



EL JUEGO EN EDUCACIÓN INICIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS EDUCADORAS. ESTUDIO DE CASO EN ESTANCIAS INFANTILES DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

Autora: Claudia Alaníz Hernández

Institución de adscripción Universidad Pedagógica Nacional
calaniz@upn.mx

Área temática: 9. Sujetos de la educación.

Línea temática: 4. Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

La presente ponencia reporta un avance de los resultados de una investigación cualitativa, constituye un estudio exploratorio fenomenológico, apoyado en trabajo de campo para conocer las percepciones de educadoras de 25 centros de educación inicial en la Ciudad de México. El objetivo de la investigación es identificar en la trama argumentativa de las narrativas de las educadoras, las percepciones e imaginarios respecto al juego como actividad preponderante en los primeros años de vida y como base de sus prácticas educativas.

Se emplearon como instrumentos una encuesta y entrevistas a profundidad con las participantes que aceptaron colaborar en una segunda etapa. La encuesta tomó como ejes de análisis: la dimensión personal, la formativa y la de imaginarios sobre el juego infantil. Este texto presenta resultados de la dimensión de imaginarios del juego. Entre los hallazgos se pueden destacar tres aspectos, el primero es que se ha diversificado la caracterización de tipos de juego que identifican las docentes; el segundo corresponde a que en la definición del tipo de juego que se propicia en los centros educativos de la primera infancia las docentes han incorporado a su argumentación elementos discursivos del extinto programa para las guarderías infantiles de la Secretaría de Desarrollo Social; y, el tercero pero no de menor importancia, es que son pocas las que reconocen el valor del juego libre y espontáneo.

Palabras clave: Juegos, Educación inicial, Educadoras, Imaginario pedagógico.

Introducción

Durante los primeros años de la vida infantil, el juego constituye una característica, una necesidad y un derecho, que permite a niñas y niños apropiarse del mundo, alcanzar su desarrollo y promover su bienestar. También el juego es un medio para el aprendizaje, por lo que es común entre los educadores privilegiar el juego educativo en ambientes escolarizados dejando de lado los beneficios que tiene el juego en sí mismo, obteniendo en ocasiones efectos adversos a los pretendidos en el desarrollo infantil.

Cobra relevancia indagar sobre la educación inicial porque es un nivel educativo con escaso desarrollo, incluso los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), inician la revisión sobre maestros a partir del nivel preescolar (Saucedo, Guzmán, C., Sandoval, E., & Galaz, J.F., 2013), se esperaría que a partir de la reforma constitucional de 2019 que incluye la educación inicial dentro del esquema de educación básica obligatoria y del establecimiento de la Estrategia Nacional para la Atención de la Primera Infancia (ENAPI, 2020), paulatinamente se vaya posicionando con mayor interés como objeto de estudio.

De manera más reciente, en una revisión de la literatura respecto al juego en la educación inicial, Delgado y otros (2020) encontraron que casi un tercio de artículos científicos analizados (112 en inglés y 32 en español), se refieren a la perspectiva de los educadores o agentes educativos sobre el juego, y que lo emplean como un recurso para favorecer algún área particular del desarrollo, por lo que concluyen que “la diversidad de tipos de juego encontrada... ponen de manifiesto la complejidad de desarrollar un currículum basado en el juego... [que evite] una generalización o sobre simplificación del término. (Delgado-Fuentes, et al, 2020, pág. 104), tal es la relevancia del juego para el bienestar infantil.

Un referente importante respecto a las creencias de las docentes sobre el juego infantil es el trabajo de Durán y Pulido (2017), línea derivada de la tesis doctoral de Durán del 2013. Esta revisión de la literatura internacional permite identificar un énfasis en la intencionalidad educativa del juego, principalmente en Latinoamérica, y no ubicó estudios sobre el juego en educación inicial en México. Lo anterior llevó a cuestionar cuál es la definición de juego que prevalece entre las docentes de educación inicial, para comprender los imaginarios entorno a las actividades que realizan en su práctica cotidiana.

En los últimos años se observa una tendencia a sobrecargar a las niñas y niños con actividades educativas sin una fundamentación clara sobre el impacto de las actividades que realizan los docentes en una etapa crítica del desarrollo. Si bien se espera que el adulto, cuidador o educador a cargo del infante esté atento y disponible, es necesario analizar cuál es la utilidad que encuentran educadores o agentes educativos en el juego, para profundizar en el sentido que le otorgan y el papel que asumen ante dicha actividad. De manera genérica el presente texto se refiere a educadoras porque todas las personas que participaron en la encuesta fueron mujeres. Se considera como hipótesis que, si la docente conceptualiza al infante como un sujeto con alto potencial de desarrollo, sus imaginarios del juego tenderán a una perspectiva más holística que quienes lo vean como un receptor de la enseñanza del adulto.

El objetivo de la investigación es identificar en la trama argumentativa de las narrativas de las educadoras, las percepciones e imaginarios respecto al juego como actividad preponderante en los primeros años de vida y como base de sus prácticas educativas. Como objetivos secundarios se pretende ubicar los elementos identitarios que configura el docente de educación inicial, y reconocer los discursos que incorpora la educadora de educación inicial a la argumentación sobre el juego infantil.

Fundamentación teórico-metodológica

La ponencia reporta los avances de una investigación de corte cualitativo apoyada en la fenomenología (Heidegger, 2006), quien la describe como "... permitir y percibir lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo..." (pág. 99). Se trabajó dentro del paradigma interpretativo con el propósito de reflexionar a partir de los significados que dan las educadoras a sus experiencias, enunciados significativos y juicios comunes al grupo de docentes participantes en la investigación, que en este caso todas fueron mujeres, por lo que genéricamente se habla de educadoras. Por el universo de estudio no se pretende arribar al establecimiento de generalizaciones. La riqueza de este tipo de investigación reside en su carácter exploratorio, que permite establecer diagnósticos sobre diferentes objetos de estudio.

Desde la fenomenología se intenta comprender la realidad a partir de la experiencia de los otros, por ello la indagación recurre a una encuesta y posteriormente a entrevistas a profundidad como instrumentos para conocer las percepciones de educadoras de centros infantiles respecto al juego. "Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como "textos", cuyo significado, primariamente, vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central". (Bolívar, 2002, pág.42)

Así, la argumentación se fundamenta en la experiencia de las mismas docentes, sus explicaciones y construcción de sentido que dan al juego como elemento fundamental de su actividad profesional, por lo que se recupera el análisis identitario de Bolívar, Domingo y Fernández (2001).

La investigación se fundamenta teóricamente en la construcción de imaginarios porque toma como base la percepción y discurso de las docentes, no se propone contrastarlos con la percepción de los padres de familia, la evaluación a los mismos infantes o la observación de las prácticas pues no es el propósito del trabajo. Se toma la referencia de *imaginarios* en el sentido que le otorga Castoriadis (1983) como el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo, en este caso, quienes se desempeñan como educadoras y que comparten el desempeño de su labor cotidiana en un contexto histórico, político, social y cultural. A partir de los imaginarios se construyen creencias y significados comunes, la

identidad docente se va conformando en el entrecruzamiento de distintos imaginarios: el personal, el institucional, el laboral y el cultural; todos ellos representan cargas de creencias y valores en relación con la profesión docente y llegan a construir verdaderos mitos en torno al quehacer docente.

En un primer momento se aplicó una encuesta a un universo total de 25 educadoras de centros infantiles de la ciudad de México a través de la herramienta de Google Forms, posteriormente, gracias a la disposición manifestada por las encuestadas, se realizó una entrevista a profundidad.

