en los programas de preparación profesional, los maestros caen en el mito tradicional de que el juego es una “pérdida de tiempo” y de que es improductivo. La falta de observación del juego infantil en la formación profesional del maestro genera que las percepciones de los niños y profesores sobre las actividades y preferencias lúdicas difieran de manera significativa. Adicionalmente, esta falta de entrenamiento parece afectar las actitudes de los maestros frente a los materiales y equipos, la relevancia del juego, así como su rol en el mismo. Para interactuar

²⁷ Newman, Brody, Beauchamp y Heather, 1996, en Johnson *et al.*, 1998.

durante el juego de los niños es necesario que los profesores sean capaces de ponerse en la perspectiva del niño²⁸.

Estudios en Inglaterra y Estados Unidos²⁹ han revelado una aparente brecha entre la teoría y la práctica con relación al rol del juego en las aulas de centros preescolares. Bennet, Wood y Rogers³⁰ estudiaron los factores que pueden contribuir a esta brecha. Los maestros indicaron que tenían un fuerte compromiso de usar el juego como parte integral del currículo y que creían que el juego provee condiciones ideales para el aprendizaje. Sin embargo, la observación reveló que, a pesar de su fuerte compromiso con el juego, los maestros devaluaban su participación en este y centraban su atención en actividades más formales y de trabajo.

Esta desvalorización del juego fue causada a menudo por limitaciones de tiempo, espacio y de la relación maestra-niño, por la presión curricular para enseñar habilidades básicas y por la creencia de los maestros de que los adultos no deben intervenir en el juego. Además, los maestros a menudo hicieron suposiciones no reales acerca de cómo respondían los niños a las actividades de juego, sobreestimando o desestimando las competencias de los niños o el grado de desafío dado por el contexto de juego. Estos hechos disminuyeron su seguridad para usar el juego como un medio de aprendizaje.

Los padres continuamente influyen de diversa manera en los estilos de juego de los niños pequeños. Existen dos posiciones distintas con relación a la intervención de los adultos en el juego de los niños. Por un lado, está la tutoría en el juego o la enseñanza directiva a los niños de cómo jugar; y por otro, la visión de que el adulto debe tener muy poca presencia durante el juego libre del niño.

Diversos investigadores han estudiado los efectos de la tutoría en el juego simbólico de representación de niños de bajo NSE. La tutoría mejora la calidad del juego de los niños y la creatividad, la solución de problemas, la

²⁸ Frost, 1992.

²⁹ Moyles, 1989; Polito, 1994.

³⁰ Citados por Johnson *et al.*, 1999.

adquisición de perspectiva, la inteligencia verbal, el desarrollo del lenguaje y la fluidez ideacional³¹. También se ha confirmado que la tutoría genera un juego de mayor fantasía y complejidad. Los adultos y profesores generalmente son observadores pobres del juego infantil. Ellos tienen muy poca idea de lo que realmente juegan los niños³².

3. Metodología y datos

Este estudio exploratorio, de naturaleza cualitativa, tuvo como objetivo describir y comparar el entorno lúdico y las oportunidades de juego de niños preescolares limeños urbanos de 5 años, de diferente NSE, que asisten a programas de educación inicial tradicionales y programas educativos basados en el juego (pro lúdicos), tanto en el ámbito educativo, como en el hogar.

Se trata de una investigación de tipo no experimental, *ex post facto*, para la cual se utilizó un diseño descriptivo-comparativo transversal³³.

3.1. Características de la muestra

La muestra fue seleccionada en forma intencional y no probabilística en la variante de sujetos tipo. Estuvo conformada por 26 niños provenientes de diez centros de educación inicial (CEI) de Lima Metropolitana, sus padres y maestras.

Los 26 niños proceden de cinco NSE de la ciudad: A, B, C, D y E. Cada uno de estos niños ilustra, a modo de caso representativo, el universo lúdico visto de manera comparativa entre estos estratos.

Para seleccionar a los niños del estudio se hizo en primer lugar una selección intencional de diez CEI, sobre la base de los siguientes criterios:

³¹ Christie, 1983.

³² Frost, 1992.

³³ Véase Hernández *et al.*, 1996.

- a) Diversidad del enfoque pedagógico del CEI: centros de enfoque pro lúdico y centros de enfoque tradicional con relación a la inclusión del juego como herramienta educativa.
- b) Diversidad de niveles socioeconómicos del CEI, pero en especial de las familias de los niños participantes.
- c) Diversidad de las zonas de Lima.

Se determinó la elección de cinco centros con enfoque pro lúdico y cinco centros con enfoque tradicional. Se buscó un balance entre los NSE de los CEI elegidos, considerando que este aspecto tendría que ser finalmente ratificado al

Cuadro 1. Listado de centros educativos seleccionados para la muestra

<i>Nombre del CEI</i>	<i>Distrito</i>	<i>NSE asumido</i>	<i>Enfoque pedagógico asumido</i>
Kindergarten II Colegio Humboldt	Miraflores Zona sur oeste	A-B	Pro lúdico
Nido Casuarinas	Surco Zona sur este	A-B	Tradicional
Nido Isabel de Orbea	Surco Zona sur este	A-B	Pro lúdico
Nido Retama	Magdalena Zona sur oeste	A-B, C	Pro lúdico
Inicial 5 años, Colegio RDA	Villa El Salvador Zona sur	D-E	Tradicional
CEI 7091	Villa el Salvador Zona sur	D-E	Pro lúdico
CEI 055	Cerro San Cosme La Victoria Zona centro	C, D-E	Tradicional
CEI 068	Bethania La Victoria Zona centro	C, D-E	Tradicional
CEI 023	Pueblo Libre Zona sur oeste	C	Tradicional
Condevilla Señor II	Condevilla-San Martín de Porres Zona norte	C, D-E	Pro lúdico

interior de las familias de cada niño participante. El NSE de las familias de los niños se determinó con la ficha de APOYO Opinión y Mercado S.A.

Una vez identificados los centros educativos, se pidió a las maestras de los niños de 5 años que nos brindaran una lista de tres niños con diversos niveles de madurez y rendimiento. Los criterios para esta evaluación de la maestra fueron los que señalan los reportes bimestrales de cada centro educativo y su evaluación subjetiva, basada en la propia experiencia de la maestra con cada niño. De los 30 casos sugeridos fue posible evaluar a 26.

Para seleccionar a los niños, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- a) Niños de 5 años cumplidos a la fecha de inicio del trabajo de campo.
- b) Niños de tres niveles madurativos y con rendimiento alto, mediano y bajo para cada CEI.
- c) Niños con por lo menos tres años de residencia en Lima.

Se establecieron los siguientes criterios de exclusión:

- a) Para nidos o colegios privados: niños becados.
- b) Niños con enfermedades crónicas.
- c) Niños con patología psiquiátrica o impedimento físico.

3.2. Técnicas e instrumentos empleados

Las técnicas empleadas fueron la observación natural, los registros etnográficos y las entrevistas a profundidad.

Se emplearon seis instrumentos, los cuales fueron contruidos especialmente para este estudio. El contenido se validó por criterio de jueces y se aplicó un total de cinco pilotos para cotejar su validez ecológica. Estos instrumentos fueron:

- a) Protocolo etnográfico de observación y registro de juegos cotidianos
- b) Historia lúdica para padres sobre sus niños pequeños
- c) Protocolo de registro de espacios lúdicos para aula y para casa

- d) Cuestionarios sobre actitudes hacia el juego infantil para padres y maestros
- e) Protocolo de observación etnográfica sobre oportunidades de juego en el aula

3.3. Procedimiento

Luego de seleccionar la muestra, se aplicó el instrumento *protocolo etnográfico de observación en aula*, para el cual dos observadores calificados observaron a tres niños y a su maestra durante toda la jornada preescolar de un día cotidiano, registrando todas las ocurrencias, y en especial los juegos realizados tanto en el aula, como en el recreo. Se registraron las acciones de las maestras y la administración del tiempo durante el día de clases. Además, se completó el protocolo de espacios lúdicos del aula, a fin de conocer el entorno físico de los espacios exteriores e interiores del centro educativo. En el CEI se tomó en cuenta dos escenarios: aula y patio de recreo. Dentro del aula se registraron los aspectos vinculados con las áreas temáticas disponibles, los materiales lúdicos presentes (su tipo y calidad) y la densidad espacial para el juego dentro del aula. En el patio de recreo se consideró tipo, cantidad y calidad de equipamiento para el juego.

En un segundo momento se acordó una reunión con la maestra para completar el *cuestionario de actitudes para maestras*, en la que se exploraron las ideas de la docente sobre la educación inicial, la metodología empleada, y su concepción sobre el juego, el desarrollo infantil y el aprendizaje. La duración aproximada de esta entrevista fue de 60 minutos y fue aplicada en el aula, a excepción de un caso, en la que se aplicó la entrevista en el domicilio de la maestra.

Como tercer paso, los padres completaron la *ficha de datos sociodemográficos* y se les preguntó acerca la *historia lúdica* de sus hijos, para conocer las conductas lúdicas de los niños, los materiales con los que cuentan en casa, sus costumbres de juego y el uso del tiempo libre. En cuarto lugar se realizó la visita al domicilio de los niños, donde se aplicó el instrumento de *observación etnográfica de casa*, para lo cual se les solicitó a los padres que permitieran a los niños realizar sus actividades de manera cotidiana. En esta

observación asistieron dos personas, una que observaba e interactuaba con el niño, y otra que registraba las actividades del niño durante la tarde. Se registraron todos los juegos desplegados, el uso del tiempo libre y la realización de las tareas preescolares. En esta misma visita se completó el *protocolo de espacios lúdicos en casa*. Esta observación fue registrada fotográfica y anecdóticamente.

