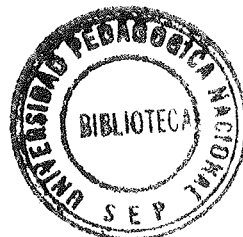


LICENCIATURA EN EDUCACION INDIGENA

PLAN 90/94

UNIDAD - U. P. N. AJUSCO



✓  
EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDACTICA EN LA  
ATENCION SIMULTANEA DE NIÑOS INDIGENAS DE  
TRES A CINCO AÑOS DE EDAD.

**T E S I N A**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADA EN EDUCACION INDIGENA

P R E S E N T A :  
VICTORIA RAMIREZ IBARRA

ASESOR: FRANCISCO VILLALPANDO SANCHEZ

MAESTRO EN SOCIOLOGIA

## D E D I C A T O R I A

### A MI ESPOSO.

Con gratitud, respeto y cariño por permitir y apoyarme económicamente en la realización de mi carrera.

### A MI HIJA AILET.

Con todo mi amor de madre, gratitud y cariño, te dedico este trabajo, que con tantos esfuerzos juntas hemos logrado. Siempre me acompañaste en las buenas y en las malas, a vencer los obstáculos que nunca faltaron pero que al fin esta ilusión que es la más grande de mi vida después de ti se ha logrado.

### A LA NIÑA GRACIELA PENA HERRERA.

Por haber participado con tu granito de arena, con tu pequeñez, jugando alegre, sonriente y traviesa como todo niño de tu edad, que entregada a tus juegos, me diste la oportunidad de hacer realidad este trabajo que tanto esfuerzo y sacrificio representa para mí.

### A MI HERMANO ISMAEL.

Con gratitud y cariño porque siempre me apoyaste y permitiste compartir un techo durante cuatro años de mi carrera.

## AGRADECIMIENTOS

En especial, agradezco infinitamente a la Profra. Graciela Herrera Labra, por haberme guiado con su sinceridad, durante los cuatro años de mi carrera, contribuyendo constructivamente en la realización de mis estudios de la licenciatura.

Al Profr. Francisco Villalpando S., por haber continuado la asesoría de mi trabajo.

A la Profra. Victoria Avilés Quezada, por atenderme y apoyarme en el inicio de este trabajo.

A todos los académicos de la Licenciatura de Educación Indígena por su contribución en mi formación profesional y en la realización del presente trabajo.

A la Profra. Gisela Salinas Sánchez, por sus valiosas orientaciones e indicaciones que apoyaron decididamente la elaboración de esta tesina.

## P R E S E N T A C I O N

El presente trabajo es de alguna forma, una síntesis de lo que en la carrera de Licenciatura en Educación Indígena, como alumna becada, pude asimilar teórica y metodológicamente durante los ocho semestres cursados en la licenciatura Plan 90/94 en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, D. F.

Este trabajo representa para mí, un avance en el conocimiento y dominio de las técnicas y procedimientos de investigación educativa en mi formación profesional, porque significa una valiosa experiencia que me acerca al terreno de la investigación de la práctica docente, de las estrategias didácticas y de los elementos internos y externos de la escuela, que participan en el trabajo del aula, sobre todo en la fundamentación, selección, operación y evaluación de los mismos.

Personalmente considero que este trabajo no hubiese sido posible sin la ayuda decidida y profesional de los docentes que integran la academia de educación indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, de quienes sinceramente, les agradezco y reconozco el valioso y desinteresado apoyo brindado para la elaboración y culminación de esta tesina.

Además del esfuerzo personal e institucional, este trabajo

también es producto de un esfuerzo de mi familia.

En cuanto al contenido de este documento, en la primera -- parte se incluye una introducción que se desglosa en: el planteamiento del problema, antecedentes, justificación, delimitación y objetivos del mismo.

En el primer capítulo, se aborda la práctica docente en - educación preescolar indígena, misma que se describe y analiza - su problemática, necesidades, implicaciones y expectativas; en - este mismo capítulo, se aborda la evaluación como una actividad\_ social en la práctica docente.

En el segundo capítulo se aborda el juego en cuanto a sus teorías y sus usos sociales. En el tercer capítulo, se trata de las posibilidades del juego como estrategia didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje en educación preescolar indígena y en este capítulo se desarrollan los temas sobre los juguetes, los - materiales lúdicos y el juego como elemento importante en la re valoración, uso y rescate de la lengua materna.

En la parte final de este trabajo, se presentan las conclusiones, la bibliografía y los anexos.

## I N D I C E

	Página.
<b>INTRODUCCION.</b>	
A. Planteamiento del problema.	1
B. Antecedentes.	5
C. Justificación.	10
D. Delimitación.	17
E. Objetivos.	25
<b>CAPITULO I. LA PRACTICA DOCENTE EN EDUCACION PREESCOLAR                   INDIGENA.</b>	 26
A. Descripción y análisis de la práctica docente.	26
B. La evaluación como actividad social en la práctica docente,	 35
<b>CAPITULO II. EL JUEGO; SUS TEORIAS Y SUS USOS SOCIALES.</b>	41
A. Teorías sobre el juego.	41
B. Piaget y su concepción de juego y aprendizaje.	49
1. Piaget y su concepto de juego.	49
2. Piaget y su concepto de aprendizaje.	51
C. Vygotski y su concepción de juego y aprendizaje.	56
1. Vygotski y su concepto de juego.	56
2. Vygotski y su concepto de aprendizaje.	57

## I N D I C E

	Página
D. Los usos sociales del juego en la comunidad indígena.	60
1. El juego en la comunidad.	60
2. El juego en la familia.	62
3. El juego en la escuela	65
4. El juego en el aula.	66
CAPITULO III. POSIBILIDADES DEL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDACTICA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACION PREESCOLAR INDIGENA.	70
A. Aplicación del juego como estrategia didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje a nivel pre-escolar.	70
1. Los juguetes.	76
2. Los materiales lúdicos y los juguetes.	79
3. El juego en la revaloración, uso y rescate de la lengua materna.	81
B. Evaluación del juego, los juguetes y los materiales de juego.	83
CONCLUSIONES.	87
BIBLIOGRAFIA.	91
ANEXOS.	96

## INTRODUCCION

### A. Planteamiento.

Para orientar y ubicar el juego como estrategia didáctica en la atención simultánea a niños indígenas de tres a cinco años de edad de la etnia naua, implica hablar del juego desde sus distintas dimensiones, tales como: el juego en la comunidad, el juego en la escuela, el juego en el aula; el tipo de juego que se juega, la necesidad y conveniencia de utilizar reflexivamente el juego como estrategia didáctica, y de sus implicaciones; como una actividad social y educativa que responde a intereses, condiciones, ideas, circunstancias y visiones del mundo de los sujetos que participan en su realización.

Al juego no se le puede estudiar de manera aislada o de manera abstracta, sin un espacio o sin un momento de concreción; - los niños son sujetos sociales que existen y participan en una sociedad, en una comunidad y de una cultura. Ocupan un lugar y un momento en la historia, son sujetos con historia, con deseos con motivaciones y determinaciones, con necesidades y expectativas específicas y concretas, sus juegos, sus risas, sus decisiones y sus acciones, tienen que ver con su contexto, con su persona, con sus posibilidades y limitaciones particulares.

El niño indígena de tres o de cinco años de edad que juega



con las bellotas de encino, con la leña, con piedritas, etc.; la niña que juega con lodo para hacer la imitación de echar tirtillas o de hacer pan, son manifestaciones que tienen que ver con la cultura, con la economía, con la situación que los niños construyen a partir de lo que viven con los adultos; son formas de reproducción de las formas de vida que el niño comparte con sus padres, sus hermanos y con los demás niños de la comunidad.

Al realizar mi práctica de investigación de campo como alumna de la Universidad Pedagógica Nacional, en la comunidad de Pinotepa de Don Luis, Oax., observé que las educadoras de esa comunidad, también aprovechan el juego como un entretenimiento en la atención de los niños mixtecos que asisten al Centro de Educación Preescolar Indígena; con la intención de ir más allá de la observación de clases, de la utilización del juego para trabajar en el aula, pienso que tanto las educadoras de aquella región costera del Estado de Oaxaca, como las educadoras de la región Tlaxiingo Hgo., utilizan el juego en el aula sin una fundamentación teórica que vaya más allá de una explicación del juego como recreación preferida por los niños y por las educadoras.

De la observación de los Centros de Educación Preescolar Indígena realizada en Oaxaca, puedo establecer cierta semejanza entre los juegos que realizan los niños mixtecos y los juegos que realizan los niños de la etnia nahuatl, los materiales que los niños usan en sus juegos, son aserrín, totemoztle, cascarones de huevo o bellotas de ocote, etc.

Con el deseo de entender lo que pasa con en juego en la escuela y en relación con los niños de preescolar indígena de tres a cinco años de edad, en los que se ha observado, y que son atendidos por docentes que cumplen con mucho apego su tarea educativa, me he percatado que responden con esta actitud a una verdadera reproducción de lo dado de una vez y para siempre, como una verdad acabada. En este sentido, el juego que se juega en la escuela, cumple con la regla de lo dado, sin cuestionarse si responde o no, a las necesidades, intereses y posibilidades del niño, como seres pensantes y como sujetos determinados por su propia cultura, por su contexto social, natural y lingüístico en el que se desenvuelve, con su historia personal, con deseos, motivaciones e inquietudes específicas.

Los niños necesitan jugar, porque el juego es un elemento fundamental para ciertas etapas del desarrollo del niño, porque el juego constituye una de las mejores bases para un futuro sano, exitoso y pleno (Hildegard Hetzer, 1976: pag.7), ya que a través del juego el niño conoce a los demás, conoce las cosas y el mundo en el que se encuentra inmerso. El uso, el ejercicio y la práctica del juego en la infancia, proporciona al niño, el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades, porque el juego es para el niño una oportunidad para poner a prueba su ingenio, su creatividad y su talento; con el juego el niño puede transformar o aceptar su entorno, también puede manifestar su independencia o su dependencia.

Si los padres y maestros, nos detenemos un momento a observar a los niños en la realización de sus juegos libres, veremos que estos niños, al tener un juguete entre sus manos, inmediatamente tratan de desarmarlo, para jugarlo como lo quieren jugar, ya sea para armar otra figura, para jugarlo en sus partes, para cambiarle piezas y formar otro juguete, pero no lo dejan intacto, demostrando de esta manera su capacidad de reconstrucción y transformación de la realidad desde su propia lógica, desde su propia visión del mundo, desde lo que quiere hacer y puede hacer y sobre todo desde lo que él quiere ser como persona, como ser pensante, que puede imaginar, que puede disfrutar del juego, del juguete a su manera, a su gusto y no como lo disponen las reglas, los criterios de lo dado.

A partir de los considerandos hechos en los párrafos anteriores, se procede a la formulación del siguiente planteamiento:

Si los niños indígenas de tres a cinco años de edad, jugan en el hogar, en la calle, en el campo y en la escuela, para entretenerse, divertirse, comunicarse, relacionarse y conocer su entorno porque el juego en la comunidad indígena no es lúdico, es constructivo, está íntimamente relacionado con tareas y roles específicos; luego entonces, ¿ Por qué no utilizar el juego como estrategia didáctica en la atención simultánea de niños indígenas de tres a cinco años de edad en los centros de Educación Preescolar Indígena?.

Todo planteamiento o proyecto de trabajo necesita ser abordado desde un antecedente próximo o lejano, porque no puede ser estudiado de manera aislada o descontextualizada de los factores que lo influyen y lo determinan, sobre todo en el terreno de lo social como es el caso de la educación preescolar indígena, que tiene que ver con una historia y un contexto social, cultural y lingüístico que la determina y la explica.

Desde esta perspectiva, es importante hablar de los antecedentes de la educación preescolar indígena en nuestro país, tema que se aborda en el siguiente apartado:

### B. Antecedentes

En 1978, la Dirección General de Educación Indígena, inició un Programa de Educación Preescolar, con 2,000 centros de castellanización, distribuidos en todo el país, atendiendo a 40,000 niños indígenas monolingües, de 5 a 7 años de edad; después, realizó una evaluación para conocer "los resultados pedagógicos, sociológicos y administrativos del programa, para determinar políticas de implementación de los años subsecuentes (Modiano Nancy, 1979: pág. 15-21). Los resultados fueron insatisfactorios, porque " el aprendizaje de los niños, a pesar del método, fue menor que el esperado... y el rendimiento casi nulo " ( Programa de Castellanización. 1978-79, Plan Nacional de Educación para Todos. Tomo I. SEP/INI. México, 1979. pág. 141-148).

Por lo tanto, la Dirección General de Educación Indígena, determinó introducir el primer Programa de Educación Preescolar-Indígena, en 1979. En este programa participaron maestros bilingües capacitadores, representantes de 10 grupos lingüísticos, de 214 regiones étnicas del país.

El subsistema de educación preescolar bilingüe bicultural, quedó consolidado en 1980, cuando se integraron los 1,054 castellanizadores del Plan Nacional que se inició en 1974, en 24 regiones del país; los 232 castellanizadores del Plan Piloto, desarrollaron en Oaxaca, exalumnos del Instituto de Investigaciones e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) y 140 técnicos de Educación Preescolar, para las comunidades indígenas que operó a partir de septiembre de 1980 en los Estados de Hidalgo, Puebla, Oaxaca y Chihuahua; por un convenio que se hizo entre la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección General de Educación Preescolar.

Si este programa de educación preescolar indígena sólo fue una adaptación del programa de la Dirección General de Educación Preescolar, utilizado nacionalmente, por lo menos en su adaptación, participaron los propios docentes indígenas (Tovar de la Garza, Carolina. et al., 1982: pág. 141-148). En el Programa de Educación Preescolar Bilingüe Bicultural en 1982 ( Programa Nacional de Educación para Todos. SEP ) se pretendían lograr los siguientes objetivos:

- Atender a los preescolares indígenas para promover su desarrollo psicológico, cognoscitivo, social y lingüístico.

- Vincular la escuela con la comunidad y

- Utilizar el español como herramienta de comunicación y defensa de los intereses de la comunidad.

El programa de castellanización de 1982, logró atender a 170,187 niños de edad preescolar, de 84 regiones indígenas, de 22 entidades del país, con la participación de 7,528 elementos-- previamente capacitados. Y con la creación de 4,205 elementos de educación preescolar bilingüe, en 1981-1982, en 3,066 comunidades, con 5,622 docentes bilingües, se atendieron a 138,990 niños indígenas de 4,695 comunidades de 934 municipios, en 25 Estados-- de la república, abarcando a 40 lenguas indígenas. (Educación-- Preescolar, Programa Nacional de Educación Para Todos. SEP/DGEI. Programa de Educación Preescolar Bilingüe Bicultural, 1982: pág. 23).

A más de 13 años de la consolidación del subsistema de Educación Preescolar Bilingüe Bicultural, aún se vive la falta de recursos de apoyo a la docencia en este nivel educativo, la falta de planes y programas elaborados en atención a los problemas, necesidades y prioridades de cada grupo étnico en particular;-- aún no existe una coordinación entre la Dirección General de

Educación Normal y Actualización del Magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional como instituciones formadoras de docentes y la Dirección General de Educación Indígena, no hay propuestas de formación docente de educación indígena que consideren la perspectiva del mismo indígena para que desde su propia visión plante formas de entender y comprender sus necesidades y prioridades educativas y ofrezca alternativas de mayor viabilidad y consistencia que mejoren el nivel educativo y el modo de vida de los propios indígenas, para que afronten con responsabilidad, capacidad y compromiso.

Los retos que la aceleración de la vida actual demanda a todos los mexicanos y que seguramente la modernización educativa que en este sexenio se está llevando a cabo tendrá que considerar en su política de modernizar la educación en todos sus niveles a través de la descentralización educativa a los Estados, Municipios y Escuelas incluidos los Consejos Escolares. (Consejo Editorial en Revista Nueva de Antropología. Núm. 42 pp. 5-6). Para que éstos a su vez incorporen los contenidos en sus planteamientos de necesidades locales, regionales y educativas, mismos que habrán de conformar el nuevo programa escolar, con esta política de modernización y descentralización educativa se visualiza la posibilidad de que las comunidades indígenas, familias, niños y maestros indígenas, aporten elementos culturales, lingüísticos, e histórico-sociales de su propia región, localidad y entorno que le sean más significativos y más específicos a su contexto, expec

tativas, necesidades, como grupo étnico y como grupo social, culturalmente diferenciado. (Herrera Labra, Graciela. Nota tomada en clase).

Aunque en la práctica, en algunos Estados de la República-- la descentralización educativa no ha tenido el avance esperado,-- porque como todo hecho social, hace falta mayor conscientización a las autoridades educativas en cuanto a la importancia, trascendencia y especificidad de la educación indígena, concretamente en lo que respecta a la actualización, formación y capacitación académica de los docentes indígenas, que serían algunas de las acciones estratégicas de mayor relevancia para elevar la calidad de los servicios educativos del medio indígena.

Volviendo a la problemática del juego en la educación preescolar indígena, como ya se ha venido plateando, el juego es para el niño una actividad que le ayuda en el desarrollo de su crecimiento y a adquirir conocimientos y habilidades, porque al jugar se ejercita en el uso del material del juego, descubre la alegría de estar en actividad, de conocer algo nuevo y de poner a prueba todas sus posibilidades de cambiar el mundo circundante en vez de aceptarlo como se le presenta. El juego ofrece a los niños, la oportunidad de echar a volar su imaginación, demostrando su iniciativa y su independencia de los demás.

En educación preescolar indígena, no es posible dejar desat



percibida la actividad del juego en los niños, porque esta es una actividad que tiene que ver tanto con el desarrollo como con la socialización y el aprendizaje de los mismos.

### C. Justificación.

La práctica docente que se acostumbra, se usa, se hace, se prefiere o se necesita realizar en las comunidades indígenas de nuestro país, precisa de un amplio criterio teórico-metodológico, de un amplio repertorio de estrategias didácticas, tales como: -- juegos, ritmos, cantos, arrullos, etc. El maestro indígena no se limita a la única y exclusiva atención de los alumnos en el aula, porque la lejanía, la lengua, la cultura misma, la visión de la vida y del mundo indígena, la vinculación escuela-comunidad. la identificación con los sujetos sociales del contexto escolar y social, comprometen al docente a que se encargue de los trámites y gestiones de la construcción del edificio escolar, del mantenimiento y limpieza del mismo, sacrificando muchas veces a su economía y desatendiendo a su familia, por lograr o conservar el apoyo de las autoridades de la comunidad, la decisión y la participación de los padres de familia y de las autoridades municipales; - participa en actividades que otras dependencias federales le solicitan, promueve campañas de vacunación, campañas de aseo de la escuela y de la comunidad y asiste a reuniones oficiales para recibir orientación y rendir información de sus labores.

Orienta a las madres de familia en la preparación y aprovechamiento de los alimentos, en el cuidado de la salud e higiene para sus hijos, integra los expedientes de cada uno de sus alumnos y de sus gestiones realizadas en favor del mejoramiento de la comunidad, participa en la preparación de las fiestas patrias y organiza juegos y concursos con los niños de preescolar a nivel local y a nivel Zona Escolar.

De tal manera que, las actividades que el docente realiza dentro del salón de clases únicamente ocupa la tercera parte del tiempo dedicado a la labor docente en la comunidad ( Ruth Mercado, 1982: pag. 60). Una situación así en educación preescolar--indígena, requiere de una nueva forma de relación entre el docente y los elementos que convergen en la práctica educativa,-- una relación que posibilite el desarrollo de la capacidad de decisión, la creatividad y las posibilidades de reflexión y construcción del conocimiento; es necesario repensar la instrumentación, la realización y la evaluación de la práctica docente, no para que únicamente se consideren a los alumnos en el aula, sino para aprovechar al máximo a todos los elementos que participan en la concreción de la práctica docente, como son, la teoría y el método; las estrategias didácticas, los materiales, los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y sociales, con-- los que se trabaja en el aula y en la escuela.

