



***LA IMPORTANCIA DEL JUEGO
Y DESARROLLO COGNITIVO EN PREESCOLAR
(Tres a Seis años)***

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

PRESENTA:

DEEISIE MAGALY BRAVO CONTRERAS

ASESOR: MONICA DEL VALLE BEJAR

México, D.F. Febrero, 2014.

AGRADECIMIENTOS:

Antes que nada agradezco a Dios por darme la oportunidad de poder lograr una de mis metas, por darme las bendiciones y la fortaleza que he pasado en la vida. Para entender sabiduría y doctrina, para conocer razones prudentes, para recibir el consejo de prudencia, justicia, juicio y equidad, para dar sagacidad a los simples y a los jóvenes inteligentes y conducta. (Proverbios 1:2)

A mis queridos padres: Enrique Bravo Rojas Raquel Contreras Jiménez, con infinito amor respeto y agradecimiento; a ellos quien con las experiencias de vida que me hicieron pasar tan dolorosas me sirvieron para madurar y valorar todo lo que voy adquiriendo en la vida.

A mi madre quien ha sido mi compañera, mi amiga, mi cómplice y mi maestra, quien ha estado en todo momento con migo, en las buenas y en las malas, quien se ha desvelado con migo por enfermedad y por mis tareas y quien me a forjado y guiado para ser la mujer quien soy mil gracias.

A mi padre quien ha sido un hombre enérgico, fuerte y poco cariñoso pero me ha enseñado grandes cosas que me han ayudado a ser dedicada en las cosas que realizo y a no meterme en problemas y admiro su inteligencia mil gracias.

A mi tía Matilde Contreras Jiménez quien fue una pieza importante en mi niñez por haber apoyado a mis padres En mi cuidado cuando ellos tenían que trabajar; Mil gracias tía, por que me cuidaste y fuiste parte de mi desarrollo te quiero mucho.

Ami hermano que lo amo, le doy gracias a Dios por tenerlo y que lo conozco como la palma de mi mano y soy a la única que no le puede mentir “te quiero mucho hermanito”.

Ami esposo Daniel Barrueta Rodríguez, quien ha sido mi amigo, mi compañero, mi confidente. Hemos madurado y crecido juntos pasado aventuras buenas y malas, y a sido mi apoyo para lograr metas juntos lo amo, gracias.

A mis maestros de Preescolar, Primaria, Secundaria, Preparatoria y Universidad, por que todos y cada uno de ellos me impulsaron y despertaron mi interés para dedicarme a formar parte de la labor docente gracias.

ÍNDICE

Capítulo I.- Diseño de investigación

1.1 Planteamiento del problema.....	6
1.2 Preguntas de investigación.....	8
1.3 Propósito.....	9
1.4 Justificación.....	10

Capítulo II.- Aspectos teóricos relacionados con el juego

2.1 El juego según Piaget, Vigotsky y Bruner.....	11
2.2 Diferentes tipos de juego (simbólico, imitación y juego de reglas).....	35
2.3 El juego y su importancia en el desarrollo del niño.....	42

Capítulo III.- Aspectos didácticos relacionados con el desarrollo infantil

3.1 El juego frente a la escuela	47
3.2 El Programa de Educación Preescolar 2011 y su relación con el juego.....	51
3.3 Propuesta de actividades didácticas para favorecer el desarrollo infantil...54	

Conclusiones.....	83
--------------------------	-----------

Bibliografía.....	84
--------------------------	-----------

INTRODUCCIÓN.

En la presente investigación se detalla la importancia del juego para el desarrollo de habilidades físicas y cognitivas en el niño de preescolar y como gradualmente adquiere su autonomía y socialización.

También se habla sobre la atención que los adultos deben dar al juego de los niños, ya que éste les ayuda a desarrollar diversas habilidades y despertar su interés por descubrir y conocer el mundo que les rodea. En la etapa preescolar es en la que aprenden a convivir, a compartir, a ser cooperativos, autónomos y controlar su comportamiento impulsivo y agresivo.

El juego es cualquier tipo de actividad que realizamos por placer sin ninguna preocupación por el resultado final. En los niños y niñas adquiere una vital importancia ya que mediante el juego se desarrollan, física, espiritual e intelectualmente.

Para los niños en la etapa de tres a seis años el juego es una actividad que puede abordarse desde muchos puntos de vista, uno de ellos es el educativo. El niño pone en marcha los mecanismos de su imaginación, expresa su manera de ver el mundo que le rodea, de transformarlo y desarrolla su creatividad.

Este cumple un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad de cada infante tanto en la escuela como en el ámbito familiar: los niños emplean parte de su tiempo en jugar según sus edades y preferencias ya sea individualmente o en grupo, éste pueden ser dirigido por los profesores y con una intención pedagógica, o en otros simplemente lúdicos o de socialización, en todos los casos implica una maduración de la personalidad del niño.

El juego puede ayudar a los niños a adquirir diversos conocimientos que son básicos para la vida y de manera significativa para enfrentar con facilidad los desafíos que vayan afrontando.

Los cambios en la infancia que han ocurrido en los últimos años debilitan paulatinamente la calidad del juego de muchos niños. En la escuela se ha reducido el “tiempo para jugar” ya que se da más importancia a la lecto-escritura a edades cada vez más tempranas.

Los niños y sus padres tienen vidas tan ocupadas por lo cual tienen menos tiempo libre para jugar fuera de la escuela. Las calles se vuelven en espacios inseguros y aislados, en lugar de espacios para favorecer la convivencia social.

Actualmente cuando los niños tienen un espacio para jugar buscan generalmente ver la televisión (un promedio de cuatro horas al día) sin mencionar el periodo adicional que gastan en videojuegos, pero de todos los factores que afectan, pocos han tenido el juego un impacto tan inquietante como los cambios que han sufrido los juguetes en la última década.

Por tal motivo creo es importante que en los jardines de niños, los aprendizajes se adquieran principalmente por medio del juego.

Este trabajo se divide en tres capítulos.

El Primer Capítulo, nos habla sobre el diseño de la investigación el cual nos da una explicación sobre el interés y la inquietud de investigar cuestiones sobre la importancia del juego en los niños preescolares y el poco interés que los educadores le estamos brindando a este; también a los complicados cambios que están aquejando a nuestra sociedad donde los padres y la madre tienen la necesidad de trabajar y llevar a sus hijos a un Centro Educativo cerca de sus trabajos, lo cual implica que el trayecto de estos sea prolongado y les reste tiempo para convivir en familia.

También podemos encontrar las preguntas de investigación que más me inquietaron al realizar esta investigación. Como los propósitos que espero lograr al término de esta investigación para la mejora de los aprendizajes de los niños en el aula.

En el Segundo Capitulo, encontraremos información sobre el juego y las teorías sobre el juego según los siguientes autores: Piaget, Vigostky y Bruner

También encontraremos las definiciones de los tres diferentes tipos de juegos (simbólico, imitación y juego de reglas). Como también la importancia del juego en el desarrollo del infantil.

En el Tercero y ultimo Capitulo encontraran; Aspectos didácticos relacionados con el desarrollo infantil, y como el juego se presenta frente a la escuela y diversas propuestas didácticas que nos ayudaran a favorecer el aprendizaje de los niños.

Capítulo I.- Diseño de investigación.

1.1 Planteamiento del problema.

El motivo que me orillo a realizar esta investigación es que, observó que el personal que labora en este Centro de Desarrollo Infantil (SEDESOL), son personas adultas que llevan muchos años en la docencia, otras están a punto de jubilarse y el resto son sindicalizadas, por estas causas son maestras que tienen poca paciencia, interés y tienen un pensamiento limitado en cuanto al desarrollo de nuevas estrategias didácticas, basadas en el juego para enriquecer el aprendizaje infantil ya que por medio del juego el niño comprende mejor, aprende más rápido y su aprendizaje se vuelve significativo en la medida que lo incorpora en su vida cotidiana.

Por estas cuestiones se les dificulta creer que el aprendizaje se da principalmente por medio del juego al igual que muestran poco interés por innovar su forma de enseñanza. Una de las causas es la falta de condición física (se agitan y se cansan con facilidad), y capacitación, otra es que se instalan en una zona de confort donde el esfuerzo es mínimo, y el sindicato las protege ante cualquier anomalía laboral y la última porque las Licenciadas en Educación recién egresadas que piensan que por el hecho de haber cursado una licenciatura no se tienen que ensuciar ni trabajar en el piso y delegan esta responsabilidad y caen en lo que le llamamos escuela tradicionalista.

Otra de las causas es que el trayecto de su casa a la escuela de la mayoría de estos niños y niñas es muy extenso de dos a cuatro horas porque viven en zonas alejadas del CENDI y en el Estado de México. Por estas situaciones los papás tienen muy poco tiempo para convivir con sus hijos y no le dan la debida importancia al desarrollo y aprendizaje que éstos pueden tener por medio de actividades basadas en el juego.

"La problemática se agudiza de tal manera que la inspectora de la Zona 44 sector III Lic. Angélica Uribe de la Vega opina que las educadoras dedican

poco tiempo al juego .También comentó que las maestras que se encuentran al frente de grupo no trabajan con los pequeños por medio de las actividades lúdicas con intención educativa es preocupante porque en los Centros Educativos que supervisa dan mayor importancia a la enseñanza básica y cuando entregan los planes de trabajo, supuestamente las realizan por medio del juego pero al cuestionar a los pequeños ellos responden totalmente lo contrario que siempre trabajan con hojas o en cuaderno".¹

Me dirigí a ellas preguntándoles el motivo por el cual trabajaban de esta manera y la mayoría mencionó que no sabían enseñar por medio del juego y también su práctica docente se volvía rutinaria por las exigencias de las directoras y padres de familia, porque sus hijos concluyan el ciclo de preescolar escribiendo y leyendo ya que de esta manera salen bien preparados para cursar el siguiente nivel educativo. Resulta preocupante observar que no existe una práctica docente comprometida y se ve la actividad infantil como detonante de la indisciplina que no facilita la comprensión y aprendizaje de nuevos conocimientos de acuerdo con la visión rígida y autoritaria de las educadoras que siguen trabajando bajo un enfoque de enseñanza tradicional.

Nos damos cuenta que este problema no solo es del CENDI SEDESOL se da en otras escuelas porque no se respetan las necesidades y características del desarrollo infantil, ya que en éstas los conocimientos se deben de dar a través de actividades lúdicas orientadas en función de los propósitos señalados en los *planes y programas de estudio* que emite la Secretaría de Educación Pública.

¹ Testimonio oral de la Licenciada Angélica Uribe Vega con cargo administrativo de Inspectora de la Zona 44 de la Delegación Benito Juárez proporcionado el

1.2 Preguntas de investigación.

A lo largo de mi práctica me han surgido varias interrogantes en función de la importancia que tiene el juego en el desarrollo del niño de preescolar. A continuación las incluyo ya que son la reflexión que me permitió desarrollar dicha investigación.

- ✚ ¿Qué importancia tiene el juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el niño de preescolar?
- ✚ ¿El juego puede ser utilizado frecuentemente por las educadoras para facilitar su práctica docente?
- ✚ ¿Cómo pueden enriquecer su práctica docente las educadora a partir de otorgarle una resignificación al juego?
- ✚ ¿Cómo integrar a la comunidad educativa en actividades lúdicas que fortalezcan la convivencia social y faciliten la adquisición de nuevos aprendizajes?
- ✚ ¿El juego puede favorecer el proceso de socialización y la adquisición de habilidades sociales?
- ✚ ¿Cómo favorecen las actividades lúdicas el desarrollo de las áreas: cognitiva, psicomotriz y afectiva?

1.3 Propósitos:

1. Buscar que las docentes enseñen a través del juego dentro y fuera del aula con una intención educativa.
2. Favorecer la socialización infantil a partir del juego.
3. Informar y orientar a las Educadoras y Padres de Familia sobre la importancia del aprendizaje por medio del juego.
4. Dejar que los niños de preescolar (tres a seis años), puedan expresarse libremente y adquieran habilidades por medio de situaciones didácticas basadas en el juego.
5. Respetar las necesidades de su niñez, ya que de esta manera los aprendizajes suelen ser significativos y despiertan el interés del menor por seguir aprendiendo.
6. No crear aburrimiento en los infantes ya que en ocasiones se sienten fastidiados o frustrados, al pasar a otra etapa educativa porque en las siguientes los aprendizajes son establecidos sin que ellos participen de manera activa.
7. Despertar el interés en el niño por seguir aprendiendo de manera significativa y entretenida para que ellos sean más sociables, seguros, autónomos y manifiesten lo que les interesa y lo que no les gusta.

1.4 Justificación:

El juego es un importante factor de aprendizaje, desarrollo de capacidades, aptitudes y habilidades en los infantes.

Por este motivo padres y educadoras deben ofrecer estrategias didácticas y lúdicas para favorecer nuevos aprendizajes, ya que es una característica del niño preescolar la actividad constante y los juegos forman parte de sus experiencias de vida por que el juego favorece el desarrollo adecuado de la mente y del cuerpo más que la inactividad y el orden impuesto de manera rígida en las aulas. Este tipo de actividades son una de las herramientas más poderosas que tienen los niños para explorar y aprender nuevas habilidades, conceptos, actitudes y formas de relacionarse primero con su familia y posteriormente con sus pares y otros adultos.

El juego además puede favorecer el desarrollo de los campos formativos señalados en el *Programa de Educación Preescolar 2011*. "En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y los adultos. Mediante éste las niñas y los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, e idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar en que actúan e intercambian papeles. También ejercen su capacidad imaginativa al dar a los objetos comunes una realidad simbólica distinta de la cotidiana y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética".²

² *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica: Preescolar*. México, Secretaría de Educación Pública, 2011, p 21.

Capítulo II.- Aspectos teóricos relacionados con el juego.

A lo largo de esta investigación retomo las teorías de estos tres grandes clásicos sobre la importancia que le dan al juego en el desarrollo del niño ya que estos dieron grandes aportes al aprendizaje en las distintas etapas que pasan los niños en su infancia.

2.1. Piaget, Vigotsky y Bruner

Piaget y el juego como expresión del pensamiento infantil:

La concepción psicológica del juego como manifestación cognitiva del niño caracteriza la actividad lúdica como una modalidad infantil de expresión e interacción con el medio construida espontáneamente por el pequeño para enfrentar una realidad que, por momentos, lo supera y a la cual debe adaptarse.

Jean Piaget (1896-1980), precursor de este enfoque, concibe el juego como una de las más importantes manifestaciones del pensamiento infantil. Orientado por sus intereses epistemológicos de base, estudia los procesos de simbolización en el sujeto y encuentra en el juego, fundamentalmente en el juego simbólico, una instancia propia para explicar el paulatino abandono de las formas egocéntricas de pensamiento y la progresiva construcción de modalidades lógicas avanzadas. La participación en situaciones lúdicas parece colaborar en el pasaje de inteligencia práctica a la representativa al posibilitar el despliegue de la imaginación creadora y de la acción transformadora del niño, que resultan un motor de su pensamiento y su razón (Piaget, 1946).

De este modo, el juego promueve la generación de nuevas formas mentales y nos invita a reflexionar sobre los procesos cognitivos del sujeto.

Piaget parece encontrar una interpretación diferente del fenómeno lúdico en opción a aquellos enfoques que lo caracterizan como una función o conducta aislada. Lo resitúa como parte crucial del sistema de pensamiento infantil. Así lo explica en su obra *La formación del símbolo en el niño*:

El sinnúmero de teorías explicativas del juego desarrollan hasta ahora demuestran cuanto resiste este fenómeno a la comprensión casual. Pero la razón de esta resistencia es tal vez la tendencia a hacer del juego una función aislada (como también de la imaginación misma) lo que facilita el problema, ya que se lanza a la búsqueda de soluciones particulares mientras que el juego es, sin duda, sencillamente uno de los aspectos de una actividad (como lo imaginación con relación al pensamiento): en el año su período se explicaría, entonces, no por causas específicas especiales del dominio lúdico, sino por el hecho de que las tendencias características de cualquier conducta y de cualquier pensamiento son menos equilibradas entre ellas al principio del desarrollo mental que en el adulto, cosa naturalmente obvia (Piaget, 1946, pág. 200).

De esta visión integradora, la tendencia lúdica del niño y sus formatos característicos se transforman, acompañando las variaciones de las estructuras intelectuales en el desarrollo ello agrega connotaciones importantes al juego, fundamentalmente la de ser una actividad que posibilita el reconocimiento de estructura intelectual con la que opera un sujeto y la de promover la construcción de nuevas estructuras mentales (Elkonin 1980; Linaza 1987; Díaz Vega, 1997). Probablemente sean los argumentos de mayor peso para sostener la inclusión de situaciones lúdicas en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje escolar que se derivan de esta perspectiva teórica.

Antes de ahora en las derivaciones pedagógicas de la visión psicogenéticas del juego, es preciso considerar que si bien las referencias de Piaget en relación con el juego del niño se vinculan al desarrollo cognitivo, el mismo autor amplía el valor de la actitud lúdica y la presenta como una instancia de fuerte impacto en el desarrollo general del sujeto. Así, le asigna la condición de ser una “forma de actividad especialmente poderosa que forma la vida social y constructiva del niño” (Piaget, 1979, en el prologo de la obra de Kamii y DeVries, 1980, pág. 9). Esto se explica en las posibilidades que plantea el juego para la constante confrontación de puntos de vista. Confrontación indispensable en la infancia, para la elaboración del pensamiento lógico.

