

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

Juego en el contexto escolar: entre los modelos idealizados y la práctica docente.

Bosoer, Eliana y Paolicchi, Graciela Cristina.

Cita:

Bosoer, Eliana y Paolicchi, Graciela Cristina (2015). *Juego en el contexto escolar: entre los modelos idealizados y la práctica docente. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/345>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/OPv>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

JUEGO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: ENTRE LOS MODELOS IDEALIZADOS Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Bosoer, Eliana; Paolicchi, Graciela Cristina

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Se presenta el estudio realizado en el marco de una beca estímulo que se desarrolló como línea de investigación de un proyecto UBACyT, el cual estudió juego y modalidades de apego. El trabajo de campo se realizó en un jardín de infantes que funciona dentro de una Fundación en una zona vulnerada de CABA. La metodología implementada en la beca, permitió obtener datos cualitativos de observaciones sistematizadas de jugotecas dirigidas a niños y juego compartido entre padres e hijos. Asimismo, se administraron preguntas abiertas a padres y docentes, se realizaron encuentros con padres y reuniones con maestros. En los objetivos se enfatiza el estudio de lo discursivo, el lugar otorgado al despliegue de lo lúdico y al posicionamiento del docente en esas actividades. Se analizó cómo se expresa en el contexto escolar, el tipo de apego y el juego que se inician en los vínculos tempranos. En este trabajo, se presentan fragmentos de observaciones y respuestas a las preguntas abiertas. Se analizan las concepciones de los docentes sobre la viabilidad de incluir juegos en el contexto donde el niño aprende y le enseñan así como el modo en que interviene en las temáticas expuestas el modelo del docente idealizado.

Palabras clave

Juego, Aprendizaje, Nivel inicial, Modelo docente

ABSTRACT

GAME IN SCHOLAR CONTEXT: BETWEEN THE IDEALIZED MODELS AND TEACHING PRACTICE

This paper presents the study held within a scholarship stimulus which was developed as a research subject within a broader UBACyT project, which studied game and modalities of attachment. Fieldwork was conducted in a kindergarten that operates within a Foundation in a vulnerable zone within CABA. The methodology implemented in the scholarship, yielded qualitative data from systematic observations of toy libraries for children and shared play between parents and children. Open questions to parents and teachers were provided and meetings with parents and teachers were held. The objectives of this paper remark the role of the study of discursive and the place that is given to the deployment of playfulness, while emphasizing the positioning of teachers within these activities. Also, the type of attachment and the game that starts with early links was analyzed in the school context. In this paper, fragments of comments and responses to the open questions are presented. Conceptions of teachers on the feasibility of including games in the context where the child learns, analyze and is taught; and how the model of the idealized teacher gets involved in the topics already discussed.

Key words

Game, Learning, Initial level, Teacher's model

Introducción

El presente trabajo desarrolla el estudio realizado en el proyecto de beca "Prácticas lúdicas y de aprendizaje en el nivel inicial. Observación y análisis de las modalidades de apego", el cual surgió como línea de investigación de un proyecto UBACyT (2012-2015), este estudió las relaciones entre las actitudes de los adultos frente al juego infantil y sus modalidades de apego.

En la nueva propuesta de investigación, se trabajó en un jardín de infantes - que funciona dentro de una Fundación en una zona vulnerada de CABA - en las salas de 3 y 4 años con los niños, sus padres y los docentes. Se observaron las relaciones entre el aprendizaje y la inclusión del juego en la sala y en forma simultánea se indagó la concepción de los docentes sobre el juego compartido con padres en el contexto escolar. Se destacará la relevancia de realizar observaciones sistematizadas en el contexto educativo; con los contenidos que estas proveyeron, se elaboraron preguntas abiertas a los docentes cuyo objetivo ponía la mirada en la función del docente frente a la oportunidad de facilitar el juego en el contexto escolar y familiar. Cobra relevancia en este trabajo las posibles articulaciones entre las respuestas basadas en modelos educativos socialmente valorados y las observaciones sistematizadas de las prácticas docentes.