Sin duda que para explicar todos y cada uno de los elemen

tos que toman parte en toda práctica docente, se requiere de muchos conocimientos, de teorías, de investigaciones realizadas-- por otros autores, como conocimientos básicos que los educadores necesitan conocer y dominar, porque si no se tienen, es difícil explicar y comprender la práctica docente, pero vale la pena hacer aproximaciones e intentos, que de por sí el docente las ha hecho aunque sin contar con todos los elementos teóricos que se requieren para fundamentar con solidez y profundidad, su explicación y argumentación que hace de su práctica, pero ésta no cierra la posibilidad de que pueda adquirir más conocimientos sobre su quehacer pedagógico y elabore nuevas explicaciones al respecto, porque de todas maneras, ningún conocimiento es acabado en ningún campo del conocimiento humano, sólo que esto demanda una mejor preparación académica del docente, para no quedarse rezagado al lado del avance de la ciencia y de la tecnología que la vida actual y futura demanda.

Con el presente trabajo no se pretende argumentar que el docente de preescolar indígena, dedique más tiempo a su quehacer en el aula, porque perdería de vista a las demás dimensiones y determinaciones sociales, históricas y culturales de toda práctica educativa, no se trata de eso, sino de que el docente conozca teórica y metodológicamente estas dimensiones y determinaciones y explique con reflexión su trabajo escolar, sus decisiones, sus acciones y concepciones pedagógicas y sobre todo sus estrategias didácticas y no simplemente siga las reglas (Frias Sarmiento, 1987: pag. 59).

Toda práctica docente como práctica social, implica conocimiento, teorización, análisis, explicación y fundamentación. Los criterios, las estrategias y las argumentaciones que se dan sobre la práctica docente, son determinadas por el contexto social y global. Al hecho educativo hay que estudiarlo desde diferentes dimensiones, porque todos los elementos que lo conforman son dignos de investigación, aunque el tiempo, los recursos económicos, los conocimientos y la falta de experiencias en el planteamiento, diseño y realización de proyectos de investigación, limitan las posibilidades de realizar una investigación de tal magnitud y alcance. Estas limitaciones condicionaron y determinaron la necesidad de considerar el conocimiento y la experiencia docente adquirida en el ejercicio de más de ocho años de práctica docente en la atención simultánea de niños de tres a cinco años de edad, de las comunidades nahuatl de Chimalapa, El Durazno, Tuxtla y Monte-Mar, del Estado de Hidalgo, de la Región Tulancingo.

Para fundamentar teórica y metodológicamente el juego como estrategia didáctica en la atención de niños indígenas de tres a cinco años de edad, de la cultura nava, es sumamente importante respaldar teórica, conceptual y metodológicamente los planteamientos que se formulen al respecto.

Con estas consideraciones respecto a las limitaciones y carencias que se tienen o se viven en los centros de educación

preescolar indígena, se justifica plenamente el estudio del juego como estrategia didáctica en la atención simultánea de niños de 3 a 5 años de edad que asisten a dichos centros educativos.

Por otro lado, los programas para este nivel escolar, proponen el juego como elemento educativo, pero no el tipo de juego que se requiere en las comunidades indígenas, porque es un programa pensado de manera general, de tal forma que funcione en todas partes y en todas las regiones del país, sin considerar que cada escuela y cada región tienen necesidades específicas y cada grupo escolar presenta en el aula necesidades diferentes y particulares. Los docentes que trabajan en este nivel educativo, utilizan el juego porque lo marca el programa, sin hacer una selección del mismo en atención a los intereses, necesidades y capacidades del niño indígena, dando lugar a que los padres de familia protesten en contra de los juegos que se juegan en el aula o en la escuela.

Los materiales y juguetes que se utilizan no son los adecuados para el manejo de los niños de preescolar, por lo que el juego no funciona para lograr lo que se pretende lograr con él, no hace interesante ni activa la clase, porque además tanto el juego como los juguetes o los materiales que se utilizan, son elegidos y preferidos por el maestro y no por el niño. Esta elección carece de fundamentación teórica, se desconoce el tipo de juego que se debe jugar, cómo elegir el juego y los materiales

que se utilizan, para qué se juega y qué aspectos de la personalidad del niño se desarrollan con el juego y los materiales que se utilizan en el aula.

Es posible que el docente indígena utilice muchos juegos, juguetes y materiales de juego, con la intención de lograr sus propósitos pero ¿realmente está logrando aprendizajes significativos? o solamente utiliza el juego para entretener a los niños y de esta manera cumplir su horario de clases simplemente. Se ha observado que se les habla a los niños y se les muestra láminas con juegos que nada tienen que ver con sus posibilidades, con su entendimiento y su economía.

Por ser juegos que sólo se consiguen en los comercios de las ciudades, es cuestionable, desde muchos puntos de vista, lo que se hace con el juego en el aula, con los materiales y con los juguetes así como el hecho de utilizar y autorizar a personas con preparación de bachillerato o con educación secundaria únicamente, como requisito para ejercer la docencia.

La atención a niños de 3 a 5 años de edad, es un trabajo complejo, delicado, de tanta responsabilidad social, porque no se trata de cumplir el horario o el programa simplemente, es un trabajo que va más allá de las normas, que requiere vincular el aprendizaje familiar con el aprendizaje escolar, de una experiencia adquirida por el niño en el hogar, en la espontaneidad,

que no debe ser ignorada por el docente. El niño no parte de cero en su aprendizaje, cuando llega a la escuela ya tiene conocimientos y experiencias, conocimientos que su historia familiar y su contacto con la comunidad le han dado, como antecedente para su aprendizaje escolar; el docente de preescolar indígena necesita considerar la trascendencia y el papel que juega esta experiencia cotidiana del niño, de este conocimiento construido y adquirido en la vida familiar, en la espontaneidad, en las pequeñas y sencillas acciones que el niño realiza.

Tanto las relaciones con sus amigos, hermanos, padres y adultos en general y los juegos que juega, los cantos y en las acciones de exploración que realiza el niño, son actividades que le encantan realizar. Si se trata del juego, para el niño, jugar es pensar, (Furth y H. Wach, 1978: pag. 61), jugar es crear y vivir, el niño en el juego activa su imaginación, el juego es la imaginación en acción, como lo afirma Vygotski en la siguiente cita:

" el juego del niño es la imaginación en acción..  
 . durante el juego, los niños se proyectan en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros peles y valores. De este modo, el juego va por delante del desarrollo, ya que así los niños comienzan a adquirir la motivación, capacidad y actitudes necesarias para su participación social, que únicamente puede llevarse a cabo de forma completa con la ayuda de los mayores y de sus semejantes. A lo largo de la etapa preescolar y escolar, las capacidades conceptuales del niño se dirigen especialmente al juego y al uso de la inteligencia ... al imitar a sus mayores en actividades-

culturales aprendidas, los niños crean oportunidades para el desarrollo intelectual. Las actividades que los niños reproducen en sus juegos, alcanzan un primer dominio del pensamiento abstracto. (Vygotski, 1978: pág. 193 ).

#### D. Delimitación.

Con la intención de precisar con la mayor exactitud posible el objeto de estudio del presente trabajo, considero que los aspectos de mayor impacto y relevancia en los Centros de Educación Preescolar Indígena Unitarios, en los que asisten niños de tres a cinco años de edad, que son atendidos por docentes con una mínima preparación pedagógica y profesional, que lo limitan; por otra parte, el salario que perciben, el hecho de trabajar en centros educativos unitarios y de reciente creación, en comunidades tan lejanas, hace más difícil su acceso a los centros de educación superior para mejorar su formación profesional, por lo que los problemas, obstáculos y conflictos que se les presentan en su práctica docente, los resuelven a partir de sus propias ideas, conceptos, pensamientos, experiencias, estrategias y recursos que tienen que ver con su sentido común, con la reproducción y la imitación de modelos; con su deseo, con sus formas tradicionales de pensar y de percibir las cosas, la vida y el mundo, que son formas de hacer y de razonar sin un sustento teórico.

Una práctica docente pensada y realizada desde una concep-



ción de verdad y de conocimientos acabados, no responde a las necesidades y expectativas de la vida actual, en nuestros días, hoy más que nunca necesitamos preocuparnos y ocuparnos por la formación del cerebro y no por llenarlo de conocimientos (Rafael Paz A., 1993: pag. 73). En el nivel de educación preescolar indígena, se precisa repensar, reflexionar y reconceptualizar la práctica docente, en cuanto a su teorización, como forma de razonamiento abierto, capaz de trascender los límites de la acumulación teórica (Hugo Zemelman, 1992: pág. 110), porque no es posible seguir pensando, creyendo y haciendo lo mismo y de la misma manera. Como docente necesitamos "dejar de creer, en lo que se ha creído, dejar de pensar como se ha pensado y dejar de hacer como se ha hecho" (César Carrizales, 1986: pág.21).

La transformación de la práctica docente, también transforma al docente, porque su pensamiento, sus acciones, sus estrategias didácticas tendrán que explicarse y entenderse desde las categorías de "lo posible y lo nuevo" y no desde el "experimento y prueba" (Ma. Eugenia Toledo H. 1992; pag. 165).

Es cierto que todos los elementos que convergen en la concreción de una práctica educativa, deberían ser objeto de investigación; las estrategias didácticas, como el juego en este caso requiere, de una fundamentación desde la perspectiva de posibilidad, de cambio, desde la construcción y reconstrucción conceptual de la realidad, desde una forma de hacer pensar (Herrera\_

Labra Graciela, 1992: pag. 180), porque según José Aleger (citado por Toledo).

" Lo más importante en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan en dicho campo... no se trata solamente de transmitir información, sino también de lograr que ... el sujeto la incorpore y la maneje como instrumento de indagación... hay gran diferencia entre el saber acumulado y el utilizado; el primero enajena (inclusive al sabio), el segundo (hace posible pensar la realidad)... Si guiendo en cierta medida a Montesquieu, se puede volver a decir que no es lo mismo llenar cabezas que formar cabezas. Y menos aún formar tantas, que cada una tenga la propia" (Ma. Eugenia Toledo H. 1992. pag. 165-166).

Desde el supuesto de que no hay un grupo de educación preescolar indígena que no juegue en el aula y de que tampoco puede haber un solo docente que no juegue con sus alumnos en el aula y no utilice el juego para facilitar supuestamente el aprendizaje e interesar y agradar a sus alumnos en la realización de sus actividades de aprendizaje en el salón de clases, el objeto de estudio de este trabajo queda delimitado en los siguientes términos:

Investigar los elementos teóricos, pedagógicos y psicológicos que hagan posible la fundamentación del juego como estrategie didáctica en la atención simultánea de niños indígenas de 3 a 5 años de edad, como un intento de construcción conceptual sobre el juego, desde la perspectiva de utilizar el juego para pensar, para aprender a aprender y no de jugar por jugar.

Porque se ha observado que los niños de tres a cinco años de edad, aprenden con más facilidad, entusiasmo y alegría cuando trabajan en actividades o juegos que tienen que ver con sus intereses, contextos o región, en particular, porque si queremos que los niños aprendan a contar, lo más factible es ponerles juegos en los que tengan que contar, por ejemplo: "el juego de contar piernas" resulta muy interesante, porque el material del mismo, son los mismos niños y este juego les sirve para aprender a contar, conocer su cuerpo, practicar la lengua, distinguir colores, tamaños, grosor, etc., todo depende del ingenio y la habilidad que tenga el docente para hacer del juego una actividad recreativa y creativa.

Otra actividad que propicia la participación entusiasta del niño o de los niños, es la evaluación grupal de sus mismos trabajos, porque es una actividad que permite que cada uno de los niños conozca y valore sus propios avances y los de sus compañeros del grupo.

La actividad de evaluar es una oportunidad para que el niño exprese su punto de vista y escuche la opinión de los demás niños respecto a su trabajo.

La experiencia personal que se tiene al respecto es haber propiciado evaluaciones grupales de esta manera:

- Después de cada niño realizaba su trabajo y lo entregaba ya terminado, se le pedía que participara en la evaluación de su

trabajo y en la de sus compañeros de grupo, pero para esto, los niños ya sabían de los números como algo que sirve para calificar sus trabajos, hacer cuentas, contar, etc.

Para hacer de la evaluación una actividad propia para niños de preescolar, se cantaban cantos como los "diez pollitos o los -- "cinco ratoncitos"; con estos cantos, los niños iban aprendiendo -- que uno o dos, eran muy poquitos pero que ocho, nueve y diez, -- eran muchos o mucho y en su vocabulario infantil, manejaban rasgos para evaluar sus trabajos, tales como: feo, sucio, cochino, poquito, mucho, grande, chiquito o nada; estas ideas las relacionaban -- con la cantidad de piernas, cosas, dedos, manos, que se contaban -- en los juegos que jugaban.

Para evaluar cada trabajo realizado en el aula, se repartía un número suficiente de tarjetas o cartulinas, con dibujos de flores, manzanas, o niños, que representaban las ideas de mucho, poco nada, cinco o diez y se hacía pasar al frente, a cada niño, según la palabra que se mencionara; cuando se trataba del número uno se pronunciaba la palabra "se" y el niño que en su cartulina que tenga solo una flor o manzana dibujada, pasaba al frente y así sucesivamente hasta completar con la palabra "majtlaktli" que -- quiere decir, diez; cuando pasaba al frente del grupo, el niño -- que sólo tenía en su tarjeta una flor o una manzana, se les preguntaba a los demás niños, ¿ Calificamos con una flor o una manzana, a este trabajo? ( un trabajo tomado de los que ellos mismos habían

entregado previamente) algunos niños contestaban: amo maestra o no maestra; otros niños contestaban, "para na no trabajito amo maestra, pampa na kuali nichijki no trabajito" para mi no maestra, porque yo hice bien mi trabajito, "para na no trabajito xitlali miak xochitl" p a mi trabajito ponle muchas flores; pero si el trabajo que se les mostraba estaba sucio, decían: na seyok trabajo tlauetl xokio, xitlali san makuile xochitl" ese otro trabajo está muy sucio, ponle solo cinco flores.

De esta manera, los niños de preescolar indígena de la comunidad de Monte-Mar, de Acaxochitlán, Hgo., participaban en la evaluación de sus actividades en el aula y con esto se puede afirmar que una actividad didáctica convertida en juego, no es entrete~~n~~er al niño y mucho menos perder el tiempo.

Por otro lado, y como ya se ha venido diciendo, los intereses de los niños, tienen que ver con las actividades que ellos conocen, viven, pueden y prefieren realizar, por lo que en la escuela donde presté mis servicios, siempre se hizo lo posible por vincular las actividades de la misma, con las actividades cotidianas de la familia y de la comunidad.

Desde esta perspectiva y con la intención de rescatar y practicar la lengua materna en el aula, se cantaba en lengua nauatl los siguientes cantitos que eran los más preferidos de los niños:

Cinco ratoncitos.

Cinco ratoncitos,	Makuili kirichtoto,
mueven las orejas,	kiolinia inakas
mueven la nariz,	kiolinia iyekak
mueven la colita.	kiolinia ikuitlapan.

Uno, dos, tres	Se, ome, eyi
cuatro, cinco.	nauí, makuili
Uno, dos, tres,	Se, ome, eyi,
cuatro, cinco.	nauí, makuili.

Voy sembrando flores.

Voy sembrando flores al caminar,  
 siembro flores en los caminos  
 por donde caminarán mis hermanos  
 mis hermanos de las tierras del Anahuac.

Sólo sembraré flores,  
 sólo dejaré flores y cantos,  
 por las flores existimos  
 por las flores vivimos.

Nixochitoktiaj

Kampa ni nejnemi nixochitoktiaj

118152

nixochitoktiaj ojtípaj  
kampa moojtisej noikniuj  
ncikniuj Anauakuanej.

San xochitl nijtokteuas  
san xochiuikatl nikajteuas  
yaya ika xochitl tiyoltokej  
yaya ika xochitl titlachixtokej.

(Xokoyotsin, 1985: 137-138).

## F. Objetivos.

1. Conocer el lugar que ocupa el juego en la actividad del niño.
2. Conocer la capacidad creativa del niño indígena en las actividades educativas infantiles.
3. Conocer su tratamiento en el aula.
4. Recuperar el juego como estrategia didáctica en educación preescolar indígena.
5. Fundamentar teórica, pedagógica, psicológica y sociológicamente el juego como estrategia didáctica en la atención simultánea de niños indígenas de tres a cinco años de edad en los centros de educación preescolar.
6. Sugerir a los docentes de educación preescolar indígena de la región Tulancingo Hgo., juegos, juguetes y materiales adecuados a las necesidades, posibilidades e intereses de los niños indígenas de tres a cinco años de edad.



Capítulo I. La práctica docente en educación preescolar -  
indígena.

A. Descripción y análisis de la práctica -  
docente.

El presente capítulo es un intento de acercarse al análisis y reflexión sobre algunos elementos que conforman la práctica docente, para ello considero importante dar algunos puntos de vista desde la experiencia vivida durante ocho años de servicio en educación preescolar indígena y sobre todo explicar esta problemática desde mi formación profesional adquirida en la licenciatura en educación indígena.

La práctica docente en educación preescolar indígena, se considera como proceso social que puede explicarse a partir de los problemas, las necesidades y determinaciones múltiples que enmarcan el proceso enseñanza-aprendizaje que en ella se presenta.

Para hablar de las necesidades de la práctica docente de educación preescolar indígena, necesariamente nos remite a organizar y explicar los elementos que lo conforman, como son: el maestro, los niños, los planes y programas y el contexto en el que se desarrolla esta práctica, desde una perspectiva pedagógico-didáctica, que determinan la formación de los maestros indígenas

y como consecuencia, la formación de los niños indígenas.

Uno de los mayores problemas que enfrenta la práctica docente, es la carencia de una didáctica que le permita trascender la intervención mecánica y reproduccionista de modelos pedagógico-didácticos, ya que sólo han respondido a intereses y políticas integracionistas e ideológicas (Herrera Labra, Graciela. - 1978; pag. 7).

Hacer referencia del docente indígena y concretamente de educación preescolar, es querer destacar sus problemas didácticos con los que se enfrenta desde el momento en que se incorpora al subsistema de educación indígena, los cuales van desde su formación profesional hasta su repercusión concreta en la práctica docente, como es el caso de tener una formación muy heterogénea, ya que por las necesidades propias del subsistema, en sus modalidades y niveles educativos, se tuvo que incorporar al mismo, a jóvenes que supieran leer y escribir aunque no tuvieran terminada la primaria o la secundaria. Posteriormente las exigencias del subsistema fueron generando condiciones de formación de estos promotores, quienes se han ido formando en Secundarias, Preparatorias que pueden ser desde una modalidad escolarizada hasta una modalidad abierta. Esta heterogeneidad en la formación del docente indígena ha llevado a diversas contradicciones, por un lado se presenta una educación indígena bilingüe intercultural, cuando por el otro lado, las condiciones de for-

mación no responden a dicha política educativa, ejemplo: la Dirección General de Mejoramiento Profesional, formaba a los docentes indígenas en servicio y lo legitimaba con un título que decía, Maestro de Primaria Indígena Bilingüe Bicultural. Sin embargo, en sus planes de estudio sólo se hacían referencia a uno o dos cursos que abordaban la política indígena bilingüe bicultural, pero nunca se plantearon o cuestionaron el problema que implica la didáctica en una situación indígena bilingüe intercultural.

Si a lo anterior le agregamos otro elemento académico administrativo como el de distribuir a los aspirantes (después de un curso preparatorio) a niveles educativos diferentes, ejemplo: al aspirante que se le formaba en primaria, por x razones se le enviaba a preescolar, además de esto, se le enviaba a una región donde se hablaba una lengua diferente; con estos problemas manifiestos y frecuentes que el subsistema ha vivido, luego entonces hasta dónde podemos pensar en una educación bilingüe bicultural, cuando existe una disociación entre la planeación, la política y la realidad concreta. (Herrera Labra, Graciela, 1991: pag.71-72)

Si frente a este escenario, le sumamos aún más lo que es un niño indígena, que si bien es un niño como cualquier otro niño en el proceso de desarrollo físico y mental, la desigualdad de condiciones y de procesos histórico-sociales, lo hace diferente.

Otra característica importante de destacar es, que el indígena se enfrenta a dos procesos diferentes de socialización; el de su familia y comunidad y el de la escuela, donde el de la escuela es quizás el más difícil y el más frustrante, en tanto que sus niveles de comunicación son lingüísticamente diferentes. Su proceso de aprendizaje se enfrenta a formas diferentes de enseñanza, pues en su casa aprende de manera más libre y natural y en la escuela más condicionada y manipulada. (Herrera Labra, Graciela. 1991: pag. 175 ).