En el marco de una potente teoría genética del desarrollo cognitivo Piaget elabora una teoría explicativa acerca del origen, la naturaleza y la función del juego, en la que diferencia etapas evolutivas y propone progresivamente el

juego motor, el juego simbólico y el juego de reglas. Estas distinciones han dado paso a una nueva clasificación para los juegos infantiles y a múltiples contribuciones educativa. Más adelante referimos a sus derivaciones para las prácticas escolares.

- Los juegos del niño y su evolución en el desarrollo infantil:

Las primeras formas lúdicas infantiles son descritas por Piaget como juego motor o de ejercicio, y se caracterizan por la puesta en acción de un conjunto de conductas que provocan un inmenso placer funcional. Al jugar, el niño ejercita sus esquemas motores, como chupar, aprehender, lanzar, entre otros, sin reparar necesariamente en las características específicas de los objetos que utiliza. Las interacciones lúdicas posibilitan la consolidación y coordinación de los esquemas de acción y su progresiva organización interna.

En un segundo momento Piaget refiere al juego *simbólico* y plantea como novedad el subimiento del símbolo lúdico. La consolidación de una nueva estructura mental explica la posibilidad de ficción en las actividades infantiles y con la ficción, la evolución y representación de objetos y situaciones ausentes.

En el juego simbólico el niño transforma la realidad en función de sus necesidades y así logra disminuir las tensiones que encuentra en contexto de las interacciones reales. Esta forma de juego supone la combinación de la asimilación deformante, mecanismo que explica la generación de significados originales construidos por el niño, y de la imitación representativa, que aporta el significante en tanto símbolo. El nexo entre el significante y el significado, lejos de ser arbitrario, se sostiene en la intención y la actividad del sujeto, quien asigna funciones y relaciones particulares para los elementos reales y los sustitutos que imagina. En los dos y los siete años, el niño representa en sus juegos situaciones ricas y complejas de asimilar, mientras consigue una mejor adaptación a ellas. En un principio suele montarse juegos paralelos entre los niños, donde cada uno despliega su propia representación y rara vez entra en contacto con las escenas lúdicas de los demás. Mas tarde, cuando el símbolo se convierte en significado común y compartido por los diversos participantes de un juego, surgen los juegos colectivos, que dan cuenta de una forma mas compleja y organizada de interacción y comportamiento.

Así, llegamos a la tercera y última etapa, caracterizada por el juego de reglas, que implica necesariamente una representación simultánea y compartida de los objetos y las acciones por parte de todos los participantes. Estos juegos se ven regulados por reglas que deben ser necesariamente acordadas o al menos aceptadas por todos los jugadores. En un primer momento son entendidas como naturales, indiscutibles e inmutables, en estrecha relación con la autoridad adulta. Con el correr del tiempo, los pequeños anticipan que las reglas de un juego pueden modificarse siempre que la mayoría de los jugadores lo considere necesario y se convierten en fieles guardianes del cumplimiento de lo establecido por consenso, para que el juego pueda desarrollarse. Esto evidencia un nuevo progreso cognitivo, un pensamiento más flexible y heterónimo, que posibilita una nueva forma de jugar entendida por Piaget como la actividad propia del ser socializado.

Podrá apreciarse que la actividad lúdica infantil evoluciona en vinculación directa con las posibilidades cognitivas del sujeto.

Esto explica las variaciones observables en sus manifestaciones, las que se reorganizan dando paso a nuevas formas de jugar. Del juego de ejercicio simple, característico de los primeros años, devienen nuevos formatos lúdicos. Entre ellos, el juego de construcción, donde las actuaciones del niño se diferencian de meros ejercicios azarosos y se ven orientadas por metas precisas que el mismo establece, dando paso a construcciones cada vez más sofisticadas. Como segunda opción el juego simbólico, donde como se ha visto, el ejercicio motor se transforma en simbolismo.

A esta última transformación se agrega el hecho de que a medida que el niño progresa en su adaptación a la realidad, las deformaciones simbólicas van predominando su función y su sentido, y consecuentemente, seden su espacio a nuevas formas lúdicas desvinculadas de la ficción que se integran progresivamente en los juegos de construcción y de reglas. Estos últimos se sostienen en la edad adulta y a sumen rasgos particulares en el marco de los espacios sociales en los cuales se despliegan.

Estamos ahora en condiciones de entender el supuesto piagetiano de que subyacen tras las transformaciones lúdicas reorganizaciones estructurales que evolucionan hacia el desarrollo de una inteligencia adaptada.

Las condiciones presentes en situaciones lúdicas resultan progresivamente más avanzadas, producto del proceso de organización del pensamiento que posibilita un mayor ajuste a la realidad. En palabras del autor:

En la medida, en cambio, en que el equilibrio crece y alcanza permanencia la imitación y el juego se integran en la inteligencia; la primera se vuelve reflexiva y el segundo constructivo y la representación cognoscitiva misma alcanza entonces el nivel operatorio gracias a la reversibilidad que caracteriza el equilibrio de una asimilación y de una acomodación generalizadas (Piaget 1946, pág. 372).

La concepción psicogenética del juego como manifestación del pensamiento infantil y actividad potenciadora del desarrollo cognitivo ha encontrado una amplia repercusión en las representaciones populares o propias del sentido común y, en particular, en los discursos y las prácticas escolares. Probablemente, esas representaciones expresen algunas interpretaciones muy derivadas respecto de los aportes de la teoría psicogenética a la educación.

Veremos como varias de las ideas sobre el uso pedagógico del juego y su inclusión en las aulas se originan hacia la promoción del desarrollo cognitivo y social del alumno, cuestión que ha sido analizada clásicamente como uno de los aspectos problemáticos en la interpretación de los usos de la teoría psicogenética para las prácticas educativas (Coll, 1983; Castorina, 1996; Vaquero y Terigi, 1996). Esto se entiende mejor cuando nos reubicamos temporalmente en el marco de un contexto escolar en el cual se consideraba el desarrollo del pensamiento operacional en el niño como centro del currículum, de la teoría pedagógica del maestro y de los materiales que utiliza.

- Contribuciones y usos para las prácticas escolares:

Las contribuciones de las teorías constructivistas del conocimiento propuestas por Piaget y sus colaboradores para la elaboración de situaciones de aprendizaje en contextos instructivos, ha llevado a la inclusión de juego en las clases por considerarlo una tendencia natural del niño posible de ser potenciada, en el marco de una experiencia que promueve comportamientos autónomos en interacción con pares. Se procura acompañar al alumno en el alcance de importantes logros cognitivos y sociales, implementando juegos de

reglas y juegos colectivos, concebidos como recurso o medio educativo fecundo para aprender contenidos curriculares en el nivel inicial y en los primeros años de la educación básica los juegos reglados se proponen en las aulas orientados por el supuesto de que facilitarían el despliegue de nociones operatorias básicas y modos de actuar considerados necesarios para la apropiación de saberes escolares (Rodizzani Goñi y González, 1992). También, por creer que invitan a los niños a hacer y actuar, sostenidos por un íter genuino en el marco de una actividad que les resulta familiar y cotidiana, en la que ensaya alternativas, reconocen y resuelven problemas, y evitan la repetición de discursos sostenidos por otros, en general adultos.

Los juegos colectivos, entendidos como aquellos en los cuales los niños participan en forma conjunta en función de reglas convencionales que regulan la actitud, se presentan como “especialmente útiles para la educación y el desarrollo del niño” (Kamii y Evries, 1980, Pág. 19), fundamentalmente, aunque no con exclusividad, para el nivel inicial de enseñanza. Esto se justifica en las conducciones que plantea el juego como actividad, al exigir que los jugadores acuerden las reglas y compartan sus consecuencias, y al motivar al niño en la medida en que le proponen construir acciones diversas. Planteadas de esta forma, la situación lúdica implica una actividad mental comprometida desde el punto de vista del alumno, y resulta “educativamente útil” cuando promueve formas de pensamiento y de aproximación al conocimiento cada vez más avanzado. “Los juegos que hacen intervenir poco al pensamiento en cada nivel evolutivo no vale la pena ni probarlos” (Kamii y Devries, 1980, Pág. 22). El empleo del juego con fines educativos supone para el docente un análisis cuidadoso de los contenidos y procedimientos implicados en la propuesta y de las posibilidades de acción que puede ejercer el niño en función de su nivel de desarrollo.

Por otra parte, ha resultado frecuente entre las prescripciones didácticas que alientan la inclusión de situaciones lúdicas para las prácticas escolares, la consideración de las etapas descritas por Piaget en torno de las diferentes formas de jugar que observa en el niño en el de venir de su desarrollo³. En función de un estudio que realizó sobre el juego de las canicas en 1932

³Para un mayor detalle y precisión de los diferentes niveles descriptos por Piaget, se sugiere consultar *El juego moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1971, publicado originalmente en 1932).

presenta el juego motriz e individual, el juego egocéntrico (dos a cinco años de edad), de cooperación incipiente (que aparece entre los siete y ocho años de edad) y finalmente decodificación de reglas (que observa entre los once y doce años de edad). A los fines de nuestros trabajos, y pensando en las posibles derivaciones y uso de esta clasificación para las prácticas en la educación general básica tomamos únicamente las referencias al tercer nivel o de cooperación insipiente, que supone la capacidad del niño de descentrarse y contemplarse en relación con otros, con quienes comienza a coordinar sus acciones. Se proponen las aulas actividades lúdicas con el fin de implicar al niño en la sujeción a las normas y generar la cooperación entre pares. Los alumnos tienden al cumplimiento de las reglas que organiza la actividad y las trasforman en propias por permitirles contemplar sus comportamientos en relación con los otros y reconocer los procedimientos más propicios para ganar. El poder motivador del juego no estriba en la competencia sino en poder conciliar los comportamientos lúdicos con sus compañeros (oponentes), siguiendo unas reglas para poder ganar (Piaget, 1971).

Promover la cooperación como valor social y modalidad de aprendizaje entre los niños implica, entre otras cosas, facilitar las condiciones para que puedan negociar reglas que sean aceptadas por todo el grupo. Tomando en consideración las descripciones de Piaget durante los años que abarca el primer ciclo de escolaridad básica el niño suele insistir en imponer las reglas de su preferencia y muestra aun dificultades para unificar puntos de vista.

En tal sentido, la inclusión de juegos reglados en las aulas permitiría promover nuevas actividades y esfuerzos cognitivos, que tienden a propiciar un pensamiento lógico y a favorecer el desarrollo social del alumno en la contracción de vínculos, en la adaptación a situaciones grupales y en la apropiación de hábitos que estas situaciones suponen. Así, se presenta para las prácticas de enseñanza como importante medio de socialización, que facilita el acatamiento de pautas disciplinares, hábitos de trabajo y reglas de convivencia que se construyen con los niños en las aulas.

Se advierte entonces que la inclusión del juego para las prácticas pedagógicas supone, desde los usos descriptos, un sentido y un carácter instrumental de lo lúdico, en tanto medio que promueve la apropiación de aprendizajes escolares.

La prescripción del uso de juegos en las aulas, orientada por la perspectiva psicogenética del aprendizaje y desarrollo, supone varios objetivos:

- a) contribuir al desarrollo del niño en el plano social, emocional y mental; b) ejercer una fuerza motivadora mayor a los ejercicios escolares u otros instrumentos de enseñanza, y c) promover una actividad autónoma en el intercambio entre pares.

Vigotsky y el juego como factor básico de desarrollo

Lev S. Vigotsky (1896-1934) caracteriza el juego como actividad promotora del desarrollo infantil. En especial refiere al juego de simulación o ficción como generador de zona de Desarrollo Potencial y le asigna un lugar de relevancia en su estudio sobre la formación de los procesos psicológicos específicamente humanos.

En sus primeras aproximaciones a esta temática, revisa algunas de las connotaciones que le han sido clásicamente asignadas, las cuales consideran en su mayoría elementos intervinientes aunque no esenciales o definitorios del comportamiento lúdico. Desde la discusión que entabla con diferentes enfoques esboza una nueva perspectiva.

Vigotsky disiente con la definición del juego como actividad placentera, es decir como la consideración del placer como rasgo específico o distintivo de la actividad. Explica que existen numerosas actividades que proporcionan al pequeño un mayor placer y que en reiteradas situaciones el juego se ve acompañado de ciertos disgustos, cuando el resultado es desfavorable para el jugador.

El semiólogo ruso reconoce en la actividad lúdica cierto componente biológico al observar que no sólo juega el hombre también el cachorro animal. Se trata en ambos casos de una actividad que facilita la satisfacción de necesidades. A diferencia de las propuestas que resultan la base biológica del juego, Vigotsky señala que la actividad lúdica humana no se agota en las funciones del ejercicio funcional u orgánico que le han sido supuestas. El niño es un “ser que juega”, que experimenta variadas necesidades que lo mueven a actuar, y es

por ello que sus juegos guardan siempre un sentido, un motivo que los justifica y permite comprender su variación en el tiempo. La satisfacción de necesidades explica la singular importancia que cobra el juego como forma de actividad infantil.

A la satisfacción de necesidades que posibilitan el juego, Vigosky agrega la condición de ser una forma de actividad consciente que tiene su origen en la acción del sujeto. Los planteos vigostskianos se diferencian así de aquellas concepciones psicoanalíticas que caracterizan el juego como espacio de realización de deseos inconscientes insatisfechos o al carácter elaborativo. El autor acuerda en que el juego existe en la medida en que emergen el niño tendencias irrealizables y deseos pospuestos que le provocan cierta tensión y busca resolver en un mundo imaginario o ilusorio. Y considera que esta situación posibilita el desarrollo de un nuevo proceso psicológico que dista de ser inconsciente: la imaginación. Una función ajena a los comportamientos animales y ausente en los niños de corta edad.

Finalmente el fundador de la teoría sociohistórica discute la tesis que define la actividad simbólica en el sentido estricto del término. Reconoce que el juego, en tanto situación imaginaria, posibilita la separación entre significantes y significados. Esto resulta especialmente beneficioso para desglosar el significado de un objeto real. Pero aclara que a diferencia del adulto, el niño no cuenta con la posibilidad de libre sustitución y necesita valerse de significantes que guarden alguna relación con el objeto representado (por ejemplo, un palo de escoba posible de ser montado en tanto caballo). En el sentido Vigotsky entiende la actividad del niño como juego y no como simbolismo.⁴ Esto otorga una función del signo a un objeto y le presta un nuevo significado a la propia acción del niño. En el marco de situaciones imaginarias es frecuente que los objetos sean subordinados a la intención y acción del sujeto y guarden así una función simbólica, pero esta no resulta su condición definitoria en tanto actividad.

Aclaradas las diferencias con otras perspectivas teóricas y orientadas por el propósito de especificar el papel que desempeña el juego en el desarrollo del

⁴ Para una revisión actual de este punto puede verse Español, S.: "Un modo particular de concebir el símbolo y la ficción, en R. Rosas (comp.), la mente reconsiderada. En homenaje a Ángel, Santiago Rivière, Santiago, Psykhe, 2001.

sujeto sin limitar su explicación al desarrollo infantil, Vigotsky plantea dos rasgos como centrales y particulares de la actividad lúdica: la instalación de una situación imaginaria y el ser una actividad regida por reglas de conducta, explicitadas o no con anterioridad. El juego resulta un factor básico de desarrollo en la medida en que el niño participa en una situación ficticia o imaginaria y se sujeta a las reglas de comportamiento que la regulan, aun cuando con frecuencia no domina esos comportamientos en los escenarios reales de participación. El mismo Vigotsky afirma que “aquello que en la vida real pasa inadvertido para el niño, se convierte en una regla de conducta en el juego” (Vigotsky, 1988, pág. 145), y esto hace de la situación lúdica un escenario privilegiado para la promoción de nuevos comportamientos que suponen cierta toma de conciencia y un mayor control de las propias acciones. En definitiva, un contexto de actividad que potencia el desarrollo del subjetivo. El hecho de participar de un espacio imaginario lleva al pequeño a elegir y representar personajes y, para ello, a cuidar las reglas de conductas que, entiende, condicionan su hacer en tanto actor. Más aún, el niño se esfuerza por sostener en su juego comportamientos valorados socialmente y acomoda sus actuaciones a los requisitos que cree que encuentran los personajes representados en la vida real.

Si avanzamos en estos planteos podremos advertir que, al jugar, los niños no solo ensayan formas de conducirse y se apropian de reglas socialmente establecidas. También las interiorizan, en tanto motor de nuevos comportamientos, al tiempo que renuncian a la realización de sus propios deseos. Sabemos que el niño elige jugar, que el juego es una actividad auto motivada que responde a una tendencia propia del infante. Sin embargo, el niño no parece operar en ella con total libertad. Aun cuando, se entiende, no está en condiciones de advertirlo. Siguiendo los planteos vigotskianos, en las escenas lúdicas un jugador actúa en función de un significado que se ve alienado en una situación social real y así aprende a sujetarse a ciertas reglas que lo llevan a actuar de forma bien diferente a como le gustaría hacerlo. A superar formas impulsivas e inmediatas, esta situación algo paradójica que propone el juego posibilita que en su despliegue el niño exprese los máximos indicios de auto control de los que es capaz y experimente un gran placer, al satisfacer sus necesidades de apropiación del orden social adulto.