Posteriormente se entrevistó a los padres con apoyo del *cuestionario de actitudes para padres*, a fin de explorar sus concepciones acerca de la educación inicial de sus hijos y sobre el papel del juego en el aprendizaje y el desarrollo infantil. El tiempo aproximado de estas entrevistas fue de 45 minutos; algunas se realizaron en el domicilio de los niños y otras en un ambiente proporcionado por el CEI. Una vez recolectados los datos se analizaron cualitativamente, para lo cual se sistematizó la información de acuerdo con criterios creados expresamente para este estudio.

4. Resultados

Los resultados de este estudio son presentados según su relación con: (a) las oportunidades de juego en el CEI, (b) las oportunidades de juego en el hogar, (c) los entornos lúdicos físicos, y (d) el entorno lúdico actitudinal de padres y maestras. Se presenta, además, un análisis de las categorías seleccionadas y una serie de conclusiones derivadas de la observación de los resultados.

4.1. Oportunidades de juego en el CEI

Para determinar las oportunidades de juego se observó todas las secuencias de actividades realizadas en la jornada preescolar, con lo que se establecieron:

- a) Los tiempos destinados a estas secuencias.
- b) La naturaleza cualitativa de las secuencias.

Tiempo destinado a las secuencias de actividades

En total se observó 37 horas efectivas de clase en los diez CEI visitados. El promedio general de los minutos observados por CEI fue de 223. El tiempo menor fue 134 minutos y el tiempo mayor 259.

Las variables tomadas en cuenta fueron:

- Tiempo total de observación en el aula.
- Juego no programado: tiempo que la maestra permite juego, pero en el que ella no ha programado actividades, ni planificado objetivos pedagógicos.
- Juego programado: tiempo durante el cual la maestra ha planificado que se realice juego libre o dirigido en el aula. La maestra tiene objetivos pedagógicos y participa en las actividades.
- Actividades grupales permanentes: tiempo dedicado a actividades rutinarias, como canciones con mímica y ademanes y la identificación del día de la semana y el clima. Incluye el diálogo grupal.
- Actividades académicas: tiempo para desarrollar temas académicos. La maestra expone y los niños oyen, son receptores de un saber previamente planificado. Los niños también responden preguntas.
- Hojas de trabajo: tiempo en los niños realizan tareas en hojas de trabajo que, por lo general, suponen trazar, punzar, recortar, etcétera (coordinación motora fina).
- Actividades gráfico-plásticas: tiempo para actividades de carácter expresivo: pintar, modelar o dibujar para dar a conocer sus experiencias o perspectivas personales sobre un tema planteado por la maestra.
- Narración de cuentos: la maestra narra uno o más cuentos a los niños.
- Recreo: tiempo libre en el que los niños descansan fuera del aula.
- Lonchera: tiempo en el que los niños toman su refrigerio.
- Aseo: tiempo para lavarse las manos, peinarse y/o lavarse los dientes.
- Otros: tiempo destinado a diversas actividades como escuchar música, ensayar para una actuación, crear o recitar poesías.
- Sumatoria de oportunidades de juego efectivo: tiempo de oportuni-

dad de jugar efectivo en el CEI. Es la suma del tiempo no programado, el tiempo de juego programado y el tiempo del recreo.

Naturaleza cualitativa de las secuencias

Los resultados de las oportunidades de juego en el CEI marcan diferencias cualitativas importantes entre los CEI de enfoques juego-desarrollo-aprendizaje (JDA) pro lúdico y tradicional. La diferencia más saltante es la inclusión de juego programado en el aula, presente en los de enfoque pro lúdico y ausente en los de enfoque tradicional.

Cuadro 2. Juego programado en los CEI según enfoque JDA

	<i>Juegos observados</i>	<i>Tipo de juego</i>	<i>Características</i>	
Juego en tiempo programado	Bingo	Reglas	Los juegos son planificados por la maestra. Tienen una intencionalidad pedagógica. La maestra participa en las actividades. Los niños muestran afecto positivo al realizar las actividades. Los juegos son variados, dinámicos y suponen movimiento activo en el salón de clase. Buena cantidad de juego simbólico y juegos grupales de reglas. También hay juegos didácticos para estimular el área lógico matemática.	
CEIS pro lúdicos	Carrera de carritos	Simbólico diferido		
	Dibujar, pintar	Gráfico-plástico		
	Chapadas	Motor grueso-reglas		
	Hacer castillo	Construcción		
	Tocar instrumentos	Musical		
	El hospital	Sociodramático		
	Ser científico	Sociodramático		
	Rompecabezas	Didáctico		
	Armar hexágonos	Didáctico		
	Ludo	Reglas		
	Escondidas	Simbólico-reglas		
	Hacer nave espacial y autos	Construcción		
	Juego de la casita	Sociodramático-reglas		
	Adivinar colores	Discriminación visual		
	Adivinar voces	Discriminación auditiva		
Juego en tiempo programado CEI tradicionales	Ausente	-.-		-.-

Asimismo, los niños de CEI pro lúdicos tienen en promedio mayor tiempo de juego efectivo que los niños asistentes a CEI tradicionales durante su permanencia en el centro (89' vs. 66'). En ambos tipos de centros se presentan oportunidades de juego no programado a la hora de llegada y durante el recreo. Sin embargo, las oportunidades de juego en el aula a la hora de entrada son más ricas, variadas y dinámicas para los niños de CEI pro lúdicos. En el caso de los centros tradicionales, las oportunidades de juego ocurren con material didáctico de una sola alternativa (rompecabezas) y sentados.

Cuadro 3. Juego no programado por tipo según enfoque JDA

<i>Secuencia</i>	<i>Juegos observados</i>	<i>Tipo de juego</i>	<i>Características</i>
Tiempo de juego no programado en CEI pro lúdicos	Hogar: muñecas y bebé	Sociodramático	Juego libre, activo, creativo, variado, rico en expresión. Muchos materiales disponibles, tiempo y espacio suficientes. Posibilidad de movimiento, espontáneo. Juegos de alta calidad.
	Armar con ladrillos	Construcción	
	La tiendita	Sociodramático	
	Juego con esponjas	Construcción	
	Juego en la computadora	Mediático	
	Palitroques	Coordinación motora fina	
	La cocinita	Socio dramático	
	Tocar xilofón	Musical	
	Pintar	Gráfico-plástico	
	Rompecabezas	Didáctico	
	Casitas con colchonetas	Construcción	
	Carreras de autos	Simbólico diferido	
Intercambio de figuritas	Reglas		
Juegos con el cuerpo	Físico-corporal		
Tiempo de juego no programado en CEI tradicionales	Probar juguetes nuevos	Exploración	Juegos simples, la mayoría de mesa. Los niños permanecen quietos. Juegos de una sola alternativa de solución. Muy poco juego simbólico. La mayoría hace lo mismo.
	Rompecabezas	Didáctico	
	Juegos con el cuerpo	Físico-corporal	
	Bloques lógicos	Didáctico	
	Trasvase de cuentas	Coordinación fina	
Juego de la casita	Simbólico		

Otra diferencia notoria es el tiempo destinado a las otras actividades realizadas durante la jornada preescolar. Si bien en ambos casos hay trabajo académico de ciertos temas, el tratamiento cualitativo de los mismos difiere de manera significativa en los dos tipos de CEI. Los de enfoque pro lúdico usan técnicas lúdicas para introducir los contenidos, mientras que los centros tradicionales emplean una metodología expositiva. Por otro lado, este trabajo académico se presenta en dos bloques para el caso de los centros tradicionales y en un bloque en los centros pro lúdicos. También es importante resaltar que en los centros tradicionales se invierte una gran cantidad de tiempo para la realización de hojas de trabajo, lo que no ocurre en los centros pro lúdicos (59' vs. 4', respectivamente). En estos últimos se invierte el tiempo en activi-

Cuadro 4. Actividades académicas realizadas en el aula en CEI pro lúdicos y tradicionales

<i>CEI / Actividad académica</i>	<i>Temas tratados en actividades académicas</i>	<i>Área pedagógica / evolutiva desarrollada</i>	<i>Características del tratamiento</i>
CEI pro lúdicos	La vida en Egipto	Intelectual: información y atención / concentración	Cuento, diálogo y dibujo expresivo
	Secuencia de la vida cotidiana (mañanas)	Intelectual	Tratamiento vivencial y ordenamiento de tarjetas
	Inglés	Lengua extranjera	Preguntas, diálogo y juego de competencia
	Experimento científico: el tornado	Intelectual: ciencia y ambiente	Explicación, demostración, diálogo y dibujo
	Educación cívica: El Perú y la escarapela	Intelectual: información	Repaso, creación de poesía, dibujo y socialización de la experiencia



<i>CEI / Actividad académica</i>	<i>Temas tratados en actividades académicas</i>	<i>Área pedagógica / evolutiva desarrollada</i>	<i>Características del tratamiento</i>
CEI tradicionales	Trazar, recortar, pegar	Motora fina	Explicación y hojas de trabajo
	Los números	Intelectual: área lógico-matemática	Hojas de trabajo
	Cívica: El escudo	Información y motora fina	Explicación y hojas de trabajo
	Rimas	Lenguaje	Exposición en pizarra y hojas de trabajo
	Los elementos comestibles en una hoja	Intelectual: información y motora fina	Hojas de trabajo
	El proceso digestivo	Actividad intelectual y motora fina	Explicación y hojas de trabajo
	Los oficios	Actividad intelectual y motora fina	Explicación y hojas de trabajo
	Música	Actividad musical	Cantar canciones que se tocan en el órgano
	Inglés	Idioma extranjero	Preguntas y diálogo

dades expresivas y creativas, como la narración de cuentos y las actividades gráfico-plásticas (37' vs. 6').