La práctica docente de educación preescolar indígena como práctica social, se realiza en un contexto humano y social determinado; si bien esta práctica tiene como finalidad fundamental educar y transformar a la comunidad a través de la atención escolar de la población infantil, lo cierto es que también la comunidad como contexto sociocultural específico, de la práctica docente, condiciona y determina de muchas maneras, el trabajo que realiza la escuela. Por ejemplo, las autoridades del pueblo casi nunca están y cuando están es porque están celebrando la fiesta del pueblo y no hay condiciones para hablar con ellos, para tratar asuntos respecto a la educación de los niños de la comunidad, algunos padres de familia, son indiferentes a la escuela pues ya no tienen hijos en la misma y los que sí tienen a sus hijos en la escuela, los mandan sin útiles y cuando les llegan a comprar, quieren que estos útiles les duren para todo el año escolar, de lo contrario registran a sus hijos con una edad menor a la

que en realidad tienen, para evitarse el problema de comprarles sus útiles escolares.

El docente vive situaciones muy difíciles, tales como las condiciones de permanencia en la comunidad, pues ésta, no cuenta con un local específico para albergar al maestro; no hay un lugar donde tomar alimentos ni una tienda donde comprarlos, en algunas comunidades, la casa más cercana a la escuela está a un kilómetro de distancia, el agua para beber hay que traerla desde muy lejos.

Una maestra indígena se expone a muchos riesgos en la integridad de su persona, en su traslado a la comunidad, en el camino le asechan los asaltos, los robos, las violaciones, etc., sobre todo porque necesita ausentarse de la comunidad, por lo menos cada 15 días, para cobrar su salario, atender las citas de la supervisión y proveerse de lo necesario para su estancia en la comunidad.

En las comunidades indígenas más alejadas, es costumbre tener la escuela, la iglesia y el panteón, casi juntos y esto da un aspecto poco agradable para el trabajo escolar. Además de que son lugares que no cuentan con luz eléctrica y el maestro que se tiene que quedar por las noches en el aula, vive angustia e inseguridad por la lejanía de la escuela a las casas, por la soledad y en casos de enfermedad o accidente, no existe ningún

puesto médico donde pueda pedir atención médica urgente, sobre todo en las noches lluviosas y con espesa neblina que caracteriza a los pueblos indígenas de la sierra de Hidalgo.

En estas condiciones, el docente indígena tiene muy pocas perspectivas y posibilidades de acceso a la lectura para prepararse, pues con los únicos libros con que cuenta, son los planes y programas y libros de texto que la SEP. envía, si es que llegan, porque casi nunca llegan en estas comunidades, en esta situación, el docente se ve obligado a resolver la problemática de su práctica docente, a partir de su intuición y experiencia.

Ahora bien si partimos de la idea de que la práctica docente está determinada y condicionada por un proceso histórico-social, luego entonces, cómo pensar la práctica docente indígena, tratando de recuperar prácticas educativas con los grupos culturalmente diferenciados, en un proceso escolarizado con niños indígenas del nivel preescolar. La reflexión anterior nos permite pensar que la práctica docente en el medio indígena, necesita de un reencuentro individual y cultural.

La práctica docente es un encuentro, una forma de aprehender la realidad, una forma de construir la realidad, una forma de pensar el conocimiento, el tiempo y el espacio, es una prácti

ca que debe responder a la articulación y no a la integración, - una práctica que crea diferentes niveles de conciencia histórico social. (Herrera Labra, Graciela. 1991: pag. 179).

Pensar la práctica docente desde esta perspectiva de incidencias internas y externas, nos plantea la necesidad de una docencia más comprometida, responsable y solidaria. Una docencia acorde a las necesidades culturales y lingüísticas, con un conocimiento amplio y profundo de las posibilidades, condiciones y expectativas de los grupos étnicos.

No se duda que en la práctica docente actual que se está realizando en las comunidades indígenas, exista compromisos y responsabilidades; sin embargo, es importante destacar que en toda práctica docente, se presentan implícita o explícitamente los fines políticos e ideológicos, que generalmente se concretan en los programas de formación docente. Programas que generalmente tienden a reforzar la práctica tradicional, que se ocupa de saturar al niño de conocimientos, cerrándole las posibilidades de desarrollar su capacidad de reflexión, de cuestionamiento y de duda, y de los procesos educativos del que ha sido objeto.

Hoy más que nunca, la práctica docente indígena, necesita ser pensada más allá de la práctica docente tradicional, porque en ésta sólo se ocupan y preocupan más por cumplir los planes y programas, con contenidos homogéneos, dejando de lado las parti-

cularidades y especificidades de los grupos indígenas.

Desde la perspectiva tradicional, muchos padres de familia y educadores, creen que los centros educativos, en este caso los de educación preescolar, son buenos si los niños demuestran aprender conocimientos y comportarse bajo normas y conceptos pedagógico-didáctico tradicionales, en los que el niño aprende a comportarse de acuerdo a las normas y valores sociales de la cultura dominante; concepciones de práctica que alejan al docente de los intereses y necesidades del niño indígena, como es el caso del juego que es visto como un medio de perder el tiempo y entretener al niño y no como un proceso de aprendizaje significativo que habría que recuperar como una estrategia didáctica determinante en el proceso de aprendizaje del niño indígena.

Desde esta perspectiva de recuperar el juego como estrategia didáctica, se pretende formar al niño indígena de 3 a 5 años de edad, como un ser creativo y participativo, capaz de actuar con libertad, confianza y seguridad. Ahora bien, desde esta lógica, el docente tendrá más posibilidades de utilizar su capacidad, o imaginación y creatividad en la medida que su práctica resigne la importancia del aprendizaje del niño indígena a través del juego, como un elemento característico y propio de todo infante.

Si bien el objeto de estudio del presente trabajo es el -



juego, éste tiene que ver con el aprendizaje, porque se parte de que el niño tiene como característica natural, una tendencia hacia el juego.

El docente de educación preescolar indígena, necesita hoy por hoy, establecer una nueva forma de relación pedagógica en el aula, una relación maestro-alumno que desarrolle la iniciativa, la capacidad de decisión y la creatividad, tanto del alumno como del docente (Pérez Juárez, Esther: 1985.).

Es tiempo de conocer, dominar y aplicar una nueva forma de apropiación de la realidad, que va más allá de la repetición, de lo dado, de lo explicado, que sólo justifica la perpetuación del pensamiento y la práctica mecanicista de apropiación del sujeto de su entorno; hay que pensar y actuar con un sentido crítico y reflexivo, respecto a la apropiación y transformación de la realidad, (Grozco Fuentes, Bertha: 1991. pag. 138). La práctica docente en educación indígena preescolar, debe constituirse en un espacio de reflexión, de vinculación del quehacer teórico con el quehacer práctico, de análisis, de síntesis, de interpretación, de relación, de construcción del conocimiento y de transformación de la realidad y de los mismos sujetos que participan en ella.

La dinámica de la vida actual, la producción, la economía, la ciencia y la tecnología, cada vez exigen del hombre actual,

más capacidad, más y mejor preparación, mayor rendimiento y competitividad en el mercado, en el trabajo, en el estudio, etc., y los grupos indígenas, las comunidades, los niños y los docentes indígenas, tienen mucho que ver con estos problemas, son parte de la sociedad en general, que vive estas exigencias, que lucha por encontrar soluciones viables, que se prepara y capacita para enfrentar con éxito sus conflictos sociales, económicos, políticos, etc.

Los niños indígenas de 3 a 5 años de edad que hoy forman los grupos de educación preescolar en sus respectivas comunidades, deben ser mejor atendidos, mejor capacitados, para que puedan enfrentar los retos del mañana. Los docentes indígenas, tenemos un compromiso y una responsabilidad profesional y social, muy grande, ya no es tiempo de seguir pensando como hemos venido pensando, hay que desarrollar nuestras habilidades de analizar, sintetizar, interpretar, relacionar, investigar, anticipar, etc., para transformar la realidad y transformar nuestras formas de pensar, de percibir, de interpretar y de actuar.

#### B. La evaluación como actividad social en la práctica docente.

En este apartado del trabajo se aborda la evaluación como parte esencial de la misma práctica docente, en sus momentos de planeación, operación y evaluación.

La evaluación surge como una técnica y un instrumento para calificar el proceso o el producto de las actividades sociales o educativas y se la asocia con la asignación de calificaciones porque se le utiliza para corroborar lo aprendido por el alumno a través de métodos estadísticos, tiempos y momentos establecidos (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa).

La evaluación como instrumento se emplea como un medio que ofrece muchas posibilidades para enriquecer la actividad diaria, para saber cómo se están haciendo las cosas, cómo se está aprovechando lo que se tiene, para conocer la calidad de los procesos utilizados y los resultados logrados; es un concepto reduccionista, porque hace que la evaluación pierda su dimensión social, es un instrumento que la sociedad y el Estado utiliza para legitimar y justificar sus fines e intereses de control social (aunque se diga todo lo contrario), para premiar o castigar, para tomar decisiones y ejercer el poder; con la concepción instrumentalista de la evaluación, sólo se valora lo inmediato, lo que todo mundo puede valorar de manera superficial (Díaz Barriga, 1987: pag. 16-17).

La concepción pragmática de la evaluación, utiliza la teoría de los tests, la evaluación del rendimiento, la estadística descriptiva como instrumento de cuantificación de datos; y en esta perspectiva, la evaluación ha adquirido la categoría de científica.

El empleo riguroso y prioritario del método estadístico, hace que la evaluación pierda de vista los aspectos cualitativos del objeto de estudio, porque se limita únicamente a considerar lo cuantitativo, hecho que le impide trascender a la comprensión de los procesos que inherentemente toda actividad de evaluación los tiene.

La visión pragmática sobre la evaluación confunde la verdad con la utilidad, pretende estudiar a la realidad de manera fragmentada, neutral, lo que no es posible; toma solamente lo útil de ella, considera que el conocimiento solamente es científico si se puede manipular, comprobar, registrar; le concede privilegio a los principios de la teoría de la administración científica del trabajo (Díaz Barriga, 1987 : pags. 3-15).

El trabajo docente como toda acción social y humana, requiere de un proceso evaluativo para orientar o reorientar su avance, sus logros y sus estrategias. Los métodos, los recursos, y el aprendizaje hay que evaluarlos a partir de los mismos elementos que participan en su facilitación, como son: el juego, el canto, las rondas, los bailes, la participación del niño, en las actividades en el aula, los contenidos programáticos, la planeación del docente, los elementos observables y no observables, que condicionan y determinan el aprendizaje escolar y que regularmente los docentes no tomamos en cuenta.

Esta realidad demanda una formación, una información y una conceptualización más sistematizada, más elaborada sobre la evaluación educativa y de la evaluación en general; a los maestros de hoy nos hace falta una cultura de evaluación.

Con la intención de aportar algo que contribuya a la formación y conceptualización de la evaluación, podemos entender a la evaluación como un proceso continuo, gradual y acumulativo de enjuiciamiento, de darnos cuenta de cómo, dónde y por qué estamos donde estamos, por qué tenemos lo que tenemos y qué perspectivas y posibilidades tenemos de corregir, mejorar o cambiar piezas, situaciones, elementos, rectificar criterios, estrategias, rumbos, políticas de acción, con el fin de superar el estado de cosas, prever recursos y aprovechar de mejor manera los materiales disponibles.

Si la concepción de la evaluación se ubica desde la perspectiva de proceso, indica que la valoración puede ser rectificada, superada, porque se emplea la posibilidad de un acercamiento hacia el fenómeno u objeto de estudio que se valora, sin que esto descarte la posibilidad de registrar, de cuantificar los datos, para mayor comprensión del problema.

El proceso evaluativo contempla tanto el aspecto cualitativo como el aspecto cuantitativo, como elementos o aspectos complementarios.

Para mejorar las cosas, los hechos o los resultados, no se puede ni se debe partir de supuestos, de creencias, de la buena fe, sino de problemas reales, evidentes, conocidos con seriedad, con sistematicidad (Fuentes Molinar, 1991: pag.11). Para tener una opinión fundamentada hay que apoyarse en una estrategia, una técnica que permita hasta donde sea posible objetivizar y sistematizar la información, el conocimiento y de hacer un planteamiento sólido de las posibles soluciones, de las estrategias y acciones que se consideren adecuadas a utilizarse.

Así como la práctica docente es al mismo tiempo una práctica social, así su evaluación es una actividad eminentemente social, porque su objeto de estudio está en la sociedad; los que la programan, la aplican y la interpretan son sujetos sociales.

La evaluación como actividad social no tiene por qué estudiarse con métodos positivistas, empiristas que exigen que todo debe ser observado y observable, medido, manipulado y experimentado a través del método científico, porque desde la perspectiva social, el método científico no entra en las ciencias sociales, como lo expresa Díaz Barriga en la siguiente cita:

"No se trata entonces de que las ciencias del hombre no entren en el método científico; se trata de que éste último no entra en las ciencias del hombre" (Díaz Barriga, 1978: pag. 22 ).

La práctica docente en educación indígena, y los docentes de este subsistema educativo, necesitan de una explicación de la evaluación, desde este punto de vista, deben de sospechar que en todo discurso de evaluación, subyacen conceptos de hombre, de sociedad, de aprendizaje, de educación, de ciencia y de la concepción del mundo y de la vida, pero desde un mismo parámetro -- epistemológico, hecho que genera un conflicto en la interpretación de resultados.

La teoría de la Administración Científica del Trabajo y la Teoría de la Medición, todo lo quieren observar, medir y contar, en tanto que la conceptualización de la evaluación como proceso realmente determinado por las acciones sociales, por los intereses políticos, por las normas, las ideas, las motivaciones y expectativas del grupo dominante en el poder, etc., así como la práctica docente en educación preescolar indígena, es determinada y condicionada social y culturalmente aunque a veces se ignora, se olvida o se pretende negar.

Desde esta lógica, es importante evaluar a la práctica docente en educación preescolar indígena, como un hecho que responde a intereses, exigencias y necesidades de la sociedad y desde la concepción de evaluación como una actividad eminentemente social.

## Capítulo II. El juego: sus teorías y sus usos sociales.

### A. Teorías sobre el juego.

Si partimos de la idea de que todos los elementos que concurren en la concreción de la práctica docente que se realiza en educación preescolar indígena, han sido objeto de investigación y existe una explicación de cada uno de ellos se puede pensar - que no tiene sentido investigar a alguno de ellos, sin embargo - desde el planteamiento de que ninguna teoría o ninguna verdad es acabada, existe también la posibilidad de reconstruir la teoría, la explicación.

Con base en lo anterior, el trabajo que aquí se presenta pretende hacer una investigación teórica que permita ir resignificando algunos conceptos a partir de una experiencia concreta como docente en el nivel de preescolar, tomando como punto de partida el juego como una actividad natural que caracteriza al niño; es por eso que para hablar del juego más allá de la experiencia, de la intuición, de la observación o del sentido común, se considera pertinente conocer, analizar y comprender las teorías desde diferentes autores e investigadores que han centrado su interés en este objeto de estudio.

A partir de estas consideraciones, se presentan en principio diversas definiciones sobre la concepción del juego, desta-



cando fundamentalmente dos autores que son: Piaget y Vygotski, y a partir de ellos, se hará una reflexión de sus teorías y planteamientos en cuanto a sus posibles usos en la realidad concreta de la educación preescolar indígena.

Etimológicamente la palabra juego significa acción de jugar y es un término derivado de la voz latina "lucus" (García Pelayo Ramón y Groos, 1991: pag. 604).

La teoría sobre el juego conocida como "Energía superflua de Hebert Spencer, dice que el juego es la descarga agradable y sin finalidad de un exceso de energías". (SEP-IFCM, 1969: pag.56).

La teoría de Carlos Groos, dice "El juego es un ejercicio preparatorio, útil para el desarrollo físico del organismo". (Piaget, 1991: pag. 179).

Para Lazarus y Steinthal, define el juego como descanso, basándose en que en la recreación se puede equilibrar la fatiga nerviosa de una parte del sistema que trabajó con otras partes que han permanecido en descanso.

Para Karl Buihler (1969 pag. 59), el juego proporciona un placer funcional más que apetito físico y este placer funcional es motivado por la oportunidad de "un trabajo" creador del pensamiento puesto en juego.

Joseph Lee define el juego como actividad instintiva -- orientada a realizar un ideal. El juego es creación (aumento de la vida en el niño) en el niño, y es recreación (renovación de la vida) en los adultos.

Para Dewey, el juego es una manifestación exterior y pasajera del espíritu lúdico, completamente libre porque es una actividad "por sí misma". En el juego, el interés está en lo que se hace, en las acciones, imágenes y emociones; el jugador no está sometido a las características físicas de las cosas, no le preocupa que las cosas con que juega realmente signifiquen o no lo que para él representan.

El niño no busca diversión o entretenimiento en el juego, lo que le interesa es el juego en sí. (Dewey, 1989: pag. 178-181-238-240).

Froebel, Montessori y Decroly, coinciden en definir el juego como el principio fundamental de la educación. (SEP, Plan de Actividades Culturales, 1988: pags. 537-540).

Johan Huizinga, explica el juego como una acción que se da y se ejecuta dentro de un tiempo y un espacio determinados y, agrega que el juego:

- Crea orden y es ordenado.
- Tiene reglas, ritmo y armonía.
- Se relaciona con el ingenio y el humor.

- Tiene elementos de:

Tensión.

Incertidumbre.

Oportunidad.

Sabiduría.

Locura.

Verdad.

Falsedad.

Vicio y virtud.

- Representa una forma de abstracción de la realidad.
- Sirve para desarrollar capacidades físicas y selectivas.
- Se juega con gusto. (Huizinga, 1968: pags. 18-53).

Para Erickson, la actividad lúdica en el niño es un medio para razonar y liberarse de los límites impuestos al yo, por el tiempo, el espacio y la realidad, pero sin perder la noción de realidad, porque todos saben que se trata "sólo" de un juego.

El niño que juega, avanza hacia una nueva forma de dominación y hacia nuevas etapas de su desarrollo, porque el juego le permite ensayar soluciones sin comprometerse. Es una manera de resolver problemas. El juego es particularmente importante en el desarrollo del niño, el juego se relaciona con la experiencia de la vida del niño, le ayuda a desarrollar su imaginación, para repetir, dominar o negar; para organizar su mundo interior en relación con el exterior, pues el juego entraña autoenseñanza y auto

curación, porque:

" el niño utiliza el juego para comprender las de-  
rrotas, los sufrimientos y las frustraciones, en espe-  
cial las que se originan en un uso limitado, técnica -  
y culturalmente , del lenguaje". (Erickson, 1982. pag.  
32).

Esto es sólo la parte compensatoria, la parte cognitiva, -  
si se conoce el fracaso, es replantearse el mismo problema y re-  
solverlo.

Según Freud, el juego es un aspecto ludoterápico que susti-  
tuye en los niños a los clásicos métodos de interpretación de  
los sueños o de la dialéctica introspectiva, siendo el juego, el  
lenguaje natural del niño, el maestro puede hallar en su expre-  
sión profunda, tanto un diagnóstico como un tratamiento, "el --  
diagnóstico" representa el pasado; el tratamiento, el futuro y  
el presente está en el niño que se dispone a jugar. (Cruz Lirón.-  
Juan Manuel, 1969: pags. 58-59).

Jean Piaget, percibe el juego como una función primaria --  
del pensamiento y como un instrumento primario de adaptación, -  
aunque del juego habla poco. ((Maier, 1982: pág.105).

Así también concibe al niño que aprende, asimila y trans-  
forma su experiencia del mundo; en juego con mucha rapidez, rea-  
lizando actividades que observa de los demás en la vida diaria.

En este sentido el juego imaginario o simbólico del niño, manifiesta su visión del mundo en el que se socializa y desarrolla su inteligencia. (Maier, 1982:Pág. 128).

Piaget, clasifica los juegos en tres categorías:

En la primera categoría, incluye los juegos motrices o juegos prácticos, que ayudan al niño a afirmar y expandir sus habilidades motoras, a mejorar su desempeño motor, con movimientos como lanzar, ordenar cosas, brincar la cuerda, construir, modelar, amasar, ensartar cuentas, etc., estos juegos tienen como propósito causar placer funcional. (November, 1985:Pág. 110).

En la segunda categoría, están los juegos simbólicos (fin gir-soñar) que:

"se convierten en una experiencia creativa; el niño cambia la realidad según sus deseos, agregando sus experiencias sociales, reviviendo sus gozos, resolviendo sus conflictos. Asegura con ello la supervivencia. La libertad de patrones sociales rígidos, como el de la autoridad, proporciona una extensión del sí mismo." (Ed.Labinwicz, 1982: pag. 68).