En palabras del autor, “El juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un “yo” ficticio, a su papel en el juego y sus reglas” (Vigotsky, 1988, pág.152).

La imagen de niño que nos ofrece Vigotsky es de la quien se desarrolla en sus juegos, la de un pequeño actor y dramaturgo (Baquero, 2001) que ensaya comportamientos para los que no está preparado en la vida real y que poseen un carácter anticipatorio para ella. El juego proporciona un marco de ficción amplio para la realización de propósitos voluntarios que suponen el despliegue de planes intencionales, la sujeción a reglas y la apropiación de nuevos comportamientos. Esto lo vuelve una instancia particularmente propia para la generación de cambios y para la adquisición de cierto control sobre ellos, facilitando el desarrollo del sujeto en su entorno cada vez más complejo (Baquero, 1997).

El carácter educativo inherente al juego y su evolución en el desarrollo infantil: Hemos señalado que desde esta perspectiva todo juego, cualquiera que sea su formato, tienen siempre dos condiciones que lo diferencian de otras actividades del sujeto: la instalación de una situación imaginaria y al estar organizado por reglas de conductas que se derivan de esta situación, estas dos condiciones se encuentran siempre presentes de manera conjunta, aun que puede suceder que una predomine sobre la otra. De hecho, Vigotsky considera que el juego infantil evoluciona asumiendo nuevos formatos que evidencian, inicialmente, el promedio de lo imaginario con ciertas reglas ocultas (característico del juego de ficción) y que son reemplazados progresivamente por otros con reglas explícitas y posiblemente convencionales en los cuales la situación imaginaria pasa a un segundo plano o queda prácticamente inadvertida (como el aprendizaje, los juegos clásicos de recorrido como la Oca, entre otros). El pasaje de la primacía del carácter imaginario al predominio de las reglas explicaría el progreso de los juegos del niño y cierto avance en su desarrollo, en el transcurso del cual Vigotsky diferencia tres tipos o etapas sucesivas: los juegos con distintos objetos, los juegos contractivos y los juegos reglados.

Los juegos con distintos objetos son las primeras actividades lúdicas en el orden genético y se caracterizan por la exploración que los pequeños realizan de diferentes objetos para dominarlos.

Así los toman, los tiran, observan sus características, etc; tiempo más tarde comienzan a desplazarse y los juegos se vinculan a la elaboración de las habilidades necesarias para orientarse en el espacio. Entre ellos, los juegos de esconderse, esconder objetos y de escapar. En el despliegue de estos primeros juegos los pequeños crean los cimientos de su organización interna, especialmente como consecuencia de la imitación de los movimientos y acciones que ve en los adultos, anticipando el dominio de habilidades básicas para la vida.

En los juegos constructivos se evidencian las primeras acciones planificadas y racionales. El niño realiza construcciones sostenidas en modelos internos y también externos, expresando así un mayor grado de relación con el mundo que lo rodea. Ya no se maneja sólo con lo que desea si no con aquello que es posible, y despliega acciones que demandan cierta exactitud en sus movimientos, el esfuerzo por organizar la experiencia externa conduce al niño a la apropiación de nuevos hábitos y actuaciones.

Por último, los juegos de reglas facilitan la apropiación de comportamientos y saberes sociales al tiempo que promueven el desarrollo de la razón, este tipo de juego plantea al jugador problemas complejos y le exige acomodarse a reglas convencionales para su resolución. Así, los participantes se ven en la necesidad de recurrir a su ingenio y sagacidad en la combinación de diferentes habilidades y en la coordinación con otros para asegurarse cierto éxito. De esta forma el juego colabora con el despliegue de formas superiores de conducta en el marco de una actividad que se construye como “la más grande escuela de experiencias social” (Vigotsky, 2001, pág. 160). Sumando a ello, Vigotsky destaca el importante papel que cobra el juego en tanto potenciador del pensamiento. La presencia de reglas compartidas a las cuales el sujeto se ve obligado a subordinar su actividad le enseña una conducta racional y consciente. Esto es entendido por el autor como la primera escuela del pensamiento del niño, que se origina como respuesta a un problema, y al encontrar nuevos elementos del ambiente.

Para Vigotsky el juego de reglas es un espacio de enseñanza y aprendizaje en el cual el niño parece implicarse de manera flexible en nuevas situaciones y condiciones como en ningún otro ámbito de educación.⁵ El juego guardaría un carácter educativo en si mismo, además, aporta a las prácticas pedagógicas, facilitando la transferencia de hábitos y saberes a nuevas situaciones sociales. En esta línea Vigotsky sugiere:

Justamente esto es lo que nos dará la posibilidad, si introducimos en el juego determinadas reglas y limitamos así las posibilidades de conducta, planteando al niño la tarea de lograr un fin determinado, tensando todas sus aptitudes instintivas y acicalando su interés hasta el punto más alto, nos dará la posibilidad, de obligarlo a organizar su conducta de tal modo que se someta a ciertas reglas, que se orienten hacia un fin único y que resuelvan conscientemente determinadas tareas (Vigotsky, 2001, Pág. 163).

En síntesis la teoría vigotskiana presenta el juego del niño como “un sistema racional, adecuado, planificado, socialmente coordinado, subordinado a ciertas reglas”(Vigotsky, 2001, Pág. 163), lo cual permitiría establecer determinadas analogías con la actividad del sujeto adulto en situaciones de trabajo. Trabajo y juego difieren para Vigotsky en el carácter de sus resultados, mientras el primero concreta un producto previsto y objetivo, en el segundo se resulte subjetivamente, como goce del jugador por el juego ganado. Aclaradas estas diferencias, ambas actividades coinciden en su naturaleza psicológica, lo que permite al autor definir el juego como una forma natural de actividad infantil que constituye una preparación para la vida futura.

Aun entendido los planteos anteriores, debemos advertir que la división entre situaciones de juego y de trabajo se presenta como inevitable a todo niño que accede a la etapa escolar, en línea con ellos Vigotsky advierte que el juego desempeña un papel específico en el desarrollo del niño preescolar y no desaparece en la etapa escolar. Su influencia continúa en las formas en las que el sujeto participa en las situaciones de instrucción y de trabajo, organizadas entorno a reglas cada vez más rígidas, que lo implican en nuevas demandas.

⁵ Para una revisión detallada de estas tesis, menos difundidas y cronológicamente previas a los desarrollos de Vigotsky sobre el juego de ficción en el desarrollo del niño, se sugiere consultar Vigotsky, L. S. Psicología Pedagógica, Buenos Aires, Aique, 2001.

El juego de simulación característico del infante cede su espacio en la edad escolar al juego de reglas que facilitan la transición a la instrucción formal.

Nuevamente observamos en el marco de esta teoría el carácter anticipatorio que asume el juego para el desarrollo de procesos psicológicos más avanzados y para una progresiva adaptación a un orden social complejo. A medida que el niño crece y toma mayor conciencia de sus relaciones con los demás, sus motivaciones, al igual que sus comportamientos, adquieren un grado mayor de conciencia y voluntad. Estas motivaciones se manifiestan primero en el contexto lúdico y luego se transfieren a otros contextos. Subyace tras estos planteos un sentido instrumental para el juego, ya que además de ser considerado una actividad propia y espontánea del niño y un contexto privilegiado de aprendizajes, se le asignan nuevas funciones en tanto instrumento para el despliegue de comportamientos específicos en el desarrollo subjetivo. Estos usos particulares de lo lúdico parecen esbozar interesantes relaciones entre el juego y la instrucción.

Ambas instancias comparten para Vigotsky la posibilidad de promover la actividad del niño, su interés y su motivación, particularmente en el juego, este interés se presenta como un motor natural, como la principal manifestación de las inclinaciones y necesidades infantiles. Pero cuando de enseñanza y de aprendizaje escolar se trata, el autor advierte sobre la dificultad que supone para un educador “encontrara un interés cierto, por éste de modo que no se desvíe ni sea reemplazado por ningún otro” (Vigotsky, 2001, Pág.154). Estas distinciones nos introducen en un nuevo debate sobre la complejidad que supone procurar que los conocimientos escolares y su apropiación sean vividos por el propio niño como una necesidad o un motor de actividad.

- Posibles relaciones entre el juego y las prácticas escolares:

En función de todo lo visto, anticipo algunas reflexiones para una posible inclusión del juego en las aulas, sostenida en la perspectiva vigotskiana del desarrollo, partiendo del supuesto básico de que la motivación resulta una condición necesaria para todo aprendizaje, que en general se construye subjetivamente y que la participación en instancias lúdicas contribuyen a generar en los aprendices el interés por la actividad escolar.

Es necesario promover cierta predisposición que motorice sus actuaciones de manera voluntaria y comprometida. En tal sentido Vigotsky advierte que:

La regla consiste no sólo en despertar el interés si no en que ese interés esté correctamente orientado. A la vez, hay que atenerse siempre a la regla psicológica de pasar de los intereses naturales del niño que encontramos en suficiente cantidad a los intereses incluidos (Vigotsky, 2001, Pág. 155).

Vigotsky establece una primera distinción entre aquellos que constituyen un fin de enseñanza de aquellos otros que se enseñan sólo como medios. Los primeros, en tantos objetivos de las prácticas pedagógicas, suponen un reforzamiento prolongado para que permanezcan vivos durante toda la vida del sujeto. Tal es el caso del interés por la ciencia y por el trabajo. Los segundos intereses de tipos parciales o temporarios, sirven a los propósitos educativos en carácter de recursos y tienen la finalidad de promover hábitos y comportamientos específicos para una determinada actividad. Se trata de una preparación que guarda sentido o vigencia hasta el momento en que esos hábitos son apropiados y dominados por el aprendizaje. En otras palabras, resultan intereses que suponen una misión transitoria.

La distinción entre estos dos tipos de intereses resulta clave para analizar posibles relaciones entre el juego y las prácticas escolares. En tal sentido, me permitiré emplear algunas de las definiciones dadas por Vigotsky en relación con el juego y los intereses del niño, a modo de un “análisis vigotskiano” de los posibles usos pedagógicos del juego, que no se recogen de las lecturas y afirmaciones del propio autor.

Podríamos considerar, en primer lugar, que un uso escolar del juego con fines instrumentales podría entenderse en términos de Vigotsky como la promoción de un “interés indirecto” que no se ve vinculado a la apropiación de comportamientos y saberes establecidos por la escuela como necesarios, pero que pueden servir de medios para alcanzarlos. Es decir las prácticas pedagógicas que buscan orientar el aprendizaje escolar podrían valerse del interés natural que manifiesta el niño por el juego para conducirlo hacia formas de trabajo en las aulas. Ello sería posible siempre y cuando los motivos que mueve a los alumnos a actuar en situaciones lúdicas se reconstruyan progresivamente en un interés por el aprendizaje de los contenidos curriculares.

En un sentido diferente, por promover la actividad lúdicas del niño y reforzar su inclinación por el juego, sería propicio que se tuvieran presentes las aclaraciones del propio Vigotsky en relación de los intereses infantiles. El autor señala que toda nueva situación o conocimiento debe ligarse con algo ya conocido e interesante, y al mismo tiempo ofrecernos nuevas formas de actividad. De lo dicho podrían desprenderse dos significativos aportes no formulados por el propio autor, que se basan en algunos de sus supuestos originales:

- Para promover nuevos aprendizajes en el marco de escenarios lúdicos sería propicio incorporar nuevas herramientas y prácticas que permitan resolver diferentes desafíos y problemas que allí se plantean. Se trata, en definitiva, de potenciar y enriquecer el propio juego del niño.
- La inclusión de nuevos conceptos y habilidades en una situación lúdica facilitaría el encuentro de las formas de actividad conocidas y elegidas por el niño con otras nuevas propiciadas por las prácticas educativas: “Del interés infantil hacia un nuevo interés, ésta sería la regla” (Vigotsky, 2001, pág. 156).

Las propuestas lúdicas podrían facilitar el encuentro con esos nuevos intereses escolares, en la medida en que los saberes y las prácticas curriculares se incluyan en ellas para atender a una necesidad del alumno, al tiempo que, se espera, agreguen algo nuevo a los conocimientos y procedimientos que despliega el niño en el transcurso del juego. Todo esto con la enorme ventaja de poder preservar los motivos y significados culturales e infantiles originales de la actividad.

Los dos usos escolares del juego anticipados encuentran ilustración en los planteos del propio Vigotsky en relación con la apropiación de la escritura en espacios instructivos. En su “prehistoria del lenguaje escrito” realiza un análisis genético del proceso del desarrollo de la escritura, y señala diversas formas de simbolización como precursoras de la aparición de la palabra: el desarrollo de gestos del juego simbólico., del dibujo y del lenguaje oral. En esta línea, sugieren a los educadores del nivel preescolar incorporar juegos en sus practicas de enseñanza en tanto los considera “estadios preparatorios para el desarrollo del lenguaje escrito en los niños” (Vigotsky, 1988, pág.178). El juego

en las salas de clase en tanto podría cobrar un importante papel instrumental en el complejo proceso de transcripción de un tipo de lenguaje a otro.

Sin embargo, otros significados y usos son atribuidos al juego en el marco del mismo escrito. Vemos que Vigotsky diferencia la escritura de una habilidad motora al tiempo que la presenta como una actividad cultural compleja. Su enseñanza debería partir del reconocimiento por parte del niño de los motivos culturales que orientaron su surgimiento en tanto forma particular del lenguaje. De esta forma se pretende despertar una inquietud intrínseca y generar una necesidad que facilite su incorporación como un aspecto básico para la vida. En tal sentido, Vigotsky sugiere que la escritura “se enseñe de modo natural” refiriendo así a la inclusión de actividades de lectura y escritura en las situaciones de juego de los niños, convirtiéndose en un elemento necesario para el desarrollo del juego mismo. Parece proponerse un aprendizaje escolar próximo a formas cotidianas e incidentales de aproximación más que una enseñanza sistemática del lenguaje escrito, entendiendo el acercamiento del niño a la escritura como una etapa natural de su desarrollo. En palabras del autor:

“el mejor método es aquel según el cual los niños no aprenden a leer y a escribir sino que estas dos actividades se encuentran en situación de juego. Para ello es necesario que las letras se conviertan en elementos corrientes de la vida de los niños, al igual que lo es el lenguaje” (Vigotsky, 1988, pág. 177).

Se entiende entonces que el aprendizaje de la escritura debería vincularse a los procesos de desarrollo del niño y diferenciarse de un aprendizaje técnico. En esta línea, el juego se presenta como una actividad en la cual la iniciación en lectura y escritura guarda un sentido genuino, responde a una necesidad del niño y despierta su tendencia espontánea a actuar.

Podría apreciarse entonces, que el juego asume diferentes significados y beneficios para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el seno de los planteos del propio autor. En un primer sentido, el juego se presenta como una suerte de recursos pedagógicos, deliberadamente propuestos en las clases para orientar al niño en la adquisición de saberes y prácticas curriculares, valiéndose para ello de una actividad cercana al alumno y elegida por él. Resultan instancias previas o de preparación para el desarrollo “natural” de conocimientos impartidos por la escuela, procurando un dominio autónomo de

esos conocimientos. En un segundo sentido, se esfuerza el juego en tanto actividad seria y espontánea del niño. Jugando el pequeño se desarrolla, más aún si se incluyen en esa escena nuevos elementos como el planteo de problemas y de reglas, que deriven en la construcción de comportamientos sociales y formas cognitivas de resolución. Es una manera de vincular los contenidos escolares a las necesidades del niño, a su motivación y sus juegos. El aprendizaje escolar bien podría sostenerse en la instalación de situaciones imaginarias.

De lo anterior se podría deducir que Vigotsky propone un doble objetivo para la inclusión de situaciones de juego en las prácticas de enseñanza, algo así como “juegue usted en el aula”, ya que: a) enriquecerá el juego del niño con nuevas herramientas, lo que permitirá potenciar su desarrollo general, y b) facilitará la apropiación de instrumentos y saberes culturales en el marco de actividades significativas para el niño. El alumno encontrará la necesidad de incorporarlas a su actividad sin descuidar el sentido cultural que las define, en ambos casos jugar permite flexibilizar el grado de “artificialidad” que plantea el aprendizaje escolar, involucrando a docentes y alumnos en un escenario que recupera motivos, plantea desafíos y facilita aprendizajes.

Bruner y el juego como situación de aprendizaje

La concepción psicológica que propone el juego como situación privilegiada de aprendizaje destaca que lo lúdico está “libre de riesgos”. Es decir, plantea al sujeto demandas similares a otras actividades pero minimiza tanto las exigencias de sus actuaciones como las presiones que suele experimentar frente a los errores.

El juego se transforma en un escenario flexible de aprendizaje que posibilita exploraciones diversas, la apropiación de herramientas y la resolución de problemas, por evitar las expectativas de éxito que caracterizan a las situaciones reales. Esto suele traducirse en una mejor resolución de las tareas que se presentan y en el afianzamiento de diferentes combinaciones de acción que luego se transfieren a otras actividades.