Se presentan conceptualizaciones que abordan los momentos cruciales del pasaje de lo familiar a lo escolar, poniendo en foco los procesos de desarrollo emocional que involucran el ingreso del niño en lo social. Se analizan en profundidad los aportes teóricos que enfatizan la importancia del juego en el contexto áulico, en su función de facilitador de autonomía y creatividad. Cuando el docente incorpora el juego en la sala se abren interrogantes sobre su inclusión y planificación en los aprendizajes, o la pertinencia de su facilitación como actividad lúdica en sí misma. Estas interrogaciones se tornan más complejas cuando el docente responde desde una imagen socialmente idealizada.

Metodología

La metodología utilizada se basó en observaciones sistematizadas y en la confección de preguntas abiertas dirigidas a docentes. La observación sistematizada como método permitió recoger información para interpretar y obtener conclusiones sobre el tema a investigar. Se recolectaron datos para luego analizarlos cualitativamente, este estudio permitió concentrar la atención del observador sobre sucesos, fenómenos y acciones de manera selectiva e interpretativa. En un primer momento se propusieron algunas fases de la observación para dar cuenta de los interrogantes: ¿Qué observar? ¿Cuándo y/o a quién observar? ¿Dónde observar? ¿De qué manera interpretar los datos obtenidos? Las observaciones se realizaron en el jardín de infantes de forma directa e individual. El papel del observador combinó la observación participante y la no participante de acuerdo a las actividades propuestas. A partir de las observaciones se confeccionaron preguntas abiertas a los docentes una vez que se seleccionaron temáticas para ser registradas y sobre las

cuales se intentaba indagar sobre las concepciones subyacentes a la práctica docente. Asimismo, como objetivo se propuso conocer la opinión y valoración de las docentes sobre el juego y si es relevante su inclusión en el trabajo con niños y padres. Las preguntas fueron distribuidas y respondidas por escrito sin la presencia del investigador por cuestiones de funcionamiento de la actividad escolar.

Desde los inicios del juego hacia el juego compartido

Se halla muy estudiado el juego como actividad placentera, como posibilitador de experiencias satisfactorias motoras, afectivas, prohibidas. A su vez, es importante resaltar los aspectos penosos, pasivos y la opción de transformación de dichos contenidos en la actividad lúdica. Fomentar el juego imaginativo en el niño a través de los padres y otros cuidadores puede mejorar su capacidad de generar ciertos aspectos internos que pueden resultar claves en su autorregulación (Singer, 1998). Bettelheim, B. (1987) propone considerar la actividad lúdica infantil como reflejo del estado emocional y como recurso para elaborar y dominar ansiedades propias de los distintos momentos del desarrollo. Baggerly, J. (1999) estudió los cambios que se producían en niños pre escolares en tanto se facilitaba la actividad lúdica, respecto de los problemas somáticos y de conducta. Resalta dicho autor la importancia del juego en contexto educativo al permitir un incremento de interacciones sociales, mayor estabilidad afectiva y menor manifestación de agresión.

Cuando el niño despliega su actividad lúdica se manifiesta un acto creativo, hay un tiempo y espacio continuo. La condición de espontaneidad del juego es que se lo debe proteger y facilitar para preservar su carácter elaborativo. Winnicott, D. (1965, 1969, 1980) plantea que el juego se constituye como la primera manifestación de una experiencia cultural que se desarrolla en un espacio potencial entre el individuo y el ambiente. El niño a través de su propio juego y de las invenciones lúdicas con otros niños y con adultos, desarrolla sus experiencias vitales; de este modo el juego es la prueba continua de la capacidad creadora que significa estar vivo. Un aspecto esencial en la constitución de lo lúdico refiere a las posibilidades de integrar la realidad interna y la externa, dicha integración le posibilitará comunicar aspectos de su mundo interior como del exterior a las personas que constituyen su ambiente. Winnicott, D. (1969, 1980) plantea que juego permite que el niño manipule objetos, al tiempo que se generan excitaciones propicias para su desarrollo. Dichas excitaciones deben poder acotarse para que su irrupción no destruya la actividad lúdica. Señala que es a través del juego como los niños aprenden a canalizar la agresión y liberar el odio a través de actividades socialmente aceptadas. Winnicott, D. (1969) realiza un recorrido desde la fusión del niño y el objeto hacia los procesos que involucran visualizar el objeto en forma objetiva abriendo un campo de juegos intermedio, comienzo del juego en un espacio potencial que une al hijo y a la madre. Posteriormente, el niño está en condiciones de encontrarse solo en presencia de alguien, juega en un ambiente de confianza, intervienen recuerdos que sustentan esta actividad, para prepararse luego para jugar junto a la madre en una relación. Esto permitirá una superposición de zonas de juego, allanando el camino en el que se instala la actividad lúdica en la cual el niño considera los aportes de la madre. Retomando el aspecto de la posibilidad de jugar solo en presencia de alguien se destaca la relación que establece Winnicott, D. (1965) con la capacidad para estar solo, esta se basa en experiencias tempranas. Este proceso conducirá a que el juego se constituya en una actividad saludable, creativa y espontánea, planteándose la diferencia con las situaciones en las que la imposición del juego implicará acatamiento, y como consecuencia empobrecimiento subjetivo.