Los juegos simbólicos, permiten al niño experimentar su creatividad, su fantasía, porque son juegos que no tienen reglas ni limitaciones.

En la tercera categoría pertenecen los juegos con reglas.

Estos juegos son jugados con los amigos y son un preámbulo a las reglas sociales, porque con estos juegos, el niño aprende de la existencia de normas que hay que 1) conocer, 2) saber y 3) evaluar en sus resultados; son juegos que ayudan a internalizar las normas sociales.

Vygotski define el juego como un mundo de ilusiones, un mundo en el que se pueden realizar los deseos irrealizables para el niño.

El juego es una actividad que ofrece al niño, la posibilidad de convertir sus ideas en deseos, en pasiones, porque el juego es una nueva manera de desear, una nueva manera de aprender a desear y realizar los deseos.

En una situación imaginaria, el juego es la expresión del nivel más alto de desarrollo del niño de edad preescolar, -- porque el niño de tres años aún, no puede separar una situación imaginaria de una situación real y el juego para él, es una actividad muy seria.

Los niños menores de tres años de edad, actúan a partir de lo que ven, tocan o prueban y los niños mayores de tres años de edad, participan en una situación imaginaria porque ya pueden pensar y actuar más allá de lo visible, más allá de su percepción inmediata de los objetos.

Hasta aquí los autores que hemos citado, nos dan una definición general de como se concibe el juego; podríamos seguir citando más autores, que nos dejaran ver otras formas de entender el juego, sin embargo creo que por el momento, lo hasta aquí expuesto, nos da la pauta para entender que existen diversas concepciones frente a la interpretación: las que van desde entender el juego como descarga de energía, como descanso, como de equilibrio de fatiga, etc., hasta las que lo complejizan más en tanto lo entienden como ludoterapia, como una representación de poder abstraer la realidad.

Para efectos de este trabajo, solo se retoman los planteamientos de Piaget y de Vygotski. Piaget, porque es un autor que ha sido retomado en educación preescolar indígena y del cual se tiene interés por revisar sus postulados con respecto al juego para poder analizar algunos de sus planteamientos dentro de la problemática de la educación preescolar indígena; y de esta manera poder analizar si es posible aplicar una teoría con una problemática educativa específica y particular como lo es la educación preescolar indígena. Vygotski, porque aporta en su concepción un campo que no profundiza tanto Piaget, con respecto a la cultura y al lenguaje, aspectos determinantes en la educación preescolar indígena.

## 8. Piaget y su concepción de juego y aprendizaje.

### 1. Piaget y su concepto de juego.

Para Piaget, toda actividad de aprendizaje transformada en juego, se convierte en una actividad sumamente atractiva y apasionante para el niño, quien sin escatimar esfuerzo alguno participa con gran alegría y entusiasmo en la realización de cualquier actividad que se le proponga en el aula, en la escuela o en el hogar; el juego le sirve para asimilar las cosas, las situaciones y los sucesos. Como lo expresa Piaget, el juego "es una manera de aprehender el mundo exterior ...." (Spodek, 1972).

El niño que juega para aprender y sentirse feliz, si se le lleva a visitar un supermercado o a un tianguis de la población y en estas visitas se le permite preguntar, bromear, comprar y jugar en alguna medida, observará y aprenderá que las manzanas, las cebollas, la medicina o la ropa, no se venden revueltas, cada cosa o cada artículo ocupa un lugar distinto y por separado. En la escuela aprenderá que diariamente su maestra le pide que juegue con otros niños y sus juguetes o materiales lúdicos con que juega no todos son del mismo tamaño, color, forma, figura o naturaleza. Estas observaciones y estas experiencias convertidas en juego, son las que hacen posible la construcción de nuevos esquemas.

El juego hace pensar al niño, le estimula su desarrollo in



telectual, social y emocional; le hace asimilar la realidad desde sus propios intereses y desde sus conocimientos previos del mundo, el juego es una oportunidad de conocer, de imaginar, de crear y recrear el conocimiento, de hacer el proceso de aprendizaje activo y placentero.

Para Piaget, (1932 - 1946), el juego en el niño pasa por tres etapas, según la manera en que los niños utilicen el material lúdico.

1. Juego sensomotor o juego de ejercicio, este juego dura hasta los dos años aproximadamente acompañando el aprendizaje del niño a coordinar sus movimientos y percepciones y son esencialmente ejercicios sensomotores, tales como construir, modelar, amasar, ensartar cuentas o repetir gestos y movimientos que observa de los adultos que le rodean.

2. Juego simbólico, este juego dura de los dos a los seis años y caracteriza la capacidad del niño de codificar sus experiencias por símbolos. El juego simbólico también se le llama juego de fantasía porque es una representación que el niño hace de un acontecimiento cotidiano de la vida real o imaginaria, que puede ser de una experiencia agradable como la celebración de un bautizo o de una experiencia desagradable como el traslado de un herido por la Cruz Roja.

El juego simbólico ayuda al niño de tres y cuatro años a captar la vida con todas sus experiencias, tristezas, alegrías, etc.

El juego simbólico es una oportunidad para el niño que significa la posibilidad de descubrir cosas y expresar sus pensamientos y sentimientos respecto a lo que le gusta o no.

Por otra parte, si al niño no se le permite jugar simbólicamente de hecho se le está obstaculizando su desarrollo intelectual, social y emocional, porque el pensamiento del niño aún carece de equilibrio ( November, 1985: págs. 110-112).

3. El juego de reglas, de los cinco años en adelante, este tipo de juego implica la capacidad del niño de asumir y respetar unas reglas que en el juego simulan las relaciones sociales; en el juego de reglas, el niño reconstruye el mundo de los adultos y sus relaciones, en este juego de reglas el niño gradualmente va internalizando las normas sociales. (Santisteban Cimarro Aurelio, 1990: pág. 64).

## 2. Piaget y su concepto de aprendizaje.

Para Piaget, el aprendizaje en el sentido estricto, es el resultado que se adquiere de una experiencia ya sea física o ya sea una experiencia lógico-matemática o de los dos tipos de

experiencias.

Piaget hace una diferenciación entre aprendizaje, percepción y comprensión y afirma que el aprendizaje es una adquisición que se logra a partir de una experiencia, pero de manera mediata, en tanto que la percepción y la comprensión, son adquisiciones inmediatas. (Paquete del autor Piaget. UPN, 1990: -- pag. 403).

El aprendizaje en el sentido amplio, incluye el aprendizaje en el sentido estricto y la equilibración y desde esta concepción, el aprendizaje sólo se explica en el contexto de otro concepto más amplio que es el desarrollo intelectual, social y afectivo, como lo afirma Maier. Piaget concibe el aprendizaje como función del desarrollo argumentando que el aprendizaje no puede explicar el desarrollo en tanto que las etapas del desarrollo sí pueden explicar en parte al aprendizaje. (Maier, 1982: pág. 97).

El desarrollo es un concepto que Piaget lo define como un proceso inherente, inalterable y evolutivo, aunque hay en ese proceso una serie de fases y subfases, así como una continuidad absoluta de todos los procesos de desarrollo del desenvolvimiento continuo de cada nivel de desarrollo que se arraiga en una fase anterior y se continúa en la siguiente, en esta continuidad, cada fase implica una repetición de procesos del nivel anterior.

Piaget propone cuatro factores que operan de manera conjunta para promover el desarrollo cognitivo que son los siguientes:

- La maduración.
- La experiencia
- La socialización y
- la equilibración.

La maduración física subyace a la maduración cognitiva, - esta maduración se puede promover con una alimentación sana, un descanso y la práctica constante de ejercicios físicos.

La experiencia real del mundo físico, es una piedra de toque fundamental en la educación de los niños pequeños; esta experiencia se vive y se propicia con actividades de ordenar cosas a partir de sus propiedades, relacionar causa-efecto, diferenciar formas, tamaños, figuras y otras propiedades de las cosas.

La socialización del niño es un proceso que se realiza haciendo al niño discutir y argumentar sus ideas, sus opiniones, - sus propuestas, y soluciones a los problemas que se le plantean porque con estos intercambios, participa en el desarrollo de su propio aprendizaje.

La equilibración es un elemento fundamental que la teoría psicogenética incluye en su concepto de su sentido amplio del aprendizaje y que lo define como mecanismo que establece un equilibrio entre la maduración, la experiencia y la interacción so

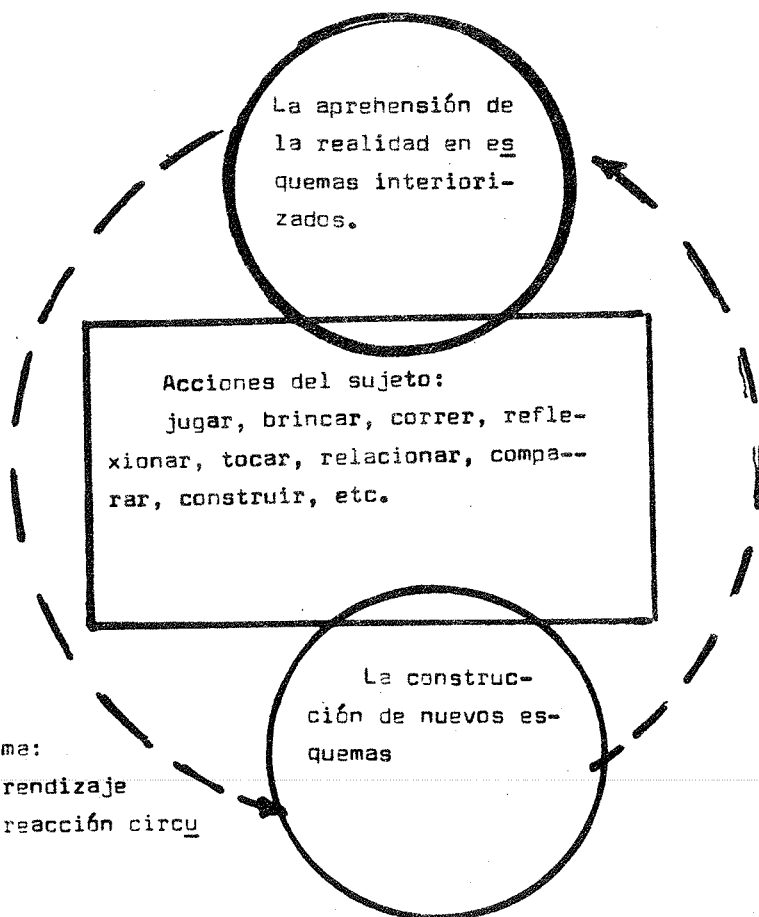
cial, además de ayudar al niño a regular sus ideas y a reunir las cosas (Hendrick, 1988: pág. 127).

Las reuniones y el trabajo en equipo desarrollan lo cognitivo, prueban y modifican el pensamiento de los niños y esta prueba y estas modificaciones de lo que piensan, los lleva a la equilibración así como la discusión y el diálogo entre los niños, los hace capaces de coordinar su conocimiento actual con su conocimiento nuevo, también los hace ejercitar la facultad de equilibración.

La aprehensión de la realidad en esquemas interiorizados a través de la interacción con el medio físico y social, en acciones y experiencias físicas y lógico-matemáticas, tales como: explorar, cuestionar, construir, reconstruir, experimentar, manipular, reflexionar, comparar cosas, relacionar ideas, situaciones, formas, colores, figuras, utilidad y contenidos, etc., son acciones y experiencias que hacen posible la construcción y reconstrucción de nuevos esquemas, mismos que a su vez posibilitarán la construcción de otros esquemas más complejos, desde luego que con acciones y experiencias también más complejas.

Piaget privilegia la construcción por encima de la instrucción y desde su pensamiento y perspectiva, el aprendizaje sólo ocurre cuando el sujeto hace algo concreto, como escribir, leer, pensar, palpar, etc., para él, el aprendizaje "no es más que una

reacción circular que procede por asimilación reproductiva, re-  
 cognoscitiva y generalizadora" (Miguel A. Campos y Sara Saspar ,  
 1989, pag. 5) Para mayor comprensión del aprendizaje como  
 una reacción circular que se refiere a la dinámica que se esta-  
 blece entre la aprehensión de la realidad en esquemas previamente  
 establecidos e interiorizados y la construcción de nuevos esq-  
 emas, a través de la acción del sujeto, se ha elaborado el si-  
 guiente esquema:



Esquema:  
 El aprendizaje  
 como reacción circular.

El proceso de construcción del conocimiento que el propio niño realiza para favorecer su desarrollo intelectual, social y afectivo, es para el niño de tres años, tirar la pelota, subir - escaleras, hacer garabatos, trazos grandes, dibujar y pintar en grandes pedazos de papel, intercambiar saludos, preguntar, coleccionar, copiar gestos, imitar acciones de los adultos con quienes convive, jugar juegos imaginarios y dramáticos, etc. Para el niño de cuatro años, es jugar en grupo, jugar juegos imaginarios y de construcción, formar grupos, ayudar y pedir ayuda al adulto, juzgar su propio comportamiento, el de otros niños y el del adulto, etc., y para el niño de cinco años, es descubrir y dominar nuevos materiales, hablar y preguntar, persistir, trabajar y jugar en pequeños grupos, etc.

### C. Vygotski y su concepción de juego y aprendizaje.

#### 1. Vygotski y su concepto de juego.

Para Vygotski el juego es un elemento básico del desarrollo cultural del niño, es motivación, capacitación y aprendizaje de actitudes necesarias para la participación social del niño.

En el juego, el niño puede crear y recrear, imaginar, desear y gozar, puede hacer lo que quiera: elegir sus juegos favoritos, elegir el personaje que quiera representar, elegir los materiales y los medios que quiera utilizar; puede jugar y ser fe

liz jugando.

El juego es un mundo de ilusiones, un mundo en el que se pueden realizar los deseos irrealizables; es el reino de la espontaneidad y la libertad, es un mundo sin ataduras para el niño.

El juego es generador de desarrollo y abarca lo psicológico, lo social y lo emocional del niño; durante el juego, el niño actúa por encima de su edad mental promedio aunque su actuación depende de aquellas formas de conducta y objetos producidos social y culturalmente.

Una observación cuidadosa y sistemática del juego de un niño, puede aportar importantes datos que permitan conocer los procesos de desarrollo interno del niño, sus deseos, sus motivaciones, sus capacidades de relacionarse, su espíritu de cooperación y sus sentimientos de solidaridad, respeto, ideas y complejos; - ya que el juego hace que se proyecten externamente de la persona que juega.

## 2. Vygotski y su concepto de aprendizaje.

Para desarrollar su concepto de aprendizaje, Vygotski hizo un análisis de los conceptos de aprendizaje relacionados íntimamente con el estudio de la conducta animal, estableciendo una di



ferenciación entre el aprendizaje animal y el aprendizaje humano. (Vygotski, 1988: pag. 186).

Los experimentos realizados por Kohler, para determinar si los animales (simios) aprenden o no, demostraron que los animales no aprenden de la misma manera que el hombre tampoco desarrollan su inteligencia, porque carecen de la zona de desarrollo próximo, que es la capacidad de poder aprender y desarrollar la inteligencia y prepararse para resolver un problema de manera independiente, que en un primer momento el niño sólo lo resuelve con la ayuda del adulto, porque sus funciones estaban todavía en proceso de formación, como lo demostró Dorothea McCarthy en sus investigaciones con niños de preescolar de tres a cinco años de edad, los que en esa edad no pudieron trabajar solos, lo lograron hacer cuando tuvieron de cinco a siete años de edad (Vygotski, 1988: Pág.134).

El aprendizaje que conceptualiza Vygotski, es un aprendizaje que tiene que ver con la cultura, con la historia, con lo social y con el desarrollo interno del sujeto, es un aprendizaje que se da y desarrolla según el contexto, las posibilidades y niveles de desarrollo del niño.

El niño es capaz de imitar conductas que rebasan sus capacidades y desarrolla su aprendizaje utilizando sus dedos, sus manos o sus piés y piernas; el niño cuenta sus juguetes, repasa -

sus palabras para dominarlas y usarlas correctamente, manipula materiales y usa herramientas a su alcance.

El uso de signos y herramientas acentúa aún más la diferencia entre el aprendizaje animal y el aprendizaje humano (Edward E. Berg, 1970: pag. 185), porque si bien un perico aprende a repetir palabras, éstas, no le sirven para aprender más palabras, en tanto que el niño aprende a aprender.

El niño aprende preguntando, observando, explorando, interactuando con su medio social y cultural, porque el aprendizaje es un proceso profundamente social ( Veraohn Steiner y Souberman Ellen, 1988: pag. 196 ), que implica la combinación de los contenidos de aprendizaje con los marcos culturales e histórico-sociales del alumno, para promover realmente un aprendizaje que no implique ruptura entre el aprendizaje cotidiano y el aprendizaje escolar.

El niño indígena también aprende jugando, curioseando, preguntando o imitando conductas y actitudes de su familia, por ejemplo:

Un niño que habla la lengua náhuatl para decir quiero tomar agua, en su lengua diría " nineke nikonos atl" y un niño que sólo habla español, diría "quiero tomar agua" porque cada niño usa y aprende a usar su lengua, su cultura y de estos usos, determinaciones y su nivel de desarrollo interno, elabora y reelabora su

conocimiento.

Ahora bien, si el aprendizaje escolar es continuación del aprendizaje espontáneo o cotidiano, es fundamental que el docente de educación preescolar indígena, no pase por alto las especificidades y particularidades de los niños que atiende en su sesión de clases, en la concreción de su práctica docente.

#### D. Los usos sociales del juego en la comunidad indígena.

Los usos sociales del juego los podemos entender desde lo que se hace con él, en la comunidad, en la familia, en la escuela y en el aula.

##### 1. El juego en la comunidad.

Como anteriormente se ha expuesto, existen diferentes interpretaciones con respecto al juego; el cual generalmente se le atribuye a una actividad privilegiada en el niño; sin embargo lo que ahora nos toca hablar es de un niño con una particularidad y especificidad diferente al tipo del niño que generalmente los autores referidos anteriormente hacen alusión.

Al articular juego y niño, el problema se empieza a complicar; porque si bien el juego es una actividad del niño, habría también que entender de qué niño culturalmente se está hablando

para poder explicar los significados del juego como elemento importante para el conocimiento y el aprendizaje del niño indígena.

Hablar del juego en la comunidad indígena, es importante - destacar que el juego del niño indígena se realiza a través de actividades en las que el niño contribuye con su mano de obra - al ingreso económico familiar y este hecho lo hace diferente al juego del niño del medio urbano.

El niño indígena participa en la siembra del maíz, mientras el papá va haciendo el surco, el niño va colocando los maicitos en el surco y los va tapando con la tierra para que no se los coman los pajaritos o cualquier otro animal y para que al nacer nazcan todos y parejos. El niño indígena pasa la mayor parte de su tiempo al lado de sus padres, aprendiendo de ellos las formas de hacerle frente a la vida para su subsistencia, por lo que se puede decir que el niño indígena, se enfrenta a la vida y al trabajo desde muy temprana edad, realizando las actividades de sembrar, cuidar y dar de comer a los animales, hacer mandados, vender frutas, etc., y de estas actividades y acciones, elige el juego y el juguete que le gusta jugar.

Como la comunidad de Monte-Mar, tiene como base de su economía la venta de utensilios de madera, actividad en la que los niños también participan ayudan a vender estos artículos al igual

que en la venta de manzanas, peras, duraznos y ciruelas; es de reconocer que estas actividades permiten al niño aprender a contar, a conocer el dinero, a relacionarse con otras culturas, con otros niños, aunque de hecho los niños de la cultura nava son de por sí, sujetos acostumbrados a vivir y convivir en grupo.

## 2. El juego en la familia.

La comunidad indígena como Monte-Mar, se caracteriza por ser un lugar con clima ffo, con lluvias todo el año y con caminos difíciles de caminar, pero a pesar de ello a sus habitantes no les preocupa el mal tiempo, porque ellos salen a trabajar, a sembrar o a cosechar lo que siembran, a cuidar sus animales, a vender diariamente sus productos de madera.

En la familia, los niños participan, según su edad en el trabajo que realizan los padres, los más pequeños son cargados en la espalda de su madre quien puede trabajar con todo y su hijito en la espalda; los niños de tres años en adelante, cuidan a sus hermanitos, ayudan en las labores de la casa y del campo, según su sexo; al parecer los niños indígenas no tienen tiempo para jugar, pero lo cierto es que juegan y juegan juegos relacionados, con las creencias, con los mitos, ideas y conceptos del mundo, de la vida y la experiencia de los padres, construyen sus juegos y sus juguetes mientras la mamá carda la lana, cuida los borregos

en el monte, cosecha el maíz o prepara los alimentos en la casa..