Desde esta perspectiva J. Bruner, sostiene en alguna de las explicaciones sobre el juego formuladas por Vigotsky y orientado por la intención de esclarecer la relación entre el uso de instrumentos y la habilidad del sujeto para la resolución de problemas, se aboca al estudio sistemático de situaciones lúdicas.

Desarrolla observaciones empíricas en el marco de investigaciones que exploran, fundamentalmente, la relación del juego con el surgimiento del lenguaje y del pensamiento.⁶

En sus primeros trabajos Bruner analiza los aportes de diversos autores en relación con la presencia del juego en los mamíferos superiores.⁷ En ellos anticipa varias funciones relevantes para la actividad lúdica en el desarrollo del ser humano, más específicamente, en relación con el juego del niño, destaca la posibilidad que brindan los escenarios lúdicos para la relación de transformaciones simbólicas que permiten al pequeño por un lado, la resolución de sus deseos y conflictos, y al mismo tiempo, la apropiación de reglas y valores sociales. Esta interesante combinación parece explicarse por la presencia en el juego de símbolos y signos convencionales que sirven de intermediarios entre lo real y la ficción. Los diversos instrumentos y juguetes que integran los espacios lúdicos conservan algunas de sus características propias pero se adaptan a las necesidades del pequeño, posibilitando la instalación de situaciones imaginarias.

Estas instancias particulares, caracterizadas por ser un “como si” diferente a las situaciones perceptivas o reales, plantean importantes beneficios para el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Entre ellos Bruner destaca que:

- a) Facilita una mayor tolerancia al error y evita alguna de las frustraciones que experimenta el niño en escenarios reales.
- b) Facilita la diferenciación entre medios y fines, cobrando el proceso mayor relevancia que el resultado por alcanzar.

⁶ Para una revisión detallada de estas investigaciones pueden verse Bruner, J. y Sherwood, V.: “Early rule structure: The case of ‘peekaboo’”, en R. Harre (comp.), *Life Sentences: Aspects of the social Role of Language*, Nueva York y Londres, Wiley, 1976. Ratner, N. y Bryner, J.: “Games, social exchange and the acquisition of language”, en *Journal of Child Language*, 1978, 5, págs.391-401.

Bruner, J.; Jolly, A. y Sylva, K.: *Play: its role in Development and Evolution*, Penguin, 1976.

⁷ En Bruner, J.: “Nature and Uses of Immaturity”, en *American Psychologist*, vol, 27, N°8, págs. 1-22.

- c) Permite al niño transformar el mundo exterior en función de sus deseos y necesidades,
- d) Le permite experimentar un enorme placer al superar los obstáculos que la misma situación lúdica plantea.

Estos beneficios se derivan de concebir el juego como una actividad en la que no existe un vínculo único entre los medios y el fin. Los niños ensayan y combinan diversas acciones para educarlas a los propósitos que persiguen, es decir, para resolver los problemas y desafíos que la situación lúdica les propone. Estas acciones se van modificando y reorganizando en el devenir de la actividad y suponen un uso más flexible de los instrumentos disponibles. En tal sentido, el juego podría cumplir una doble función la de potenciar el uso de instrumentos y la de propiciar su transferencia a nuevas y diferentes situaciones.

Para Bruner la actividad lúdica constituye un motivo de exploración e invención en sí misma, en un análisis de dos experiencias con juegos,⁸ observa diferencias significativas en la forma en que los sujetos resuelven tareas cuando previamente participan de instancias lúdicas y cuentan con la posibilidad de jugar con los diferentes materiales que allí encuentran. Los niños parecen beneficiarse del espíritu lúdico para una mejor resolución de las tareas que se les proponen. Esto se evidencia cuando resuelve problemas con mayor facilidad y hacen un mejor uso de las sugerencias que los adultos les formulan. Suelen valerse de formas más sencillas para iniciarse en la tarea, adopta modos más simples de resolución y muestra mayor resistencia a abandonar las tareas frente a las dificultades que afrontan. Por otra parte, los jugadores no parecen preocuparse por sus errores y no se avergüenzan ante sus eventuales fracasos: al concebir la situación como un juego no se ven en la necesidad de demostrar sus posibilidades y logros.

Estas mismas condiciones que posibilitan el juego parecen explicar que, en el marco de instancias lúdicas, emerjan el lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño. En función de las investigaciones que Bruner realiza en 1972 y

⁸ Experiencias realizadas en 1974, con la colaboración de K. Sylva y P. Génova. Descriptas en Bruner, J.: “juego, pensamiento y lenguaje”, en José Linaza (comp.) Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Alianza, 1984, cap. 11.

1975,⁹ destaca la estrecha relación que guarda el juego simbólico con la emergencia y el afianzamiento del lenguaje. Sobre la base de la observación de interacciones lúdicas entre un bebe y su madre afirman que la lengua materna se domina más rápidamente en una situación lúdica. Jugando surgen las primeras construcciones gramaticales complejas y los usos lingüísticos más sofisticados. Así lo expresa en su escrito “juego, pensamiento y lenguaje”:

Según mi experiencia, es en las situaciones de juego donde, en general, aparecen las primeras estructuras de predicado complejas, los primeros ejemplos de elipsis, de anáforas, etc. Hay algo en el juego que promociona la actividad combinatoria, incluyendo la dramática y que subyacen a las expresiones más complejas de la lengua (Bruner, 1984, Pág.215).

El juego se presenta como un contexto fértil para el aprendizaje espontáneo, donde el niño no solo aprende el lenguaje sino también a utilizarlo como un instrumento de pensamiento y de acción. Para producir emisiones más complejas y conseguir nuevas combinaciones lingüísticas el niño necesita jugar con los objetos y con las palabras de un modo flexible, que sólo un escenario lúdico le proporciona En tal sentido Bruner afirma:

Nos enfrentamos, por tanto, con el interesante problema de que no es tanto la institución, ni el lenguaje, ni el pensamiento, lo que permite al niño desarrollar sus capacidades combinatorias, sino la honesta oportunidad de poder jugar con el lenguaje y con su propio pensamiento (Bruner, 1984, pág. 216).

Finalmente, Bruner, alentado por los resultados de sus estudios, realiza en la década de los 70's un trabajo en algunas guarderías de Gran Bretaña, procurando establecer las condiciones que promueven un juego mas rico y elaborado en los niños, entre sus conclusiones afirma que:

- a) Las secuencias de juego más largas y ricas se producen en situaciones que posibilitan el uso de variados materiales para la realización de construcciones diversas. En todos los casos los materiales eran utilizados por los niños como medios para llegar a un fin y servían de impulso para la actividad combinatoria. El pequeño podía percibir su

⁹ Presentadas en Bruner, J.: El habla del niño titulo original: child's Talk.Learning to Use Language.En el capítulo 3, “Jugar, juegos y language”, en el que Bruner refiere a sus estudios por la inmadurez (1972) y a los resultados de una observación sobre el juego del Cucú, que realiza junto con V. Sherwood, en 1975.

propio progreso en la construcción con esos materiales, sin requerir la ayuda de adultos.

- b) La presencia de un adulto facilita una concentración mas prolongada en la situación de juego. En tal sentido Bruner advierte: no de un adulto que mira por encima del hombro al niño, intentando dirigir su actividad, sino de alguien que estuviera cerca del niño, que le asegura un ambiente estable y que, al mismo tiempo, le diera una seguridad y una información en el momento en que este la necesitara (Bruner, 1984, pág. 217).

En las situaciones lúdicas el adulto podría desempeñar un papel similar al que asume en las interacciones que procuran promover la adquisición del lenguaje en el niño. En esta línea se sugiere que la intervención del adulto nunca sea excesiva, de forma tal que no quite espacio a la iniciativa propia del niño, quien podría aburrirse y dejar el juego.

- c) La interacción con pares facilita la instalación de situaciones lúdicas por periodos mas prolongados, el intercambio de ideas, la negociación de significados e intenciones y la resolución de diferentes problemas.

En función de las observaciones desarrolladas, Bruner propone a la escuela no sólo propone el juego espontáneo del niño en sus clases, sino contar con espacios lúdico que faciliten el intercambio con otros, la interacción con materiales y herramienta diversas, en los cuales el lugar del adulto cobre una fundamental importancia. En situaciones de juego, el docente podría introducir estímulos cognitivos, sociales y comunicativos, que propicien el enriquecimiento de la situación, por entender que el aprendizaje tiene lugar en el marco de las acciones y conversaciones lúdicas. El dialogo con un docente proporciona al niño instrumentos, técnicas y modelos con los que luego podrá operar autónomamente, con esta premisa, el maestro podría tener como consigna: "Donde antes hubo un espectador, que ahora haya un participante" (Bruner, 1986). Lejos de proponerse a dirigir el juego del niño, Bruner plantea el papel del adulto como el contribuyente mas importante de la actividad infantil, quien puede disponer de espacios propicios y de objetos variados para que los niños logren desplegar sus propios juegos.

Para finalizar, cabe destacar que Bruner diferencia la naturaleza propia e inherente a la actividad lúdica de aquellos usos culturales que se hace de ella y

que están orientados por propósitos diversos y ajenos al propio juego. Así, refiere a la utilización de lo lúdico en tanto medio para la socialización de diferentes grupos, como recursos para instruir, al niño en los valores culturales de forma sutil y en ocasiones poco explícita, como instrumento terapéutico y como medio para potenciar el desarrollo de procedimientos lógicos. Sin cuestionar los usos sociales del juego, Bruner enfatiza la importancia de respetar la actividad lúdica del niño y su propia iniciativa, al tiempo que advierte sobre la necesaria atención a las investigaciones que procuran potenciarla, en tal sentido afirma:

El juego no es solo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto, es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor una actitud sobre como utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía, del mismo modo que se puede arruinar un invernadero o un jardín por plantar en ellos excesivas plantas, se puede crear una atmósfera en la que ni el lenguaje ni el pensamiento puedan crecer ni puedan dar los frutos que, en condiciones morales, uno hubiera esperado de ellos. Por esta misma razón, hay de hecho muchas cosas que pueden hacerse para ayudar a este proceso de crecimiento (Bruner, 1984, Pág. 219).

Estas advertencias nos llevan a considerar que en los escenarios lúdicos incluso en situaciones escolares los aspectos cognitivos y sociales pueden verse promovidos. Ello depende de que se preserve, en mayor o menor medida su carácter de actividad cultural y su sentido genuino para el niño en los formatos que asumen la actividad. Esta cuestión se ilustra, como veremos en los próximos capítulos, en varias tensiones que se anticipan al implementar propuesta del juego en las aulas.

Conocer y comprender los elementos psicológicos y culturales que definen el juego en tanto actividad facilitaría la planificación de un uso educativo de lo lúdico que potencie las posibilidades de aprendizaje, de interacción discursiva y social, así como también la apropiación de saberes, valores y actividades necesarias para la vida en sociedad; todos ellos objetivos que pueden proponerse en el proceso de escolarización, si resaltamos con insistencia el valor de la actividad lúdica como generador de desarrollo cognitivo y social del sujeto es porque creemos que constituye un rasgo esencial frecuentemente

olvidado en la escuela, o al menos poco promovido por ella (Ortega 1992 y 1995; Linaza y Maldonado, 1987; Parra, 1986, entre otros).

El juego parece haber atravesado en el marco de la cultura moderna, la dualidad juego-trabajo que predomina este escenario social suele reservar para la actividad lúdica el lugar de complemento, divertimento o descanso, actividad poco seria en términos productivos y subsumida siempre a las instancias de trabajo, en un contexto regido por el paradigma de la utilidad, el esfuerzo y las leyes de mercado. El juego sufre modificaciones al tiempo que acompaña el surgimiento de la infancia en tanto dispositivo social, con ella, la consecuente preocupación por la educación y socialización de los pequeños, en el marco del nuevo vínculo juego-infancia, lo lúdico recupera su carácter de “serio y necesario” y se integra rápidamente a los contextos escolares.

La incorporación del juego en situaciones educativas se vio impulsada y justificada por diferentes discursos pedagógicos, filosóficos y psicológicos. El interés por los enfoques genéticos del desarrollo nos ha llevado a reconocer en los aportes Piaget y sus seguidores, y en los planteos de Vigotsky y Bruner diversos sentidos para la actividad lúdica, siempre con el supuesto común y recurrente sobre su carácter espontáneo y potenciador del desarrollo, estos autores, en alguna de sus afirmaciones, dejan entre ver cierto sentido instrumental que parece expresarse mayormente en la sugerencia de orientar al sujeto en la participación en situaciones de juego como forma de promover aprendizajes y desarrollo. Estos sentidos, que conviven en estas y otras perspectivas teóricas, parecen traducirse luego en diferentes derivaciones educativas que encuentran repercusión en los discursos y las prácticas escolares. Estas prácticas suelen expresar una amplia gama de usos para el juego en las aulas que anticipan, en sus diferentes formas, algunas tensiones o riesgos, fundamentalmente ligados a la pérdida de la identidad del juego, si se lo define en su sentido estricto, al verse cuestionados o descuidados algunos de sus atributos básicos o característicos para su posible adecuación a las formas de trabajo escolar.

2.2 Diferentes tipos de juegos

EL JUEGO

La escuela se da buena cuenta de que el juego moviliza en el niño una energía que se ha considerado durante mucho tiempo como de contrabando. El juego parecía ser, entonces, el enemigo del trabajo. La pedagogía contemporánea ha intentado apropiárselo, domesticarlo, lo mismo que la industria capta las fuerzas difusas de una potencia impresionante. Se han imaginado juegos para aprender a leer, escribir y a contar, juegos para aprender la historia, juegos y concursos que pretenden el conocimiento geográfico y científico, juegos de dibujo y de música. Se cuentan con juegos de imaginación y de destreza, juegos de iniciativa y de astucia. La radio y la televisión exaltan todavía más esta tendencia, hasta tal punto que el campo actual de la personalidad está por completo impregnado de ello.

El juego se puede definir ampliamente como el conjunto en las que el organismo toma parte sin otra razón que el placer de la actividad en sí. La formación del símbolo, Piaget (1946) clasifica el juego en tres tipos: Juego de ejercicio, juego simbólico y juego con reglas. El juego cumple una función biológica en el sentido de que todos los órganos y capacidades tienen necesidad de ser usados para que no se atrofien. Por consiguiente, la capacidad de los animales es superior para actuar por su propia iniciativa responde a una necesidad biológica.

Como profesores y padres, uno debe de empezar por preguntarse cuántas oportunidades tiene el niño para escoger lo que va a hacer o lo que le va a ocurrir. Si la cantidad de deberes y de prohibiciones del niño son determinadas por los adultos, el niño no tendrá suficientes oportunidades para crear sus propias reglas de conducta. El mejor ambiente escolar, por tanto es aquel en el que el niño tiene oportunidades para escoger y decidir.

Es muy difícil dar principios específicos sobre cuando y cómo ejercer la autoridad por que cada situación lleva consigo una compleja consideración es la importancia de una relación de respeto mutuo entre adulto y niño. Si esta relación entre niño y adulto, los métodos que sugerimos más abajo serán efectivos.

En situaciones donde es necesario que el adulto regule o sancione la conducta del niño, los dos principios siguientes ayudan a minimizar la coacción del adulto.

- a) Siempre que sea posible, evitar sancionar la conducta del niño
- b) Cuando las sanciones negativas son inevitables, utilizar sanciones de reciprocidad.

La necesidad de sanciones se puede evitar a menudo si se da al niño la posibilidad de cambiar voluntariamente la conducta indeseable.¹⁰

La experiencia de la gran variedad de conductas que hacen indispensable que diferenciamos distintos tipos de juegos que, aunque comparten algunas características comunes, presentan también numerosas diferencias.

Piaget ha realizado una clasificación de los tipos de juego que es generalmente aceptada y que se apoya en los trabajos de sus seguidores.

Durante los primeros meses de vida aparece una forma de juego, descrita como **juego de ejercicio**, que consiste en realizar actividades que el niño ha logrado en otros contextos con fines más adaptivos, para conseguir un objetivo, pero realizándolas únicamente por el puro placer. Esas actividades consisten fundamentalmente en movimientos del propio cuerpo o de objetos que tienen a su alrededor.

Pero hacia el final del período sensorio-motor, ligado a la aparición de la capacidad de representación o de la función semiótica, el niño empieza a realizar actividades en las que utiliza símbolos haciendo “como sí” estuvieran realizando una acción pero sin ejecutarla realmente.

Durante muchos años los niños van a realizar este **juego simbólico** que será dominante hasta los seis o siete años y se prolongará hasta más tarde.

A partir de los seis o siete años los niños empiezan a participar en **juegos de reglas**, como las canicas, policías y ladrones, el escondite, etc., que son juegos exclusivamente sociales, caracterizados por reglas, que definen el juego.

¹⁰ Antología Básica: El juego Licenciatura en Educación, plan 1994, coordinación Xochil Leticia Moreno Fernandez, México UPN, 2004 págs. 155 y 156

Todavía queda otro tipo de actividad lúdica, que son los **juegos de construcción** que participan del simbolismo lúdico pero que sirven también para la realización de adaptaciones o de creaciones inteligentes.