El modelo del docente idealizado

Las prácticas de enseñanza se han analizado por diversos autores (Gimeno, 1994, Carr & Kemmis, 1988, Pozo & Scheuer, 1999) quienes plantean que el docente en tanto productor de sus propias prácticas porta valores, conocimientos y supuestos que pueden ser manifiestos tanto como permanecer ocultos, y que independientemente de estas posibilidades, dichos componentes van a orientar sus posicionamientos educativos. Las experiencias y contenidos que los docentes adquieren en sus recorridos de aprendizaje tanto como estudiantes o en su formación en el área, dirigirán la concepción manifiesta en la transmisión.

La concepción de los procesos de aprendizaje es caracterizada por diferentes teorías de diversos modos. Tanto desde el campo psicológico como desde el pedagógico se han establecido diferencias en los debates sobre el tema. Zimmerman, M. y Gerstenhaber, C. (2004) llevan adelante una investigación que indaga sobre las conceptualizaciones presentes en los docentes de nivel inicial acerca de los aprendizajes de los niños. En las respuestas de los docentes, se han identificado como un factor interviniente, rasgos ligados a lo socialmente deseable, basados en su saber cotidiano y ligados a la experiencia del trabajo en el aula, se identifica escasa referencia a conceptualizaciones que sustenten sus respuestas y que permitan reflexionar sobre ellas. Perciera que existe una orientación a responder sobre cómo el maestro enseña y no sobre cómo aprende el niño. Los autores mencionados afirman que en las entrevistas los maestros tienden a responder con seguridad, evitan manifestar conflictos en relación con su trabajo docente. Así, ofrece una imagen ideal, pues no exhibe, en sus discursos, quiebres, dudas, preguntas. Responde todo aquello que coincide con las concepciones sociales deseables (Abraham, 1987). Se cuestionan a los niños cuando presentan dificultades para aprender, algo que entorpece la consideración como parte integral del proceso. En este sentido, debe señalarse que los estudios sobre los aprendizajes de los niños, plantean la necesidad de realizar una actualización constante de las perspectivas de observación y análisis, que incluyen fundamentalmente los intereses de los docentes, sus conceptualizaciones y las representaciones que guían su labor diaria. De esta forma, se complejizará la mirada sobre los procesos de enseñar y aprender, así como las interacciones del niño y el docente.

Numerosos autores trabajan esta problemática conceptualizándola como imagen idealizada del docente y proponen abordarla como un problema complejo en el contexto educativo. En ciertos modelos pedagógicos, se tiende a esperar que el maestro sea un modelo de enseñanza. El fenómeno en muchas ocasiones deja de lado la potencialidad del docente, la opción de acudir a sus propias fortalezas y encausar sus debilidades; se evidencian de este modo las confrontaciones sociales con la devaluación de su práctica.

El docente se encuentra en un punto de tensión donde debe transmitir la cultura acorde a un sistema de poder social con la obligación de llevar a cabo una función civilizadora poniendo de manifiesto los contrastes en esa tarea. (Adorno, en Glazman 1986).