Un resultado cualitativo vinculado al tipo de juegos desplegados en el recreo salta a la vista. En los centros pro lúdicos los niños suelen realizar juegos motores a la hora del recreo. En los centros tradicionales también llevan a cabo este tipo de juego, pero además se observa la realización espontánea de juegos simbólicos de representación.

Cuadro 5. Juegos realizados en el recreo según enfoque JDA

	<i>Juegos observados</i>	<i>Tipo de juego</i>	<i>Características</i>
Juegos en recreo CEI pro lúdicos	Construcción de casas con colchonetas, llantas y bancas	Construcción	La mayoría de juegos son motores gruesos. También se presentan los juegos reglados y grupales. Es baja pero hay presencia de juego simbólico, que se encuentra integrado al juego motor y de reglas.
	Chapadas simple	Motor grueso-reglas	
	Chapadas del fantasma	Motor grueso-reglas-sociodramático	
	Correr con las llantas	Moto grueso	
	Cartas de Yu-ghi-oh	Reglas	
	Pasamanos	Motor grueso	
	Piscina de pelotas	Motor grueso	
	Triciclo	Motor grueso	
	Tobogán	Motor grueso	
	Bey-Blade	Motor fino-reglas	
	Disfrazarse	Sociodramático	
	Ronda	Reglas	
	Jalarse, arrastrarse	Físico-corporal	
	Trepar	Motor grueso	
	Pasamanos	Motor grueso	
Juegos en recreo CEI tradicionales	Tobogán	Motor grueso	Los juegos son predominantemente motores gruesos, pero llama la atención la presencia reiterada y muy frecuente de juegos simbólicos de representación. En muchos casos la calidad de estos juegos es alta y en otras incipiente. Se observa una necesidad en los niños de representar situaciones.
	Chapadas simples	Motor grueso y reglas	
	Calesita	Motor grueso	
	Juego de la casita	Simbólico de representación	
	Sube y baja	Motor grueso	
	Pasamanos	Motor grueso	
	Rima grupal	Lenguaje	
	Soy el cuerpo humano	Simbólico de representación	
	Escondidas	Simbólico-reglas	
	Tumbando piedras en el tobogán	Motor fino	
	Pandereta	Musical	
	Tomando fotos	Simbólico diferido	
	El refugio (en llantas)	Simbólico de representación	
	Colgarse	Motor grueso	
	Apanado	Agresivo	
Rompecabezas	Didáctico		
Power Rangers	Simbólico de representación		



<i>Juegos observados</i>	<i>Tipo de juego</i>	<i>Características</i>
Peleas	Agresivo	
Soy un avión	Simbólico de representación	
La vacunación	Simbólico de representación	
La cárcel	Simbólico de representación	
La enfermera	Simbólico de representación	
Mamás y bebés	Simbólico de representación	
Las princesas	Simbólico de representación	
Nos atrapa el tiburón	Simbólico de representación	
Los heridos	Simbólico de representación	
Las buenas y las malas	Simbólico de representación	

4.2. Oportunidades de juego en el hogar

Tiempo de juego efectivo

Se observó un total 63 horas en 25 hogares. El tiempo promedio de observación fue de 2 horas 37 minutos (157') entre las 2:00 p.m. y las 6:00 p.m. Del tiempo observado se determinó un tiempo de juego efectivo promedio de 97 minutos por niño, es decir, aproximadamente una hora y media. En el caso de los niños de padres pro lúdicos el juego efectivo duró 104 minutos, en el caso de niños de familias tradicionales el tiempo de juego fue de 96 minutos y los niños de familias ambivalentes jugaron un promedio de 90 minutos.

Actividades de los niños durante su tiempo libre

Independientemente del NSE de los niños, las actividades más frecuentemente realizadas durante la semana —según orden de importancia— son (a) jugar, (b) ver televisión y (c) hacer tareas preescolares.

Durante los fines de semana, el NSE marca las diferencias en el tipo de actividades realizadas y los espacios frecuentados. Los niños de NSE A-B tienden a pasar la mayor parte de este tiempo fuera de casa en clubes o centros de diversión; mientras que los niños de NSE C y D-E suelen frecuentar lugares

cercanos a sus casas como parques, supermercados o permanecen en sus casas. Sin embargo, todos los padres de familia consideran los fines de semana como un tiempo propicio para el juego de los niños, por lo que en todos los NSE se procura buscar un espacio para su despliegue.

Jugar vs. leer cuentos

El 52% del total de los niños prefiere jugar y 11% que le lean cuentos. En cuanto a las preferencias de los padres de familia encontramos que el 37% se inclina por el juego como actividad principal y un 26% por la lectura de cuentos.

El NSE determina la posibilidad de tener acceso a los libros. Así, los niños de NSE C y D- E cuentan o con muy pocos cuentos (uno o dos libros) o con ninguno. En los NSE A-B el leer cuentos es una actividad que se promueve, sin que se llegue a ubicar por encima del juego; los niños de estos sectores cuentan con una gran cantidad de libros de cuentos infantiles (20 o más).

Jugar vs. ver TV

Se observó que en el NSE A-B existe un mayor control del tiempo y de los programas que se permite ver a los niños. Así, encontramos que los niños de NSE A-B miran televisión entre media hora y dos horas; mientras que los niños de NSE C y D-E pueden llegar a destinar de tres a cinco horas a la televisión. Además, los niños de NSE A-B observan básicamente programas para niños o dibujos animados; mientras que los niños de NSE C-D, además de los programas para niños, ven programas para adultos, como telenovelas.

Juego vs. PC

El NSE se encuentra estrechamente relacionado con el acceso de los niños a una PC y su uso durante su tiempo libre. De esta manera, solo los niños de NSE A-B y uno del NSE C pueden “jugar” con una PC. Por lo general, emplean juegos didácticos, de competencia y de entretenimiento, como peleas. Entre los padres, el 41% (11) prefiere que su hijo juegue a que use una PC, y solo el 15% (4) ubica a la PC por encima del juego.

Juegos al aire libre

El NSE determina la calidad de los espacios al aire libre y la frecuencia con la que los niños asisten a estos. Sin embargo, independientemente del NSE, se

observa juegos similares en todos los niños: se dan juegos deportivos, juegos motores y de reglas.

Solo se encuentra una diferencia significativa que consideramos está determinada por el NSE y es el acceso a juegos fijos. Los niños del NSE D-E cuentan con muy pocas oportunidades para jugar con juegos fijos durante su tiempo libre. Con respecto a la frecuencia, tenemos que a menor NSE, menor es la frecuencia con la que el niño acude a un espacio al aire libre de mayores recursos que al parque de su vecindario o a la parte exterior de su casa.

Participación de los padres de familia en el juego infantil

Se encontró que a mayor NSE, mayor era la participación de los padres o de otras personas adultas en los juegos de los niños. Mientras que, por el contrario, en los NSE C y D-E hay una mayor tendencia a que los niños jueguen solos o con sus pares. De esta manera también resaltó que los padres, independientemente del NSE, juegan más con sus hijos que las madres. Pero las madres de NSE A-B y C incluyen entre las actividades que comparten con sus hijos e hijas algo de juego. Las madres de NSE D-E comparten actividades como ver televisión o hacer tareas domésticas, pero no juego.

Tareas preescolares

Todos los niños de los enfoques JDA tradicional y ambivalente de todos los NSE realizan tareas preescolares. Según los padres emplean cotidianamente entre hora y media a dos horas para realizarlas. Suelen realizar estas tareas en compañía de algún adulto, en especial los niños de NSE A-B. Con respecto a las tareas domésticas, ninguno tiene la obligación de colaborar en su casa, pero muchos niños de NSE C y D-E lo hacen de forma espontánea.

Entre los niños de familias pro lúdicas el tiempo de tareas fue de cero minutos, mientras que en los niños de familias tradicionales y ambivalentes el tiempo promedio fue de 25 minutos y 24 minutos, respectivamente.

Tipo de juegos observados

Los juegos de mayor predominancia entre los niños son los que corresponden a la categoría motora gruesa (15 casos). Les sigue en frecuencia los juegos de la categoría simbólico diferida (12) y los clasificados como motora fina (11). Los juegos sociodramáticos aparecen en cuarto lugar (9 casos), seguidos por el juego de reglas (8 casos), las actividades gráfico plásticas (7 casos). Los juegos mediáticos, didácticos, físico-corporales, transformación de objetos, musicales y literarios también aparecen (6, 5, 4, 3 y 2 casos, respectivamente).

Se observó también el juego al que le dedicaron más tiempo los niños y se estableció este como el juego principal de la jornada. Los juegos simbólicos diferidos aparecen en seis niños, seguidos de los juegos motores gruesos (5 casos), los juegos mediáticos (4 casos), los de motora fina y los simbólicos de representación (3 casos cada uno). Los juegos didácticos, literarios y de reglas aparece en un caso cada uno como el principal.

Los juegos más populares

Se observó un total de 66 variedades de juegos que fueron clasificados en 14 categorías según su relación con el desarrollo evolutivo. Esto permite determinar con qué área predominante del desarrollo se encuentra relacionado el juego. Los juegos más populares fueron montar bicicleta (11 casos), jugar escenas con muñequitos humanos y animales (9 casos), video juegos y *pinball* (8 casos), jugar a la mamá y la casita (7 casos), dibujar y pintar (6 casos) y Bey Blade (6 casos).