Esta clasificación de los juegos recoge alguno de los aspectos más esenciales de los cambios que se producen en la actividad lúdica en el niño, pero también deja escapar otros aspectos. Es importante considerar si el juego se realiza en solitario o se trata de juego social con otros, o si en el juego se utilizan objetos o juguetes, o sólo hacen intervenir el propio cuerpo.

El juego es una actividad que tiene el fin en si misma. El sujeto no trata de adaptarse a la realidad sino de recrearla, con un predominio de la asimilación.

<p>JUEGO DE EJERCICIO Periodo sensorio-motor</p>	<p>Consiste en repetir actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptativo pero que pasan a realizarse por el propio placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido, Muchas actividades sensorio-motrices se convierten así en juego. El simbolismo está todavía ausente. Es un juego de carácter individual, aunque a veces los niños juegan con los adultos, como en el “cu-cu” las palmas y “aserrín- aserrán.</p>
<p>JUEGO SIMBÓLICO Dominante entre lo dos-tres y seis y siete años</p>	<p>Se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo con sus necesidades. Los símbolos adquieren su significado en la actividad: los trozos de papel se convierten en billetes para jugar a la tiendita, la caja de cartón en un camión, un palito en una jeringa que utiliza un medico. Muchos juguetes son su apoyo para la relación de este tipo de juegos. El niño ejercita los papeles sociales de las actividades que le rodean; el maestro, el medico, el chofer, la mamá eso les ayuda a dominarlas. La realidad a la que está continuamente sometido en el juego se da a sus deseos y necesidades.</p>

<p>JUEGO DE REGLAS</p> <p>De los seis años en adelante</p>	<p>De carácter social se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. Esto hace necesaria la cooperación, pues sin la lavar de todos no hay juego y la competencia, generalmente un individuo o un equipo gana. Esto obliga a situaciones en el punto de vista del otro para tratar de anticiparse y no dejar que gane y obliga a una coordinación de los puntos de vista, muy importante para el desarrollo social y para la superación del “egocentrismo”.¹¹</p>
--	--

.El juego es considerado un elemento importante del desarrollo de la inteligencia. Al jugar, el niño emplea básicamente los esquemas que han elaborado previamente en una especie de “lectura de la realidad” a partir de su propio y personal sistema de significados.

Se encuentran tres grandes tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles y dominan la clasificación de detalle: el ejercicio, el símbolo y la regla; los juegos “construcción” constituyen la transición entre los tres y las conductas adaptadas.

Algunos juegos no suponen ninguna técnica en particular: son simplemente ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas, pero sin modificar su estructura tal cual se presenta en el estado de adaptación actual. Tan solo la función diferencia estos juegos: ejercen sus estructuras, por así decirlo, en el vacío, sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento.

Por ejemplo, cuando el sujeto salta un riachuelo, por el gusto de saltarlo y regresa luego al punto de partida para volver a comenzar, etc., ejecuta los mismos movimientos que si saltara por necesidad para atravesarlo, pero lo hace tan solo por gusto y no por necesidad o para aprender una conducta nueva. Por el contrario, cuando el sujeto hace como si comiera una hoja verde que llama espinacas, hay, además del esbozo sensorio-motor de la acción de comer una evocación simbólica que caracteriza a una estructura distinta de la imagen representativa adaptada, porque procede por asimilación deformante y

¹¹ En Antología Básica El juego, Licenciatura en Educación, Plan 1994, coordinación Xóchitl, Leticia Moreno Fernández, México, UPN, 2004 pág. 26.

no generalizadora como el concepto. Por lo mismo, la regla del juego no es una simple regla prestada a la vida moral o jurídica, sino una regla especialmente construida en función del juego, porque puede conducir a valores que lo sobrepasan.

Este juego de simples ejercicios, sin intervención de símbolos o ficciones ni regla, caracterizan en particular a las conductas animales. Cuando el gato pequeño corre tras una hoja seca o de una pelota, no podemos suponer que considera estos objetos como símbolos de un ratón. Sin duda, cuando una gata lucha con su cría a manotazos y sabe muy bien que esta lucha no es “seria”, pero, para explicársela, no es necesario que el animal se represente lo que sería el combate si fuera real: basta con que el conjunto de los movimientos que habitualmente sirven para esta adaptación sea frenado por el amor materno y funcione como “en blanco” y no como funcionaría en presencia de un ser peligroso.

En el niño, el juego de ejercicio es, pues, el primero en aparecer y es el que caracteriza los estadios II y V del desarrollo pre-verbal por opción al estadio VI en el curso del cual comienza el juego simbólico. Sin embargo; conviene anotar una diferencia entre los juegos sensorio-motores iniciales y los del animal. En este último, los esquemas motores ejercidos en el vacío son frecuentemente de orden reflejo o instintivo (luchas, casas, etc.) y de allí proviene, con relación a lo que estas actividades representan en el estado de la maduración adulta, la noción de “pre-ejercicios” utilizada por Groos. En las especies superiores como el chimpancé, que se divierte con hacer correr el agua, con reunir objetos o destruirlos, dando volteretas y caricaturizando los movimientos de la marcha, etc. Y en el niño, la actividad lúdica desborda ampliamente los esquemas reflejos y prolonga con todas las acciones; de ahí la noción más amplia de “ejercicios” funcional de la cual nos servimos. Es esencialmente sensorio-motor, el juego de ejercicios puede interesar también a funciones superiores: por ejemplo, por el placer de preguntar, sin interés por la respuesta ni por el problema mismo.

Una segunda categoría de juegos infantiles es la que llamamos juegos simbólicos. Contrariamente al juego de ejercicio que no requiere pensamiento ni ninguna estructura representativa especialmente lúdica, el símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un

elemento dado y un elemento imaginado, y una representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante. Por ejemplo, el niño que mueve una caja imaginando un automóvil, representa simbólicamente a este último por la primera y se satisface con una acción, puesto que el lazo entre el significante y el significado es totalmente subjetivo. Como implica la representación, el juego simbólico no existe en el animal (salvo el caso límite recordado hace un momento), y no aparece sino en el curso del segundo año del desarrollo del niño. Sin embargo, hemos visto que entre el símbolo propiamente dicho y el juego de ejercicio existe un intermediario que es el símbolo constituido en actos o en movimientos desprovistos de representación, por ejemplo: el ritual de los movimientos ejecutados para dormirse es, primero, simplemente extraído de su contexto y reproducido por juego en presencia de la almohada.

La mayor parte de los juegos simbólicos, salvo las construcciones puramente imaginativas, ponen en acción movimientos y actos complejos. Son, pues, a la vez sensorio-motores y simbólicos, pero los llamaremos simbólicos en la medida en que el simbolismo se integra a los otros elementos. Además, sus funciones se apartaran cada vez mas del simple ejercicio: la compensación, la realización de deseos, la liquidación de conflictos, etc., se agregan al simple placer de someterse a la realidad, el cual prolonga el placer de ser causa inherente al ejercicio sensorio-motor.

No distinguimos como categorías esenciales el juego solitario y el simbolismo de dos o de varios. En efecto, el simbolismo comienza por las conductas individuales que hacen posible la interiorización de la imitación (de la imitación de las cosas así como de las personas) y el simbolismo de varios no transforma la estructura de los primeros símbolos sin duda, cuando verdaderos papeles son organizados en común por los grandes, como en las escenas que presenta la vida escolar, el matrimonio o lo que se quiera, aparecen grandes perfeccionamientos del simbolismo con relación a los símbolos groseros y globales con que se conectan los niños, pero entonces el simbolismo lúdico se transforma poco a poco en representación adaptada, como cuando los amontonamientos informes de los niños se convierten en construcciones juiciosas, de maderas, piedras, etc. Los símbolos colectivos llevados a la

categoría de “papeles” en una comedia, no construyen sino un caso particular de esos juegos de creación que proceden del juego simbólico pero que se desarrollan en la dirección de la actividad constructiva o del trabajo propiamente dicho.

Finalmente, a los juegos simbólicos en el curso del desarrollo se superpone una tercera categoría, que es la de los juegos de reglas. A diferencia del caso del símbolo, la regla implica relaciones sociales o interindividuales. Un simple ritual sensorio-motor como el de bordear una verja tocando con el dedo todos los barrotes, no constituye una regla puesto que no implica el sentido de la regularidad o una “Regelbewusstsein” según la expresión de K. Bühler. La regla implica una regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta. Ahora bien, si es cierto que numerosos juegos de reglas son comunes a los niños y a los adultos, gran número de ellos siguen siendo especialmente infantiles y transmitiéndose de generación en generación sin la intervención de los adultos.

Por lo mismo que el juego simbólico frecuentemente incluye un conjunto de elementos sensorio-motrices, el juego de reglas puede tener el mismo contenido de los juegos precedentes: ejercicio sensorio-motor como el juego de canicas o imaginación simbólica como las charadas. Pero además, presenta un elemento nuevo: la regla, tan diferente del símbolo como puede serlo este en el simple ejercicio y que resulta de la organización colectiva de las actividades lúdicas.

Ejercicio, símbolo y regla parecen ser los tres estadios sucesivos característicos de las grandes clases de juegos, desde el punto de vista de sus estructuras mentales. Entonces, ¿Dónde debemos situar los juegos de construcción o de creación propiamente dichos? Al querer construir una clasificación genética fundada sobre la evolución de las estructuras, estos no caracterizan un estadio entre los otros sino que señalan una transformación interna de la noción del símbolo en representación adaptada. Cuando el niño en lugar de representarse un barco por un pedazo de madera construye realmente un barco agujereando la madera, poniendo mástiles, situando velas y ajustando templetes, el significante termina por confundirse con el significado mismo y el juego simbólico con una imitación verdadera del barco. La cuestión que entonces se plantea es la de saber si esta construcción es un juego, una imitación o un trabajo espontáneo y este problema no es específico de tales

conductas de precisión sino que interesa en general el campo del dibujo, el modelado y todas las técnicas de representación material. Por lo mismo, cuando el juego de “papeles” se convierte en creación de una escena de teatro o una comedia entera, salimos del juego en la dirección de la imitación y del trabajo. Así pues, si se consideran las tres grandes clases de juegos de ejercicio, de símbolo y de reglas como correspondientes a tres niveles, entendiéndose que estos niveles están caracterizados por las diversas formas sucesivas (sensorio-motora, representativa y reflexiva) de la inteligencia, es evidente entonces que los juegos de construcción no definen un nivel entre los otros, sino que ocupan una posición situada a medio camino – en el segundo y sobre todo en el tercer nivel – entre el juego y el trabajo inteligente, o entre el juego y la imitación¹².

¹² Antología Básica: El juego Licenciatura en Educación, plan 1994, coordinación Xochil Leticia Moreno Fernandez, México UPN, 2004 págs. 32, 33,34 y 35.

2.3 El juego y su importancia en el desarrollo del niño

El papel del juego en el desarrollo del niño

Una de las afirmaciones de Vygotski en cuanto al “juego” es: “El auto control del que es capaz un niño, se produce en el juego. Esta forma de conceptualizar del autor nos remite a concebir a partir de esto el dominio el dominio de sí mismo a través de la actitud lúdica: por otra parte le da importancia vital al lenguaje del infante por que por medio de éste pueden definir los objetos y establecer de manera positiva los conceptos.

Siguiendo las argumentaciones del autor nos encontramos que tiene desacuerdos en considerar al juego como prototipo de la actividad cotidiana del niño, que constituye la disertación abordada por Koffka.

Afirma Vygostski que el niño se desarrolla a través del juego y podemos o no estar de acuerdo con él.”¹³

La diferencia del juego como una actividad placentera para el niño resulta inadecuada por dos razones. Primero por que existen muchas actividades que proporciona al pequeño mayores experiencias del placer que el juego, por ejemplo, el succionar un chupete aunque ello no lo sacie. Segundo, por que hay juegos en los que la actividad no es placentera en sí misma, por ejemplo, juegos que únicamente producen placer si el niño encuentra interesante el resultado; estos suelen predominar al final de la edad preescolar y al principio de la etapa escolar. Los juegos deportivos (no solamente los deportes atléticos, sino también otros juegos en los que uno puede ganar o perder) a menudo van acompañados de disgusto si el resultado es desfavorable para el niño. Al igual que no podemos considerar el placer como una característica definitoria del juego, me parece que las teorías ignoran el hecho de que el juego completa las necesidades del niño desemboca en una intelectualización pedante del juego. Hablando del desarrollo del niño en términos generales, muchos teóricos han diseñado erróneamente las necesidades del pequeño (comprendidas en su sentido más amplio para incluir todo aquello que pueda inducir a la acción). A menudo describimos el desarrollo del niño como el desarrollo de sus funciones intelectuales; todo niño se presenta ante nosotros

¹³ L. S. Vygostski. “*El papel del juego en el desarrollo del niño*”, en: *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica; 1988. pp 141-158.

como un teórico que, caracterizado por un nivel más alto o mas bajo desarrollo intelectualmente, pasa de un estadio a otro.

Pero si ignoramos las necesidades del niño, así como los incentivos que lo mueven a actuar, nunca podremos llegar a comprender su progreso de un estudio evolutivo a otro, por que todo avance esta relacionado con un profundo cambio respecto a los estímulos, inclinaciones e incentivos. Aquello que antes constituía el mayor interés para el bebe, carece ahora de toda importancia para el niño que comienza a dar sus primeros pasos. La sucesiva maduración de las necesidades es un tema central en esta discusión, porque no podemos ignorar el hecho de que el niño satisface ciertas necesidades através del juego. Sino somos capaces de comprender el carácter especial de estas necesidades, no podremos entender la singularidad del juego como forma de actividad.

Un niño pequeño tiende a gratificar sus deseos de modo inmediato; normalmente el intervalo que va entre el deseo y su satisfacción suele ser muy corto. No encontramos ningún niño por debajo de los tres años que desee hacer algo en los días siguientes. Sin embargo, al alcanzar la edad escolar; emergen numerosas tendencias irrealizables y deseos propuestos. Por mi parte estoy convencida que las necesidades que no pudieron realizarse inmediatamente en su tiempo no surgirán durante los años escolares, no existiría el juego, ya que este parece emerger en el momento en el que el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables. Supongamos que un niño muy pequeño (de unos dos años y medio de edad) desea algo, por ejemplo, ocupará el puesto de su madre. Sino logra obtener aquello que anhela hará una pataleada, pero después puede derivarse su atención hacia otra cosa y calmarlo, hasta conseguir que olvide su deseo. En los comienzos de la edad escolar, cuando hacen aparición deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y se retiene todavía la indiferencia a la inmediata satisfacción de los mismos, característica del estadio precedente, la conducta del pequeño sufre un cambio. Para resolver esta tensión el niño en edad preescolar entra en un estado ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cavidad: este mundo es lo que llamamos juego.

La imaginación constituye un nuevo proceso psicológico para el niño; este no está presente en la conciencia de los niños pequeños y es totalmente ajeno a los animales. Representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Al igual que todas las funciones del conocimiento, surgen originariamente de la acción. El viejo proverbio que dice que el juego del niño es la imaginación en acción de ser invertido: para los adolescentes y niños en edad escolar la imaginación es un juego sin acción.

Desde este punto de vista, resulta evidente que el placer derivado del juego preescolar está regido por motivos distintos de la simple succión del chupete. No obstante, ello no quiere decir que el juego surja siempre como resultado de todo deseo insatisfecho (como, por ejemplo, cuando el niño quiere subirse a un coche de alquiler, pero no puede satisfacer su deseo de modo inmediato; y se cierra en su habitación y hace como que está conduciendo un coche). Sin embargo, raramente suceden las cosas de esta manera. Y por otra parte, la presencia de estas emociones generadas en el juego no significa que el niño comprenda los motivos que facilitan la aparición del mismo. En este aspecto, el juego difiere sustancialmente de trabajo y otras formas de actividad.

Así pues, al establecer criterios para distinguir el juego infantil de otras formas de actividad, concluiremos diciendo que en aquel el niño crea una situación imaginaria. Esta idea no es nueva, en el sentido que las situaciones imaginarias en el juego han sido siempre aceptadas; sin embargo, al principio se les consideraba únicamente como un ejemplo de las actividades lúdicas. La situación imaginaria no constituía una característica definitoria del juego en general, sino que era tratada como un atributo de las subcategorías específicas de aquel.

Estas ideas las encuentro insatisfactorias en tres aspectos. En primer lugar, si considero que el juego es simbólico, existe el peligro de que sea equiparado como una actividad semejante al álgebra; es decir, tanto el juego como el álgebra podrían ser considerados como un sistema de signos que generalizan la realidad, sin otorgar ninguna de las características que yo creo que son específicas del juego. El niño se situará como un algebrista incapaz todavía de escribir los símbolos, pero en condiciones de representarlos mediante la acción.

Estoy convencida de que el juego no es exactamente una acción simbólica en el sentido escrito del término; de modo que es imprescindible averiguar el papel de la motivación en el juego. En segundo lugar, este argumento que subraya la importancia de los procesos cognitivos olvida no solo la motivación que impulsa al niño a actuar, sino también sus circunstancias. Por último, las aproximaciones realizadas hasta ahora no nos ayudan en absoluto a comprender el papel que desarrolla el juego en el posterior desarrollo.