Numerosos autores plantean la permanente ambivalencia del docente respecto a su propia actividad, advierten un reconocimiento social de su tarea, pero en forma paralela manifiestan desagrado o desilusión, parte de esta tarea implica la transmisión de concepciones verdidas desde lo familiar y social que ubican al docente en el lugar del ejercicio del súper yo, cómo factor moralizador de los niños, que pueda dar respuestas a las expectativas y conformarse en un modelo que responde a los ideales. "Si bien reconocen que su trabajo les reporta contactos enriquecedores, al mismo tiempo manifiestan su desaliento, el hecho de que no les tengan en 'alta estima' y que por

todas partes encuentran una profunda incomprensión, a pesar del amor que sienten por su trabajo, prevalecen las críticas y el pesimismo sobre su profesión". (Abraham, 1987, p. 12)

Los procesos de enseñanza- aprendizaje conllevan considerar los puntos de inflexión y de quiebre que inevitablemente confrontan e incluyen el criterio de realidad en la propia práctica, con la consecuencia del sentimiento de frustración acaecido.

Observaciones sistematizadas

Se seleccionaron dos viñetas que permitieron identificar la posición que adoptan los docentes en las salas de 3 y 4 años en dos casos. En la primera se trató de un niño que no lograba integrarse y en la segunda de la dificultad de promoción de autonomía de una madre hacia su hija. D., el niño, deambulaba de sala en sala y a manera de intento de calmar su angustia y desagrado, las docentes lo pasaban de brazo en brazo, modalidad de respuesta que no lograba el reposo o la inclusión grupal. En muchas ocasiones manifestaban: "no sabemos qué hacer con él" denotando límites en la posibilidad de constituir ese ámbito en un lugar que aloje al niño y le permita acceder a interacciones con otros.

En una actividad con niños de 3 años, D. no se quiso integrar, fue el único que no se sentó junto a sus compañeros. Si bien sus compañeros intentaban integrarlo, él lloraba y giraba el rostro rechazándolos. Inclusive se observaron algunas conductas disruptivas en relación al juego grupal, el niño irrumpía en la escena llevándose objetos. Si bien no pudo establecer un juego grupal se observó que logró jugar con una estudiante que registraba la actividad, jugó con una abeja de plástico. El niño, sosteniendo la abeja "picaba" a la estudiante en la cabeza, ella se daba vuelta mirándolo y el niño reía; luego ella le decía que cuidara que la abeja no se acercara, y se volvía a repetir la misma secuencia (el pequeño hacía que la abeja la picara nuevamente), D, sonreía, parecía divertirse.

Al hablar sobre este niño con la coordinadora dijo: "esto es normal, D. es así". Cuando S., su madre, se refiere a él dice "tiene problemas, le falta una ficha". La conducta del niño se reiteraba, la madre instaba a las docentes que lo tengan en brazos.

¿Cómo hacer para que este niño pueda salir del lugar de lo malo?

La dificultad en la integración con los pares, visibiliza un funcionamiento vincular a privilegio de uno a uno, modalidad relacional presente en el modelo parental de ese contexto educativo. ¿En los momentos iniciales, este niño habrá contado con presencia, acompañamiento y consuelo que lo signara a desarrollarse y aprender? ¿Se habrán dado las condiciones para mantener una imagen de los cuidados recibidos para acudir a ella en los momentos de frustración o temor?

Cuando el cuidado no se ha dado de manera suficiente, es posible que se manifiesten distintos niveles de dificultades en la integración grupal, algo que prepara para bloqueos en el desarrollo gradual de la capacidad de aprender, identificarse con otros y comprender empáticamente al otro en situaciones de interacción.

El sostén en brazos de las maestras, no generaba el sostén que permitiera pensar en el ámbito escolar como puente entre la familia y la escuela. Un factor condicionante podría ser que la madre trabajaba dentro de la institución y, con una fuerte presencia e incidencia en decisiones en el jardín, lo cual podría relacionarse con el fenómeno de la imagen idealizada en la que el docente se esfuerza por cumplir un encargo social, aspecto que luego puede volverse en contra ya que intenta encarnar un ideal imposible de satisfacer - la demanda del niño y de su madre- lo que se suma a las presiones que se le imponen a su práctica.

Se presenta la segunda viñeta en la cual se observó a una de cua-

tro años y su madre en una actividad conjunta en presencia del docente. La madre decía "así no queda bien" "hacelo prolijo", "ese color no va" "dale así se lo mostramos a la seño", luego sostuvo la mano de su hija, guiándola, para intentar mejorar el dibujo desde su perspectiva.