La categoría que más tipos de juego agrupa es la motora gruesa, tanto en la variedad de juegos, como en la frecuencia con la que se jugaron juegos que suponían los movimientos gruesos del cuerpo. Los juegos de este tipo son practicados tanto por niñas como por niños, y el juego más popular es montar bicicleta y otros vehículos. Por otra parte, una buena cantidad de estos juegos son grupales y de reglas. La segunda categoría que reúne variedad y frecuencia de juegos observados es la simbólica de representación. Este tipo de juego es, sobre todo, practicado por niñas (15 veces), pero también los niños asumen roles (en 8 oportunidades). La situación que más se representa es “ser mamá”, que es jugada en los casos observados exclusivamente por niñas en

siete oportunidades. La tercera categoría que agrupa diversidad de juegos y alta frecuencia de ocurrencia de los mismos es motor fino (20 veces, de las cuales 14 fueron practicadas por varones y 6 por niñas). El juego más popular es el Bey Blade practicado por niños. Los juegos de la categoría simbólica diferida ocurrieron en un total de 18 oportunidades (11 niñas y 7 niños), y entre los de esta, el juego más popular fue la creación de escenas con muñequitos y animalitos. Los juegos mediáticos aparecieron en diez oportunidades, básicamente practicados por los varones (9 veces). Las demás categorías aparecieron con menor frecuencia.

4.3. Entorno lúdico físico

Áreas temáticas en el aula y material lúdico disponible

Independientemente del NSE, los CEI de enfoque pro lúdico concentran mayor variedad y cantidad de áreas, y mayor cantidad de tipos de juguetes por área que los CEI de enfoque tradicional. Además, agrupan mayor cantidad de material lúdico en el área temática de hogar (juego simbólico).

En los CEI de enfoque tradicional se observó que los tipos de juguetes se concentran de manera indistinta entre las áreas de hogar, didáctica y de construcción.

Calidad de los materiales y estado de conservación

La calidad de los juguetes y el mobiliario (material con los que están hechos), así como el estado de conservación de los mismos guarda relación con el NSE del CEI. En los CEI de NSE A-B se observó juguetes y mobiliario de madera y de plástico sólido. En los CEI de niveles C y D-E se encontró material mobiliario y lúdico de fierro con fórmica y *triplay*. Respecto del estado de conservación de los materiales se observó que estos son más nuevos y mejor mantenidos en los CEI de sectores A-B. Tanto la calidad de los materiales, como su estado de conservación fueron independientes del enfoque JDA del CEI.

Densidad espacial para el juego en el aula

El número promedio de alumnos por aula es 22 niños. En seis de los centros

educativos, cinco de ellos de enfoque pro lúdico, los niños se dividen en grupos de cuatro a cinco niños para usar los sectores del aula, así como para hacer actividades de aprestamiento. En uno de los centros pro lúdicos se dividen en dos grupos de 14 niños cada uno. El resto de centros, todos ellos de tendencia tradicional, no se dividen en grupos. La diferencia de no agrupar o no dividir en grupos a los niños hace que en los CEI de enfoque tradicional tengan menor oportunidad real, concreta o física de utilizar los materiales y los juguetes.

Áreas exteriores de juego en el CEI

Todos los centros educativos cuentan con espacios al aire libre para el juego motor. En nueve de los diez CEI se incluyen juegos fijos. Las diferencias en el equipamiento de estos lugares se encuentran principalmente en su cantidad y calidad, y están asociadas al NSE del CEI. Los centros educativos de NSE A-B, poseen mayor cantidad de juegos fijos, contruidos de material plástico sólido o de madera y se encuentran en buen estado de conservación. Mientras que en los centros de NSE C y D-E, tienen menor cantidad y variedad de juegos fijos, son contruidos de fierro y se encuentran en mal estado o deteriorados.

Entorno lúdico físico en el hogar

El entorno lúdico físico de los niños en el hogar guarda estrecha relación con el NSE de las familias, tanto en la cantidad y calidad de los juguetes como en el espacio físico para el juego dentro de la casa y fuera de ella.

Se observó, además, una relación entre el NSE y el número de juguetes que los niños poseen. Los niños de NSE A-B poseen de 100 a más juguetes, los de NSE B entre 50 y 100, los de NSE C entre 10 y 35, y los NSE D-E entre 4 y 20.

Las familias de NSE A-B destinan un lugar especial en la casa para ubicar los juguetes. Este puede ser un cuarto especial para ellos o muebles dentro del dormitorio de sus hijos. Todas las familias de NSE C emplean algún tipo de contenedor (caja, cesta, etcétera) que es ubicado en un lugar fijo de la casa, al igual que algunas de las familias de NSE D-E; aunque también otras

los guardan en diversas partes de la casa al no disponer de ningún sitio fijo o específico para ellos. También ubican algunos juguetes lejos del alcance de los niños con el fin de “preservarlos”.

Los niños de NSE A-B disponen de un lugar especial para jugar: un cuarto o un amplio jardín o patio. Los niños de nivel C y D-E juegan en diferentes lugares de la casa como el dormitorio, la sala, un patio pequeño o la entrada de la casa. Los niños de NSE A-B también pueden jugar en casas de amigos, en clubes o parques de diversiones, pero no en la calle; mientras que la mayoría de los niños de nivel C y D-E tienen oportunidad de jugar en la parte exterior de su casa, en los parques o plazas, las calles o casas de sus amigos.

4.4. Entorno lúdico actitudinal

El enfoque de las maestras sobre el juego

Con relación a la función social de la educación inicial, se observa que las maestras pertenecientes al CEI de enfoque pro lúdico tienden a darle mayor importancia a la maduración evolutiva del niño y al desarrollo socioemocional que las maestras de centros de enfoque tradicional. Estas últimas son más enfáticas en reconocer la función propedéutica como la central, aunque no dejan de incluir en su discurso otras funciones vinculadas al desarrollo socioemocional. En resumen, se puede observar que en este punto, ambos tipos de maestras consideran la función propedéutica y la socializadora, aunque con distinto énfasis.

En lo que difieren fundamentalmente es en el método y en el papel que otorgan al juego para el aprendizaje. Las maestras de centros pro lúdicos usan el juego como mediador del aprendizaje y lo consideran esencial en el desarrollo y el aprendizaje del niño pequeño. Las maestras de centros tradicionales no incluyen el juego libre en su metodología, pero sí actividades lúdicas con un valor instrumental: motivar, incentivar o favorecer un aprendizaje.

Los factores que favorecen la inclusión del juego en los centros pro lúdicos son el apoyo institucional, la presencia de materiales adecuados y,

principalmente, una actitud positiva de la maestra hacia el juego y sus posibilidades pedagógicas.

Otro aspecto central es la capacitación recibida en temas vinculados con el juego, el desarrollo infantil y el aprendizaje. Las maestras de enfoque pro lúdico han recibido capacitación constante y directa sobre estos temas, mientras que las de enfoque tradicional, aunque demuestran que tienen nociones acerca de la relación de estos tres aspectos, no las aplican en la práctica pedagógica.

La confianza en el método lúdico aparece en el discurso de las maestras como un eje de su práctica o como un obstáculo. Los factores que dificultan su inclusión son, en primer lugar, las actitudes tradicionales de las maestras hacia el juego, la ausencia de apoyo institucional, la presión de los padres por el rendimiento académico de sus hijos y las programaciones estandarizadas que deben seguir las maestras bajo el dictado de la dirección del nivel.

El enfoque de los padres de familia

Padres con un enfoque tradicional

Los padres de enfoque tradicional dan prioridad al desarrollo de habilidades cognitivas en sus hijos y valoran altamente la educación formal y el aprendizaje en la lectoescritura. Estos padres consideran predominantemente que la relación entre el juego y el aprendizaje es excluyente. Tienden a presentar escasa o nula conciencia de la relación entre el juego y el desarrollo integral del niño y no admiten fácilmente que se juegue en las aulas de educación inicial, a no ser que se trate de juegos utilitarios que promuevan o faciliten el aprendizaje instrumental. Por lo general, no comparten tiempo de juego con sus hijos y se preocupan por el cumplimiento de tareas preescolares.

Padres con un enfoque ambivalente

Se trata de padres con un enfoque intermedio: reconocen que hay una relación importante entre el juego, el desarrollo infantil y el aprendizaje, pero temen que el empleo del juego en las aulas no permita un franco y efectivo aprendizaje instrumental. Reconocen que el juego facilita una serie de espec-

Cuadro 6. Perfil de actitudes hacia el juego y el aprendizaje

<i>Maestra/ Categoría</i>	<i>Función social de la educación inicial</i>	<i>Método de enseñanza priorizado</i>	<i>Papel del juego en la educación preescolar</i>	<i>Factores que favorecen su inclusión</i>	<i>Factores que dificultan su inclusión</i>	<i>Actitud de la institución respecto del juego</i>
Margot (57) Isabel de Orbea (PL)	Desarrollo socioemocional y propedéutica.	Regio-Enlila; juego mediador del aprendizaje combinado con método tradicional.	Medio para expresar el mundo interno. Mediador de aprendizajes.	Apoyo institucional. Espacio y materiales adecuados. Actitud positiva	Presión por exámenes de ingreso a colegios	Apoya, promueve, se reine para trabajar este método.
Patola Retama (PL)	Maduración integral del niño.	Juego luego existo. Juego y cuerpo, vivencial.	Mediador de aprendizaje y desarrollo. Es esencia del niño.	Materiales adecuados. Actitud positiva.	Ninguno	Promueve, parte de la filosofía del CEI.
Gisella (39) Humboldt (PL)	Función socializadora y propedéutica.	Juego libre y Montessori.	Origen de aprendizaje, campo donde se evidencia desarrollo.	Apoyo institucional. Materiales y espacio adecuado. Actitud positiva	Ninguno	Promueve, reuniones de equipo.
Alicia (34) 7091 VES (PL)	Función socializadora.	Niño; eje de la experiencia de aprendizaje. Juego.	Base del aprendizaje. Mediador del aprendizaje.	Actitud positiva, materiales y espacio adecuados; apoyo institucional.	Ninguno	Apoya
Juana Condevilla (PL)	Independencia, socialización y aprestamiento.	Método activo, combinado con tradicional.	Medio de aprendizaje y desarrollo.	Capacitada en USE para implementar metodología juego- trabajo.		
Doris (34) RDA VES (T)	Aprestamiento, función propedéutica.	Tradicional	Valor instrumental para facilitar aprendizaje.	Ninguno	Manejo insuficiente del grupo, falta de capacitación.	CEI es de enfoque tradicional.
Elizabeth 068 San Cosme (T)	Aprestamiento, función propedéutica.	Tradicional	Actividades lúdicas incentivan y motivan a los niños.	Ninguno	Actitudes tradicionales y presión de padres por la lectoescritura.	CEI es de enfoque tradicional.
Maritza 055 Bethania (T)	Independencia, autonomía, socialización.	Tradicional	Función expresiva y de relación. No relación con aprendizaje.	Ninguno	Actitudes tradicionales.	CEI es de enfoque tradicional.
Chela (42) Casuanas (T)	Función propedéutica, aprestamiento: desarrollo socioemocional.	Proyecto líder tradicional: desarrollo de habilidades.	Encuentra relación, pero se siente limitada de usarlo.	Materiales. Infraestructura.	Programación estandarizada por parte del CEI.	Poco tiempo para cumplir objetivos académicos. Todas las maestras programan igual.
Ana Pueblo Libre (T)	Autonomía y aprestamiento.	Tradicional: experiencias directas.	Relación débil, motivación.	Ninguno	Actitudes hacia el juego.	CEI de enfoque tradicional.

tos evolutivos de sus hijos, principalmente el desarrollo social, pero buscan asegurarse de que el juego no sea lo que predomine en las aulas. Aceptan que haya actividades lúdicas, e inclusive que el tiempo de juego de sus hijos sea significativo, pues reconocen los beneficios de este para el desarrollo e inclusive para el aprendizaje, pero en última instancia tienen mayor confianza en los enfoques tradicionales.

Padres con un enfoque pro lúdico

Se trata de padres que confían plenamente en el juego como vehículo de aprendizaje y desarrollo integral de sus hijos preescolares. Aceptan y están satisfechos de que en las aulas se emplee el juego como vehículo pedagógico, Facilitan actividades lúdicas en casa y otorgan tiempo irrestricto para brindar oportunidades de juego efectivo para sus hijos. Se trata de padres que buscan oportunidades de juego compartido con sus hijos. Los padres de familia de enfoque pro lúdico pertenecen a los NSE A-B y centran su atención en el desarrollo integral del niño, mostrando un actitud positiva y apertura hacia el juego como método educativo. Sin embargo, los padres pro lúdicos manifiestan lo siguiente:

- Preocupación por una brecha entre la forma de enseñanza (utilizar juego o no) entre el CEI y los colegios de educación primaria, donde ya no se incluye el juego en lo absoluto.
- Deseo de mayor tiempo y espacio para incluir actividades de aprendizaje que preparen para la lectoescritura.

Relación entre el NSE de los padres y su tipo de enfoque JDA

Todos los padres de enfoque actitudinal pro lúdico se ubican entre los estratos A-B (5 casos). Observamos también que todos los casos de enfoque tradicional identificados (11 casos) se ubican entre los sectores C, D-E, y que se aglutinan en el sector D-E de manera contundente (9 casos). El enfoque ambivalente se presenta en todos los NSE (9 casos), mostrando un peso mayor en los niveles A-B (4 casos) y C-D (5 casos). En términos generales, el enfoque tradicional es el más recurrente, seguido del enfoque ambivalente. El de menor frecuencia es el enfoque pro lúdico.

4.5. Análisis de las categorías seleccionadas

Naturaleza del juego

¿Porqué juega un niño? La mayoría de respuestas señalan que el juego es una necesidad innata en los niños, una necesidad biológica (12 respuestas). Estas respuestas se presentan indistintamente en todos NSE. La segunda respuesta en frecuencia, y de manera homogénea entre los NSE, es la necesidad de entretenimiento (8 respuestas). La tercera respuesta en frecuencia es que el juego es un signo de salud: un niño que juega está sano y lleno de vida, y así expresa su libertad (7 respuestas). Esta respuesta está asociada a la primera (necesidad biológica). Aquí la distribución de respuestas se orienta más a presentar esta respuesta entre los NSE A-B y C. Solo se presentó un caso que considera el juego como costumbre o hábito adquirido en el NSE D-E.

Se observa que los padres pro lúdicos (A-B) son los que aglutinan las respuestas asociadas a la necesidad biológica-signo de salud, mientras que los padres ambivalentes y tradicionales combinan sus respuestas entre la necesidad biológica-signo de salud y la necesidad de entretenimiento.

Función del juego

¿Para qué juega el niño? Esta pregunta buscó explorar los valores y bondades que, según los padres, obtiene el niño al jugar espontáneamente.

Se observa que la función con mayor número de respuestas es la educativa, es decir, los padres de los diferentes NSE y enfoques JDA consideran que el niño juega para aprender nociones, roles de género, conocer el mundo, desarrollar su imaginación y descubrir. Esta respuesta se distribuyó homogéneamente (13 respuestas).

La segunda función en frecuencia es la socializadora: jugar permite que los niños hagan amigos, aprendan a compartir, se integren a la vida grupal (9 respuestas). Esta respuesta se aglutina con mayor tendencia entre los padres de los NSE superiores y en los pro lúdicos y ambivalentes; sin embargo, también se manifestó en un padre tradicional y en dos de los NSE D-E.

La función catártica aparece en tercer lugar con 6 respuestas. El juego permite al niño liberar tensión, relajarse y descargar energía motriz. Esta respuesta se distribuye homogéneamente entre todos los NSE, y aparece en los padres de los tres tipos de enfoque JDA.

La función recreativa, es decir, el juego como medio de entretenimiento y diversión para el niño, aparece en cuarto lugar y con mayor frecuencia entre los padres de NSE D-E, tradicionales y ambivalentes. No aparece en los padres pro lúdicos. La función motivadora y psicológica (ganas de vivir y motivar la atención, autoconocerse, solucionar conflictos a partir del juego) aparece en quinto lugar y entre padres pro lúdicos y ambivalentes ubicados principalmente en los NSE A-B y C. En último lugar aparece, en los niveles B y C y en los padres pro lúdicos y ambivalentes (2 respuestas), la función expresiva (expresar el mundo interno y las fantasías). Lo mismo ocurre con la función propedéutica, esto es, el juego como preparación para la vida futura, tanto en el plano físico como mental.

Relación juego-aprendizaje

Se identificó seis tipos de relaciones juego-aprendizaje entre los entrevistados.

La *relación opuesta y excluyente* es la que aglutina mayor cantidad de respuestas (9 tradicionales, 1 ambivalente). Para estos padres el juego y el aprendizaje se oponen, el primero distrae al otro, perturba el desarrollo del aprendizaje formal y supone una pérdida de tiempo. El juego es desvalorizado, mientras que el aprendizaje es supervalorado.

La *relación integral* es positiva y supone que los padres asumen fehacientemente que el juego es vehículo y mediador natural de todo tipo de aprendizaje. Esta tendencia se presenta de manera clara en los padres pro lúdicos (6) y en un padre ambivalente y se ubica en los NSE A-B.

La *relación ambivalente* considera que el juego puede favorecer el aprendizaje, aunque existe el temor de que este no se logre de manera completa. Se presenta en cinco casos, en padres de NSE B, C y D-E.

La *relación intelectual* es también positiva, pero solo asocia el juego en el aula como medio para aprestar al niño o para que este adquiriera nociones intelectuales. Así, los padres que se adscriben a esta tendencia tienen una visión parcial e instrumental de las bondades del juego como mediador de aprendizaje. Se presenta en padres ambivalentes y en los sectores C y D-E y solo en tres casos.

La *relación ausente* está referida a los padres que no encuentran nexo entre juego y aprendizaje y se presenta en dos casos, en el NSE D-E y en padres tradicionales.

Relación juego-desarrollo infantil

Se identificaron cuatro tipos de relación entre juego y desarrollo infantil.

La *relación parcial* (12 casos), en la que padres de todos los sectores y enfoques manifiestan que existe un vínculo entre el juego y algún aspecto del desarrollo del niño.

El segundo lugar en frecuencia (8 casos) es el de *la relación integral*: padres del NSE A-B, pro lúdicos y ambivalentes encuentran relación entre el ejercicio del juego y todos los aspectos del desarrollo del niño.

En tercer lugar, pero cerca del caso anterior (7 respuestas), aparece *la relación inversa*. Se asume que conforme el niño crece debe disminuir su tiempo de juego y aumentar sus responsabilidades formales, sobre todo aquellas vinculadas al aprendizaje escolar. En esta posición se ubican padres del sector C y D-E, tradicionales (6 casos) y ambivalentes (1 caso).

La *relación ausente*, que se manifiesta en dos casos tradicionales del NSE D, señala que no existe relación entre el juego y el desarrollo infantil.

Tiempo de juego en el aula

En este rubro se presenta el tiempo de juego que los padres admitirían en el aula. Se halló cinco tipos de respuestas.

El *juego condicionado* (8 casos): el juego puede presentarse siempre y cuando no interfiera con las tareas escolares y las actividades formales. Esta categoría aparece en los diferentes NSE, pero es más recurrente en padres ambivalentes (6 respuestas).

El *juego rutinario* (3 respuestas): el juego debe estar limitado a momentos específicos de la programación diaria de la maestra, lo cual se acerca a la respuesta *juego condicionado*.

El *juego prohibido* (7 casos): no se debe admitir el juego en el aula bajo ninguna circunstancia. Son padres de NSE D-E y de enfoque JDA tradicional.

Las demás categorías son el *juego ilimitado*, en padres que opinan que las actividades de juego pueden darse sin restricción de tiempo y según las necesidades del niño (NSE A-B y pro lúdicos); y el *juego instrumental* (4 respuestas), en padres que piensan que el juego debe emplearse solo con un fin específico, como motivar a los niños, ayudarlos a descargar tensión o premiarlos por el cumplimiento de tareas.

En general se observa en este rubro que, salvo los que eligieron el juego ilimitado, la mayoría de los padres no está a favor del uso del juego libre en el aula, sino que piensa que este debe estar básicamente condicionado.

Espacios de juego en el CEI

Con relación al contexto en el cual los niños podrían jugar dentro del CEI, se observan dos clases de respuesta entre los padres: las que admiten que el niño puede jugar tanto en el aula como en el recreo (14 casos), y las que consideran que solo pueden jugar en el recreo (11 casos). Solo un padre manifestó estar en desacuerdo con que se juegue en el CEI, en el aula y en el recreo.

Juguetes en el aula

Con relación al tipo de juguetes que debería haber en el aula de un niño de 5 años, los padres entrevistados se inclinan por los juguetes educativos o didác-

ticos. Esta respuesta se presenta, sobre todo, entre los padres de nivel D-E y tradicionales, pero también en siete casos de padres de enfoque ambivalente. Otros tipos de juguetes son mencionados con poca frecuencia y fundamentalmente por los padres de las tendencias pro lúdicas y ambivalentes. En dos casos, los padres no admiten juguetes en el aula.

Entre las elecciones negativas se observan principalmente los juguetes de tipo agresivo: pistolas u otros asociados a guerras o destrucción. Otros juguetes mencionados, en su mayoría por padres pro lúdicos y ambivalentes, son los de material tóxico, los de naturaleza sexual y los electrónicos.

Tiempo de juego en casa

Los padres tradicionales y de nivel C-D son estrictos respecto del tiempo de juego en el hogar y opinan que los niños deben jugar entre una y dos horas al día. Los padres pro lúdicos (A-B) consideran que el tiempo debe ser irrestricto según las necesidades del niño (9 casos pro lúdicos). Un tercer grupo de padres (5 casos) condiciona este tiempo al cumplimiento de tareas preescolares y opta por un equilibrio entre ambos aspectos (4 casos ambivalentes y 1 caso tradicional).

Rol de los adultos en el juego

Se identificaron seis tipos de roles de los padres en los juegos de los niños. Los más tradicionales son: el rol de cuidador, que supone supervisar y velar por la seguridad e integridad física (6 casos, 4 de ellos de padres tradicionales de NSE D-E); el rol instructivo, que implica orientar, guiar y educar al niño durante el juego (4 casos); y el ausente, cuando el padre no participa para no entorpecer el juego o por falta de interés. Los roles menos tradicionales conllevan una mayor participación y compromiso con la actividad lúdica del niño. El rol de facilitador, que supone respetar, permitir y dar oportunidades de juego al niño, llevándolo al parque, dándole juguetes apropiados, etcétera (4 casos); y el rol participativo (7 casos ubicados, sobre todo, en NSE A-B, pro lúdicos y ambivalentes, pero también en los tradicionales: 2

casos). Finalmente, aparece el rol de observador, que implica observar el juego del niño para conocerlo mejor (2 casos en A-B y C, pro lúdico y ambivalente).

4.6. Conclusiones a partir del análisis relacional de los resultados parciales

Las oportunidades efectivas de juego, tanto en el CEI como en el hogar, guardan mayor relación con la actitud hacia el juego de las maestras y los padres de familia, que con el NSE y los consiguientes recursos materiales de los participantes.

Los tipos de juego de los niños parecen ser independientes de los entornos lúdicos específicos y del NSE de los niños, y más bien están relacionados con actividades evolutivamente relevantes que les significan nuevos aprendizajes y desarrollos.

Independientemente del NSE, el enfoque JDA de las maestras, de los padres de familia, y el de cada centro como institución tiene una importante influencia sobre las oportunidades de juego de los niños participantes en el CEI y en el hogar, lo cual revela la permisividad o rigidez que les otorgan para ejercerlas.

En cuanto a la inclusión del juego como recurso pedagógico, las desigualdades de enfoque de los sistemas educativos no necesariamente guardan relación con la disponibilidad de recursos materiales. Al parecer, se trata en gran parte de un asunto de enfoque que deriva en oportunidades y entornos específicos para el ejercicio lúdico infantil.

El entorno lúdico físico en el hogar es la variable que más diferencias presenta según el NSE de las familias participantes y define en buena parte las oportunidades de juego de los niños. Sin embargo, esto no llega a tener un impacto en su juego efectivo. Los tipos, calidad y cantidad de juego se presentan de manera indistinta y variada en los diversos NSE. Los juegos de tipo motor y simbólico de calidad se hicieron presentes en todos los NSE y todos los enfoques JDA.

5. Conclusiones de políticas educativas derivadas de este estudio

Una política general derivada de este estudio es que la ampliación sustantiva de la cobertura actual de programas de educación inicial tendría que ser complementada con medidas que permitan alcanzar y mantener niveles aceptables de calidad educativa. En esta investigación nos hemos concentrado en la dimensión cualitativa de la equidad, es decir, en los procesos educativos y, específicamente, en los enfoques pedagógicos, analizados desde su pertinencia y accesibilidad en los diferentes estratos sociales de nuestra región.

Como se ha visto, el enfoque pro lúdico guarda relación con los criterios de calidad educativa de los programas preescolares. De allí que el despliegue de enfoques que deriven en currículos y programaciones basadas en el juego como mediador del aprendizaje y desarrollo infantil, se haga necesario y conveniente.

Esto no significa que la incorporación de una estrategia lúdica sea suficiente para generar cambios deseables. En realidad, como hemos observado, el uso del juego es el reflejo de todo un enfoque coherente y consistente. Este está asociado a una visión de niño activo y a una concepción de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de la cual el alumno es capaz de señalar las rutas que lo llevarán a su mejor desarrollo educativo. Supone, además, asumir que el aprendizaje y el desarrollo evolutivo de los niños pequeños son una unidad indivisible.

Otro aspecto que debe ser tomado en cuenta necesariamente en las políticas educativas del nivel inicial es el de la pertinencia cultural. Peralta (2004) lo señala como uno de los criterios fundamentales de calidad educativa. Este aspecto es especialmente relevante en países como el nuestro, en los cuales los recursos naturales de cada región se prestan de manera privilegiada para las actividades de juego libre y dirigido en el ámbito educativo. Por otro lado, en cuanto a los contenidos del juego, se sabe que estos son específicos a cada grupo cultural y que la expresión simbólica de los niños revela los usos y costumbres del medio social. Los niños son especialmente hábiles y sensibles en reproducir los aprendizajes sociales de sus comunidades respectivas. Adicionalmente, para jugar no es necesario tener acceso a

juguetes industrializados o caros. Las diversas regiones y zonas ecológicas de nuestro país ofrecen naturalmente todo lo que el niño y su imaginación requieren para jugar. En este sentido, la creatividad es un elemento central cuando reflexionamos sobre estos temas. Una educación que incentive la creatividad a través del uso libre de los recursos disponibles, de la recreación de las experiencias cotidianas y de los saberes previos de los niños nos conduciría a mejores horizontes. El juego como herramienta metodológica permite este logro.

Lo dicho tendría que escenificarse en cuatro niveles:

1. En la construcción renovada de la estructura curricular básica de educación inicial, desde del Ministerio de Educación³⁴.
2. En la formación y en la capacitación del cuerpo docente de educación inicial, principalmente en relación con los siguientes temas:
 - El desarrollo infantil de 0-6 años.
 - La teoría del juego y sus vínculos con el aprendizaje y el desarrollo infantil.
 - La calidad educativa (criterios e indicadores) y equidad cualitativa.
3. En la sensibilización e información a los padres de familia y a otros actores comunitarios que influyen en la educación inicial de los niños. La promoción del juego como “puerta de entrada” a un cambio de actitudes y el señalamiento de sus potencialidades educativas son factores que en muchos casos pueden abordarse a partir de una buena política de información.
4. En el diseño técnico de programas de educación preescolar basados en el juego, que tomen en cuenta la indivisible unidad entre aprendizaje y desarrollo evolutivo infantil.

³⁴ Al respecto podemos decir que hemos sido testigos directos de los esfuerzos del actual equipo de DINEIP para la renovación consensuada de la actual estructura curricular básica de educación inicial. En este esfuerzo se ha incorporado con énfasis una visión de niño activo y capaz de generar sus propios conocimientos y aprendizajes, se ha dado importancia protagónica a la pertinencia cultural y al tema de resiliencia, entre otros. El juego en este contexto es valorado, pero hasta la actualidad no tenemos constancia de su incorporación estratégica en los lineamientos del documento mencionado.

Las concepciones de los padres de familia y su influencia en el proceso educativo preescolar influyen sobremanera en el desenvolvimiento de la acción educativa específica. Es necesario sensibilizar a los padres de familia acerca de la importancia del juego para el desarrollo socioemocional de los niños, y sobre la necesidad de abordar estos aspectos en la etapa preescolar. Los padres ambivalentes muestran permeabilidad hacia la incorporación de estos elementos como potencial educativo, en especial, aquellos que se ubican en los NSE C y D-E.

Las desigualdades de enfoque en los sistemas educativos no necesariamente guardan relación con factores económicos. Al parecer, se trata en gran parte de un asunto de actitudes. Sin embargo, los aspectos actitudinales se ven condicionados directamente en algunos puntos por factores económicos, como cuando los padres eligen un CEI cercano a su hogar por la posibilidad de “ahorrar pasaje”. En ese sentido, es necesario reflexionar acerca de la necesidad de ampliar la oferta de centros educativos que ofrezcan educación inicial de enfoque pro lúdico en diversos estratos, principalmente en los sectores de escasos recursos económicos, dando así opción y libertad de elección a los padres de familia.

La difusión de los resultados de información y de estudios que respalden esta perspectiva es un factor importante para ampliar las oportunidades de los padres de familia de acceder a diferentes enfoques educativos.

Bibliografía

- Adcock, S. y M. Patton (2001). "Views of Effective Early Childhood Educators Regarding Systemic Constraints that Affect their Teaching", *Journal of Research in Childhood Education*. Vol. 15, No. 2, Wheaton, pp. 194-208.
- American Montessori Society (Ed.) "Algunas comparaciones del método Montessori con el tradicional", disponible en www.educar.org/articulos/metodomontessori.asp
- Andrade, P (2000). "Juego de imágenes: los niños ayacuchanos desde el imaginario de sus madres", en Panez, Silva y Silva (Eds.) *Resiliencia en el Ande*. Lima: Panez y Silva Ediciones.
- Capella, J. y E. Sánchez Moreno (1999). *Aprendizaje y constructivismo*. Lima: Ed. Massey and Vanier.
- Casas, F. (2004). "El desarrollo social y sus contextos", en *Libro del Primer Congreso Internacional de Educación Inicial. Pedagogía Infantil, Retos, Hallazgos y Posibilidades*. Lima: Centauro Editores.
- Castillo, S. G. (2001). "El juego infantil: una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje de habilidades en San Bartolomé de Tupe". Tesis de Licenciatura Facultad de Educación PUCP.
- Cheng, Doris Fui-Wah (2001). "Difficulties of Hong Kong teachers' understanding and implementation of 'play' in the curriculum", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, No.7.
- Claux, M., Y. Kanashiro y A. Young (2001). *Modelos psicológicos de la educación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Córmack Lynch, M. (1997). "Currículo y aprendizaje activo en educación inicial", en Thorne, C. (Ed.), *Piaget entre nosotros*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Chistie, J. (1983). "The effects of play tutoring on young children's cognitive performance", en *Journal of Educational Research*, 76, pp. 326-330.

- DeBord, K. Ph.D. "Who is the Child? The Reggio Approach to Education", disponible en www.ces.ncsu.edu/depts./fcs/presentation/reggio/reggio.ram
- Decroly, O. y E. Monchamp (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata
- DINEIP (2001). *Estructura Curricular Básica de Educación Inicial*. Lima: Ministerio de Educación.
- Einarsdottir, J. (1996). "Dramatic play and print", *Childhood Education*, Olney, Vol. 72, No. 6.
- Ellington, V. *Philosophy of Education*, disponible en <http://www.froebelweb.org/web2002.html>
- Epstein, P., (1996). *Montessori's Education Vision*, disponible en www.montessori.org/Resources/Library/Educational/montedvision.html
- Flores de Saco, A. (1997). "Significado del aporte de Piaget a la Educación", en Thorne, C. (Ed.), *Piaget entre nosotros*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Frost, J. (1999). *Play and Playscapes*. Nueva York: Delmar Publishers Inc.
- Frost, J. (1997). "Child development and playgrounds", *Parks and Recreation*, Arlington, Vol. 32, No. 4, pp. 54-60.
- Frost, J. (1992). *Play and Playscapes*. Nueva York: Delmar.
- Genovard, C. y C. Gotzens (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gitlin-Weiner, Sandgrund y Schaefer (2000). *Play Diagnosis and Assesment*, 2da ed., Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Guerrero, L. (2004). "Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido", en *Pedagogía infantil, retos, ballazgos y posibilidades*, resultados del Tercer Congreso Internacional de Educación Inicial, 2-6 febrero 2004, Lima-Perú. Lima: Centauro Editores.
- Hendrick, J. (1996). "Resumen del Capítulo 13: Principios del Enfoque Reggio Emilia como motivadores de cambio", de *First Steps toward teaching the Reggio Way*.

- Hernández Sampieri R., C. Fernández Collado y L. Baptista (1996). *Metodología de la investigación*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Ishigaki, E. y J. Lin (1999). "A comparative study of preschool teachers' attitudes: Toward 'children's right to play' in Japan, China and Korea", *International Journal of Early Childhood*, Bakewell, Vol. 31, No. 1, pp. 40-47.
- Ismodes, A. (1954). "El juego en la educación", tesis de Licenciatura de la Facultad de Educación PUCP.
- Johnson, J. E., J. F. Christie, D. Yawkey, Thomas, (1999). *Play and Early Childhood Development*, 2da edición. Nueva York: Longman
- Kermani, H. y M. Brenner (2000). "Maternal scaffolding in the child's zone of proximal development across tasks: Cross Cultural perspectives", *Journal of Research in Childhood Education*, Wheaton. Vol. 15, No. 1, pp. 30-52.
- Lázaro, A. (1995). "Radiografía del juego en el marco escolar", *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, Vol. 3, No. 51, pp. 7-22, disponible en www.terra.es/personal/psicomot/juego-pscm.html
- Lifter, K. (2000). "Linking Assessment to Intervention for Children with Developmental Disabilities or At-Risk for Developmental Delay: The Developmental Play Assessment DPA Instrument", en K. Gitlin-Weiner, A. Sand Grund y Ch. Schaefer, (2000), *Play Diagnosis and Assessment*, 2da edición. Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Linder, T. (1999). *Transdisciplinary Play Based Assessment. A functional Approach to Working with young children*. Paul Brookes Publishing, Baltimore.
- Mellou, E. (1994). "Factors which affect the frequency of dramatic play", *Early Child Development and Care* [H.W. Wilson - Educ.], Vol. 101, página inicial y pp. 59-70.
- Moyles, J. (1989). *Just playing? The role and status of playing early childhood education*. Milton Keynes, England: open University Press.
- Myers, R. (2004). "Estándares de calidad en educación inicial", en *Pedagogía infantil, retos, hallazgos y posibilidades*, resultados del Tercer Congre-

- so Internacional de Educación Inicial, 2-6 febrero 2004, Lima-Perú. Lima: Centauro Editores.
- Newman, J., P. Brody y H. Beauchamp (1996). "Teachers' attitudes and policies regarding play in elementary schools". *Psychology in the Schools* [H.W. Wilson - EDUC]; Vol. 33, página inicial: 61-9.
- Panez, R. (2000). *Cultura recreacional andina*. Lima: Panez y Silva Consultores.
- Paredes, E., A. Fisher y T. Belloso (1994). *Juego-trabajo. Una alternativa para el aprendizaje creativo*. Lima: ASER.
- Pellegrini, A. y I. Jones (1994). "Play, Toys, and Language", en J. Goldstein (Ed.), *Play, Toys and Child Development*. New York: Cambridge University Press, pp.27-45.
- Pellegrini, A. (1984). "The effects of classroom ecology on pre-schoolers' functional uses of language", en A. Pellegrini y T. Yawkey (Eds.) *The development of oral and written languages in social contexts*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 129- 141.
- PNEE (2004). Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004. Publicado en el portal del Ministerio de Educación: www.minedu.gob.pe
- Peralta, M. V. (2004). "Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana", en *Pedagogía infantil, retos, ballazgos y posibilidades*, resultados del Tercer Congreso Internacional de Educación Inicial, 2-6 febrero 2004, Lima-Perú. Lima: Centauro Editores.
- Polito, T. (1994). "How Play and Work are Organized in Kindergarten Classroom", *Journal of Research in Childhood Education*, No. 9, pp. 47-57.
- Power, T. y J. Radcliffe (2000). "Assessing the Cognitive Ability of Infants and Toddlers Through Play the Symbolic Play Test", en Glitin-Weiner, Sandgrund & Schaefer (2000) *Play Diagnosis and Assessment*, 2da edición. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Pugmire-Stoy, M. C. (1996). *El juego espontáneo. Vehículo de aprendizaje y comunicación*. Madrid: Narcea.

- Rodríguez, G. (1997). *Metodología Juego-Trabajo*. Conferencia publicada en tertulia/5/metodología.htm” [www.ut.edu.co:85/ided/1 tertulia/5/metodología.htm](http://www.ut.edu.co:85/ided/1_tertulia/5/metodología.htm)
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*. Lima: Tarea.
- Saracho, O. (2001). “Teachers’ Perceptions of Their Roles in Promoting Literacy in the Context of Play in a Spanish-Speaking Kindergarten”, *International Journal of Early Childhood*, Bakewell, Vol. 23, No. 2, pp. 18-31.
- Sarlé, P. (1999). “El juego en el nivel inicial: Un estudio de la intervención docente en la construcción de prácticas de buena enseñanza”, disponible en www.infozeus.com/unc/COMISION3/El_juego_en_el_Nivel_Inicial.doc
- Sarlé, P. “Los rasgos del juego en la educación infantil”, disponible en www.worldbank.org/children/nino/basico/Patricia.htm
- Shim, S., J. Herwing y M. Shelley (2001). Preschoolers’ Play Behaviors with Peers in Classroom and Playground Settings, *Journal of Research in Childhood Education*. Wheaton, Vol. 15, No. 2, pp. 149-163.
- Silva, G. (1999). “Conductas agresivas y prosociales entre niños de 3 a 5 años”. Proyecto: Prevención de agresiones en niños pequeños. Informe diagnóstico. Ministerio de Educación y Fundación Bernard van Leer. Lima: Ministerio de Educación.
- Silva, G. (2003). “El juego como motor y espejo del desarrollo infantil”. Conferencia para el Taller “Todo empezó como jugando. Acerca del Juego y el Jugar” Grupo Carretel: 16 de mayo de 2003, Centro Cultural de la PUCP.
- Singer, D. y J. Singer (1990). *The house of make-believe: Children’s play and developing imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Super, C. y S. Harkness (1986). “The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture”, *International Journal of Behavioral Development*, No. 9, pp. 545-569.

- Tizard , B., J. Phelps, L. Plewis (1976). "Play in Pre-scholl centres (II) Effects on play of the child's social class and of the educational orientation of the center". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,17, pp. 265-274.
- Vargas, E. (1954). "El juego como base del proceso educativo durante los primeros años". Tesis de Licenciatura, Facultad de Educación de la PUCP.
- Westby, C. (2000). A Scale for Assessing Development of Children's Play, en Glitin-Weiner, Sandgrund y Schaefer, *Play Diagnosis and Assessment*, 2da edición. Nueva York: John Wisley & Sons Inc.
- Wertsch, J (1985). *Culture, Communication, Cognition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Whiting, B. (1985). "Culture and social behavior", *Ethos*, No. 2, pp. 95-116.
- Zapata, O. *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*. México: Pax. Disponible en <http://victorian.fortunecity.com/operatic/88/articulos/art030.htm>
- Zumaeta, S. V. (2002). "*Diagnóstico del juego dramático de los niños de Tupe de 3 a 5 años*", Tesis de Licenciatura, Facultad de Educación PUCP.

Acerca de los investigadores

MARTÍN BENAVIDES es bachiller en Ciencias Sociales y licenciado en Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, magíster en Políticas Educativas y doctor en Sociología de la Universidad Estatal de Pennsylvania, Estados Unidos. Ha sido estudiante visitante del Nuffield College en la Universidad de Oxford y coordinador de análisis de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación.

Actualmente es investigador principal de GRADE, especializado en temas de política educativa, sociología de la educación, desigualdad y exclusión. Es secretario ejecutivo del proyecto Investigación para una Mejor Educación. Es, además, profesor contratado del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Perú, donde enseña cursos de metodología, políticas educativas, políticas sociales, sociología de la educación, estratificación y clases sociales.

SANTIAGO CUETO es licenciado en Psicología Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú y doctor en Psicología Educativa de la Universidad de Indiana, Estados Unidos. Ha sido investigador visitante de la Universidad de California en Davis, director del órgano asesor de la Unidad de Medición de Calidad del Ministerio de Educación y director de la Evaluación de Impacto del Programa de Desayunos Escolares 4808 que funciona en el trapecio andino.

Actualmente es investigador principal y director ejecutivo de Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), secretario ejecutivo del Fondo de

Investigaciones Educativas, representante de Perú en el estudio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela (RIEME) organizada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación de España y profesor ordinario del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde enseña cursos de métodos de investigación y evaluación de programas educativos. Sus dos principales áreas de interés son el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación del rendimiento de estudiantes y docentes y los factores que explican el éxito escolar en la educación inicial y básica, especialmente en contextos rurales.

GIULIANA ESPINOSA es bachiller en Psicología en la especialidad Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú, magíster en Psicología Educacional y tiene una maestría en programas de intervención psicológica en ámbitos educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene experiencia en investigación educativa, especialmente en el diseño, desarrollo y monitoreo de proyectos de evaluación a escala nacional.

Desde el año 2002, está a cargo de la jefatura de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, donde coordina el trabajo de los equipos técnicos y la programación de actividades de corto y mediano plazo de la unidad. Tiene a su cargo, además, la coordinación nacional de las pruebas internacionales, y participación activa en el diseño, organización y participación de las actividades de difusión de resultados de dicha unidad.

GABRIELA GUERRERO es psicóloga educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Laboró en el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) como investigadora asistente en el área de Educación. Actualmente, se encuentra realizando estudios de maestría en Desarrollo con especialización en Políticas Públicas en el Institute of Social Studies, en la Haya, Holanda. Sus temas de interés son políticas públicas, evaluación de programas sociales y comprensión de lectura.

JUAN LEÓN es economista de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como investigador asistente en el área de Educación del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Entre sus temas

de interés se encuentran calidad educativa, evaluación de programas sociales y políticas públicas.

CECILIA RAMÍREZ es psicóloga educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha realizado estudios de maestría en Investigación Psicológica en la misma universidad. En la actualidad, se desempeña como investigadora asistente en el área de Educación del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Sus temas de interés son la evaluación de programas sociales, políticas educativas, educación bilingüe y currículo.

YOLANDA RODRÍGUEZ es bachiller en Ciencias Sociales con mención en Sociología y licenciada en Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene una maestría en Ciencias Políticas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Ha diseñado y desarrollado proyectos de investigación social en temas de educación, salud pública, ética, descentralización de servicios públicos y derechos humanos. Ha ejercido servicio público en el ámbito de asesoría de alta dirección y jefatura de unidad, coordinando equipos de trabajo y diseñando políticas educativas para jóvenes y adultos, especialmente en ámbitos rurales. Ha sido, además, consultora de la cooperación internacional en el diseño de proyecto de educación rural (integrando en este el enfoque participativo de desarrollo de capacidades y de género); en el diagnóstico sociolingüístico de pueblos de la amazonía boliviana; en la evaluación de programa educativo para mujeres rurales; y en diagnóstico de la educación formal de adultos.

Actualmente ejerce la docencia universitaria en los niveles de pre y post grado, y es directora de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Cayetano Heredia.

GISELLE SILVA es bachiller en Humanidades con mención en Psicología y licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha obtenido, además, un doctorado en Psicopatología de Niños y Adolescentes de la Universidad de Zürich-Suiza.

Ha sido consultora principal de proyectos de desarrollo infantil con enfoque de resiliencia para la Fundación Bernard van Leer de Holanda y

otras instituciones y directora de proyectos del “Project Support Programme” de la misma fundación, asistente principal del área de Difusión y Publicaciones Psicológicas del Centro de Desarrollo y Asesoría Psicosocial (CEDAPP); asistente de proyecto psicopedagógicos; investigadora del proyecto “Escuela, Ecología y Comunidad Rural” de la FAO, entre otros. Se ha desempeñado como consultora de la Fundación Bernard van Leer de Holanda, de CEPRODEP, el Ministerio de Educación, de ONG como el Instituto Regional de Desarrollo (IRD)-Apurímac, INIDES-Huancavelica, el Centro Episcopal de Acción Social (CEAS), el Instituto Bartolomé de las Casas, PASMI y Generación.

Ha trabajado como asistente de investigación para FOMCIENCIAS y AMIDEP; ha realizado una pasantía en la clínica diurna del Tagesklinik für Kinder und Jugendpsychiatrie, Zürich, Suiza, y ha sido expositora en numerosas conferencias, charlas y talleres. Cuenta con varias publicaciones sobre resiliencia, violencia y desarrollo infantil.

Actualmente se desempeña como directora y gerente de un proyecto empresarial sobre juego y desarrollo infantil dirigido a niños de 0 a 7 años y diseña juguetes evolutivos para niños pequeños.

Los artículos que forman parte de este libro tienen como preocupación común el investigar la manera cómo los procesos educativos se relacionan con distintas formas de desigualdad. La investigación de Santiago Cueto analiza la relación entre las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes (cobertura curricular, demanda cognoscitiva y retroalimentación docente), su nivel socioeconómico y rendimiento en matemáticas. El estudio de Giuliana Espinosa analiza los propósitos explicitados en el currículo intencional respecto al tema de género y cuáles son los mensajes sobre este tema que finalmente están siendo transmitidos a los y las estudiantes. El estudio de Gisele Silva investiga en niños pre-escolares limeños urbanos, de diferente nivel socioeconómico, las relaciones específicas entre el juego que despliegan, el entorno lúdico con el que cuentan, su desarrollo evolutivo y su madurez para el aprendizaje. Finalmente, el estudio de Yolanda Rodríguez analiza las estrategias de enseñanza que implementa el o la docente en diferentes contextos de aulas multigrado y escuelas unidocentes.

Estos cuatro artículos son entonces una contribución para la mejor comprensión sobre los vínculos entre los procesos pedagógicos y la desigualdad. Y por ello consideramos son un buen material para el análisis de investigadores pero también de funcionarios del ministerio de educación y de la comunidad educativa en su conjunto. Es decir, de todos aquellos interesados en lograr una escuela de calidad para todos.