Si cualquier tipo de juego representa la realización de forma lúdica de tendencias que no reciben inmediata gratificación, los elementos de las situaciones imaginarias se convertirán automáticamente en parte del tono emocional del juego. Examinemos la actividad del niño durante el juego. ¿Qué significa la conducta del pequeño en una situación imaginaria? De sobra he sabido que el desarrollo de juegos con reglas comienza al final del periodo preescolar y se extenderá a lo largo de la edad escolar. Iniciaron sus estudios e investigaciones de los primeros juegos del niño a la luz del juego basado en una serie de reglas que se desarrollan más tarde, concluyendo, a partir de lo observado, que el juego que comporta una situación imaginaria es, de hecho, el juego provisto de reglas.

Podríamos incluso irnos mas lejos y asegurar que no existen juegos sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en si ciertas reglas de conducta, aunque estas no se formulen explícitamente ni por adelantado. La niña imagina ser su madre y la muñeca su hija, en consecuencia, esta obligada a observar las reglas de la conducta materna. Únicamente las acciones que se ajustan a estas reglas pueden ser aceptadas en las situaciones de juego: se visten del mismo modo, hablan igual, en resumen, llevan a cabo todo aquello que ponen de relieve su relación de hermanas ante los adultos y extraños.

Siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, pero no aquel tipo de reglas que se formulan por adelantado y que van cambiando según el desarrollo del juego, sino reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria. Por ello, la noción que sostiene que el pequeño se comporta de modo arbitrario y sin reglas en una situación imaginaria es sencillamente errónea. Si el niño esta representando el papel de madre, debe observar las reglas de la conducta materna.

El papel que el niño desempeña, y su relación con el objeto (si el objeto a cambiado de su significado), estarán siempre sujetos a las reglas correspondientes.

Al principio, parecía que la única tarea del investigador al analizar el juego consistía en descubrir las reglas ocultas del mismo, pero se ha demostrado que los llamados juegos puros con reglas son especialmente juegos con situaciones imaginarias. Del mismo modo que toda situación imaginaria contiene reglas de conducta, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria por ejemplo, jugar al ajedrez crea una situación imaginaria.

El juego con reglas mas simple desemboca inmediatamente en una situación imaginaria en el sentido de que el juego queda reglado por unas normas, se descartan una serie de posibilidades de acción.

Del mismo modo que al principio señalamos que toda situación imaginaria contiene reglas, aunque de forma verbal, hemos demostrado también el caso inverso: todo juego con reglas encierra en si una situación imaginaria, aunque de forma verbal. La evolución a partir de juegos con una evidente situación imaginaria y ciertas reglas ocultas a juegos con reglas manifiestas y situaciones imaginarias poco evidentes señala el desarrollo del juego en el niño.¹⁴

¹⁴ Antología Básica: El juego Licenciatura en Educación, plan 1994, coordinación Xochil Leticia Moreno Fernández, México UPN, 2004 págs. 61 - 70.

CAPÍTULO III: ASPECTOS DIDÁCTICOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO INFANTIL

3.1 El Juego Frente a la Escuela

El diario pedagógico de Piaget postula que la educación es “una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural”¹⁵; es decir, el proceso de formación del hombre requiere de un medio social adecuado para llevarse a efecto. Como ya se dijo el medio social es una de las cuatro condiciones interdependientes que originan el desarrollo cognitivo. Desde este punto de vista, concierne a la familia, a las instituciones preescolares y a las escuelas, complementar la labor educativa, ya que la primera no alcanza los resultados deseables y las otras no brindan los elementos necesarios para que los educandos afronten situaciones y problemas.

En estas circunstancias, se impone replantear el papel del jardín de niños para que se convierta en una institución formativa por excelencia, que no descuide el desarrollo intelectual y afectivo del sujeto.

El jardín de niños tendría que convertirse en el vehículo de la formación intelectual y moral de educando, que cumpla con el gran compromiso de potenciar las capacidades del sujeto y de insertarlo en la sociedad. Piaget destaca los efectos de la escuela activa frente a la llamada escuela tradicional. En el caso de la primera, admiten escuelas “como un centro de actividades reales y experimentales desarrolladas en común, como por ejemplo el desarrollo de la inteligencia lógica en ella en función de la acción y de los intercambios sociales”¹⁶. El célebre psicólogo no podía concebir una institución que no asumiera, en principio, el supuesto interaccionista del conocimiento que, en otras palabras, significa el desarrollo de la inteligencia con el concurso de la socialidad y realidad general.

De la misma manera que el supuesto anterior, el constructivismo en la escuela activa cuando la libertad del trabajo docente permite al niño investigar libremente, al llegarse un método de trabajo que le sirva para indagar lo que le

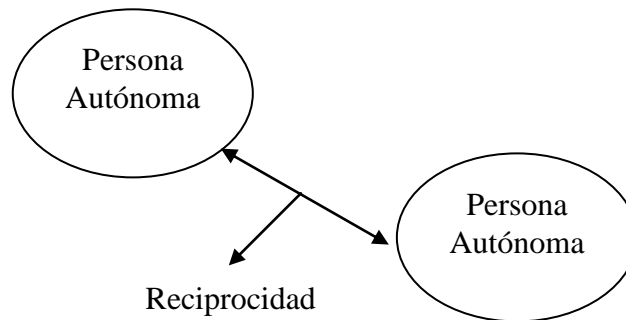
¹⁵ *Ibíd.*; pág. 74.

¹⁶ *Ibíd.*; págs. 13 y 14.

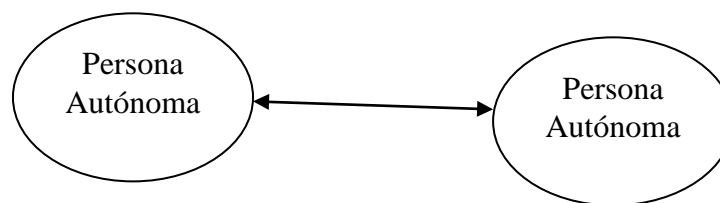
interesa y sobre todo, propicia que el propio alumno sea quien clarifique su razonamiento.¹⁷

Auténtica Educación en las Escuelas

Reorientación de la Educación Actual



La reciprocidad humana



El Desarrollo de la Inteligencia

No obstante que Piaget enfatiza la participación del alumno en el trabajo reflexivo, también desea que la escuela activa se convierta en un centro de trabajo donde se combine el trabajo colectivo con el personal.

La escuela tradicional se encuentra en franca desventaja respecto de la activa, porque se consagra a propiciar la ejercitación de la inteligencia mediante la acumulación de la información facilitada por el maestro. Se trata, en realidad, de una “gimnasia mental” que “ejercita” la inteligencia. Ahora bien si el alumno olvida datos, formulas, regla, no importa porque en cierto momento estas si forman parte de su preparación. En otro orden de problemas, la relación maestro-alumno es distinta en la escuela tradicional. Piaget dice al respecto:... la escuela tradicional no concede otra relación que la que une al maestro, especie de soberano absoluto que detenta la verdad intelectual y moral, con

¹⁷ Ibídem; pág. 45.

cada alumno individualmente; la colaboración entre alumnos incluso la comunicación directa entre ellos queda así excluida del trabajo de la clase y de los deberes por realizar en casa (a causa de las notas por dar y el ambiente de examen...) ¹⁸.

Se añade también la tendencia de la escuela tradicional a separar las actividades científicas unas de otras, atendiendo a los criterios positivistas de describir lo observable en vez de explicar lo casual a través de marcos deductivos.

Piaget no solo se circunscribe a señalar la función global de la escuela plantear, por el contrario, el cambio en la actualidad del maestro, en las relaciones de la escuela con la comunidad, en el programa y los métodos pedagógicos.

Con respecto al maestro Piaget piensa que este debe despojarse de la actitud autoritaria y des sapiencia que lo caracteriza, para convertirse en un conductor del aprendizaje capaz de animar e interesar a los niños en la solución de los problemas, así como de apoyar numerosas iniciativas de investigación que aquellos presenten. Este es según el autor, uno de los valores más altos que persigue la educación activa, para propiciar la cooperación y más tarde la autonomía intelectual de los alumnos. ¹⁹

Desde este punto de vista el educador activo es una pieza clave en el proceso educativo y no simplemente, como a menudo se piensa, un maestro que cae en el extremo opuesto de dejar en libertad plena a los niños.

En este orden de cosas, analizar la trascendencia de la labor del maestro, o en otras palabras, el efecto de la escuela en la comunidad donde se encuentra enclavada. Todos los maestros sabemos que los padres de familia representan una fuerza social. Al mismo tiempo que son testigos de las altas y de las bajas del rendimiento de sus hijos, se convierten en obstáculo cuando los movimientos renovadores de la educación se encuentran fuera de su alcance cultura. Los padres de familia siempre marchan al lado de la tradición escolar que ya es conocida, que ha sido probada y que rinde resultados relativamente buenos. Por eso, la implicación de los métodos activos crean

¹⁸ Ibídem; Págs. 55 y 56.

¹⁹ Cfr. Ibídem; Pág. 43

inseguridad, expectativa e incomprensión (incluso por parte de los mismo educadores cuando están impreparados) en la comunidad en general.

Para superar este conflicto, no existe nada mejor que una labor de acercamiento y sensibilidad de la escuela dirigida hacia los padres de familia.

Esto constituye potencialmente una fuerza profesional y ocupacional diversa, que bien podría canalizarse en una colaboración con la escuela y manifestarse en una mejor comprensión y aplicación de los métodos pedagógicos.

Al respecto, Piaget se inclina por “los métodos activos que deja lugar esencial a la búsqueda espontánea del niño y de los adolescentes, y que exigen que cualquier verdad por adquirir sea reinventada y no simplemente transmitidas”.²⁰

No obstante lo anterior, esta cita podría ser letra muerta, si el educador no se compromete con la gran responsabilidad social que debe tener en cuanto a la formación de espíritus libres y creativos, desde el punto de vista intelectual y moral. Aceptado este compromiso, los métodos didácticos deberán considerar la actividad, la espontaneidad en los trabajos de construcción y experimentación desarrollados en forma personal o colectiva.

En este contexto intelectual moral y tomando en cuenta las características generales de la edad preoperatoria (entre los dos y los seis o siete años de edad aproximadamente), el método pedagógico que se sugiere para aplicar el programa respectivo, es el juego, por las siguientes razones²¹:

- 1.- Es la actividad mas auténtica de la infancia.
- 2.- Contribuye a la construcción del pensamiento.
- 3.- A través del símbolo lúdico, el niño logra representar la realidad.
- 4.- Es una manifestación de creatividad por excelencia.
- 5.- Es un atenuante de los efectos dolorosos de la vida del sujeto.

Porque el juego es el eje del desarrollo cognitivo; al ser método vamos a observar las relaciones que se tejen con las demás funciones psicológicas que a la postre, producen el desarrollo global de la inteligencia preoperatoria.

Estos aspectos psicológicos son: la función simbólica (integrada por la imitación, la imagen mental, el dibujo, el lenguaje y el mismo juego), el pensamiento lógico-espacial y el pensamiento causal experimental. En la

²⁰ Piaget/74; Pág. 95.

²¹ Cfr. Piaget/61: Págs. 180-185

figura adjunta observamos al juego como elemento integrador de los aspectos de la inteligencia representada.

Trasladado en esquema del desarrollo al campo pedagógico, este queda constituido de la siguiente manera: El juego, eje del desarrollo intelectual, encuentra su espacio en la ludoteca,²² la que, a su vez, toma un lugar central en el esquema pedagógico. La actividad simbólica se ejerce en el club de la imaginación, donde los niños van a inventar símbolos, al hacer imitaciones, a crear imágenes actuadas posturalmente, y también se ejerce en un taller de dibujo, que se ocupa de la representación gráfica por medio de la forma y el color. Con respecto a la educación del pensamiento lógico, este requiere de un taller de construcción, donde el niño pueda jugar y construir figuras integradas por distintos objetos (por ejemplo, casas, castillos, puentes, que dieran lugar a colecciones, seriaciones y correspondencia de objetos). El pensamiento espacial se maneja a través de un haz de juegos organizados. Por su parte, el pensamiento causal, adopta la forma de taller de experimentación.

Aquí el niño juega y experimenta con muchos objetos.

Las relaciones de la ludoteca con el club y los diversos talleres se realizan directamente mediante el juego libre u organizado.

En relación con la ludoteca, es indispensable que esta este organizada y cuente con juguetes para construir (cajas, tapitas, etc.), querer (animalitos de peluche, muñecas, etc.) y experimentar (brújula, tanques de agua y de arena, etc.), y otros mas.²³

²² Jaulín/81; Pág. 60.

²³ Antología Básica: El juego Licenciatura en Educación, plan 1994, coordinación Xochil Leticia Moreno Fernández, México UPN, 2004 Págs. 176-190

3.2 Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar

El programa de estudio 2011 es un instrumento de trabajo que utiliza la educadora en su práctica docente cotidiana es de observación general, se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actual cotidiano. A demás, establece que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

El programa se organiza por los siguientes campos formativos

Campos Formativo	Aspectos en que se organizan
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral. • Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Número • Forma, espacio y medida
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Mundo natural • Cultura y vida social.
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación, fuerza y equilibrio. • Promoción de la salud.
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal • Relaciones interpersonales
Expresión y apreciación artística	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y apreciación musical. • Expresión corporal y apreciación de la danza. • Expresión y apreciación visual. • Expresión dramática y apreciación teatral.

La profesora de educación preescolar deberá motivar el interés de los niños con actividades dinámicas que le ayuden a desarrollar las competencias mencionadas anteriormente; ya que el niño es un ser en constante movimiento y receptor de constantes progresiones.

El juego tiene múltiples manifestaciones y funciones, ya que es una forma de actividad que permite a los niños la expresión de su energía y de su necesidad de movimiento, al adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias.

En el juego no solo varía la complejidad y el sentido, sino también la forma de participar: individual (en que se puede alcanzar altos niveles de concentración, elaboración y “Verbalización interna”), en parejas (se facilitan por la cercanía y compatibilidad personal), y colectivos (exigen mayor autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados). Las niñas y los niños reconocen esta gama a cualquier edad, aunque se observa una punta de temporalidad que muestra que los alumnos más pequeños participan con más frecuencia el juego individual o de participación más reducida y no regulada.

En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y adultos. Mediante este, las niñas y los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, e idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar en que actúan e intercambian papeles.

También ejercen su capacidad imaginativa al dar a los objetos comunes una realidad simbólica distinta de la cotidiana y ensaya libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

Una forma de juegos que ofrece múltiples posibilidades es el juego simbólico; es decir, situaciones que las niñas y los niños “escenifican” adquieren en una organización más compleja y secuencias más prolongadas; los papeles que cada quien desempeña y el desarrollo del argumento se convierten en motivos de un intenso intercambio de propuestas de negociación y acuerdo entre los participantes.

Durante la práctica de juegos complejos, las habilidades mentales de las niñas y los niños tiene un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación en grupo.

En la educación preescolar, una de las prácticas más útiles para la educadora consiste en orientar a las niñas y a los niños hacia el juego, ya que puede alcanzar niveles complejos por la iniciativa que muestran. En ocasiones, las sugerencias de la maestra propician la organización y focalización del juego, y en otras su intervención se dirigirá a abrir oportunidades para que fluya espontáneamente.²⁴

3.3 Propuesta de actividades didácticas para favorecer el aprendizaje infantil.

Con estas actividades se pretende mostrar de una manera sencilla y práctica posibles formas de trabajo para favorecer aprendizajes sin olvidarnos de sus diversas formas de aprender de los niños así como los diferentes contextos en donde vive cada pequeño y estos son aspectos fundamentales que debemos tomar en cuenta cuando realizamos nuestra planificación de trabajo en el aula.

Estas son algunas propuestas de actividades donde los niños juegan y aprenden:

“Mis Sentidos”

Materiales: Hojas blancas, crayolas, colores.

Inicio

- El día de hoy la maestra comentará que durante estas semanas se trabajaran los cinco sentidos básicos del cuerpo humano y para cada sentido realizaremos distintas actividades. Realizara las siguientes preguntas:

²⁴ Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar, se imprimió por encargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, en los talleres de Infagón Wub, S.A. DCV., con domicilio en Alcaicería No. 8, Col. Zona Norte Central de Abastos, Del. Iztapalapa, C.P. 09040, México, D.F., el mes de Enero de 2012, el tiraje fue de 300,000 ejemplares. Pág. 21, 22.

¿Ustedes, saben cuáles son los sentidos?

¿Ya habían escuchado hablar de los sentidos?

Desarrollo

- La maestra les hablará en general de los sentidos. Los sentidos nos permiten clasificar objetos y cosas del mundo, todos los días. De acuerdo a los sentidos que estamos utilizando, los objetos y las cosas pueden variar. Hay cinco sentidos básicos.
- Muchas veces debemos clasificar los objetos por diversos motivos. La clasificación de objetos puede realizarse a través de los sentidos.
- Los sentidos a través de los cuales podemos conocer el mundo que nos rodea son:
 - Olfato, podemos percibir distintos aromas.
 - Gusto, podemos saber si algo es amargo, dulce, etc.
 - Tacto, podemos saber si una superficie es suave o áspera.
 - Vista, podemos saber percibir colores y formas.
 - Oído, podemos sentir los diversos sonidos.
- Conforme se vayan diciendo cada uno de los sentidos se preguntara que parte del cuerpo se utiliza para cada sentido.
- Se entregará a cada niño una hoja, se les pedirá que en medio de su hoja escriban lo que estará anotado en el pizarrón “los cinco sentidos” se les pedirá que lo encierren en un círculo, posteriormente alrededor de su título tendrán que dibujar las partes del cuerpo que utilizamos para los cinco sentidos (ojos, nariz, lengua, manos y oído), se pedirá que los iluminen.

Cierre

Cada niño pasará y explicara lo que realiza.

Evaluación

Que los niños expresen con sus propias palabras que son los sentidos y cuales órganos son los que se utilizan para cada sentido.

Campos que se favorecen

L. y C. utiliza marcos gráficos o letras con diversas intenciones de escritura y explica que dice su texto.

E y A. A. experimenta con crayones, materiales y herramientas. Crea mediante el dibujo explicación.

Tarea

Se pedirá a cada niño la silueta de su cuerpo en cartón ya recortada.

Y un espejo que abarque por lo menos toda su cara.

“GUSTO”

Materiales

- Alimentos con diferentes sabores dulce, salado, amargo, ácido, pañuelo o bufanda, hojas blancas, crayolas, tijeras, resistol.

Inicio

- Se pedirá a los niños que entre todos acomoden todas las mesas formando una sola fila, posteriormente tomen su silla y se acomoden.
- La maestra les dirá que hablara de uno de los cinco sentidos, con este sentido podemos saber si algo es dulce, salado, amargo etc.
- ¿Ya saben cuál es?
¿Qué parte del cuerpo utilizamos para detectar lo dulce, salado etc.?

Desarrollo

- Posteriormente se les explicara como realizarán una actividad y que para ello hay diversos alimentos con diferentes sabores.
- Se irán colocando uno por uno en la mesa para que vallan observándolos.
- Se elegirá a un niño o voluntario entre el grupo, se le vendaran los ojos con un pañuelo. Los demás niños deberán elegir que alimento le van a dar a probar a su compañero. El niño con los ojos vendados tendrá que averiguar que alimento es. Todos los niños pasaran.

Cierre

- Se acomodarán las mesas y sillas, ya cada uno en su lugar se les preguntara que les pareció la actividad. Posteriormente tomarán una hoja blanca sus crayolas y su espejo para que observen como es su lengua, que color tiene, ya que la tendrán que dibujar en la hoja e iluminarla para posteriormente recortarla y pegarla en la silueta.

Evaluación

- Se observara que los niños saben distinguir los diferentes gustos y sabores de cada alimento.

Campos que se favorecen

L. y C. Comparte información mediante diversas formas de expresión oral.

E. y A. A. Utiliza distintos materiales para crear mediante el dibujo lo que se le pide.

¡Exclamé a que sabe!

Materiales

- Diferentes alimentos (chocolate, pan, sal, limón).

Inicio

- La maestra pedirá que elijan un compañero ya que trabajaran en parejas, así mismo la mesa en la que trabajaran

Desarrollo

- Ya listos, se les entregara a cada uno un pañuelo tienen que decidir quién va a cubrirse los ojos, se les mencionará que el que no se cubra los ojos tendrá que describir lo que se le dé a probar sin decir el nombre del alimento, ya que el que tiene que adivinar es quien tenga los ojo vendados.
- Para que ellos entiendan mejor si es posible la maestra y asistente pondrán el ejemplo para que los niños puedan realizarlo.

Cierre

- Se les preguntara si fue fácil o difícil describir y que les pareció la actividad.

Evaluación

- Que el niño reconozca el alimento utilizando el sentido del gusto y sepa explicar que mediante la explicación o descripción del alimento, el otro niño investigue de que alimento trata.

Campos que se favorecen

- L. y C. expresa información mediante diversas formas de expresión oral.

“Caja de Sorpresas”

Materiales

- Diferentes alimentos, frutas, verduras y líquidos (mandarina, naranja, cebolla, chocolate y vinagre), utensilios de cocina (vasos, platos, cucharas, tenedor).

Inicio

- Todos los alimentos se encontraran en el comedor.
- Se explicará en primer lugar la actividad se escogerá un voluntario para iniciar la actividad.

Desarrollo

- El voluntario será conducido por el educador a un lugar apartado del grupo en este caso al comedor donde se encuentran todos los alimentos.
- Se le dará a probar uno de ellos el cual deberá explicar al resto de la clase mediante el lenguaje no verbal sino con gestos, mímica, etc.
- No podrá utilizar en ningún momento palabras hacia sus compañeros. El niño que adivine, será el próximo candidato para probar y gestual izar.

Evaluación

- Se evaluara tanto al niño que reconozca el alimento utilizando el sentido del gusto y sepa describirlo mediante los gestos o mímica y mediante esa descripción el grupo pueda averiguar de qué alimento trata.

Campos que se favorecen

- Expresión dramática y Teatral, expresa mediante el lenguaje gestual y corporal lo que se le pide.

Competencias	Aprendizajes Esperados	
Lenguaje y Comunicación Aspecto: Lenguaje Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. • Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela. • Narra sucesos reales o imaginarios. • Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás. • Reconoce ideas y escucha la de los otros para establecer acuerdos dentro y fuera del aula.
Desarrollo Físico y Social Aspecto: Coordinación, Fuerza y Equilibrio	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene el control de movimientos que indican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicios físicos. • Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en juegos que lo hacen identificar y mover distintas partes de su cuerpo. • Participa en juegos que indican habilidades básicas. • Juega libremente con diferentes materiales y descubre los distintos usos que puede darles. • Elige herramientas adecuadas para realizar una tarea asignada o de su propia creación. • Construye objetos de su propia creación.

Campos Formativos	Competencias	Aprendizajes Esperados
<p>Expresión y Apreciación Artísticas</p> <p>Aspecto: Expresión Corporal y Apreciación de la Danza</p> <p>Aspecto: Expresión y Apreciación Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en compañía del canto y de la música. • Expresa su sensibilidad, imaginación e inventara el interpretar o crear canciones y melodías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Baila libremente al escuchar música. • Sigue el ritmo de la música mediante movimientos espontáneos de su cuerpo. • Baila acompañándose de diferentes instrumentos y objetos • Escucha, canta canciones y participa en juegos y rondas. • Sigue el ritmo de las canciones utilizando las palmas y los pies.
<p>Aspecto: Expresión y Apreciación Visual</p> <p>Aspecto: Expresión Dramática y Apreciación Teatral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados. • Expresa, mediante el lenguaje oral, gestual y corporal, situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipula masa y crea una obra plástica. • Experimenta con herramientas y técnicas. • Selecciona materiales y herramientas. • Crea mediante el modelado, dibuja objetos reales o imaginarios. • Participa en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema. • Representa una obra sencilla empleando sombras o títeres. • Participa en el diseño y la preparación de puesta en escena de obras o representaciones.

“Los cuentos que nos contaron “

Materiales

- Tarjetas con imágenes, cuentos.

Inicio

- La maestra pedirá a los niños que acomoden las mesas y sillas para que se acomoden todos en semicírculo, ya estarán listas las tarjetas que se van a utilizar.

Desarrollo

- La maestra muestra a los niños una tarjeta con una imagen, por ejemplo un sombrero azul con tul y los invita a adivinar a que personaje de ficción pertenece, si no lo descubren, la docente saca otra tarjeta de la misma, sería por ejemplo la varita mágica y la guarda hasta que descubran de quien se trata.
- La docente repite el juego con otra serie de tarjetas e incorpora nuevas series a medida que se integran narraciones.

Cierre

- Para finalizar la docente narra los cuentos conocidos por los niños, haciendo pausas en silencio para que los niños completen la historia, por ejemplo: había una vez una niña que llevaba una caperuza roja. Se llamaba... llevaba galletas en una canasta para su....Se les preguntara si les gusto la actividad.

Evaluación

- Que los niños aprendan a comunicarse oralmente, antes de ingresar en el jardín en intercambios comunicativos espontáneos con sus padres.

Campos que se favorecen

- L. y C. Al expresarse y actuar con iniciativa y autonomía.

Tarea

- Investigar que es una rima.

“Repetición y Creación de Rimas “

Materiales

- Información de lo que es una rima, objetos en el salón.

Inicio

- Los niños se colocan sentados en círculo. La maestra le propone jugar a rimar. Preguntara quien investigo sobre lo que es una rima y comente.

Desarrollo

- El juego comienza con la mención por la docente de objetos del aula y una palabra que rime con dicho nombre. Sombrero rima con...letrero, continua con rimas a partir de palabras que van proponiendo por ejemplo: gato – zapato.
- Se repite la actividad con diferentes palabras, incentivar a los niños para que busquen palabras que rimen con una dada.

Cierre

- para finalizar en ¼ de cartulina la maestra les anotara su rima y pedirá que ellos la creen haciéndole su dibujo y decorándola.

Evaluación

- incrementar la oralidad y desarrollar en los niños la conciencia fundamental para el futuro aprendizaje de la lectura.

Campos que se favorecen

- L. y C. expresar sus ideas y actuar con iniciativa y autonomía.
- E. y A.A. al crear y decorar su ¼ de cartulina.

¡¡Revolución Mexicana!!

Inicio

- La maestra explicara que el día de hoy se realizaran honores a la bandera ya que se les hablará de una fecha muy importante (20 de noviembre Revolución Mexicana).
- Se les mostraran imágenes de lo que fue nuestra Revolución Mexicana.

Desarrollo

- Después de la ceremonia de honores a la bandera se realizara una representación del acontecimiento del 20 de noviembre que pueden preparar previamente los alumnos con ayuda de un adulto.
- Posteriormente pasaran al salón y realizarán un dibujo sobre la revolución mexicana.

Cierre

- Cada uno dará una breve explicación de lo que para ellos es la revolución mexicana mostrando su dibujo.

Evaluación

- Que los niños expresen con sus propias palabras que es la revolución mexicana.

Campos que se favorecen

- E. y A.A. utiliza diversos materiales y herramientas para cada actividad.
- L. y C. expresa información mediante diversas formas de expresión oral.

¡¡Rondas con Mímica!!

Materiales

- Grabadora, CD.

Inicio

- La docente propone salir al patio a jugar. En coro y sin agarrarse de las manos, canta mientras hace la mímica.

Desarrollo

- Se pondrá la música “El patio de mi casa”, la docente, dice a los niños, cantamos esta canción abriendo y cerrando las manos como tirando gotitas de agua. Cuando la letra dice agáchate>> nos tomamos de las manos y bailamos. Propone a otras coreografías de conjunto.

Cierre

- Se incentivaré a los niños para que realicen nuevos movimientos integrando las distintas partes del cuerpo y en distintas posiciones.
- Se preguntara: ¿les gusto la actividad de hoy?, ¿se les dificulto?, ¿por qué?, ¿Qué aprendieron el día de hoy?

Evaluación

- Se evaluara la coordinación de movimientos que cada alumno realiza en las distintas rondas.

Campos que se fortalecen

- D.F. y S. participa en juegos que lo hacen mover distintas partes de su cuerpo.

Tarea

- Se pedirá que los pequeños pregunten a sus abuelos, les cuenten y enseñen lo que ellos en su época jugaban y cantaban.

“A mirar el dado”

Materiales

- Un dado grande.

Inicio

- Los niños se sientan en círculo. La docente le presenta un dado de grandes dimensiones pregunta a los niños si saben de qué se trata, si han visto cómo se juega, si han jugado en familia con él, etc.

Desarrollo

- Mientras, arroja el dado pedirá a los niños que determinen el valor obtenido. Es común que los niños indiquen el valor numérico de la cara que tienen frente a ellos.
- La docente explica cómo se lee el valor obtenido con un dado. Hay que mirar la cara superior. Cuando sea necesario recuerda que, después de arrojarlo, el dado no debe moverse hasta que todos los participantes mire la cara superior.

Cierre

- Se permitirá que los niños que lo deseen arrojen el dado y pregunten a los demás que valor han obtenido.

Evaluación

- Identificarán el número y la representación de este ejemplo y la utilización del dado.

Campos que se favorecen

- L. y C. expresa información mediante diversas formas de expresión oral.
- P. M. reconoce que los números se utilizan en situaciones variadas.

“Las Cucharitas”

Materiales

- Un dado grande, bandeja con 10 cucharitas, 2 bandejas vacías (una para cada jugador).

Inicio

- Los niños se colocan por parejas y la docente entrega un juego de material a cada pareja. La consigna del juego es que un niño arroja el dado toma la cantidad de cucharitas que el dado indica y las coloca en su bandeja.

Desarrollo

- Los niños inician el juego recordando que no pueden mover el dado hasta que el compañero no haya tomado la cantidad de cucharitas indicado en la cara superior del dado. Una vez que el jugador pone las cucharitas en su bandeja, corresponde el turno a su compañero.

Cierre

- El juego finaliza cuando no quedan más cucharitas que tomar.
- Se les preguntara si les gusto la actividad de hoy, que fue lo que más les gusto y que aprendieron el día de hoy.

Evaluación

- Respetar los turnos y el tiempo de observación de la cara superior del dado, son consignas esenciales para el trabajo conjunto de resolución del problema.

Campos que se favorecen

- P. y M. reconoce que los números se utilizan en situaciones variadas.

“La Generala”

Materiales

- Un dado grande con pautas numéricas del uno al seis y un tablero por cada jugador.

Inicio

- Los niños se colocan en grupos, la docente entrega un tablero, un anotador y un lápiz a cada niño y un dado al grupo.

Desarrollo

- Plantea la siguiente consigna: A su turno, cada uno tira el dado y anota en su tablero lo que el dado indica. El objetivo del juego es completar el tablero.
- Si el niño saca el número tres, lo registra en la columna correspondiente al número con una cruz, un papalote, etc. Una vez arrojado el dado, el niño verifica en su tablero si debe registrar el número o ya lo ha registrado. Si ya tiene ese número, pasa el turno al compañero. Gana el niño que complete primero el tablero.

Cierre

- El niño que gano pasará al frente y mostrara su tablero.
- Se preguntara si les gusto la actividad del día de hoy, que les gusto más de todo el juego y que aprendieron hoy.

Evaluación

- Evaluaremos la identificación de números y cantidades individualmente.

Campos que se favorecen

- L. y C. expresa información mediante diversas formas de expresión oral.

“La Carpeta Viajera”

Materiales

- Carpeta armada y engargolada, cartulina, listones, resistol, tijeras y plumones.

Inicio

- La maestra dispone de una carpeta elaborada con cartulina. Los niños se dibujan a sí mismos en las tapas y la docente escribe el nombre de cada niño debajo del dibujo. Todos los niños participan, luego la docente escribe el nombre del grupo en la tapa.

Desarrollo

- Se les explicara a los niños que la carpeta es de todos y pata todos. Cada uno de ellos llevará por turno la carpeta a casa para que cada familia pegue una fotografía o un dibujo de sus miembros, explique una anécdota o curiosidad escriba una poesía, un deseo, etc. En la primera página invita a las familias a participar en el proyecto y lee a los niños esta invitación.
- Inicia la ronda con un sorteo para determinar que niño se llevará la carpeta a su casa y el orden de visita.

Cierre

- Una vez que se han presentado las familias, la carpeta sigue viajando de casa en casa. En la segunda visita los padres pegaron fotografías de cuando sus hijos eran bebés, contaron anécdotas, canciones, juguetes preferidos, etc.

Evaluación

- Utilizar la palabra como herramienta creativa, participar activamente en la producción e intercambio de mensajes.

Campos que se favorecen

- L. y C. expresa información mediante diversas formas de expresión oral

“Te Invitamos a Cantar y a Bailar”

Materiales

- Instrumentos musicales, grabadora, CD, cartulina, recortes, resistol y tijeras.

Inicio

- La docente explica que invitaron a niños de otra aula para cantar y bailar juntos. Indica que confeccionaran las invitaciones correspondientes.

Desarrollo

- Los niños decoran la tarjeta de invitación con dibujos o recortes que se relacionen con la música y dictan el texto a la docente. Seleccionaran juegos y canciones para compartir con los niños de otras aulas.
- La docente propone planificar la actividad que harán primero, y que harán luego y establecen un orden.
- La docente forma grupos que alternan la ejecución de los diferentes instrumentos y movimientos que escucha.

Cierre

- La maestra preguntara que les pareció la actividad, que fue lo que más les gusto y si les agrado la participación del otro grupo.

Evaluación

- Lograr el equilibrio entre la temática de las canciones y las habilidades requeridas para los juegos musicales.

Campos que se favorecen

- D.F. y S. participa en actividades que lo hacen mover distintas partes de su cuerpo.
- L. y C. expresa ideas y sentimientos mediante el lenguaje oral.

Trabajos, Máquinas y Herramientas

- Expresarse en lengua oral
- Reconocer oficios y profesiones
- Familiarizarse con la balanza y el peso
- Explorar la realización de formas tridimensionales
- Reconocer y diferenciar distintos objetos
- Desarrollar la sensibilidad táctil

Campos Formativos	Competencias	Aprendizajes Esperados
Desarrollo Personal y Social Aspecto: Relaciones Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Acepta a sus compañeros (as) como son y aprenden a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunicad y los ejerce en su vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica que los niños y niñas pueden realizar diversos tipos de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida, ordenar y limpiar el salón. • Acepta desempeñar distintos roles y asume su responsabilidad en las tareas que le corresponden individual y colectivo. • Actúa conforme a los valores de colaboración, respeto y equilibrio.
Exploración y Conocimiento del Mundo Aspecto: Mundo Natural Aspecto: Cultura y Vida Serial	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende en que consiste un experimento y anticipa lo que puede suceder cuando aplica uno de ellos para poner a prueba una idea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone que hacer como proceder para llevar acabo un experimento y utiliza los instrumentos y recursos necesarios de acuerdo con la situación experimental.
Expresión y Apreciación Artísticas Aspecto: Corporal y Apreciación de la Danza	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue algunas expresiones de la cultura propia y de otras y muestra respeto hacia la diversidad. • Expresa por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce objetos cotidianos utensilios, transporte y vestimenta. • Participa en eventos culturales. • Reproduce secuencias rítmicas con el cuerpo. • Baila espontáneamente acompañándose de un aro y varita. • Coordina movimientos según el ritmo de la música. • Se mueve y desplaza dentro y fuera.

“Los Panaderos”

(Descubrimiento del oficio del panadero)

Materiales

- Mesas, sillas, papel craf, billetes, monedas, una caja y panes.

Inicio

- La maestra prepara el aula con los muebles del centro, simula una panadería sencilla. En la puerta, cuelga un cartel con el rótulo “Panadería”.
- Dispone las mesas como mostradores y como área de cocina.
- En la cocina coloca las tablas de madera, los moldes y la masa.
- En otro sector organiza la caja con billetes y moneda.

Desarrollo

- Fuera del aula reúne a los niños e inicia una conversación para indagar sobre sus conocimientos previos a partir de preguntas como: ¿Alguien ha estado en una panadería?, ¿Qué podemos comprar en ella?, ¿Quién hace esos panes tan ricos?, ¿Quién compra en la panadería?, ¿Quién acompaña a su mamá a hacer las compras?, ¿Qué compra su mamá?
- La maestra anota en un papel graf las respuestas de los niños. Las deja expuestas para recordarlas. Explicará que ha preparado una sorpresa en el aula, que se ha convertido en una panadería y propone jugar a ser panaderos.
- Distribuyen libremente los papeles, público, vendedores, panaderos, etc. Entran al aula y cada niño ocupa su lugar.

Cierre

- Se realiza el cierre de la actividad cuando decae el interés del grupo. Entonces invita a los niños a ordenar el aula y los materiales.

Evaluación

- Expresarse en lengua oral, disfrutar del juego con sus compañeros desempeñando un papel.

Campos que se favorecen

- L. y C.

Tarea:

- Traer un gorro y delantal de panadero.

“A amasar”

Materiales

- Harina, moldes, delantales, gorros.

Inicio

- La maestra organiza en el aula, el área de cocina de la panadería y ya con sus delantales puestos y gorros de cocinero además de los ingredientes necesarios.

Desarrollo

- Propone hacer galletas o panes pequeños según las posibilidades del Centro Educativo. Habla sobre la importancia de la higiene para cocinar y la necesidad de usar delantal y gorro.
- Se lavan las manos y se colocan delantales y gorros. La maestra presenta la receta, entrega una copia a cada dos niños y la leen entre todos.
- La maestra entrega un trozo de masa a cada niño. Le dan forma y lo colocan en una plancha para horno. La docente lo lleva a hornear y luego comen lo que han preparado.

Cierre

- Se les realizarán las siguientes preguntas: que les pareció ser panaderos, que forma tuvo su pan o galleta, quedó rico, que aprendieron el día de hoy.

Evaluación

- Que los niños aprendieron a realizar una receta dando creación a un pan elaborado por ellos.

Campos que se favorecen

- D.F. y S. al hablar sobre la importancia de la higiene personal.

“Un dado gigante”

(Invención de historias a partir de oficios e instrumentos)

Materiales

- Dado gigante con dibujos de una actividad en cada cara (verdadero, cajones de verdura, perro en camilla, veterinario o revisándolo, cocinero moviéndole a una olla. (Dado con instrumentos) cucharón, escalera, balanza, termómetro y olla.

Inicio

- La docente reúne al grupo y acerca el dado. Miran cada una de las caras del dado y describen que ven. Si los niños no lo expresan el nombre de la profesión.
- Arrojaran el dado por turnos, cada niño ayudado por sus compañeros hace un comentario sobre la imagen, por ejemplo el bombero sube la escalera, el cocinero tiene sombrero.

Desarrollo

- La docente propone elaborar entre todos una historia con la imagen que toque en el dado, tiran el dado, sale por ejemplo, el sastre. La maestra pregunta que oficio realiza este hombre, como se llama, que estaba cocinando ese día, y deja que aporten ideas.

Cierre

- La maestra guía a los niños para que cuenten solo una de las historias. Enunciar las oraciones oralmente, corrigen y la maestra toma nota de ellas. Lee lo escrito, pregunta si hay que hacer una modificación, si así lo indican, la realiza e ilustra la historia.

Evaluación

- Que los niños reconozcan los oficios o profesiones, que construyan una oración a partir de una imagen, elaborar una historia oral en grupo.

Campos que se favorecen

- P. M. por que están reconociendo figuras geométricas.
- L y C, por que expresan sus ideas e inquietudes

“Oficios y Profesiones”

Materiales

- Hojas blancas, crayolas, colores y acuarelas.

Inicio

- Se iniciara preguntando en que trabajan sus papas, que utilizan en sus trabajos, has visto a alguien trabajar, que hacía, que utilizaba.

Desarrollo

- Posteriormente pediré que dibujen que quieren ser de grandes, pueden utilizar diferentes materiales para decorar su dibujo. También pediré que elaboren un instrumento que utilizarían de acuerdo a la profesión que cada uno eligió.

Cierre

- Para finalizar cada uno expondrá su trabajo y lo explicarán (dibujo e instrumento).

Evaluación

- Cuantos oficios conocían, cuantos no conocían, mostraron interes, conocen bien la profesión de sus padres.

Campos que se favorecen

- L. y C. obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.

“Memorama de Profesiones”

Materiales

- Cartulina, lápiz, crayolas, colores, resistol, revistas, tijeras y resistol.

Inicio

- La maestra ya tendrá papelitos donde estarán escritas algunas profesiones de acuerdo al número de alumnos, tomaran un papelito y la maestra le dirá que le toco.

Desarrollo

- La maestra les entregara dos pedazos de cartulina, cada una tendrá que dibujar o recortar la profesión y herramienta, ya que todos hayan terminado se revisara.

Cierre

- Ya listas las piezas se revolverán y jugaran memorama, se dará un premio a quien haya encontrado más pares.

Evaluación

- Que cada uno de los niños respete los turnos para que se lleve acabo el juego.

Campos que se favorecen

- E. y A.A. al utilizar distintos materiales para crear algo.

Campos Formativos	Competencias	Aprendizajes Esperados
Lenguaje y Comunicación Aspecto: Lenguaje Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral. • Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los ajenos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con niños y adultos dentro y fuera de la escuela. • Mantiene la atención y sigue la lógica en las conversaciones. • Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas. • Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros. • Interpreta y ejecuta los pasos por seguir para realizar y preparar alimentos, así como para organizar y realizar diversas actividades.
Pensamiento Matemático Aspecto: Número	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios del conteo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza estrategias de conteo, como la organización en fila, el señalamiento de cada elemento, añadir objetos o repartir uno a uno los elementos por contar y sobre conteo atreves de un número dado continúan contando. • Usa y nombra los números que sabe en orden ascendente.

Campos Formativos	Competencias	Aprendizajes Esperados
Pensamiento Matemático Aspecto: Forma, espacio y medida	<ul style="list-style-type: none"> • Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones de ubicación entre su cuerpo y los objetos, así como entre objetos tomando en cuenta sus características de direccionalidad, orientación, proximidad e interioridad.
Exploración y Conocimiento del Mundo Aspecto: Mundo Natural Desarrollo Físico y Salud Aspecto: Coordinación, Fuerza y Equilibrio Desarrollo Personal y Social Aspecto: Identidad Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Observa características relevantes de elementos del medio y de fenómenos que ocurren en la naturaleza, distingue semejanzas y diferencias y las describe con sus propias palabras. • Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten realizar actividades diversas. • Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y conversaciones externos que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe lo que observa, que sucede durante el día y la noche. • Elige y usa el objeto instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada. • Construye utilizando materiales distintos. • Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo siente. • Participa en juegos utilizando y respetando las reglas establecidas.
Expresión y Apreciación Artística Aspecto: Expresión y Apreciación Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones visuales, usando técnicas y materiales variados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimenta con materiales, herramientas y técnicas de la expresión plástica. • Selecciona materiales, herramientas y técnicas que prefiere cuando va a crear una obra.

“Regalos para las Estrellas”

Materiales

- Hojas blancas, acuarelas, colores y diurex.

Inicio

- La maestra pedirá que se sienten en círculo porque va a leerles un poema y tienen que estar muy atentos.

Desarrollo

- La docente pregunta ¿Cómo será una luna lunera y el vestido rojo de una estrella?, ¿Cómo será una patineta que sirva para recorrer los planetas?.

Cierre

- Describen oralmente cada regalo, eligen uno y lo dibujan, cuelgan los dibujos en la cartelera del aula.

Evaluación

- Ejercitar la oralidad a través de situaciones hipotéticas e imaginarias, describir y dar instrucciones simples oralmente respetando consignas.

Campos que se favorecen

- E. y A.A. al crear dibujos y utilizar materiales variados.

“Una Luna Lunera”

Materiales

- Libro (Manual de la Maestra), dibujos.

Inicio

- La docente elige un texto de instrucciones sencillas y lo lee en voz alta. Guía a los niños con preguntas para que recuerden que el texto indica cómo hacer algo y los pasos a seguir para lograrlo. Pág. 32^a.

Desarrollo

- Los hace fijarse en los dibujos de los regalos para la estrella que ellos mismos han realizado y les propone enunciar las instrucciones que deben seguirse para construir una cuna lunera, un vestido rojo o una patineta que

recorre planetas. Eligen el objeto, acuerdan el enunciado de los pasos y la maestra escribe lo que los niños indican.....
.....

Cierre

- Cuelgan las instrucciones junto con los dibujos.

Evaluación

- Espontáneamente los niños se estarán familiarizando con diferentes tipos de textos, como la descripción y las instrucciones.

Campos que se favorecen

- L. y C. expresan ideas y sentimientos mediante el lenguaje oral.

“Caramelos de Rocío”

Materiales

- Papel craf, diurex, plumones de colores, hojas y crayolas.

Inicio

- La maestra lee en voz alta y muestra textos de instrucciones como los presentados a continuación. Uno es de invención, y el otro podría decirse que se corresponde con un referente real.

Desarrollo

- La maestra, habla con el grupo y orienta a los niños para que diferencien entre las recetas reales e imaginarias.
- Luego propone inventar recetas para el cumpleaños de las estrellas. Los niños hacen sugerencias, eligen una receta y la enuncian oralmente.

Cierre

- La maestra invita a anotarla y dibujarla. Dibujan los ingredientes y los pegan. Luego la maestra escribe lo que le dictan sobre la preparación y

pegan los dibujos. La maestra invita a elaborar un menú para las estrellas y escribe lo que los niños le dictan.

Evaluación

- Que los niños se familiaricen con diferentes tipos de texto, como la descripción y las instrucciones.

Campos que se favorecen

- L. y C. expresa ideas y sentimientos con sus propias palabras.
- E. y A.A. crea dibujos con colores diversos.

“Transportes para Estrellas”

Materiales

- Hojas blancas para dibujar, colores crayolas y plumones.

Inicio

- La maestra preguntará en que medios de transporte se desplazaran las estrellas.
- Registra las ideas de los niños siguiendo las indicaciones que ellos le dan.

Desarrollo

- La maestra invita a los niños a elegir uno de los medios de transporte y a dibujarlo.
- Luego juegan con textos orales elaborando instrucciones sobre cómo usar o cómo fabricar los medios de transporte.

Cierre

- Elaborar el medio de transporte elegido por los alumnos.

Evaluación

- Ejercitar la oralidad a través de situaciones hipotéticas e imaginarias, describir y enunciar instrucciones simples oralmente respetando consignas.

Campos que se favorecen

- L. y C. expresa ideas y sentimientos.

CONCLUSIONES

Los juegos didácticos son importantes en los niños de preescolar ya que estimulan sus cualidades psíquicas o físicas, así como las destrezas motrices dependiendo del tipo de estrategias. Además de la relación estrecha con las sucesivas etapas de la formación de su personalidad, que en cada período plantea necesidades y motivos particulares, los cuales es necesario conocer bien para saber a donde dirigir la estimulación, el juego desarrolla diversos aspectos en la población infantil, tales como la socialización, el aprendizaje, nuevos conocimientos, madurez, creatividad, entre otros. Además de su desarrollo psicomotor, cognitivo y socio-emocional.

El juego domina la vida de los pequeños, ya que quiere jugar desde la mañana hasta la noche. Su diversión emana desde lo más profundo de su ser y le permite mantener de forma fluida su fuerza vital que es tan necesaria para el crecimiento exuberante que está desarrollando.

No permitir jugar a los niños es como limitarlos en su desarrollo de habilidades y capacidades para su vida futura, justamente esto es lo que ha estado sucediendo en los últimos años con los infantes de preescolar.

La disminución del número de hijos en las familias modernas conspira igualmente contra la personalidad de encontrar compañeros con quienes jugar a lo que se agrega la poca disposición de los padres y de más adultos en el hogar para prestar atención a las necesidades lúdicas de los pequeños.

Los docentes tenemos que tener en cuenta las etapas de desarrollo de los pequeños; respetar que su necesidad es jugar y a través de estos ellos adquieren el aprendizaje, sin fastidiarlos y sin traumarlos, por eso no debemos olvidar lo importante que es el juego libre y con intención pedagógica.

“Los niños al jugar se hacen adultos y los adultos al jugar se hacen niños”.

BIBLIOGRAFÍAS

Antología Básica: El juego Licenciatura en Educación, plan 1994, coordinación Xochil Leticia Moreno Fernandez, México UPN, 2004.

Antonio Cabrera Angulo, El juego en la educación preescolar Desarrollo Social y cognitivo del niño, México, UPN, 1995, (Colección: Educación, Número2).

Bruner, J.; Jolly, A. y Sylva, K.: Play: its role in Development and Evolution, Penguin, 1976.

Bruner, J.: "Nature and Uses of Immaturity", en American Psychologist, vol, 27, N°8, págs. 1-22.

Bruner, J.: El habla del niño título original: child's Talk. Learning to Use Language. En el capítulo 3, "Jugar, juegos y lenguaje", en el que Bruner refiere a sus estudios por la inmadurez (1972) y a los resultados de una observación sobre el juego del Cucú, que realiza junto con V. Sherwood, en 1975.

Noemí Aízencang, Jugar, aprender y enseñar relaciones que potencian los aprendizajes escolares. 1ª ed- Buenos Aires: Manantial, 2005. Jugar, aprender y enseñar relaciones que potencian los aprendizajes escolares.

Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar, se imprimió por encargo de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, en los talleres de Infagón Wub, S.A. DCV., con domicilio en Alcaicería No. 8, Col. Zona Norte Central de Abastos, Del. Iztapalapa, C.P. 09040, México, D.F., el mes de Enero de 2012, el tiraje fue de 300,000 ejemplares.

Para un mayor detalle y precisión de los diferentes niveles descritos por Piaget, se sugiere consultar El juego moral en el niño, Barcelona, Fontanella, 1971, publicado originalmente en 1932).

Para una revisión actual de este punto puede verse Español, S.: "Un modo particular de concebir el símbolo y la ficción, en R. Rosas (comp.), la mente reconsiderada. En homenaje a Ángel, Santiago Rivière, Santiago, Psykhe, 2001.

Para una revisión detallada de estas tesis, menos difundidas y cronológicamente previas a los desarrollos de Vigotsky sobre el juego de ficción en el desarrollo del niño, se sugiere consultar Vigotsky, L. S. *Psicología Pedagógica*, Buenos Aires, Aique, 2001.

Para una revisión detallada de estas investigaciones pueden verse Bruner, J. y Sherwood, V.: "Early rule structure: The case of 'peekaboo'", en R. Harre (comp.), *Life Sentences: Aspects of the social Role of Language*, Nueva York y Londres, Wiley, 1976. Ratner, N. y Bryner, J.: "Games, social exchange and the acquisition of language", en *Journal of Child Language*, 1978, 5, págs.391-401. Experiencias realizadas en 1974, con la colaboración de K. Sylva y P. Génova. Descriptas en Bruner, J.: "juego, pensamiento y lenguaje", en José Linaza (comp.) *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984, cap. 11.