Se abren interrogantes sobre como facilitar la autonomía en las relaciones intersubjetivas dependientes ¿se habrán facilitado las experiencias tempranas que suponen promover en el niño actividades que son motor del desarrollo y lo ubican en una posición activa frente al cuidador? Los procesos de separación/individuación, pueden ir acompañados en los adultos de sentimientos de angustia o culpa. De este modo, se dificulta el acompañamiento hacia el encuentro de ritmos de tiempo propio y movimientos en el espacio, los que se constituyen en fundamentales a la hora de iniciar los posteriores aprendizajes. De las acciones que propongan los adultos se propiciarán sublimaciones en la medida que ofrezcan al niño posibilidades y no se perturben los procesos por acciones que remiten a las primitivas conflictivas parentales no elaboradas. Cuando el niño explore el ambiente cercano, requerirá de un indispensable cuidado que dará confianza en el momento del reencuentro.

Preguntas abiertas a docentes

A continuación se presenta una selección de preguntas y respuestas que permitieron profundizar aspectos teóricos de relevancia para el estudio.

Pregunta: ¿De qué forma piensa usted que las actividades lúdicas pueden colaborar en el desarrollo de los niños? Respuestas de los docentes de sala de 3 y 4 años:

"Las actividades lúdicas son esenciales para el desarrollo del niño. Mediante las mismas, los niños desarrollan habilidades motrices, capacidades cognitivas, autoestima, relación con sus pares, imaginación, creatividad y conocen el mundo que los rodea." "A través del juego, actividad espontánea de los niños, se exteriorizan miedos, temores, modos de concebir la realidad, al igual que permite ir construyendo la identidad. Asimismo, las propuestas lúdicas se convierten en herramientas fundamentales para la transmisión y adquisición de los saberes."

Se presenta otra pregunta: ¿Qué piensa acerca de la posibilidad de realizar actividades en el aula en las que tengan que jugar padres e hijos? Los docentes respondieron: "Son muy necesarias, sobre todo cuando se necesita reforzar o trabajar el vínculo", "Me parecen muy buenas, siempre es importante incluir a los padres y hacerlos partícipes de la educación de sus hijos.", "Son muy positivas, así crean relación de juego con sus padres", "Es necesario, muchas veces, trabajar con los adultos la cuestión del juego y retrotraerlos a ese niño que guardan para que logren soltarse y entregarse al placer de jugar con sus hijos".

Otra pregunta fue: ¿Qué tipos de juegos le gustaría proponer para los niños y sus padres? Se presentan algunas respuestas: "En la era de la tecnología, trataría de revalorizar los juegos tradicionales y momentos para cuentos." "En nuestra sala la idea es proponer juegos de dramatización, circuitos de arte o de expresión corporal." "Juegos tradicionales de manera tal que se acerque el niño al conocimiento de la cultura y también conocer culturas diferentes", "Juegos en los cuales ambos participen de manera activa, en los cuales se favorezca la creatividad y la imaginación".

Entre lo discursivo y la práctica

Al analizar las respuestas docentes se evidencia un acercamiento a teorías que otorgan relevancia al juego en el desarrollo. Estas consideraciones revelan la función del juego en su vertiente pri-

mordial constitutiva del psiquismo; de esta forma se realza el logro de la autonomía y la confianza en sí mismo y los otros. Ahora bien, al contrastar con las observaciones surgen discordancias entre la comprensión intelectual y la implementación de dispositivos lúdicos como parte de la práctica. Las docentes reactualizan las relaciones que ellas entablaron en la niñez, lo que significa entrar en contacto con angustias y temores, con lo aprendido, pero con la ausencia de preguntas sobre cómo aprende el niño, con qué recursos cuenta y qué tiempos necesita. En múltiples situaciones en las que el niño debía ser calmado, facilitar la separación, o que acepte límites, primaba un modelo compatible con la dependencia. Dicho modelo carecía de recursos para que el niño resuelva solo situaciones con el sostén adecuado.

Frente a la presencia de diferencias entre lo que se dice y lo que se hace, se plantean preguntas: ¿cómo colaborar para repensar la práctica e investigar sobre ella? ¿Cómo conectarse con lo que se tiene y con qué falta para dar lugar a momentos de reflexión y pensamiento que den coherencia a la teoría y la práctica?