Los niños que acompañan a sus mamá's en los trabajos del campo, construyen sus resorteras y se recrean con ellas, probando puntería, se suben a los para columpiarse, o poner trampas para cazar pajaritos; si están en el hogar, juegan con sus hermanitos, parientes, amigos y vecinos, el juego les permite relacionarse, competir, aprender nuevos juegos, demostrar sus fuerzas y habilidades, construir y reconstruir o intercambiar sus juguetes, poner a prueba sus facultades de jugador, su fuerza corporal, su resistencia física, su creatividad, su arrojo y su fuerza espiritual.

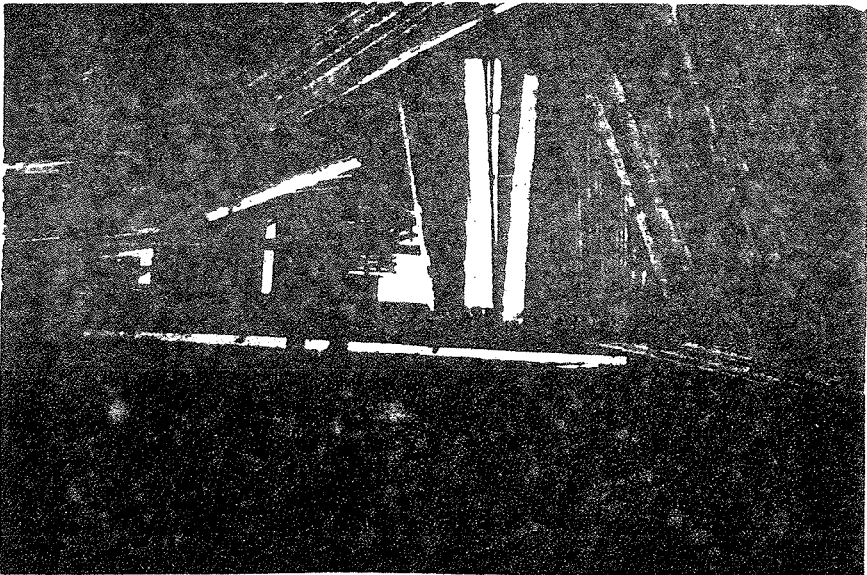
La actividad económica dominante en la comunidad de Montemar es la construcción de muebles rústicos de madera (mesitas, sillitas, banquitos, utensilios de cocina, etc.) y en esta actividad participan activamente los niños, limpiando la madera, poniéndola en el sol para secarla, acomodándola de manera que se ventile y se seque más rápido. Este trabajo permite a los niños, manipular los trozos, las tablas, los recortes y el aserrín; pero como ya se dijo, estos trabajos hacen al niño, formar casitas, castillos y otras figuras que la madera permite imaginar y realizar.

El juego en la familia indígena tiene mucha relación con las actividades que realiza la familia, el niño juega a sembrar,

a cosechar el maiz, a curar enfermos, la niña juega a darle de comer a us hijito, a arrullarlo para dormirlo, etc., los padres del niño, apoyan los juegos de sus hijos, comprándoles según se trate, un rebocito, un morralito, un sombrerito, etc..

Los trabajos de madera que se elaboran, al terminarlos son empacados en costales y llevados a bordo de carretera, para su transporte y venta.

La siguiente lámina nos ilumina las actividades que se realizan en la comunidad de Monte-Mar, en el trabajo de la madera.



Forma de acomodar y secar la madera.

### 3. El juego en la escuela.

El juego en la escuela y particularmente en los centros -- de educación preescolar, es una necesidad básica para el desa-- rrollo integral del niño, es algo como dormir, descansar o ali-- mentarse; es una actividad que ofrece múltiples posibilidades -- de crecer, de relacionarse y de pensar; el juego es una activi-- dad que da vida, movimiento y alegría al niño y a la escuela, si al niño se le permite jugar, brincar, correr, conversar, des-- cansar o desplazarse, es porque a través de estas acciones, desa-- rrolla sus capacidades y posibilidades de operar, de pensar, de actuar, percibir y coordinar sus movimientos y acciones.

Las escuelas de hoy que tengan como objetivo fundamental - promover en cada uno de sus alumnos, una formación integral, de ben contar con espacios e instalaciones adecuados y seguros pa-- ra que los alumnos se desplacen, jueguen, corran, caminen libre-- mente y de esta forma desarrollen sus potencialidades físicas, -- intelectuales, emocionales morales y sociales; sobre todo en los centros de educación preescolar, en los que se atienden a ni-- ños de tres a cinco años de edad, que necesitan de mayor aten-- ción, cuidado y seguridad para realizar sus actividades escola-- res, que predominantemente son actividades de juego en sus di-- ferentes expresiones y realizaciones, porque por la edad o nivel de desarrollo de los niños, hay un mayor grado de posibilidades



de que ocurran accidentes, que los padres de familia y los maestros pueden y deben prevenir oportunamente.

En cuanto a los centros de educación preescolar indígena, - que aunque a veces no se quiera decir, son centros educativos - con características determinadas cultural, social, histórica y geográficamente y los juegos, los juguetes y los materiales que en estos centros educativos se utilizan, tienen mucho que ver con las formas de pensar de la familia, de la comunidad, con las formas de explicar la vida y el mundo. Los niños indígenas en la escuela, juegan juegos que juegan en su casa con sus familiares, amigos y vecinos, y este hecho tiene una explicación y una justificación didáctico-pedagógica, en el sentido de que el aprendizaje escolar debe ser una continuidad del aprendizaje familiar y el juego en la escuela, es de alguna manera parte de la vida escolar del niño, así que ni la vida escolar puede estar desvinculada de la vida familiar ni el juego en la escuela puede ser totalmente ajeno al juego que se juega en la familia o en la comunidad, porque jugar al comerciante, jugar al brujo o al panadero; jugar con la arena, con el aserrín o con los recortes de madera, que son los juegos y materiales con los que realmente se juega en la escuela y son los mismos juegos que se juegan en el hogar y en la comunidad.

### 3. El juego en el aula.

El juego en el aula es una actividad imprescindible tanto\_

para el alumno como para el mismo docente, sobre todo en los centros de educación preescolar indígena o no, porque el juego es para el niño de edad preescolar, un medio para expresar sus alegrías, sus ideas, sentimientos, a través de juego el niño proyecta toda su personalidad y un niño que no juega es difícil captarle sus deseos, sus inclinaciones, necesidades y posibilidades.

El juego pensado desde esta perspectiva, es también un medio para conocer al niño en su forma natural y espontánea de ser y querer ser, así el docente tiene en el juego una posibilidad de conocer y de entender al niño como un ser humano, con deseos, intereses, necesidades, experiencias, posibilidades y capacidades particulares.

Los maestros que trabajamos en educación preescolar indígena, jugamos con los niños, al panadero, al curandero, al comerciante, al adivino, al doctor, etc., y los niños que participan en estos juegos manifiestan una gran alegría y asumen con mucha seriedad el papel que les toca desempeñar en el juego, por ejemplo, cuando jugamos al comerciante, los niños venden, compran, piden fiado, regatean la mercancía o niegan dar fiado la mercancía, o no dan completo el cambio, etc. y cuando jugamos al doctor o al curandero, los niños dicen todos sus dolencias y sus malestares al doctor o al curandero, ponen inyecciones, o se bañan con un manejo de hierbas, dan indicaciones o rezan según el juego, etc.

El juego en el aula, propicia la socialización del niño, le permite aprender cosas, ideas, situaciones, palabras, manejar objetos, hablar, halagar, desplazarse, corregirse, comunicarse con los demás niños del grupo y a partir de estas acciones e interacciones, el niño construye y reconstruye su conocimiento, su realidad y su mundo y se prepara para la vida.

Hablar del juego en el aula no quiere decir que el docente tenga que encerrarse únicamente en el aula con sus niños y no aprovechar otros espacios o recursos que pueden favorecer la realización de la actividad del juego.

Si las características del grupo, del juego, el estado del tiempo y otros factores y condiciones que favorezcan seguridad amplitud y comodidad permiten y garantizan una mejor forma de aprovechar la actividad del juego, no hay que limitar el trabajo únicamente en el salón de clases; la cancha, el patio, el jardín y todos los materiales con que cuenta la escuela (arena, aserrín, llantas, columpios, etc.) deben ser utilizados para hacer más interesante y significativo el trabajo escolar, pues siempre será agradable para el niño, salir a correr, a columpiarse, a brincar en la arena, etc.

Y como se viene expresando en el presente trabajo, no se trata de jugar por jugar, sino de aprovechar el juego para que el niño desarrolle su capacidad física, intelectual y emocional.

El juego en el aula sirve para vincular la vida familiar - con la vida escolar, sobre todo para los niños de tres años de edad que acaban de abandonar su seno familiar para quienes es de mucha importancia vivir un ambiente en la escuela que no rompa - drásticamente con la vida familiar; el juego ayuda mucho en esta vinculación porque el niño, jugando con los niños que conoce de su comunidad, no siente tanta nostalgia por su ambiente familiar y gradualmente se va haciendo la idea de que lo que tiene que - hacer en la escuela, lo puede hacer jugando con otros niños de su edad, y que el maestro es una persona que lo quiere, le ayuda y juega con él y que en el aula, hay otros niños, otros jugos, otros juguetes y materiales, con los que puede jugar, trabajar y aprender.

La finalidad de este apartado, es el poder entender que, por un lado existen teorías educativas del juego; pero que por el otro lado existen realidades específicas con niños culturalmente diferenciados (Herrera Labra, Graciela, 1991: pag. 169), por lo que habría que entender que, si bien la educación - preescolar en el medio indígena necesita alimentarse de - teorías educativas, éstas no pueden llevarse como modelo, - como el caso Piaget y Vygotski, sino que habría que resig - nificar dichas teorías en la particularidad de la educa - ción indígena bilingüe intercultural.

Capítulo III. Posibilidades del juego como estrategia didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje en educación preescolar indígena.

Introducir el juego como estrategia didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje del nivel de educación preescolar indígena implica el conocimiento, la reflexión, la interpretación y la valoración adecuada de las características físicas, intelectuales, sociales y culturales del niño.

El juego sólo funcionará como estrategia didáctica si se le utiliza con reflexión, con conocimiento de lo que el niño es realmente en cuanto a su crecimiento físico, en cuanto a sus necesidades, motivaciones, deseos, preferencias e intereses como individuo, como integrante del grupo escolar, de una familia, de la comunidad misma.

Y si realmente se quiere aprovechar las posibilidades que ofrece el juego como estrategia didáctica, hay que hacer lo posible porque los alumnos participen en la elección del juego, los juguetes y los materiales para instrumentar la actividad del juego en el aula.

A. Aplicación del juego como estrategia didáctica en proceso enseñanza-aprendizaje en educación preescolar indígena.

La atención de niños indígenas de tres a cinco años de edad, en un mismo salón de clases, que carece de condiciones, adecuaciones, mobiliario y materiales que ayuden a hacer del trabajo docente, una práctica transformadora, creativa y constructiva, exige un conocimiento serio y profundo de las características físicas, intelectuales y emocionales de los niños, características que participan en el proceso de su aprendizaje.

Por un lado no se puede seguir trabajando con estilos docentes que sólo cumplan la función de transmitir la información, y por otro lado, no es posible ni humano y mucho menos educativo querer transformar la práctica docente al margen de las necesidades, motivaciones y posibilidades de cada niño como persona, individuo o sujeto de aprendizaje.

Es fundamental considerar el nivel de desarrollo intelectual de cada niño en el proceso enseñanza-aprendizaje, porque cada niño aprende según su nivel real o potencial de su desarrollo, cada niño aprende de manera diferente y única y sería injusto exigirle que aprenda al mismo nivel que otro niño, aunque tuvieran la misma edad mental o sólo porque el docente quiera trabajar todos los contenidos del programa o porque piense que todos los niños que atiende, son iguales, aprenden y piensan igual.

Para fundamentar esta explicación de que todo aprendizaje

está relacionado con los niveles de desarrollo real o potencial del niño, se recupera el concepto manejado por Vygotski, que se refiere a la zona de desarrollo próximo y que en los términos del mismo autor:

"No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz." (Vygotski, 1988 pág. 133).

Ahora bien, si las estrategias didácticas que mayor éxito han tenido en manejar el aprendizaje, han sido aquellas diseñadas a partir de las características, necesidades, intereses y posibilidades del niño, y si una de las actividades preferidas del niño es el juego, que es el alma de la infancia, pues no hay un niño en el mundo que no le guste jugar, con lo que sea, donde sea, con quien sea, a no ser que esté gravemente enfermo, pues toda actividad lúdica, hace vivir al niño, su mundo, su tiempo, sus posibilidades porque el juego significa e implica para el niño, espontaneidad, libertad y posibilidad de hacer, desear, proponer, elegir y pensar lo que quiera; el juego es un mundo en el que todo es posible. El juego es placer, y como lo afirma Spinoza, el juego es una nueva forma de desear y de realizar los deseos. Vygotsky, por su parte considera que el juego es un mundo imaginario, un mundo de ilusiones, un mundo en el que se realizan los deseos irrealizables, el juego es un mundo creado por el niño, para liberarse de

las prohibiciones de la vida real porque como se explica en la siguiente cita:

"La creación de una situación imaginaria ... es la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales... hace lo que más le apetece, porque el juego está relacionado con el placer y al mismo tiempo aprende a seguir la línea de mayor resistencia sometándose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea, pues la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego. (Vygotski, 1988: pag. 151).

Si el juego es un placer para el niño como lo afirma Vygotski, por qué no utilizarlo como estrategia didáctica, por qué no proponerle al docente indígena de educación preescolar que lo utilice en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y sobre todo para aquél que tiene que atender a niños indígenas de tres, cuatro y cinco años de edad, para que de alguna manera trabaje atendiendo los intereses y necesidades del niño, porque el juego como estrategia didáctica puede ofrecer al docente grandes posibilidades de facilitar la interacción del niño con su entorno, de hacer participar en cooperación con los demás niños del grupo escolar que se atiende, porque la interacción social favorece en el niño el desarrollo del pensamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares. (César Cool, 1990: pag. 95).

El juego como estrategia didáctica puede hacer que los contenidos sean relevantes y tengan un sentido más significativo para el niño en la asimilación e incorporación de la información



así como en la utilización y manejo de la información acumulada.

El niño a través del juego, expresa sus sentimientos, emociones, diferencias, alegrías, conocimientos, experiencias, etc.- y esto no se puede hacer a un lado en la práctica docente de educación preescolar indígena, para no tratar al niño como si fuera un adulto; el juego es una actividad que a todos los niños normales seduce, fascina y si el docente de educación indígena realmente desea hacer de su práctica, una actividad placentera, formativa y transformadora, tiene en el juego una opción muy importante para hacerlo porque recuperando la definición que hace Piaget:

" el juego es una palanca del aprendizaje tan potente en los niños, hasta el punto de que siempre que se ha conseguido transformar en juego la iniciación a la lectura, el cálculo o la ortografía, se ha visto en los niños apasionarse por estas ocupaciones... " (Piaget, 1991: pag. 179).

A partir de estas consideraciones teóricas respecto al juego como estrategia didáctica, se puede pensar que el juego utilizado reflexivamente en la educación preescolar indígena, puede ser un elemento útil para mejorar el aprendizaje y hacer de la docencia un encuentro significativo en el que tanto el maestro como el alumno, jueguen un papel activo, consciente e innovador. Desde esta perspectiva estaremos en la posibilidad de transformar en su amplio sentido posible nuestra práctica docente.

El juego es la vida para el niño, es una forma de existir, de encontrarse, de conocerse, de construirse. Toda la fantasía, el deseo, la curiosidad y el esfuerzo del niño, encuentra lugar, sentido y significado en el juego.

El niño sabe que juega cuando juega y le encanta jugar juegos de ficción ( juegos con reglas implícitas según Vygotski) y juegos simbólicos ( juegos sin reglas según Piaget), le gusta jugar a ser otro, a ser papá o mamá, piloto, policía, brujo, etc., le gusta jugar a la casa, a las carreras de caballo, a la Cruz Roja, a la comidita, a la tiendita, al curandero, etc.

Siempre juega a algo aunque no siempre tenga algo con que jugar, el niño sabe hábilmente improvisar juegos y juguetes, por lo que es conveniente prever momentos de juego sin juguetes.

Con el propósito de dar una idea del juego de imitación que se puede trabajar en el aula con niños de cinco años en adelante, se presenta el siguiente juego:

Nombre del juego: "Arca de Noé"

Forma de jugar: Se reparten tarjetas con nombres de animales, dos tarjetas de cada nombre de animal, y a una señal se transforman los niños en ese animal y llaman a su pareja con sonidos y actitudes propias del animal que les toca representar.

Pueden hacer todo el ruido que quieran: ladrar, aullar, ba

lar, silbar, rascar, mugir, rebuznar, piar, pero menos hablar.

El juego termina con encuentros y carcajadas.

Otro juego para ejercitar la imaginación es:

"La vieja Inés -representar bancos, sillas, roperos, mecedoras, mesas.

"Tan, tan ¿Quién es? -La vieja Inés.

-¿ Qué quiere? -Un mueble. -Pase a escogerlo. Quiero una silla".

### 1. Los juguetes.

Los juguetes son herramientas para jugar. Todo niño utiliza juguetes para hacer de sus deseos una realidad y de sus fantasías una acción, los juguetes como toda herramienta sólo cobran vida, sentido, significado y funcionalidad con la imaginación, creatividad, ingenio y talento del niño que los utiliza en sus juegos.

La naturaleza de los juguetes puede ser de madera, de lana, de cuero, de raíces, frutos, semillas, de barro, de paja y no necesitan de adornos, decoraciones, acabados excelentes porque lo sofisticado, lo rebuscado y el adorno, sólo distrae la atención del niño y así como el juego no debe servir simplemente para entretener, distraer o pasar el tiempo, así los juguetes tampoco de

ben ser para entretenero distraer simplemente.

Los juguetes más allá de ser simplemente herramientas para jugar, también aportan datos como su color, su tamaño, sus formas, su utilidad, naturaleza, textura, etc., que sirven al niño - para construir su imaginación, su pensamiento y sus ideas y no se puede negar que la variedad y la riqueza de estos datos, enriquece la imaginación y la creatividad del niño.

Los juguetes más queridos por los niños, son aquellos que despiertan curiosidad, encanto y deseos de jugar, son aquellos que satisfacen la fantasía de los niños y no importa su tamaño, su forma, su acabado, su precio o lo sofisticado que sea.

Y si los padres de familia y los maestros deseamos que el juego y el juguete realmente ayude al niño a desarrollar sus capacidades, hay que permitirle que escoja su juego, su juguete o sus materiales de juego,

El docente necesita sensibilidad, observación y conocimiento de los niños en cuanto a sus preferencias y su etapa de desarrollo que viven, para que los juguetes que propongan en el aula o que los construya con ellos, realmente ayuden a desarrollar alguna habilidad; para esto es conveniente respetar las preferencias del niño, preguntar y escuchar sus opiniones y sobre todo tomar en cuenta sus aportaciones.

El niño indígena de la comunidad de Monte-mar, por sus determinaciones sociales, económicas, culturales y geográficas, juega con bellotas de encino, con lodo, masa, aserrín, arena, agua - recortes de madera, flores, y con estos materiales, desarrolla su imaginación y su creatividad.

La construcción de juguetes es una actividad que además de ahorrar dinero, pone en juego el ingenio y el talento de los niños, hace participar a los adultos y al docente, si esto se realiza en la escuela; en la construcción de juguetes, se recicla todo; las telas, las llantas, los recortes de madera, el aserrín, la paja, las semillas, las cortezas del árbol, los botes, etc.

La construcción de juguetes permite al niño manipular los materiales, conocerlos, armar y desarmar los juguetes, acabarlos, pulirlos, pintarlos, jugarlos y si es necesario, cambiarlos o venderlos.

Los juguetes que por la misma cultura, por la situación geográfica, la economía, los materiales y condiciones que la comunidad ofrece para su elaboración, los habitantes de Monte-Mar, construyen:

Con recortes de madera; carritos, casitas, banquitos, sililitas, camitas, pirámides etc., con totomoztle, hacen muñecos y flores; con los olotes, hace muñecas; con las bellotas de encino se construyen ábacos, collares, pulseras; con las piñas de ocote,

plumas de aves, plastilina y un poco de resistol, se construyen pavitos; con el aserrín, se confeccionan pelotas, techos de casitas, etc., con el carrizo o cañas de maíz, se construyen, flautas, papalotes, etc.

Los materiales que se utilizan en la construcción de juguetes en la comunidad de Monte-Mar, son materiales que se encuentran en forma natural y se pueden adquirir gratuitamente, como el agua, el barro, la arena, el aserrín, la paja, los recortes de madera, los carrizos, varitas de zacate, los embases, las flores, las semillas, las plumas de aves, etc. porque sólo hay que pedir a los niños o a los padres de familia que los traigan a la escuela o salir con el grupo a recogerlos al lugar donde haya.

Si bien, algunos de estos materiales no son precisamente juguetes, como el agua, la arena o el aserrín, si sirven para jugar y a los niños les fascina jugar con ellos.

## 2. Los materiales lúdicos y los juguetes.

La arcilla, la arena, el agua, los recortes de madera, el aserrín y las semillas, entre otros, son materiales que sirven para construir juguetes, acondicionar espacios para las actividades del juego. Preparar materiales, por ejemplo, para jugar haciendo burbujitas de colores, hay que tener el agua, el jabón, la pintura los frasquitos y los popotes o jugar directamente con ellos; como

la arena que se juega directamente con ella y en ella, haciendo - caminitos, vereditas, casitas, pistas, castillos, carreteras y to do lo que el niño se le ocurra; con la arcilla se hacen cazualitas, ollitas, animalitos, panes de diferentes formas y tamaños, - víboras, trenzas, rozcas, esferas, etc. .

Los juguetes son en relación a los materiales lúdicos, pro ductos de estos materiales porque son elaborados a partir de los mismos materiales con que cuenta la comunidad, o la región; en - el caso de la comunidad de Monte-Mar, los materiales que más abu ndan en ella, son los recortes de madera, el aserrín, el barro y las semillas, y los niños los usan para construir sus mesitas, si llitas, collares, pulseras y todos los juguetes y juegos que - ellos son capaces de imaginar y crear.

Y para el docente es una excelente oportunidad para vincu- lar la actitud lúdica del niño, los juguetes, los materiales - y el mismo juego, con el aprendizaje escolar, para utilizar los en la construcción del conocimiento y desarrollo de las ca pacidades físicas intelectuales y sociales del niño y conocer - más plenamente los intereses, las necesidades y el nivel de de sarrollo de cada uno de sus alumnos. Aunque para un trabajo de es ta naturaleza, implica conocimiento, experiencia, habilidad, in genio y creatividad de parte del docente, de lo contrario, resul ta difícil vincular el juego con el aprendizaje escolar y mucho - más difícil en educación preescolar indígena por la formación tan heterogénea de los docentes en este subsistema educativo.

### 3. El juego, los juguetes, los materiales y la lengua materna.

El juego ofrece al niño la oportunidad de enriquecer su pensamiento a través de la conversación, el diálogo o la discusión; y sobre todo aprovechar sus experiencias para mejorar su lenguaje, su expresión y aprender más palabras, ideas y pensamientos; expresar sus ideas y utilizar el lenguaje para pensar, para comunicarse con los que juege, con sus juguetes, incluso consigo mismo, porque el juego como comunicación, como construcción de significados y como expresión de sentimientos, pensamientos y deseos, implica permitir al niño hablar con los demás niños y adultos para enriquecer, practicar, repetir, revisar y afirmar su aprendizaje, usar su conocimiento acumulado y su experiencia y, de esta manera, seguir aprendiendo y enriqueciendo su lenguaje, su aprendizaje, su juego y su capacidad lingüística.

Los juegos de ejercicio, de fantasía y los juegos de reglas aportan elementos que estimulan la capacidad de relacionarse, comunicarse y expresar en diferentes formas el deseo, la capacidad y el placer de jugar.

La variedad de formas y estilos de jugar del niño y la diversidad de interpretación de las situaciones de juego, constituyen grandes posibilidades de desarrollar y ejercitar el juego, el lenguaje y los contenidos del programa escolar.



Los materiales por su variedad, colorido, tamaño y forma - representan una amplia gama de posibilidades lingüísticas así como de la creación de situaciones para jugar y desarrollar la imaginación del niño, como en el siguiente ejemplo: una cajita - de cartón o de madera, para el niño, puede representar una casita, un barquito, una escuela, una tienda, un hospital, o un carrito nuevo, dependiendo de la creatividad y experiencia del jugador.

La versatilidad de los juegos, los juguetes, los utensilios, el mobiliario, las prendas de vestir, las herramientas de trabajo, el lenguaje, las situaciones que se juegan en el aula en la escuela, la familia y la comunidad ofrecen amplias posibilidades para conocer, rescatar, conservar, utilizar y desarrollar la lengua materna.

Ahora bien, si el juego y el lenguaje se realizan con estos propósitos, es posible enriquecer el desarrollo lingüístico del niño como también es posible favorecer la asimilación y la interiorización de los valores culturales, sociales e históricos y el desarrollo de la lengua materna en el niño.

Para desarrollar, rescatar, conservar, practicar y utilizar la lengua materna de las comunidades indígenas, el docente - de educación preescolar indígena de hoy tiene un papel muy im-

portante que jugar en su quehacer didáctico-pedagógico, porque - los niños de educación preescolar, necesitan conocer, entender, pensar y utilizar dos lenguas, la lengua materna, en este caso el náhuatl y el español y el docente tiene que hacer algo concreto al respecto. En primer término, tiene que hacer una labor de conscientización, sobre la revalorización de la cultura, de la lengua materna como uno de los valores propios, tiene que enseñar a los niños y convencerlos que hablar dos lenguas es ser capaz - de pensar y entender las cosas, las ideas y el mundo desde dos formas, que hablar la lengua materna y el español, es un orgullo y un privilegio; es una habilidad que nos debe de hacernos sentir bien y no avergonzarnos y sentirnos menos que otras personas.

El docente de educación preescolar indígena, por lo menos, no debe privilegiar a ninguna de las dos lenguas si la escuela - quiere hacer algo para que los niños de tres, cuatro y cinco años aprendan a amar, respetar y valorar su cultura, su lengua y sus - costumbres sin que esto quiera decir que no puedan retomar elementos de otras culturas que enriquezcan a sus propios saberes.

#### 8. Evaluación del juego, los juguetes y los materiales de juego.

Después de examinar los conceptos de juego y de aprendizaje de los autores Jean Piaget y Lev. S. Vygotski, se puede decir

que ambos aportan elementos que pueden ser recuperados en educación preescolar indígena, pues según Piaget, con el juego se puede lograr que el niño participe activa y entusiastamente en la construcción de su propio conocimiento y según Vygotsky, con el juego, se puede hacer feliz al niño, porque jugando vive un mundo imaginario en el que se libera de las ataduras de la vida real.

Lo que se puede recuperar del concepto de aprendizaje de Piaget, en educación preescolar indígena, es lo que dice este autor, que el aprendizaje sólo ocurre cuando el sujeto hace algo concreto y a partir de las observaciones que personalmente se han realizado, los niños indígenas aprenden haciendo algo, jugando, trepando, corriendo, juntando cosas, prestando y cambiando sus juguetes, etc., pero no se puede negar que el aprendizaje es un proceso profundamente social, cultural e histórico, como lo explica Vygotsky.

Si bien Piaget dice, que el aprendizaje es una reacción -- circular, que va de la aprehensión de la realidad en esquemas -- previamente interiorizados a la construcción de nuevos esquemas, a través de acciones y operaciones del sujeto, la acción y la operación del sujeto se da en función de su historia, su cultura, su lengua, sus posibilidades y sus capacidades; que si bien son creaciones personales, en ningún momento dejan de estar condicionadas y determinadas por el contexto del sujeto.

El juego según Piaget y Vygotsky, ofrece grandes posibilidades de favorecer el desarrollo intelectual, social y emocional del niño, si esto es así, el docente de educación indígena del nivel de preescolar, tiene una opción muy importante en el juego para hacer de su práctica docente, un trabajo realmente significativo para el niño, aunque para pensar en el juego desde esta perspectiva implique repensar en sus conceptos de aprendizaje, de conocimiento, de evaluación y de práctica, que son conceptos que subyacen en su práctica docente y su estrategia didáctica.

Si se trata de evaluar el juego como estrategia didáctica es necesario tener claridad de qué se entiende por estrategia didáctica y qué concepto de juego se pretende manejar.

En cuanto a la definición de estrategia didáctica, el docente indígena tiene que formular, fundamentar y operar formas sanas, creativas y constructivas de interacción en el aula, su práctica cotidiana le exige propuestas reflexivas, relevantes y significativas; la vida social, cultural y educativa, de las comunidades donde tiene que actuar, condiciona y compromete su acción docente; las soluciones que proponga requieren de una dosis de creatividad, conocimiento y sensibilidad, por lo que la estrategia que utilice en su interacción con sus alumnos, tiene que ser pensada como respuesta a las exigencias sociales y culturales que vive. Su estilo de docencia, sus conceptos y sus decisiones son respuestas a estas condiciones y su estrategia didáctica es el

puente que él mismo como docente establece entre sus respuestas personales y las condiciones sociales, económicas, y culturales de su contexto. (Andy Hargreaves, 1978: pag. 139).

En cuanto al concepto de juego que se prefiere en este trabajo es el que explica que el juego es una forma de aprehender la realidad y de construir las ideas y el conocimiento.

Con la aclaración de lo que se entiende como estrategia didáctica y como juego, se considera que la evaluación que se pretenda realizar sobre el juego como estrategia didáctica en la atención de niños indígenas de 3, 4 y 5 años, se tendrá que partir desde el contexto social y cultural del niño, desde sus posibilidades, limitaciones, motivaciones, pensamiento, sentimiento y emociones.

En cuanto al material lúdico y las actividades de aprendizaje que se elijan desde la realidad desafiante y cambiante del niño, desde su experiencia y saber acumulado; la evaluación de estos materiales y estas actividades, tendrá que ser desde esas dimensiones, no se puede evaluar el juego como un elemento aislado del contexto social y físico que envuelve y determina la situación del niño.

Lo que se puede retomar del concepto de aprendizaje de Vygotsky y lo más relevante que propuso este autor, es lo que se re

fiere a la zona de desarrollo próximo, con este concepto se puede hoy entender por qué un niño no aprende igual que otro niño - aunque los dos tengan la misma edad mental, por qué a unos niños se les tiene que ayudar mucho, a otros muy poco y algunos trabajan solos.

Con el concepto de la zona de desarrollo próximo se fundamenta la explicación de que el proceso de aprendizaje de cada niño, está relacionado con su nivel de desarrollo alcanzado, en este caso, se trata del nivel de desarrollo real o del desarrollo potencial, porque dependiendo del nivel de desarrollo en que se encuentre el niño, éste será capaz de aprender y trabajar con ayuda del docente, del adulto o de un compañero más capaz o de manera independiente.

#### CONCLUSIONES.

1. Los grandes desafíos de nuestro tiempo reclaman y condicionan la transformación de la práctica docente en educación pre-escolar indígena en un encuentro para desarrollar la imaginación y la creatividad, con estrategias didácticas como el juego, el diálogo o la participación que estimulen la curiosidad, los intereses y motivaciones del niño, para interactuar con su medio, para construir y reconstruir su mundo, sus ideas y sus conocimientos.

2. La práctica docente en educación indígena tendrá efectividad en tanto se combine la teoría con la práctica en su realización.

3. Es fundamental que el docente de educación preescolar-indígena se interese cada vez más por estudiar las características psicológicas, sociales, físicas, intelectuales y emocionales del niño para entender los comportamientos del mismo en el aula.

4. Al juego, le pueden llamar como quieran, los adultos, los investigadores, los maestros; pero el juego es algo que el niño por naturaleza, lo atrae, lo apasiona, lo seduce.

5. Si el juego es una actividad que al niño le encanta, - le seduce, lo más viable es que el docente busque la manera de utilizarlo en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje del niño indígena.

6. Tanto el juego como los juguetes o los materiales de juego, deben ser cuidadosamente seleccionados en función de los intereses del niño y de ser posible hacer que el mismo niño escoja su juego o su juguete, porque de esta manera el docente le estará ayudando a ejercer sus capacidades intelectuales, sociales y emocionales, y solo de esta manera se le estará permitiendo crecer para ser.

7. Si el trabajo educativo del docente indígena no se reduce únicamente al trabajo en el aula, quiere decir que necesita prepararse más allá de su formación pedagógica, más allá de la docencia, para poder responder con eficiencia a los requerimientos y exigencias de la vida actual.

8. El juego del niño indígena es más que placer, recreación o entrenamiento; es una actividad que incluye la práctica, la asimilación y la internalización de experiencias, costumbres, representaciones e interpretaciones y creencias, y valores sociales y culturales de la sociedad en general.

9. El niño sólo disfruta plenamente de su juego o juguete, cuando estos realmente tienen un significado para él, y no importa el color, tamaño, forma, acabado o el precio del juguete.

10. La vida que vive el niño de 2 a 6 años de edad, es la etapa de mayor importancia que vive el niño, porque en esta etapa, se forma su más grande herramienta, que es la inteligencia y la totalidad de sus potencialidades psíquicas y es el momento en que el niño necesita de la ayuda inteligente y oportuna del adulto, de los padres y del docente como profesional de la educación.

11. Para los niños de tres años de edad, que aún tienen dificultad para correr, hablar bien, relacionarse con otros niños, hay que jugar rondas, juegos de amasar, de revolver, acomodar, --



coleccionar, etc., que son juegos que no requieren de mucho esfuerzo para su ejecución.

12. Con los niños de cuatro o cinco años de edad, se puede jugar juegos de ejercicio, juegos de lotería, rondas, que son juegos que ofrecen mayores posibilidades aunque para su realización también exigen mayor esfuerzo de los niños.

13. La versatilidad de los juegos, juguetes y materiales de juego que pueda jugar el niño en la escuela, ofrece mayores posibilidades al niño para construir otros juegos, otros juguetes y poder desarrollar sus capacidades a través del juego.

## BIBLIOGRAFIA

- BALLENILLA, F. "Los juegos de simulación de sistemas: un recurso didáctico necesario" en Investigación en el aula, Revista de Investigación en la Escuela. Num. 5. 1989. 71 p.
- CALVO Beatriz, "etnografía en el aula" en: nueva antropología, revista de ciencias sociales no. 42, Ed. CONACYT, México, 1992. 167 p.
- CARRIZALES, Retamosa César. "La experiencia docente " en: La práctica docente, una realidad ignorada. José Manuel Frías Sarmiento.
- CLAUDETTE, Stock y Judith S. McClare. Enseñar a pensar. Desarrollo de la formación intelectual en los primeros años. Guía de ejercicios prácticos con objetos de la vida cotidiana. Ed. - Martínez Roca. Barcelona 1986. 172 p.
- COLL, César. "Estructura grupal, interacción entre alumnos y -- aprendizaje escolar" en Aprendizaje escolar y centración de conocimientos. México. Paidós. 1990. 206 p.
- DEWEY Jon, Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre -- pensamiento reflexivo y proceso educativo. Ed. Paidós, Barcelona 1989. 249 p.
- DELAHANTY, Guillermo. Juego y socialización: el proceso de interacción de gemelos tarahumara. Ed. UAM. 1986. 66 p.
- DIAZ, Barriga Frida Arceo. "El aprendizaje significativo" Visión desde una perspectiva constructivista. Educación. Ed. Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Jalisco. Revista de educación. Año I. Núm. 4. octubre-noviembre-diciembre. 1993. 145 p.
- DIAZ Barriga, Angel. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia" en Perfiles Educativos. Núm. Enero, febrero-marzo. 1987. 64 p.
- DIAZ, Barriga Angel. Problemas y retos del campo de la evaluación educativa, en Perfiles Educativos. Núm. 37. Julio-agosto-septiembre. 1987. 60 p.
- DIAZ, Barriga Angel. "Calidad de la educación: ¿un adjetivo -- más de la política educativa. 1983-1988?" en Cero en conducta Núm. 11-12. Marzo-junio. 1988. 112 p.
- DIAZ Roig, Mercedes y María Teresa Miaja. Naranja dulce, limón partido. Antología de la lírica infantil mexicana. COLMEX, 1991. 151 p.

- DUVIGNAUD, Jean. El juego del juego. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1982. 161 p.
- EDLASHNIEWICZ, Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje en enseñanza. Ed. Fondo educativo interamericano. México. 1982. - 309. p.
- FUENTES Molinar, Olac. Crítica a la escuela. El reformismo Radical en Estados Unidos. SEP/Caballito, México, 1995. 153 P.
- FLAVELL, J. "El pensamiento preoperacional" en la psicología evolutiva de Jean Piaget. México. Paidós. 1991. 168-181.
- FRIAS, Sarmiento José Manuel. La práctica docente: una realidad ignorada. 1987.
- GUERRERO, Reyes Adela. "Análisis de las estrategias de solución para problemas aditivos" en Pedagogía. Revista de la UPN. Vol. 7. Núm. 21. Enero-junio. 1991. pp. 37-41.
- HARGREAVES Andy, "el significado de las estrategias didácticas" en: ser maestro, estudio sobre el trabajo docente. SEP/Caballito México, 1985. 160 p.
- HENDRIX, Joanne. Educación Infantil 2. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales. Ed. CEAC. Barcelona. España. 1990. - 226 p.
- HENRY, W. Maier. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Ericson, Piaget y Sears. Ed. Amorrortu Editores. Buenos Aires. - 1982. 353 p.
- HERRERA, Labra Graciela. Hilda Esmeralda Cruz. C. Proyecto de formación de recursos humanos para la capacitación docente del aspirante promotor cultural bilingüe. SEP/DGEI. 1985. 28 p.
- HERRERA, Labra Graciela. "La transmisión del conocimiento y la heterogeneidad cultural" en Revista Mexicana de Sociología. Núm 4/91. Instituto de investigaciones Sociales. 1991. 224 p.
- HETZER, Hildegard. El juego y los juguetes. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1976.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Ed. Alianza. Madrid. Buenos Aires. 1968. 271 p.
- J. BANDET y R. Sarazanas. El niño y sus juguetes. Ed. Narcea. Madrid. 1972. 167 p.
- JON, Carlos y Casey Thorpe. Aprender a ser maestro. Educación Didáctica. Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1987. 164 p.

- LEE, S. Catherine. Crecimiento y madurez del niño. ed. Harcea. Tr. Ana Woods. España. 1984. 155 p.
- LEV, S. Vygotsky. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Critica. Barcelona. 1976. 223. p.
- LINAZA, J. "El juego en los niños de preescolar" en Enciclopedia de la educación preescolar. Tomo I y II. Santillana. México. 1990. pags. 319-330 y 302.
- MARTINEZ, Peñalosa Porfirio et.al. Arte popular Mexicano. 234 - ilustraciones a todo color. 173 en blanco y negro. ed. Herretero. S.A. México. 1975. 351 p.
- MENCHEN, Bellon. F. "Dimensión creativa" en Enciclopedia de la Educación preescolar. Tomo II. Santillana. México. 1990. 303. p.
- MOYLES, Janet R. El juego en la educación infantil y primaria. Ed. Morata. Madrid, 1990. 240 p.
- NOVEMBER, Janet. Experiencias de juegos con preescolares. Ed. Morata. Madrid. 1985. 158 p.
- O. DEGRGLY, Y E. MONCHAMP. El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Ed. Morata, Madrid. 1986. 184 p.
- GRZCO Fuentes, Bertha. Funciones teóricas en el campo curricular. Apertura y Límites...pp. 135-155. en: revista mexicana de sociología. No. 4/91, Instituto de Investigaciones Sociales. 1991. 224 p.
- PAUSEWANG G., Elfriede. Juegos didácticos para realizar en grupos con niños de 3 a 8 años. Ed. Kapelúz, Buenos Aires, 1977. 105 p.
- PAZ, Arriaga Rafael. Creatividad, Rigor y Límites. en: revista de educación, año I. No. 2, marzo/abril/mayo 1993. Ed. Secretaría de Educación Gobierno del Estado de Jal.
- PEREZ, Juárez Ester. C. "Reflexiones críticas en torno a la docencia" en: Perfiles Educativos. Núm. doble. 29-30. UNAM. México. 1985. 96 p.
- PIEGET, Jean. Et al. Los años postergados, la primera infancia. Ed. Paidós Educador. España. 1982. 191 p.
- PIAJET, Jean. Seis estudios de psicología. Ed. Seix Barral, Barcelona-Caracas-México. 1981. 207 p.

- PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. Tr. Castellana de Francisco J. Fernández Guey. Ed. Ariel. Barcelona-Caracas-México. - 1981. 207 p.
- RAMSEY M. E. y K. M. Bayless. El Jardín de Niños. Programa y Prácticas. Ed. Paidós Educador. Buenos Aires-Barcelona-México. - 1989. 404 p.
- ROCKWELL, Elsie y Rut Mercado. La escuela, lugar del trabajo docente. Ed. DIE/DINVESTEV/IPN. México. 1989. 78 p.
- ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. - Ed. SEP/Caballito. México. 1985. 160 p.
- RODRIGUEZ, Estrada Mauqro y Martha Ketchum. Creatividad en los juegos y juguetes. Ed. Pax. México. 1992. 215 p.
- ROJAS, Soriano Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. Ed. UNAM. México. 1980. 274 p.
- SALAZAR Cisneros, Gricelda Josefina. El juego en el niño y su importancia en educación preescolar. UPN. U. 19A. Monterrey, -- Nuevo León. México. 1992. 46 p.
- SANCHEZ, Santa Ana, Ma. Eugenia. Los juguetes de Puebla. Ed. - COLMEX. México. 1991. 16 p.
- SEP. Programa de educación preescolar. Libro 1. Planificación general del programa. México. 1981. 119 p.
- SEP-OGEI. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de Niños. Mayo 1993. 125 p.
- SEP. Desarrollo de la creatividad: Imagen y significado. Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria. Etapa de capacitación intensiva. 1088 p.
- TOVAR, de la Garza Caronlina. "Educación Preescolar para niños indígenas" en Revista de educación. núm. 39. CNTE. México. - 1982. 148 p.
- TOLEDO, Hermosillo María Eugenia. "Saber cotidiano, educación y transformación social". en Revista Mexicana de Sociología. -- Núm. 4/91. Instituto de Investigaciones sociales. 1991. 224 p.
- TUDOR, Powel Jones. El educador y la creatividad del niño. Ed. - Narcea. Madrid. 1973. 143 p.

UPN/SEP. Lic. en educación básica, sexto curso optativa. Paquete-  
del autor Jean, Piaget. México, 1990. 479 p.

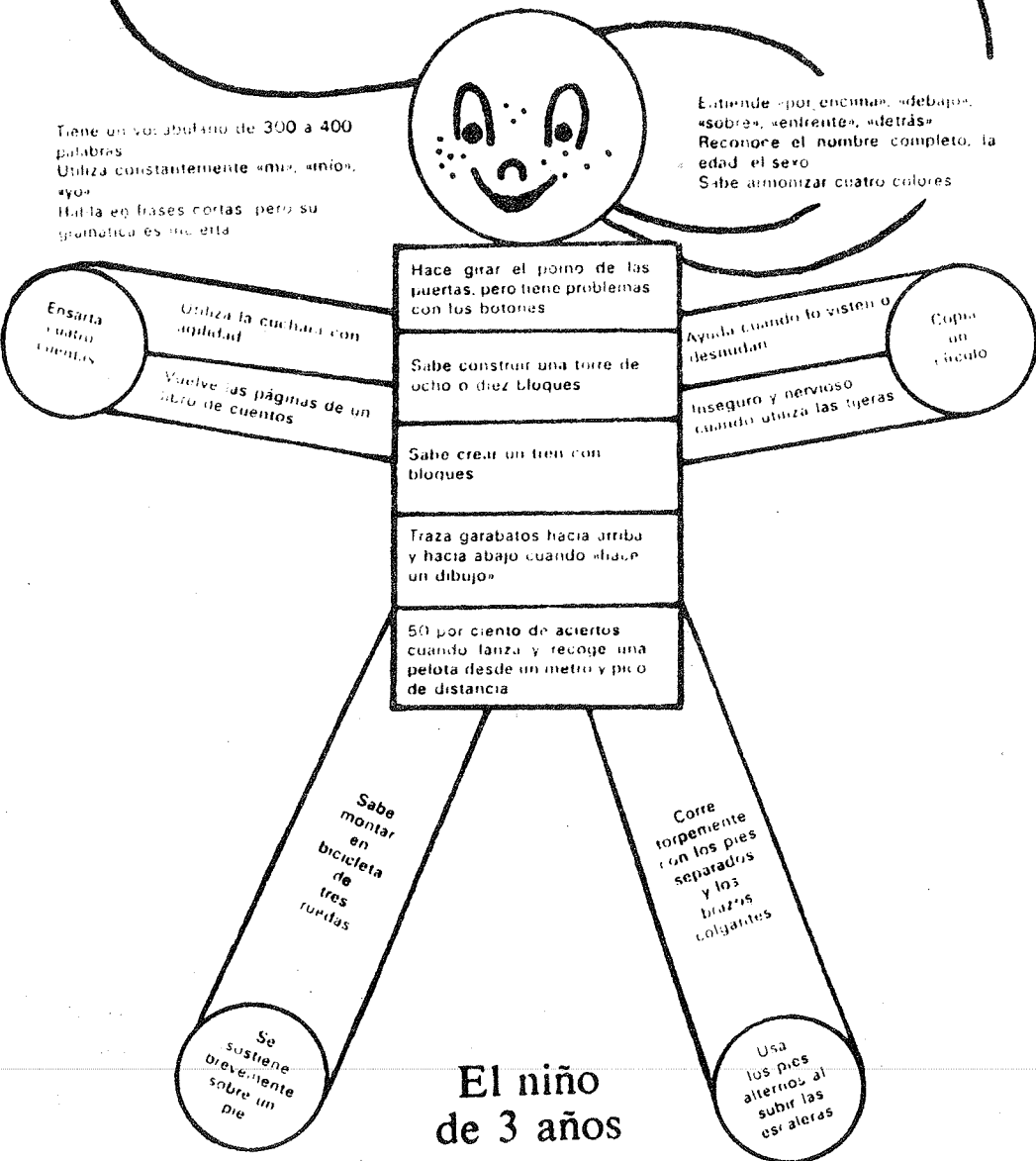
CKOVOTSIIN José Antonio. Xochikoskatl, collar de flores. Ed. Kal-  
pulli, México, 1985, 230 p.

ZEMELMAN, Hugo. Los horizontes de la razón. Ed. Antropos.CCLMEX.  
Tomo I. Dialéctica y apropiación del presente. México. 1992.  
255 p.

ZEMELMAN, Hugo. Los horizontes de la razón. Ed. Anthropos.CCLMEX  
Tomo II. Historia y necesidad. México. 1992. 191 p.

A N E X O S

Me encanta jugar con agua. Me fascinan los piquetes que puedo tocar y manipular. Adoro todo lo que se menea, se contonea y tintinea. Me gustan los libros que tengan dibujos y que pueda sostener en la mano y escuchar los cuentos si son muy cortos. A veces me gusta jugar con los demás, pero la mayor parte del tiempo me gusta jugar solo.



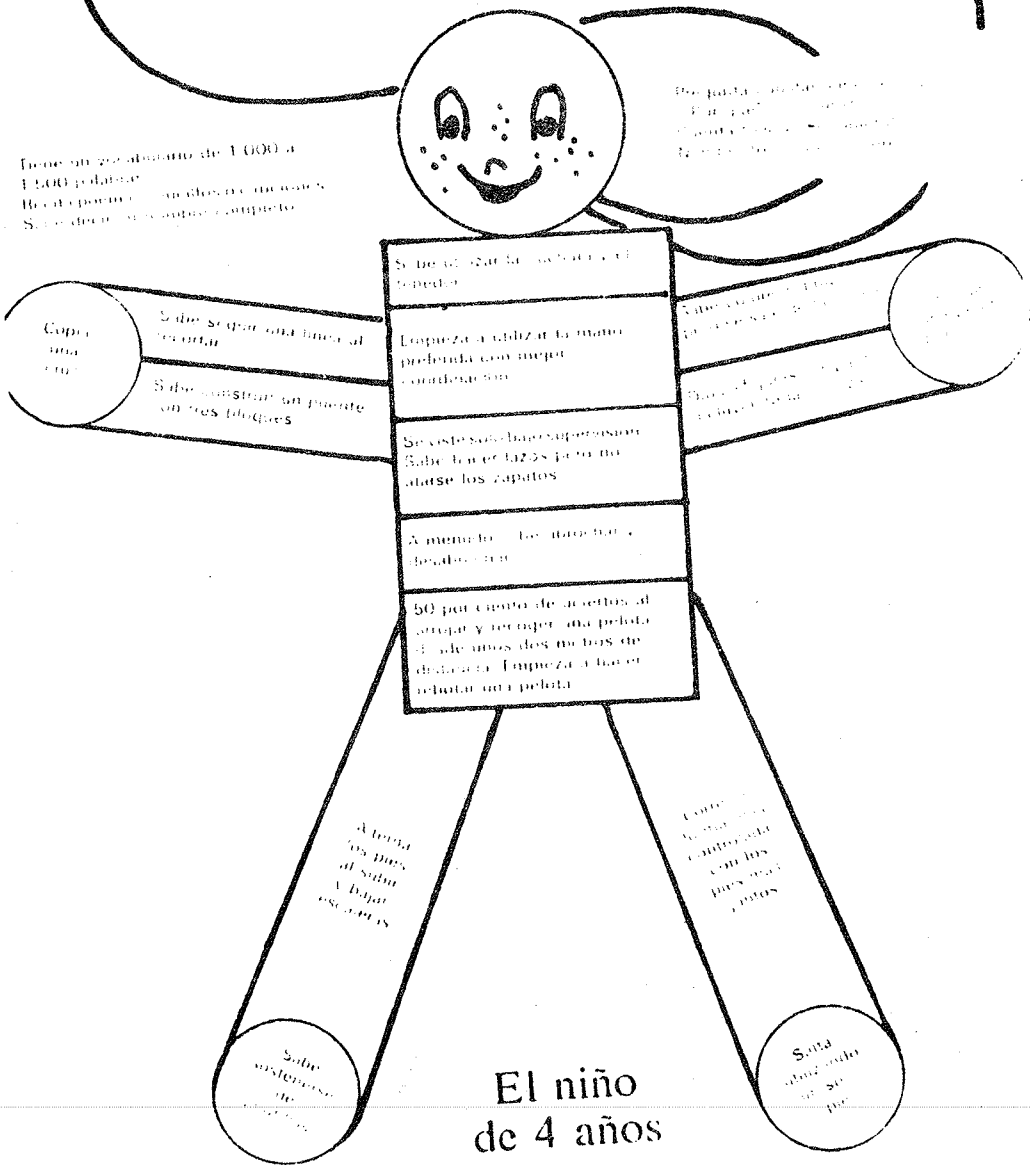
## El niño de 3 años



Me gusta ir a jugar a los autos... Me gusta ir a jugar a los autos... Me gusta ir a jugar a los autos...

Tiene un vocabulario de 1.000 a 1.500 palabras.  
Becó capaz de hacer un dibujo.  
Sabe decir su nombre completo.

Deje que el niño se mueva...  
Deje que el niño se mueva...  
Deje que el niño se mueva...



Sabe reconocer la izquierda y el derecho.  
Empieza a utilizar la mano profunda con mejor coordinación.  
Se viste solo hace suposición. Sabe hacer lazos pero no abarse los zapatos.  
A menudo... los abroches y botabotones.  
50 por ciento de aciertos al atrapar y recoger una pelota de... de unos dos metros de distancia. Empieza a hacer rebotar una pelota.

Copia una cruz.

Sabe seguir una línea al recortar.  
Sabe construir un puente con tres bloques.

Sabe hacer un dibujo...  
Sabe hacer un dibujo...  
Sabe hacer un dibujo...

Sabe distinguir...  
Sabe distinguir...  
Sabe distinguir...

Atrapa los papeles al salir y bajar escaleras.

Controla la marcha con los pies usando zapatos.

Saba dibujar...  
Saba dibujar...  
Saba dibujar...

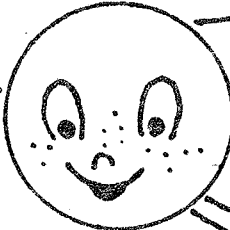
### El niño de 4 años

(Claudete Stok y Judith S. Mc. Clare, 1986: p.18).

Me impresionó el aprendizaje de las habilidades y en tres meses cada niño pudo hacer lo que yo había hecho en meses y años y por eso me encantó y estoy muy feliz. Cuando los niños hablan con un propósito, cuando están interesados, cuando se comprometen, cuando se esfuerzan, cuando se esfuerzan por hacer algo, cuando se esfuerzan por hacer algo, cuando se esfuerzan por hacer algo...

Se puede enseñar a leer, hablar y escribir a los niños de 5 años.

Comprende medias, decimos, mayor proporción. Responde a preguntas de ubicación espacial.



Recorta sus dibujos en un círculo

Lee la tacha por tacha

Empieza a copiar el nombre de pila

- Los dibujos empezarán a mostrar planificación y comprensión del espacio
- Se viste independientemente, se abrocha los zapatos
- Utiliza la mano preferida con mayor frecuencia
- Sabe dibujar una figura humana mostrando las partes del cuerpo
- 50 por ciento de niños al tirar y recoger una pelota desde uno, dos metros y medio de distancia

Sabe dibujar la mitad

Corta sus dibujos

Sabe hacer un círculo

Sabe saltar una barrera

Corta casi tan bien como un adulto

Salta sobre pies alternos

Salta sobre pies alternos

# El niño de 5 años

(Claudete Stok y Judith S. Mc. Clare, 1986: p. 19).

El niño de tres años de edad.

El niño de tres años de edad es capaz de tirar la pelota, de subir escaleras, pero aún tiene dificultades para realizar movimientos finos de la mano y de los músculos de los dedos, ya hace garabatos y dibuja con lápiz y pinturas bastante bien, pronto será capaz de cortar con tijeras. Cuando pinta realiza grandes rasgos con el movimiento de su brazo, necesita para pintar, grandes láminas de papel y gruesos pinceles.

El niño de tres años, habla libremente, intercambia saludos, sabe pedir información, relata sus aventuras, es muy preguntón; la mayoría de sus preguntas comienzan con "qué", o "dónde", o "quién", le gusta coleccionar, etc., en esta etapa de desarrollo el niño no solamente copia los gestos y acciones de los mayores que le rodean, sino que también adoptan sus actitudes ante a la vida.

Estos niños pasan mucho tiempo jugando juegos imaginarios dramáticos, proyectando sus experiencias.

Son niños felices y confiados, necesitan muchas oportunidades para ser independientes, juegan con muchos materiales diferentes, necesitan la compañía de otros niños para conversar con ellos, les gusta que les cuenten historias; el ejemplo de los adultos debe ser afectuoso y seguro. Necesita apoyo, afecto y pro

tación de los adultos para sentirse seguros. (Catherine Lee. - 1984, p. 33-39).

### El niño de cuatro años de edad.

El niño de cuatro años de edad, es más impetuoso que el de tres años; es enérgico y seguro, físicamente ágil, inventivo e independiente, es razonable, le gusta saber las razones de la exigencia de los adultos, pero responde a una dirección sensata. Juzga - sus propios comportamientos y el de los otros. Crítica a otros niños y no duda en criticar a los adultos.

En sus juegos demuestra su capacidad de planear y trabajar - con un fin se puede hacer proyectos con ellos.

Los niños de cuatro años de edad, ya pueden jugar en grupo, sus juegos son juegos imaginativos y de construcción. Los grupos - que forman en sus juegos con frecuencia se deshacen y forman otros grupos con niños diferentes.

Saben pedir el material para trabajar y la ayuda del adulto cuando se han hecho daño, les gusta ser aprobados por el adulto. - Cuando repiten el año escolar en el mismo grupo, se rebelan por - que el material les parece viejo, o las actividades demasiado fáciles. (Catherine Lee. 1984. pág. 41-43 ).

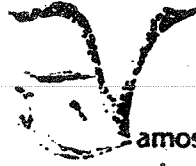
### El niño de cinco años de edad.

El niño de cinco años de edad, se encuentra en un periodo de rápido desarrollo, son los años interesantes llenos de emociones y de nuevos descubrimientos, de ampliar límites y del placer de dominar nuevos materiales. El niño de cinco años va adquiriendo responsabilidad de su propia vida y dependiendo cada vez menos del apoyo de los adultos.

El niño de cinco años es firme, ágil, normalmente enérgico y vivaz. Ya no crece tan rápido como cuando tenía tres o cuatro años.

La mayoría de los niños de cinco años son seguros y amables, hablan mucho y preguntan demasiado, sus preguntas casi siempre se inician con ¿por qué?, son niños persistentes; trabajan y juegan en pequeños grupos. (Catherine, Lee. 1984. pág.45-46 ).

A la víbora. víbora  
de la mar. de la mar.  
los maestros a volar.  
las materias no nos gustan.  
no queremos estudiar,  
estudiar, estudiar.  
y la escuela a volar.



amos a la huerta  
de toro, toronjil.  
a ver a Milano  
comiendo perejil

Milano no está aquí.  
está en su vergel  
abriendo la rosa  
y cerrando el clavel.

Mariquita. la de atrás.  
que vaya a ver  
si vive o muere,  
sino para correr.



Conejo Blas.  
¿a dónde vas  
con esa escopeta  
colgada de atrás?

Cabailito blanco.  
sácame de aquí.  
llévame a mi pueblo  
donde yo nací.

Tengo. tengo. tengo.  
tú no tienes nada.  
tengo tres ovejas  
en una manada.

Una me da leche.  
otra me da lana.  
otra mantequilla  
para la semana.

- San Serafín del Monte.

San Serafín. ¿qué haré?

- Haz como buen cristiano.

- Yo me hincaré.

- San Serafín del Monte.

San Serafín. ¿qué haré?

- Haz como buen cristiano.

- Yo me sentaré.

San Serafín del Monte.

San Serafín. ¿qué haré?

- Haz como buen cristiano.

- Yo me acostaré.





A Madrú. señores.  
 vengo de La Habana  
 de cortar manzanas  
 para Doña Juana.  
 La mano derecha  
 y después la izquierda  
 y después de lado  
 y después costado:  
 una media vuelta  
 con su reverencia.

Tin. tin. que ahí viene la muerte.  
 tin. tin. que ahí te va a pisar.

Este es el juego  
 de Juan Perulero.  
 que cada cual  
 atiende a su juego.

Juan Perulero  
 mató a su mujer  
 con veinte cuchillos  
 y un alfiler,  
 y la fue a vender  
 a los padres de San Miguel.

Los padres creyeron  
 que era camero,  
 y era la mujer  
 de Juan Perulero.



Estaba la pájara pinta  
 sentadita en el verde limón:  
 con el pico recoge la hoja.  
 con las alas recoge la flor.

¡Ay sí. cuándo la veo yo!

Me arrodillo a los pies de mi amante.  
 fiel y constante.

Dame una mano.  
 dame la otra.  
 dame un besito  
 que sea de tu boca.



Soy indita carbonera  
que ando vendiendo carbón,  
cinco libras doy por medio  
y unos leños de pilón.

Oiga usted. Señor Simón.  
no ande vendiendo carbón.  
porque tiñe las cazuelas  
y las manos de pilón.



llá en la fuente  
había un chorrito;  
se hacía grandote,  
se hacía chiquito:  
estaba de mal humor.  
pobre chorrito  
tenía calor.

Allá en la fuente.  
las hormiguitas  
están lavando  
sus enagüitas.  
porque el domingo  
se van al campo  
todas vestidas  
de rosa y blanco.

Pero al chorrito  
no le gustó  
que lo vinieran  
a molestar;  
le dio vergüenza  
y se escondió  
tras de las piedras  
de aquel lugar.

## CARIÑO, TE ENTREGARÉ UNAS CUANTAS FLORES

Cariño, aquí te entrego unas cuantas flores.  
flores bellas, flores blancas,  
flores nacidas dentro de mi corazón.

Estas flores contienen una gran alegría:  
contienen la alegría y el canto de las aves,  
la alegría de los niños y de los adultos,  
la alegría de los árboles, de las plantas  
y de todos los seres que habitan sobre la tierra.

Recíbelas de corazón  
recíbelas con alegría,  
sólo unas cuantas flores te ofrezco  
con unas cuantas flores te saluda mi corazón.

## NOYOLO NIMITSONMAKTLIS SE OME XOCHITL

Noyolo, nikaj nimitsmaktilia se ome xochitl  
yejyeksij xochitl, istakxochitl;  
xochitl tlen tlakatki ipan noyolo.

Ni xochitl kipia miak pakilistli:  
pakilistli uan kuikatl tlen totomej,  
pakilistli tlen konemej uan tlakamej,  
pakilistli tlen kuatej, xiuimej  
uan nochi tlen onkaj ipan tlaltipaktli.

Xiseli ika moyolo  
xiseli ika pakilistli,  
san se ome xochitl nimitsmaktilia  
san se ome xochitl ika mits tlajpaloua noyolo.

## YOLPAKILISTLI

Niyoi paki  
 paki noyolo:  
 asikoya xochitl  
 asikoya pakilistli.

Sampa nimotonalnamikito  
 sampa iniuaya nimonamikito noikniuaj  
 iniuaya nimonamikito sekinok tlakamej  
 sampa nimoneluayoasito.

Paki noyolo  
 mojmstla mochikaualia  
 mojmstla kueponi  
 mojmstla xochioua.

Kiselía xochitl noyolo  
 yejyeksij xochitl kiselía  
 yankuik xochikoskatl mokostia  
 yankuik xochiuikati mouikatia.

## ALEGRÍA

Estoy alegre  
 nay alegría en mi corazón  
 llegaron las flores  
 llegó la felicidad.

Hubo un reencuentro conmigo mismo  
 hubo un reencuentro con mis hermanos  
 y con muchos otros nombres:  
 retorne a mis propias raíces.

Mi corazón rie de felicidad  
 día a día se fortalece  
 renace todos los días  
 diariamente florece.

Mi corazón recibe flores  
 flores bellas recibe  
 se adorna con un nuevo coliar de flores  
 se recrea con sus nuevos cantos  
 y sus nuevas flores.

## CHIMALXOCHITL

Chimalxochitl  
yejyektsij xochitl,  
¡Xochikauitl!

Ta tijnextia ome kauitl,  
uajapankauitl tlen tokoluaj  
uan yankuik kauitl tlen tojuantij  
uan topiluaj.

Asijka tonatij sampa tikueponis  
asijka tonatij sampa tixochiouas:  
¡Chimalxochitl, xochikauitl!

Taya tiyankuik xochitl  
taya tijualika yankuik tonatij  
uan yankuik tlanextli;  
¡taya tiyankuik xochikauitl!

## CHIMALXOCHITL

*Chimalxochitl*  
flor bella,  
¡flor del tiempo!

Tú representas los dos tiempos:  
el tiempo viejo de nuestros abuelos  
y el tiempo nuevo de nosotros  
y de nuestros hijos.

Al fin llegó el día de tu resurgimiento  
llegó el día de tu florecimiento:  
¡Escudo de flores, flor del tiempo!

Tú eres la flor nueva  
tú eres la portadora del nuevo sol  
y del nuevo amanecer;  
¡eres la flor del tiempo nuevo!

## ISTAKXOCHITL

Istakxochitl  
yejyektsij xochitl  
yankuik xochitl.

Noyolo mitsneki  
noyolo mitsiknelia  
noyolo mitsijlamiki.

San yamanik mottlachialis  
san yamanik monemilis  
yejyektsij motlajlamikilis.

Amo kemaj ximouajapanneki  
amo kemaj ximoueyimati  
nochipa tlayokoltsij xinemi.

Istakxochitl  
yejyektsij xochitl  
yankuik xochitl.

## FLOR BLANCA

Flor blanca  
flor bella  
flor virgen.

Mi corazón te quiere  
mi corazón te estima  
mi corazón te recuerda.

Tu mirada es suave  
tu andar es sereno  
es bello tu pensamiento.

Que nunca te invada la vanidad  
que no se apodere de ti el orgullo  
conserva siempre la humildad.

Flor blanca  
flor bella  
flor virgen.

**CHOKAK NOYOLO**

Tonana Indira Gandhi itlajlamikilis

Chokak noyolo  
 pampa tekueso nitiyoltokej  
 pampa temajmatij nititlachixtokej.

Chokak noyolo  
 chokak ika pakilistli  
 iknochokak noyolo.

Chokak noyolo  
 pampa onkaj kuesoli  
 pampa onkaj tekipachoti.

Chokak noyolo  
 pampa nojuaj onkaj xochitl  
 pampa nojuaj onkaj kuikatl  
 pampa nojuaj tiontlachixtokej.

**LLORÓ MI CORAZÓN**

En memoria a Indira Gandhi

Lloró mi corazón  
 porque es triste nuestra vida en la tierra  
 porque es difícil nuestra existencia.

Lloró mi corazón  
 lloró de felicidad  
 lloró de sentimiento.

Lloró mi corazón  
 porque hay preocupaciones  
 porque hay angustia en la tierra.

Lloró mi corazón  
 porque aún hay flores  
 porque aún hay cantos  
 porque aún seguimos viviendo.

## HISTORIA CON MOVIMIENTO

Objetivo didáctico: desarrollo de la rapidez mental.  
Cantidad de niños: 2 a 15

### Reglas del juego:

Los niños se sientan en círculo; la maestra dice una palabra a cada uno recomendándoles que la recuerden. Estas palabras —por ejemplo, mamá, papá, casa— aparecerán luego en un cuento que narrará la maestra. Previamente, se convendrán los movimientos que tendrá que hacer cada uno cada vez que en el cuento se mencione esa palabra; por ejemplo, levantarse y girar sobre sí mismo, palmotear, levantarse y hacer una reverencia, etc.

Las palabras convenidas deben ser intercaladas con frecuencia; todo el juego será llevado con ritmo ágil.

## SÍ O NO

Objetivo didáctico: habilidad para descubrir y reconocer.  
Cantidad de niños: 3 a 15.

### Reglas del juego:

Uno de los niños —Claudio— sale del aula; los restantes se ponen de acuerdo para elegir un objeto que no se encuentre en el aula, y Claudio debe adivinar de qué objeto se trata.

Se llama a Claudio, quien tiene que hacer una pregunta a cada compañero, agregando cada vez: "¿Sí o no?"; por ejemplo: "¿El objeto sirve para escribir? ¿Sí o no?" Los niños solamente pueden responder con palabras *sí* o *no*, de modo que la maestra debe cuidar que las preguntas se adecuen a ese tipo de respuesta.

Claudio formulará todas las preguntas necesarias hasta acertar con el objeto; el último niño interrogado será quien pregunte en la próxima vuelta del juego.

(Pasawang, Efriede, 1977).

## LAS ESTACIONES DEL AÑO

**Objetivo didáctico:** expresarse correctamente.  
**Cantidad de niños:** 3 a 15

### Reglas del juego:

La maestra llama a un niño y le dice una palabra que, de algún modo, caracterice a una de las estaciones del año; por ejemplo, "nieve". El niño debe contestarle con una oración completa: "La nieve cae en el invierno." Este niño elige ahora otro compañero para que responda.

Danos algunos ejemplos de palabras relacionadas con las estaciones del año:

*Primavera:* mariposas, diversas flores.  
*Verano:* calor, playa, helado, ventilador.  
*Otoño:* hojas secas, cometa (barrilete).  
*Invierno:* escarcha, esquíes, estufa, sobretodo.

## NÚMERO PROHIBIDO

**Objetivo didáctico:** reconocer los números hasta diez.  
**Cantidad de niños:** 3 a 15

### Reglas del juego:

Los niños, sentados alrededor de las pequeñas mesas, cuentan en voz alta de uno a diez y luego, en forma descendente, de diez a uno, golpeando suavemente la mesa cada vez que dicen un número.

Una vez que han repetido varias veces las dos series de números, se ponen de acuerdo para no nombrar determinado número.

Comienzan a contar nuevamente, en forma ascendente y descendente, y al llegar al número que no deben mencionar sólo golpearán la mesa. El participante que nombre el número o se olvide de golpear queda eliminado.

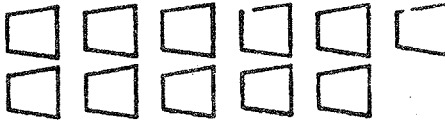


## VIAJE EN ÓMNIBUS

Objetivo didáctico: operar sumando y restando.  
Cantidad de niños: 7 a 11 (número impar)

### Reglas del juego:

Se necesitan tantas sillas como niños participen. Una de las sillas se coloca aislada, las demás, de a dos, como muestra la figura.



Uno de los niños —el conductor— se sienta en la primera silla y ordena a los pasajeros que suban. Algunos niños se sientan; el conductor se pone de pie y cuenta los niños que han subido; luego dice la cifra en voz alta; por ejemplo: "Han subido seis pasajeros." Vuelve a sentarse y simula conducir, imitando los movimientos de un verdadero conductor: mueve las manos como si sostuviera un volante, acelera, frena, etc.

Después de un rato, grita "Parada" y algunos de los niños dejan las sillas; el conductor cuenta cuántos pasajeros han descendido y vuelve a decir la cifra en voz alta. Suben otros niños y el conductor cuenta cuántos pasajeros lleva ahora; si se equivoca en la cuenta, será reemplazado por otro niño, quien repite el juego sumando y restando los pasajeros que suben y bajan.

Cuando la maestra considera que el juego debe terminar, le dice al niño que hace de conductor que grite: "Parada terminal". En ese momento, todos los niños abandonan el "ómnibus".

## LA CULEBRA

Este juego, ya casi olvidado, y que tiene un motivo indígena, lo vi jugar en la plaza de Villavicencio en febrero de 1935 por los niños de las escuelas. Por lo demás, tiene un inmenso valor folclórico por el motivo netamente indígena que se desarrolla. Antes lo había visto en una escuela fomena.

Se forma una cadena de niños que se agarran estrechamente por la cintura. El niño que está primero es la cabeza del reptil y el último, la cola. Y la cabeza habla:

— ¡A que te muerdo, rabo?

— ¡A que no, cabeza!

(responde el último niño).

Y la cabeza se lanza a morder la cola pero ésta va huyendo hacia el lado opuesto. Con estos movimientos que se dirigen a uno y otro lado, y que no se realizan con toda la rapidez que la cabeza quisiera debido a la impedimenta de los anillos del cuerpo del animal, se imita donosamente la marcha de la culebra.

Cuando la cabeza logra morder la cola, el niño que hacía este papel pasa adelante; y así sucesivamente, hasta cuando todos hayan ejercido tan codiciado oficio. Y se sigue repitiendo:

— ¡A que te muerdo, rabo?

— ¡A que no, cabeza!

## EL JUEGO DE LAS SILLAS

Objetivo didáctico: habilidad para calcular.  
Cantidad de niños: 5 a 10.

### Reglas del juego:

Uno de los niños cuenta cuántos participarán del juego (no debe olvidar contarse a sí mismo). Luego se acomodan las sillas en forma de círculo, con el respaldo hacia adentro y el asiento hacia afuera; debe haber una silla menos que el número de participantes.

Los pequeños caminan alrededor de las sillas, mientras entonan una canción; cuando la maestra hace una señal (previamente acordada) todos buscan un asiento; por supuesto, uno de ellos quedará sin sentarse. Ahora todos tienen que contar cuántos suman en total. Si participan diez, por ejemplo, deben sumar: "9 más 1 igual a 10."

Se quita otra silla, se repite el juego y nuevamente hacen el cálculo: "8 más 2 igual a 10." Se continúa hasta que sólo quede una silla; quien logre ocuparla será el ganador (la maestra debe cuidar que los desplazamientos de los pequeños en su afán por sentarse no sean demasiado bruscos y que no corran atropelladamente).

### *Variante más dificultosa.*

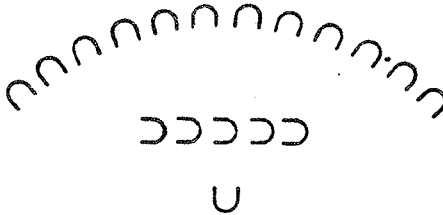
Para hacer más difícil el cálculo, no se saca solamente una silla por vez sino que se va variando la cantidad: primero se sacan cuatro, luego se agregan dos, etc. Pero en la última vuelta siempre debe quedar una sola silla para que un niño resulte ganador.

## ¿QUIÉN CAMBIÓ DE LUGAR?

**Objetivo didáctico:** aprende los números ordinales, ejercita la memoria.  
**Cantidad de niños:** 8 a 20.

### Reglas del juego:

Los niños están de pie o sentados en semicírculo; la maestra elige a cinco de ellos y los hace poner en fila frente al semicírculo. Luego pide a uno de sus alumnos —por ejemplo Cris-



tina— que observe bien a sus cinco compañeros y diga sus nombres y el lugar que ocupan.

Cristina dice: "Martín está en el primer lugar, Elsa en el segundo, Norma en el tercero, Diego en el cuarto y Lucas en el quinto." Luego, tiene que salir del aula.

Uno de los niños sentados en semicírculo es designado para que cambie el orden de uno de los niños de la fila; por ejemplo, pasa a Norma al primer lugar; Martín y Elsa se desplazan para ocupar el segundo y tercer lugar, respectivamente. Se llama a Cristina para que diga cómo se ha modificado la fila. Si vuelve a decir correctamente el orden que ocupan sus cinco compañeros, será la encargada de elegir a quien la reemplaza en la próxima vuelta del juego. De lo contrario, la reemplaza el primero de la fila y se llama a otros cinco niños para que se pongan en hilera.

### *Variante más simple.*

Si los alumnos son muy pequeños, el juego se realiza con tres niños; luego, paulatinamente, con cuatro y con cinco.

### *Variante más difícil.*

Se modifica la posición de varios de los niños de la fila

## FORMAR PARES

Objetivo didáctico: habilidad para asociar cosas.  
Cantidad de niños: 11 a 25 (número impar).

### Reglas del juego:

Se forman dos grupos de niños y se ordenan en fila; la primera de las filas tiene un niño más que la otra.

La maestra va diciendo al oído de cada uno de los pequeños de la primera fila una palabra conocida por todos y que designe un objeto, un fenómeno atmosférico, un animal, etc., que tenga una cualidad peculiar. A los de la segunda fila les va diciendo la cualidad peculiar de los objetos o fenómenos elegidos, pero en distinto orden. Todos los niños deben recordar la palabra que les ha correspondido.

Los niños de la primera fila van diciendo en voz alta la palabra que les ha tocado; los de la segunda tienen que estar bien atentos y recordar no solamente las palabras sino también quién la dice. Una vez que todos los de la primera fila han dicho su palabra, comienzan los de la segunda. El primer niño enuncia su cualidad, por ejemplo, "frío", y agrega: "El hielo es frío". Debe recordar cuál de sus compañeros de la otra fila ha dicho la palabra correspondiente; si lo recuerda, corre a ponerse a su lado.

Si uno de los participantes no recuerda quién representa la palabra que corresponde a su cualidad, irá preguntándoles a todos los de la primera fila, empezando por el primero hasta encontrar su palabra.

Al final del juego todos han encontrado su compañero, con excepción de uno de los pequeños de la primera fila; todos los demás cambian de fila, y el juego vuelve a comenzar. Al volver a asignar las palabras, la maestra cuidará que el niño que había quedado sin compañero no vuelva a quedar solo.

### Variantes.

Los niños de la segunda fila dicen un color que caracterice a los sustantivos elegidos. Otra variante consiste en mencionar objetos que se correspondan, por ejemplo, cuchillo y tenedor, aguja e hilo, etc.

También se pueden elegir dos cualidades contrarias (antónimos); por ejemplo, grueso y delgado, dulce y amargo, etc.

La maestra hará las indicaciones necesarias para que las frases que construyan los niños sean adecuadas a los adjetivos o sustantivos elegidos; por ejemplo: "Grueso es lo contrario de delgado; el cuchillo y el tenedor deben estar juntos."

S. E. P.  
 DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS DE EDUCACION PRIMARIA  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACION PRIMARIA

CUADRO DE CONCORDACION DE CALIFICACIONES.  
 PRIMER GRADO PREESCOLAR  
 MONTE-MAR, AEROCHEHITIN, MICH. LOCALIDAD: MONTE-MAR, MUNICIPIO: AEROCHEHITIN,  
 VOLUNTAD DEL CENSO DE TRABAJO, "SOL JUAN INGA DE LA CRUZ" C.G.T. 130001860. LOCALIDAD: MONTE-MAR, MUNICIPIO: AEROCHEHITIN,  
 ISO. EFATURA DE ZONAS DE SUPERVIVENCIA YULONANCO, MICH. ZONA ESCOLAR No 305.

N/P	MATH CULA.	NOMBRE DEL ALUMNO (En orden alfabético)	SEXO	EDAD	CURS. ETNICOS	UNIDADES ACORRUMADAS								PROMEDIO	PROMOVIDO	
						I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII			
1	24	Galindo Martínez Ireno	F	3	0	6	6	7	8	6	7	8	7	8	54	
2	10	Hernández Martínez Karina	F	3	7	6	6	6	6	9	9	9	9	9	54	
3	21	Martínez Cruz Yanny	M	3	6	6	6	7	7	7	8	6	7	7	54	
4	20	Pérez Vargas Lourdes	F	3	6	9	6	6	6	8	8	8	8	8	54	
5	22	Vargas Cruz Adelberto	M	3	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	54	
6	25	Vargas Hernández Yolanda	F	3	7	8	6	6	9	8	8	8	8	8	54	
7	6	Vargas Pérez Arriaga	M	3	7	7	8	8	7	8	8	8	8	8	54	
8	12	Vargas Vargas Constantino	M	3	7	6	6	6	7	7	8	8	8	8	54	
Porcentaje Gral. de Aprob. por Unidades:						70	71	67	72	74	76	80	76	100		
Porcentaje Gral. de Aprovechamiento:																100

CONCEPTO	H	N	T
Existencia	4	4	8
Promovidos	4	4	8
No Promovidos			

Monte-mar, Aerochehitin, Mich., a 30 de Junio de 1989.

LA MAESTRA DE GRUPO  
 Victoria Ramírez Ibarra  
 RAIIV-541017

DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS DE EDUCACION PRIMARIA  
 LA DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS DE EDUCACION PRIMARIA  
 PROFRA. Victoria Ramirez Ibarra  
 RAIIV-541017

S. E. P.  
 DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS COORDINADOS DE EDUCACION BASICA  
 DEPARTAMENTO DE EDUCACION INDIGENA

SECTOR GRADO PRIMARIA  
 MUNICIPIO: Antioqueño

CUADRO DE CONCENTRACION DE CALIFICACIONES.

NOMBRE DEL CENTRO DE TRABAJO: "San Juan Inés de la Cruz" C.C.T. 130001866. LOCALIDAD: Montañas. MUNICIPIO: Antioqueño.

FECHA DE ELABORACION: 20 de Junio de 1989. NOMBRE DEL JEFE DE CENTRO: Mtro. ZOLA ESCOBAR No. 305.

Nº	MATERIA (en orden alfabético)	SEXO	EDAD	UNIDADES ACADÉMICAS										PROMEDIO	PRESENCIA			
				I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII							
1	Cruz Pérez Gabino	M	4	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	SI	
2	Cruz Sánchez Oscar	M	4	9	7	7	6	6	7	6	7	7	7	7	7	7	7	SI
3	Cruz Martínez Teresa	F	4	0	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	SI
4	Martínez Cruz Graciela	F	4	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	SI
5	Martínez Cruz Oscar	M	4	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	SI
6	Mach. Martínez Juan	M	4	8	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	SI
7	Mach. Vargas Hugo	M	4	9	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	SI
8	Vargas Hernández Francisco	M	4	9	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	SI
Total				81	20	67	70	75	80	78	74	74	74	74	74	74	74	100

CONCEPTO	H	N	F
MEXICANOS	4	4	0
EUROPEOS	4	4	0
AFROAMERICANOS	0	0	0

Montañas, Antioqueño, No. 30 de Junio de 1989.

S. E. P.  
 D. I. C. E. P. M.  
 Comandante en Jefe: DIRECTOR DEL CENTRO PUEBLO  
 Mtro. Víctor Ramírez Iborra  
 Mtro. Víctor Ramírez Iborra  
 PROFESOR VICTOR RAMIREZ IBORRA  
 RAIV-541017

Mtro. Víctor Ramírez Iborra  
 RAIV-541017