Las encuestadas trabajan mayoritariamente en centros infantiles del Sistema de Desarrollo Integral DIF, 29% corresponden al sector privado pero dos tercios de ellas son educadoras de centros que hasta 2018 pertenecieron al programa de guarderías para madres trabajadoras de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, actual Secretaría de Bienestar), que fue cancelado al inicio de la autodenominada 4ª Transformación por presuntas irregularidades. El resto de frecuencias corresponde a docentes de guarderías subrogadas del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

La encuesta y entrevista abarcaron tres dimensiones de análisis:

- Personal
- Formativa
- Imaginarios del juego

Resultados y discusión

Si bien la encuesta tiene tres dimensiones de análisis, en este trabajo se ofrece el avance de resultados en la dimensión de imaginarios del juego. Hay un componente esencial en los imaginarios, que supera la explicación simbólica (individual) y permite la construcción de significados (en colectivo). Castoriadis señala: “hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo inventado...o de un desplazamiento de sentido en el que unos símbolos ya disponibles, son investidos con otras significaciones” (1983, pág. 219)

Dichos imaginarios van conformando creencias que se consolidan a través de las prácticas educativas, aunque no necesariamente presentes un componente de conocimiento científico o comprobado de manera experiencial. Para Vaillant y Marcelo “las creencias se estructuran a lo largo del proceso de transmisión cultural... tienen en sí mismas una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismos” (2015, pág.39). Dichas creencias acompañan a los docentes en su formación y en sus prácticas, asumen la función de filtro que da sentido a los conocimientos que ponen en juego en su práctica profesional.

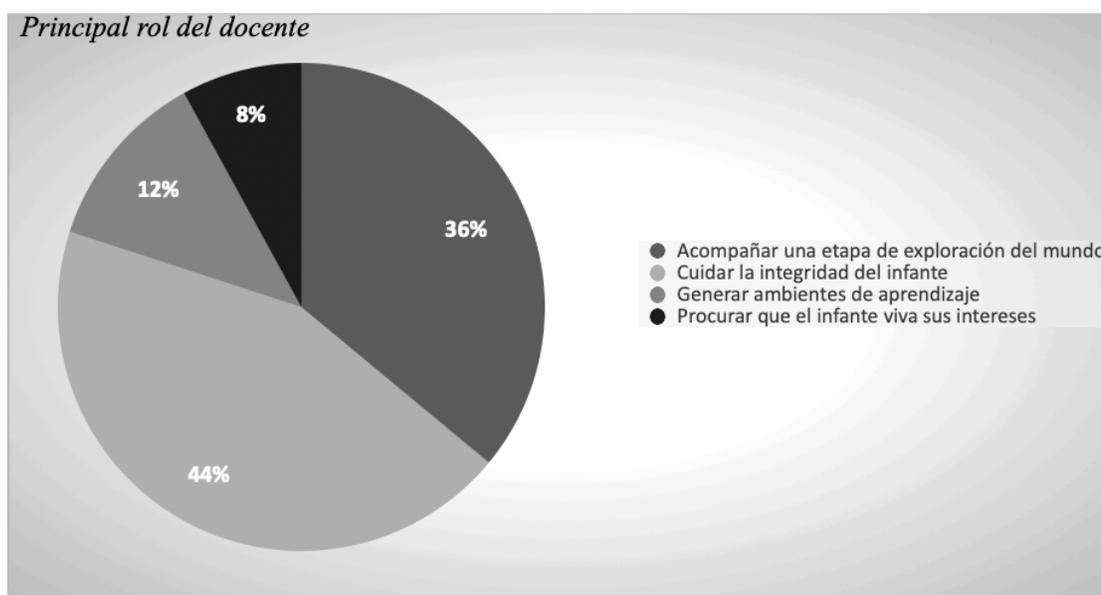
Los imaginarios sociales gozan de aceptación y consenso grupal, pero no son estáticos, evolucionan, son criticados y se transforman, constituyen un medio para interpretar las

creencias y significados que construyen las educadoras en torno al juego infantil y a la propia infancia. Uno de los primeros aspectos de indagación corresponde a la función que cubre la educación inicial.

Las educadoras entrevistadas consideran que la función actual de la educación inicial es pedagógica y se orienta a promover el desarrollo infantil, sin embargo 4.2% aún menciona que su función prioritaria es ofrecer un lugar seguro a los infantes mientras sus padres trabajan. Quizá por ello ha cambiado en su imaginario el rol asistencial de cuidado y se perfilan así mismas con una función más pedagógica. (Véase figura 1)

Figura 1

Principal rol del docente



N=25

Las expectativas de las educadoras respecto a su trabajo son importantes al igual que la concepción del infante. Una docente con altas expectativas se esforzará más porque sus educandos tengan mejores experiencias en comparación con quien piense que solo debe cuidarlos. La investigación documentada sobre el proyecto Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 1998) sostiene que los imaginarios del infante que construyen los docentes son indicadores relevantes de las posibilidades del desarrollo infantil.

Al cuestionar sobre la idea de infante se presentaron dos tendencias mayoritarias, 54% considera que se trata de individuos competentes con grandes recursos internos que se deben desarrollar, mientras que 41.7% otorga un rol preponderante al docente en la construcción de aprendizajes, al considerar al infante como una esponja con capacidad de absorber lo que el adulto le enseñe. Esta segunda postura resta reconocimiento a la interacción del niño con su

entorno, asume que la posibilidad de aprender está en lo que provee el adulto y no en el potencial del niño. 4.2% coincide con una perspectiva limitada al considerarlos como seres frágiles que requieren protección debido a las limitaciones propias de su edad.

Las docentes dicen actualizarse frecuentemente y estar convencidas de que los niños son personas a las que deben garantizarse sus derechos; ninguna los ve como seres inocentes o frágiles, 56% de las profesoras tiene una perspectiva positiva con altas expectativas del infante al considerarlo un individuo competente con grandes recursos internos para desarrollar, sin embargo 40% coincide con la idea de ver a los niños “como esponjas” para adquirir lo que las docentes les quieran enseñar. La perspectiva de esta última idea es más coincidente con “moldear” y acumular conocimientos que con generar ambientes donde el infante construye aprendizajes. Se destaca que ninguna de las respuestas se relaciona con el concepto de infante del programa oficial: “Los niños y las niñas son personas con **dignidad humana**, capaces de tomar decisiones basadas en sus gustos y preferencias y de **realizar acciones por sí mismos**” (DIF-Nacional, 2008, pág.15, negritas del autor).

El imaginario inicial de considerar los recursos internos del infante o como gran receptor, se relaciona con lo que las educadoras identifican como el propósito central de su trabajo en educación inicial. Algunas coinciden en conceptos como “enseñar jugando”, o la educación inicial para reconocer y potenciar las habilidades natas de cada niño y niña, adquirir habilidades básicas para resolver problemas. Solo cuatro de las entrevistadas hablaron del desarrollo integral o en todos los ámbitos. Una mencionó el bienestar infantil como fin último de la educación inicial, y otra más consideró el crear infancias felices para tener adultos felices. Otras encuestadas señalaron que la educación inicial desarrolla la confianza o algunas de las áreas de desarrollo como el emocional, físico y cognitivo principalmente, así como las habilidades para lograr ser autosuficiente o capaz de conocer sus alcances y limitaciones. Solo dos mencionaron que su labor es moldear o formar a los niños y ser su ejemplo a seguir.

Otro aspecto presente en las respuestas es que la educadora proporciona herramientas “pero siempre dentro de los límites que permitan garantizar su integridad y la de sus compañeros”. Esta idea parte del programa educativo del DIF (2008), que plantea en las bases para generar un ambiente lúdico:

Libertad para jugar de manera auto iniciada y autodirigida...[con] **reglas y límites** claros, conocidos por los niños y niñas, **por lo que la libertar solo ocurre dentro de límites precisos**. Solo dentro de límites ... pueden discernir, optar, elegir imaginar [y] utilizar los materiales disponibles. (pág.51 negritas del autor)

Un aspecto mencionado como propósito importante de la educación inicial fue la autorregulación de las emociones, con la finalidad de aprender a trabajar en colaboración con otros. Otra de las entrevistadas señaló como un aspecto prioritario la motivación como eje del

trabajo docente para guiar el proceso de aprendizaje. Se encontró una educadora que habló de privilegiar el cuidado y protección de los infantes y de visibilizar la importancia de la educación inicial como fines últimos de su trabajo.

De manera específica al referirse al juego infantil, la mitad de las educadoras lo asocia a sus motivaciones como docentes, tal como lo encontramos en el artículo de Muñoz et al (2019), y consideran que el juego es primordialmente un recurso para el aprendizaje y el desarrollo intelectual; el resto ve el juego como un acto por sí mismo y no solo como un medio para la enseñanza. Así, en segundo lugar de frecuencias, un tercio de educadoras concibe al juego como una herramienta lúdica que permite a los infantes expresar de manera libre sus emociones y actitudes de manera positiva (separándolo de un recurso del docente). 8% afirma que el juego es una actividad libre y espontánea, 8% que el juego es una herramienta para la vida del niño. Solamente una de las educadoras considera que el juego es un derecho infantil. A continuación, se incluyen otras respuestas al cuestionar qué es el juego infantil:

- *“Una actividad libre que posibilita el desarrollo integral” (E4)*
- *“Es una actividad fundamental para su desarrollo y aprendizaje que nos permite potenciar su imaginación y creatividad a través del lenguaje oral y corporal” (E13)*
- *“Una actividad fundamental que permite explorar el medio ambiente en el que se desenvuelven mediante su creatividad a través del lenguaje oral y corporal” (E21).*

Respecto de la clasificación del tipo de juego, las educadoras identifican diferencias en el juego de bebés y niños pequeños que asisten a la educación inicial. algunas profesoras mencionaron que, desde su percepción, los padres casi no juegan con sus hijos, y muchos prefieren darles el teléfono celular o tabletas para no jugar con ellos (E,2, E10, E22, E23).

En la Tabla 1 se muestran las respuestas sobre tipo de juego. Cabe mencionar que algunas educadoras respondieron más de un tipo de juego.

Tabla 1.

Juego de bebés (0-1 año)	Juego de niños pequeños (1-3 años)
Sensoriales (texturas, sonidos) (6)	De roles o imitación (10)
Exploración de lo que les rodea (5)	De construcción y ensamble (5)
Imitación (4)	Correr, saltar y juegos de movimiento (4)
Movimiento corporal (3)	Rondas (2)
Balbuceo y lenguaje (2)	De riesgo como trepar o saltar (2)
Juegan con su imaginación (2)	Juego simbólico (2)
Manipulación y construcción (2)	Exploración (1)
Con juguetes, pelotas o muñecos (2)	Juegos de movimiento al aire libre (1)
Tirar objetos para que el adulto lo recoja (1)	De arrastré o montable (1)
Estimulación temprana (1)	
LEGO (1)	

A partir de las respuestas se puede afirmar que las educadoras están conscientes de la importancia de su papel en las interacciones con los/as niños/as, es decir de que su participación sea de buena calidad para no generar un efecto adverso al que pretende:

Una interacción positiva se caracteriza ante todo por emociones positivas, lo cual no significa que estén sonriendo todo el tiempo, pero los sentimientos que los adultos y el niño están teniendo son positivos. El niño está interesado en lo que está sucediendo y siente que el adulto está tan interesado como él. (Roggman, 2016, p.16)

Al cuestionar sobre el papel del docente en el juego infantil muy pocas se refirieron al juego libre, su potencial en el conocimiento y exploración del mundo. En las respuestas se percibe cierta influencia del modelo educativo del DIF-Nacional (2008), pues no hace referencia al juego, sino a los ambientes lúdicos, en el que el juego es un recurso más de la lúdica:

Proceso ligado al desarrollo humano...es una actitud. Una predisposición del ser frente a la cotidianidad, es una forma de estar en la vida, de relacionarse con ella en esos espacios en que se producen disfrute, goce y felicidad, acompañados de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, la escritura y el arte...la mayoría de los juegos son lúdicos, pero la lúdica no se reduce a la pragmática del juego. (pág.191)

Al responder sobre la manera que emplean las docentes para involucrar al infante en los juegos, la mayoría mencionó estrategias de interacción positivas. Destaca en el número de

frecuencias que respondió la invitación a participar (ocho), sin forzarles para que se sientan cómodos y en un ambiente propicio. Otras siete educadoras mencionaron que tratan de despertar su interés o curiosidad como primera acción para propiciar el juego, y algunas de ellas señalaron la importancia de que las actividades mantengan un sentido lúdico y retador para que resulten atractivos a los infantes, que sean propuestas capaces de despertar su imaginación y conecten con el entorno.

Son interesantes dos respuestas pues una educadora mencionó que busca involucrarlos "...a través de dar instrucciones donde se les asigna un rol específico en juegos de equipo". La segunda corresponde a una educadora que mencionó el uso de "posibles recompensas para despertar el interés". En ambos casos, el fin último parece ser la preocupación de que los niños acaten las indicaciones del adulto y no necesariamente que participen en juegos.

Tabla 2.

Intencionalidad de emplear el juego (por número de educadora encuestada)

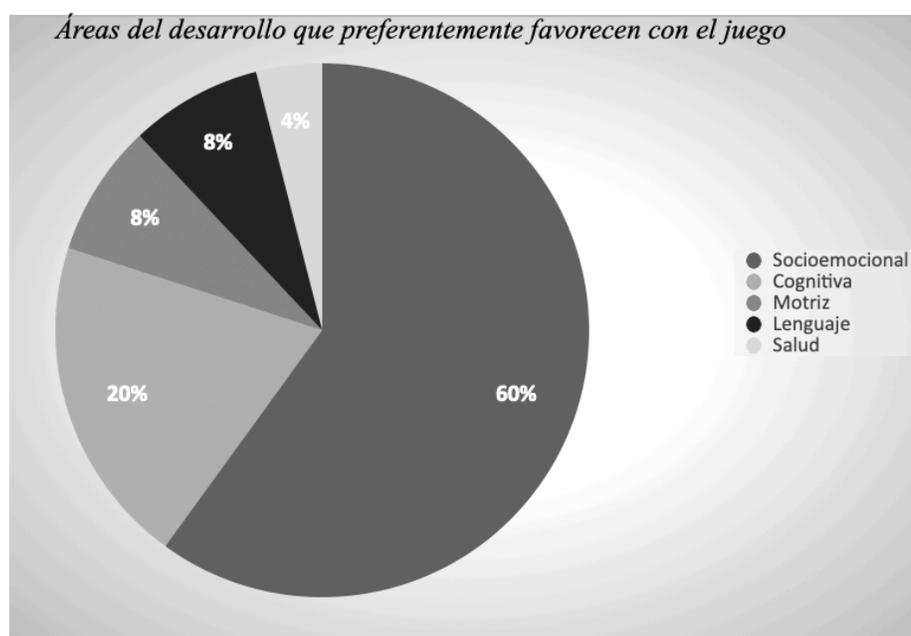
Propósito	Respuestas
Desarrollo socioemocional y cognitivo	(E4, E8, E10, E12, E18, E19)
Identificar aspectos relevantes de los niños desde cómo viven hasta sus habilidades y capacidades	(E1, E7, E9)
Diagnosticar (identificar sus habilidades y poderlas potencializar)	(E2, E3)
El desarrollo integral	(E5, E20)
Desarrollar habilidades sociales y motrices	(E6, E16)
Desarrollar habilidades sociales, motrices, cognitivas y lenguaje	(E11)
Desarrollar lenguaje y habilidades socioemocionales	(E13)
El aprendizaje	(E14, E21)
Comunicación verbal y no verbal, habilidades motrices y sociales	(E17)
La socialización, lo motriz y el lenguaje	(E22, E24)
Identificar alguna situación en casa	(E15)

Al preguntar cuál es la intención o lo que buscan lograr a través del juego en la educación inicial, las educadoras refieren con mayor frecuencias aspectos socioemocionales. En el área social se profundizó para identificar los imaginarios del impacto del juego en esta área. Casi la

mitad de las educadoras (48%) considera que el juego sirve para promover la participación e interacción entre pares y, en el mismo sentido, casi un tercio (28%) afirma que al jugar los infantes desarrollan un sentido de inclusión. Pero la quinta parte de las docentes cree que principalmente el juego sirve para que las/os niños/as, aprendan reglas como esperar su turno. Esto es consecuente con las respuestas al preguntar cuáles son las áreas del desarrollo infantil que más se favorecen a través del juego. (Véase figura 2)

Figura 2

Áreas del desarrollo que preferentemente favorecen con el juego



N= 25

Al cuestionar a las educadoras sobre su percepción respecto al juego entre los padres de familia y el alumnado de educación inicial, una quinta parte de las docentes mencionaron que los padres acostumbran jugar con sus hijas e hijos algunos juegos de imitación o roles, como jugar a la comidita, a los carritos o con las muñecas; algunas mencionaron que desde bebés inician los padres algunas diferencias de género en los juegos, como el fútbol o carritos para los niños (E1, E6).

En segundo lugar de frecuencias, mencionaron jugar a las escondidas o atrapadas (20%), mientras que en tercer lugar señalaron que los padres no acostumbran jugar con sus infantes, sino llevarlos a jugar a los parques infantiles, lo cual supondría asumir un rol atento a las necesidades de apoyo y riesgo de sus hijas e hijos.

En la siguiente posición de respuestas se ubican los juegos digitales, que tampoco implican jugar con las niñas y niños, sino facilitarles algún dispositivo (móvil y tableta) y los juegos organizados (que suponen algunas reglas), juegos tradicionales y rondas. También se mencionaron las carreras, juegos motrices, cantos y bailes. Lo cual abre la oportunidad para que las docentes pudieran orientar a los padres sobre estilos de crianza positivos o la importancia de su rol en la generación de interacciones positivas y de buena calidad para promover el desarrollo infantil.

Conclusiones

Conocer y analizar las percepciones de las docentes de educación inicial permite asomarse a los imaginarios que construyen en la profesión alrededor del juego. Sus imaginarios refrendan el énfasis del juego como herramienta para la enseñanza y la lúdica más que el juego espontáneo como una actividad propia del niño.

Las entrevistadas van tomando mayor consciencia de la importancia de su labor, de la necesidad de profesionalizarse y de promover un mayor reconocimiento social de la educación inicial. En la tipología de juegos de bebés y niños pequeños las respuestas obtenidas hablan de una diversificación de actividades lúdicas, además expresan mayor intención de promover diferentes áreas del desarrollo a través del juego.

Si bien algunas participantes todavía se preocupan más porque el juego les permita que niñas y niños atiendan sus indicaciones y respeten reglas, fueron mayoría las que reconocen la necesidad de respetar más el juego y permanecer en actitud atenta y disponible a los requerimientos infantiles, pero todavía tienen una percepción fragmentada del desarrollo que las coloca distantes de la concepción holística del bienestar. Faltaría profundizar al respecto para conocer si estos imaginarios se corresponden en la práctica docente, o solo se queda a nivel discursivo, pues prevalece en la narrativa el programa de 2008 y no el actual.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1) 40-65 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- DIF-Nacional (2008) *Modelo de atención integral del programa de estancias infantiles*. México: Sistema Nacional DIF.
- Delgado-Fuentes, M., Juárez-Hernández, C., Alaníz-Hernández, C., & Castañeda, A. (2020). El juego en la primera infancia y su relación con el bienestar infantil. Una revisión de la literatura internacional. En E. Leal, & Ramírez, A, *Caminando Juntos. Primeras Aproximaciones de la Universidad Pública a la Formación, Investigación e Innovación para la Atención Integral a la Primera Infancia. Volumen 1* (págs. 80-116). Tlaxcala: ANUIES- Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Durán, S. (2013) *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado de dos centros infantiles de la secretaría distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá-Colombia*. Tesis doctoral en Educación social, fundamentos y metodología, Universidad de Granada, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61637>
- Durán, S. y Pulido, J. (2017). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*, (49), 225-233. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064415018>
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, E. (1998). *Las cien lenguas de los niños*. Londres: Greenwood Publishing Group.
- Heidegger, M. (2006) *Prolegómenos para una historia del concepto de Tiempo*. Madrid: Alianza Editorial. Traducción de Jaime Aspiunza
- Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A. Valenzuela, J & Sarlé, P. (2019) Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36(2). 233-249 <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.15>
- Roggman, L. (2016) *Interacciones positivas: la clave del desarrollo infantil* (video). Serie: Políticas efectivas de educación infantil. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E., & Galaz, J.F. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates. 2002-2011*. Méxco: ANUIES-COMIE.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.