En los encuentros con los docentes- otro dispositivo implementado- se escuchó expresar pesares surgidos de tensiones que viven las familias y los niños. Ser testigos de estas tensiones se sumaban a los sentimientos de ser observadas y/o vigiladas por padres y directivos. En el trabajo docente se conjugan ideas de éxitos o fracasos, reales o fantaseados, que van modelando la imagen de sí mismo, lo que incide en el modo de organizar sus prácticas educativas y los modos de concebir tanto el aprendizaje como la relación con los niños.

Conclusión

Los ejes que le dan identidad al juego, son la imaginación, el protagonismo y el aprendizaje de todos los que intervienen. Los protagonistas pueden expresarse, co educarse, recrearse y transformarse a partir de propuestas de juego libre o planificado sobre la base de las necesidades e intereses del grupo destinatario y su contexto.

Se concluye, luego del análisis de las respuestas y observaciones sobre el trabajo docente en el aula, una fuerte incidencia de los modelos escolares idealizados que potencian respuestas socialmente aceptables, las que contrastan con los observables sobre las prácticas hacia el interior del aula.

Se observó como prioritaria la continuidad de un trabajo con los docentes que permita considerar al juego en su potencialidad de creatividad y de autonomía, para de este modo disminuir los lazos de dependencia en edades donde el niño puede realizar acciones de cuidado de sí mismo. Es decir que se planteó un trabajo que incluya y beneficie tanto a niños, padres y docentes para propiciar la constitución de vínculos asimétricos en una ambiente confiable. Se constató que proponer y llevar adelante experiencias que colaboren con la inclusión escolar y la posibilidad de potenciar la capacidad del niño de jugar solo en presencia de alguien, podía colaborar con los procesos de socialización.

Se concluyó que si los propósitos de las propuestas en contextos escolares facilitan relaciones que estimulen la autonomía se promoverán aprendizajes inmediatos y futuros.

Finalmente, se aportó material a la investigación sobre apego y juego, poniendo como tema central las prácticas de los docentes y cómo se articulan con el ingreso del niño en lo social.

La intervención se produce en un marco complejo, con profundas carencias, no obstante, las propuestas de encuentros con los docentes permitió que el grupo progrese en la adquisición de conocimientos que generaron beneficios en la construcción intersubjetiva dentro del medio escolar al que pertenecen. Partiendo de conceptualizaciones que consideran la valoración de los recursos psíquicos

se observó que se realzaron capacidades y se generaron efectos transferenciales que propiciaron un posicionamiento que mejoró la autoestima del docente. En las actividades propuestas la dinámica que se utilizó generó un proceso de reflexión y pensamiento sobre la propia práctica, así como también, efectos terapéuticos al dar lugar a la comunicación de conflictos que se fueron desplegando en el transcurso de todo el proceso. Se constataron cambios en una dimensión subjetiva al promover actualizar situaciones con el objetivo de que adquieran nuevos sentidos, la propuesta se orientó en la línea de un trabajo que contempló la anticipación como recurso. En ese sentido se consideró a los docentes activos, cuyas normas y valores debían ser considerados y respetados, reflexionando sobre lo nocivo de la imposición de modelos que consideren a los sujetos pasivos y dependientes. Poner en diálogo las distintas miradas acerca de las prácticas educativas permitió abrir interrogantes sobre las relaciones intersubjetivas y reflexionar sobre ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- Adorno, T. (1986). *Tabúes relativos a la profesión de enseñar*. En Glazman, R. *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad*. México: El Caballito, SEP.
- Ballou, K. J. (2001). *The effects of a drama intervention on communications skills and learning of at risk sixth grade students*. En *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*
- Carr, W & Kemmins, S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El currículum: una reflexión desde la práctica*. Barcelona: Morata.
- Morales Hernández, M. (1998). *Un acercamiento al fenómeno de la idealización docente*. Artículo publicado en la revista *Educación*. Número 7 *Género y Educación*. Disponible en: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirseed.html>
- Pozo, J & Scheuer, N. (1999) *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. En J. Pozo y C. Monoreo (coord.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: International Thomson Editores.
- Winnicott, D. (1965). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1969). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Winnicott, D. (1980). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé.
- Zimmerman, M.; Gerstenhaber, C. (2004). *Acerca del enseñar y del aprender. Una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial*. En Elichiry, N. *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial