



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCÓRPORACIÓN No. 8727-43 A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**Importancia del juego como estrategia de enseñanza en el Jardín de
Niños Paso a Pasito, de Uruapan, Michoacán.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

Nayely Santacruz González

Asesor: Lic. Carlos Alberto Mendoza Calderón

Uruapan, Michoacán, a 20 de Octubre de 2010.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a dios por darme la vida y a mi familia por el apoyo que me brindo durante el transcurso de la licenciatura ya que sin ellos no hubiera podido concluir con éxito esta etapa tan importante.

Reconozco el gran esfuerzo que realizaron mis padres al brindarme la oportunidad de prepararme académicamente. Solo con esta satisfacción puedo compensar todo el apoyo que me ofrecieron.

Agradezco la comprensión y el sacrificio de mis hermanos, espero que al ver cumplida mi meta, sigan mi ejemplo y terminen sus estudios satisfactoriamente.

De igual forma agradezco a la persona que a lo largo de la carrera me dio ánimo de seguir en los momentos difíciles que se me presentaron.

A los maestros de la licenciatura en pedagogía que a lo largo de la carrera me formaron y apoyaron, gracias por compartir sus conocimientos y las experiencias.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Antecedentes.....	1
Planteamiento del problema.....	5
Objetivos.....	6
Preguntas de investigación.....	7
Justificación.....	7
Marco de referencia.....	10
Capítulo 1. El juego.....	13
1.1. Origen del juego.....	
13	
1.2. Concepto de juego.....	
19	
1.3. Tipos de juegos.....	
23	
1.4. Importancia del juego en el proceso educativo.....	29
1.5. Teorías pedagógicas sobre el juego.....	
31	
Capítulo 2. Estrategias de enseñanza.....	37
2.1. Concepto de estrategia de enseñanza.....	37

2.2. Clasificación de las estrategias de enseñanza.....	40
2.3. Papel del docente.....	44
2.4. El juego como estrategia de enseñanza.....	49
Capítulo 3. Características del niño en edad preescolar.....	55
3.1. Desarrollo físico y motor.....	55
3.2. Desarrollo cognitivo.....	58
3.3. Desarrollo del lenguaje.....	63
3.4. Desarrollo emocional.....	66
3.5. Desarrollo social.....	67
Capítulo 4. Metodología, análisis e interpretación de resultados.....	71
4.1. Descripción metodológica.....	71
4.1.1. Enfoque cualitativo.....	71
4.1.2. Diseño no experimental.....	74
4.1.3. Extensión transversal.....	74
4.1.4. Alcance descriptivo.....	75
4.1.5. Técnicas e instrumentos.....	75
4.2. Población y muestra.....	78
4.3. Desarrollo de la investigación.....	79
4.4. Análisis e interpretación de resultados.....	82
4.4.1. Principales juegos de los alumnos de tercer grado.....	82
4.4.2. Pertinencia de los juegos aplicados por la maestra para el desarrollo cognoscitivo.....	87

4.4.3. Importancia otorgada por la profesora al juego, reflejada en su planeación mensual.....	91
Conclusiones.....	96
Bibliografía.....	101
Anexos	

RESUMEN

El Objetivo general de la presente investigación consistió en analizar el uso del juego como estrategia de enseñanza en la formación de los alumnos del Jardín de Niños Paso a Pasito, de Uruapan, Michoacán.

La población de estudio estuvo constituida por los niños preescolares del jardín de niños denominado Paso a pasito, ubicado en la ciudad de Uruapan, Michoacán. Las edades de los alumnos fluctúan entre los tres y los cinco años. Su nivel socioeconómico es medio.

La metodología utilizada fue bajo un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, en la que se usó como técnica para la recolección de datos la observación participante.

Los principales resultados encontrados indican que aunque las maestras no incluyen el juego educativo en sus planeaciones mensuales, en la realidad utilizan esta estrategia en su quehacer docente, pero sin haberlos incluido en su planeación.

INTRODUCCIÓN

En el presente apartado se muestra un panorama general de estudio, que incluye los antecedentes del juego, el planteamiento del problema, los objetivos, las preguntas de investigación, la justificación y el marco de referencia como principales elementos para la interpretación inicial de la investigación.

Antecedentes

Con el paso del tiempo se ha evidenciado que el juego no solamente es una actividad placentera, sino que también en un momento dado facilita el desarrollo de ciertas tareas. En ese sentido, en el último tercio del siglo pasado y hasta la actualidad se han realizado investigaciones diversas para identificar cuáles son las influencias que las actividades lúdicas tienen en el desarrollo del niño, sobre todo para facilitar las actividades de enseñanza y aprendizaje en el entorno escolar.

Yerkes y otros autores definen el juego como “una actividad importante en el curso de la infancia, desarrollado en todas las civilizaciones e incluso en las especies animales” (citados por Bally; 1980: 58).

La actividad lúdica es un elemento del que puede valerse la pedagogía para usarlo en beneficio de la formación infantil, por ser la ocupación natural que desarrolla el niño.

El juego es una actividad indispensable en el proceso educativo de los niños, pues favorece las funciones mentales de retención, atención y comprensión en los contenidos abordados en la escuela para favorecer el aprendizaje. Dicha acción, entonces, puede ser utilizada como un recurso de enseñanza para beneficiar el proceso formativo del alumno.

En este sentido se denominará como estrategia de enseñanza “a los procedimientos que el agente de instrucción utiliza en forma reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz-Barriga y Hernández; 2002: 141).

Para que el juego se desarrolle con fines educativos dentro de la escuela, es preciso determinarlo como estrategia de enseñanza, ya que de esa manera se puede emplear sistemáticamente en la formación integral en los alumnos.

Se analizarán algunas investigaciones para demostrar la relación del juego con el proceso de enseñanza. A continuación se muestran dos indagaciones realizadas con anterioridad que sustentan esta correspondencia.

En la tesis realizada por Beltrán y Moreno (1996), sobre la creatividad del niño a través del juego como recurso didáctico en el segundo año del Kinder Pulgarcito, en Uruapan, Michoacán, en el ciclo escolar 1995-1996, se estudió a 18 alumnos de entre 4 y 5 años de edad, con un nivel socioeconómico medio; mediante la investigación se encontró que en dicha institución no se utiliza el juego educativo

para ayudar en la lectoescritura. Se concluyó que la causa principal es la falta de preparación docente para aplicar de manera adecuada el juego como recurso didáctico.

En la investigación acerca del juego educativo psicomotriz como factor de desarrollo de la creatividad en el niño en edad preescolar del jardín de niños Francisco Gabilondo Soler Cri-Cri, ciclo escolar 1994-1995 realizada por González (1995), en niños de tercer grado de preescolar, con un nivel socioeconómico medio, se encontró bajo conocimiento acerca del juego psicomotor por parte de las educadoras, quienes no mostraban interés por implementarlo.

Se llegó a la conclusión de que el juego psicomotor es importante para el desarrollo de la creatividad de los niños, aun cuando las maestras no logren comprender la importancia de utilizarlo como una actividad que puede ayudar al proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos.

El principal problema que se presenta en el Jardín de Niños Paso a Pasito en Uruapan, Michoacán, es que aparentemente no se implementa el juego con fines educativos, sino como una actividad complementaria al programa, con lo cual no se le brindaría la importancia debida, ya que limita el aprendizaje significativo de los alumnos.

Si esa deficiencia es ratificada, se podría establecer la necesidad de que las educadoras de dicha institución empleen el juego como estrategia didáctica que les

permita a los alumnos desarrollar la creatividad e imaginación y les sea favorable para su formación académica.

Planteamiento del problema

El problema estudiado se descubrió a partir de la observación realizada por la autora de la presente investigación sobre el empleo del juego por parte de las maestras dentro de sus aulas, situación en la cual, al parecer, no se presentaba un objetivo determinado que estableciera la pertinencia de la actividad lúdica y el beneficio que tendría en cada alumno, ya fuera físico, cognitivo o emocional.

De manera formal, se desconoce si realmente los ejercicios lúdicos son utilizados por las educadoras como estrategia de enseñanza para el correcto desarrollo del proceso educativo en los niños dentro de la institución.

Es importante conocer si realmente se utiliza el juego de manera intencional y sistemática en el Jardín de niños Paso a Pasito en Uruapan, Michoacán, para identificar si los educandos adquieren los conocimientos de forma creativa, mediante la convivencia con sus compañeros de clase, quienes comparten los mismos gustos e intereses por aprender; de igual modo, es fundamental determinar si las profesoras realmente emplean la actividad lúdica de manera intencionada.

Por todo lo anterior se plantea la pregunta central de investigación:

¿Cuál es la importancia de implementar el juego como estrategia de enseñanza en la formación de los alumnos que acuden al Jardín de Niños Paso a Pasito, de Uruapan, Michoacán?

Objetivos

En el presente apartado se especifica el objetivo general de la investigación, así como los particulares.

Objetivo general:

Analizar el uso del juego como estrategia de enseñanza en la formación de los alumnos del Jardín de Niños Paso a Pasito, de Uruapan, Michoacán.

Objetivos particulares:

1. Conocer el concepto de juego desde un enfoque educativo.
2. Establecer las estrategias de enseñanza requeridas para el desarrollo cognitivo en el nivel preescolar.
3. Describir las áreas trabajadas didácticamente para el desarrollo cognoscitivo de los niños en el nivel preescolar.
4. Describir los principales juegos que realizan los alumnos de tercer grado en el Jardín de Niños Paso a Pasito, de Uruapan, Michoacán.
5. Analizar qué tan adecuados son los juegos que aplica la maestra de tercer grado en el salón de clase, para el desarrollo cognoscitivo de los infantes.
6. Identificar la importancia que da la profesora al uso del juego con base en los objetivos indicados en sus planeaciones mensuales.

Preguntas de investigación

En continuidad con la pregunta central de investigación, se muestran enseguida las cuestiones complementarias del presente estudio:

1. ¿Cómo se conceptúa el juego desde un enfoque educativo?
2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza requeridas para el desarrollo cognitivo a nivel preescolar?
3. ¿Cuáles son las características de las áreas trabajadas didácticamente para el desarrollo cognoscitivo de los niños en el nivel preescolar?
4. ¿Cuáles son las características de los principales juegos que realizan los alumnos de tercer grado en el Jardín de Niños Paso a Pasito, de Uruapan, Michoacán?
5. ¿Qué tan adecuados son los juegos aplicados por la educadora de tercer grado en el Jardín de Niños Paso a Pasito, para el desarrollo cognoscitivo de los infantes?
6. ¿Cuál es la importancia que da la profesora de tercer grado al uso del juego, con base en los objetivos planteados en sus planeaciones mensuales?

Justificación

El interés por el presente estudio surgió a partir de la necesidad de implementar el juego como una actividad lúdica en la cual los niños desarrollen la creatividad y logren un aprendizaje significativo.

Los resultados de la presente investigación pueden ser de utilidad para comprobar si por medio del juego, las profesoras lograrán aprendizajes significativos en los alumnos, al formular estrategias en las cuales se pueda aprender lúdicamente.

Mediante la consulta de los resultados de la presente investigación, los lectores tendrán un panorama amplio de la utilidad que brinda la acción lúdica al implementarla con objetivos previamente establecidos por las maestras y que den como resultado, la promoción de aprendizajes satisfactorios en los alumnos.

De esa manera se podrán realizar otras investigaciones en relación con el juego, que complementen a la presente y que consoliden a la actividad lúdica como un medio idóneo para educar a los niños de preescolar en cada uno de los campos formativos que deben conocer para continuar con sus estudios académicos.

La directora del Jardín de Niños Paso a Pasito se beneficiará al conocer los resultados de esta investigación, ya que analizará la forma de trabajo que emplea al dirigir al grupo de tercer año y posteriormente podrá utilizar estrategias en las cuales integre actividades lúdicas a cada uno de los temas que se revisan en clase, de manera que los alumnos adquieran aprendizajes formales por medio del juego educativo.

Los alumnos de la Escuela de Pedagogía perteneciente a la Universidad Don Vasco, podrán acceder a la consulta de la presente investigación para reforzar sus

conocimientos en relación con el trabajo docente en preescolar y además, la podrían considerar como una alternativa para su labor profesional.

Finalmente, la investigadora logrará conocer el objetivo general de la investigación y comprobar la utilidad de emplear el juego en clase para continuar con su labor docente en el ámbito preescolar, al tener como perspectiva que educar mediante el juego es la estrategia más factible en la práctica docente a nivel básico.

Para concluir, se tiene la convicción de que por medio de esta investigación las personas interesadas en el ámbito educativo se beneficiarán al corroborar la importancia de implementar el juego en su práctica docente.

Marco de referencia

El jardín de niños Paso a Pasito fue fundado el 19 de agosto de 2003 en la calle Plan de Ayala, número 585, colonia Emiliano Zapata, de Uruapan, Michoacán, debido a la demanda de los habitantes de la zona para que sus hijos contaran con una institución de educación básica cercana. En la actualidad se han ampliado sus instalaciones y se cuenta con una asistencia cada vez mayor.

La institución ofrece servicio de maternal, primero, segundo y tercer grado de preescolar. Su filosofía es “Educar para la vida” fomentando los valores del respeto, la solidaridad y la amistad.

Su misión es continuar con un legado de sabiduría, valores y virtudes universales de acciones y ejemplos diarios de cada uno de los colaboradores de la institución; de igual manera, brindar un servicio de calidad a todos los niños que ingresen a la institución al propiciar en ellos aprendizajes significativos, así como el desarrollo de cada una de sus competencias.

El plantel se sustenta en un modelo educativo constructivista, aunado al programa actual de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para nivel preescolar, el cual establece seis campos formativos en competencias, lo cual permite a las educadoras que realicen sus planeaciones semanales de acuerdo con los planteamientos de pedagogos como Piaget y Decroly.

La institución tiene infraestructura apropiada a las necesidades de los alumnos, pues cuenta con siete aulas para cada grado y una más para computación, hechas de concreto, con una adecuada ventilación; hay dos baños, uno para niñas y el otro para niños, con las mismas características de los salones; una bodega y un patio con áreas verdes y juegos infantiles. Además, se cuenta con una cocina para satisfacer las necesidades de los alumnos y la planta docente.

En el presente ciclo escolar, 2008-2009, la institución cuenta con 100 alumnos de entre 3 y 5 años, de los cuales hay 50 niñas y 50 niños; su nivel socioeconómico es de clase media, pues de acuerdo con datos proporcionados por la directora del plantel, Patricia Ayala Equihua, los padres de familia cuentan con educación básica en primaria y secundaria; tienen un sueldo aproximado de dos mil pesos semanales, ya que las ocupaciones principales de las madres son amas de casa, secretarías o empleadas, y los padres se desempeñan como comerciantes, obreros, choferes o empleados; muy pocos son maestros o doctores, quienes tienen un sueldo más elevado.

La comunidad en la cual se encuentra el Jardín de Niños es una zona habitacional en la cual residen familias en un entorno amplio y privado, con un nivel socioeconómico medio.

Las profesoras presentan estudios en: Normal Superior, Licenciatura en Educación y Educación Inicial. Asimismo, cuentan con un maestro de inglés y computación, dos asistentes, una cocinera, un intendente y una secretaria.

El grupo que se observó para la recolección de datos fue el tercer año de preescolar, integrado por 18 alumnos: 9 niñas y 9 niños que cuentan con 5 años cumplidos. La profesora titular del grupo es la Licenciada en Educación Preescolar Patricia Ayala Equihua, quien es también directora del plantel y se apoya de su asistente para el cuidado y apoyo de cada actividad que se realiza dentro y fuera del aula.

CAPÍTULO 1

EL JUEGO

El presente capítulo inicia con el origen del juego desde la perspectiva propuesta por Piaget, para posteriormente hacer un análisis de cada una de las áreas de desarrollo del niño en relación con la actividad lúdica, para identificar la evolución que tiene el individuo desde la infancia hasta la edad escolar, que inicia aproximadamente a los seis años.

Al ser el juego tema principal, es necesario conocer su origen para relacionarlo posteriormente con la evolución que presenta en las primeras etapas de vida del niño.

1.1. Origen del juego

Evolutivamente, el origen del juego se da a partir de la creación de actividades de diversión por parte de los infantes que habitaban las comunidades antiguas, lo cual se ha corroborado con el descubrimiento de pequeños artefactos identificados como objetos lúdicos (citado por UNESCO; 1980).

En cuanto al desarrollo humano, el juego se ve reflejado de manera inicial en el recién nacido con la manipulación de su cuerpo y la exploración de su entorno, de esa manera se va estableciendo el juego en la vida del pequeño hasta conformar los

estadios establecidos por Piaget en los cuales el niño ejecuta el juego con un fin establecido.

Chateau escribe: “Sin duda el juego del niño es un ejercicio como el juego animal, pero en el espíritu del infante que juega es ante todo una prueba de su personalidad y una afirmación de sí” (citado por Zapata; 1989: 17). A partir de esta idea se puede generar la noción de que el juego, evolutivamente, es una actividad natural, necesaria para el desarrollo humano más allá de lo que significa para los animales, debido a que su influencia tiene repercusión directa en los procesos mentales cerebrales.

El juego puede haber sido inventado; puede provenir de una imitación; puede haber sido aprendido de la tradición o puede ser resultado de la estructura de los instintos de los infantes. (Chateau; 1958)

El juego infantil se desarrolló a partir de las culturas antiguas, cuando los niños comenzaban a jugar con ramas de los árboles, rocas y todo lo que encontraban en su entorno, así se comenzaron a fabricar los primeros juguetes. Los chicos se agrupaban para crear juegos con base en actividades físicas como: correr, brincar, dar marometas, entre otras, que les permitían divertirse y convivir al mismo tiempo (citado por UNESCO; 1980).

May (citado por UNESCO; 1980) propone un punto de vista etiológico, al determinar que los juegos son rudimentos de actividades que realizaban las generaciones pasadas; mediante dichas ocupaciones se puede hacer una recapitulación de la historia de la humanidad.

El ejercicio lúdico ha surgido en lo más profundo de los pueblos, cuya identidad cultural se lee a través de los juegos y los juguetes creados por ellos mismos, de acuerdo con las características sociales específicas de cada región.

“Hace ya cerca de dos mil años, el maestro de Retórica Latina, Quintiliano, formulaba el deseo de que el estudio sea para el niño un juego. Sin embargo en la actualidad, el papel del juego está lejos de ser reconocido por su importancia pedagógica en algunas instituciones educativas” (UNESCO; 1980: 19).

El juego inicia para el infante desde su nacimiento, al alimentarse del pecho de su madre; posteriormente, conoce sus dedos y juega con ellos, balbucea, explora su entorno y los objetos que lo rodean.

Con el chupeteo surge en el niño la posibilidad de reconocer una parte de su cuerpo y cuando el objeto chupado es su dedo, se representa una acción lúdica que da inicio al juego por medio del reconocimiento por vía oral.

El nacimiento del ejercicio lúdico, desde la perspectiva de Piaget (1982) indica que dicha acción comienza desde las acciones reflejas del bebé, en su primer estadio, que abarca el primer mes de nacido, en el cual lo más representativo es la succión como forma de reconocimiento de su propio cuerpo, que posteriormente se manejará como una necesidad lúdica que adquirirá con el tiempo.

El autor establece que el segundo estadio que abarca del segundo al cuarto mes de vida, en el cual el juego parece formar ya otras conductas adaptativas en el infante, conforme observa objetos y los manipula, balancea las manos y brazos, y así hasta llegar al reconocimiento de sus mismos juguetes, que manipula como algo propio (Piaget; 1982).

El niño juega por placer y ello se ve reflejado en las relaciones que puede desarrollar al mirar un objeto suspendido. Lo más importante para él, es explorar y divertirse con el mundo que lo rodea, en este caso busca los juguetes, ya que son los objetos que le atraen y que puede manejar a su gusto.

En continuidad con el mismo autor, se determina que en el tercer estadio, que abarca de los cuatro a los ocho meses de edad, el infante reconoce los juguetes que están pendientes de la cuna, como propios, y comprende la finalidad de los mismos; juega con ellos y les da sentido (Piaget; 1982).

El niño pequeño utiliza sus juguetes en diferentes ambientes y los adecúa al contexto en el cual se desarrolla. Por ejemplo: juega con un muñeco a aventarlo e ir por él en su corral o bien en su cuna al sacudirlo y succionarlo.

El juego motor inicia cuando el niño emplea diferentes gestos al observar lugares y entornos de su vida, como reconocer cada espacio de su habitación y manipular los juguetes, que le permiten reír, admirarse o asombrarse, entre otras respuestas. En continuidad con Piaget (1982) se establece la afirmación de que el infante maneja los juguetes u objetos con un fin recreativo, pues ya los conoce y los ha manejado.

En el cuarto estadio, que abarca de los ocho a los doce meses, el niño relaciona los juegos que ha empleado con actividades, reglas y normas de su entorno, entonces dicha tarea se convierte en simbólica, ya que se va introduciendo progresiva y adecuadamente a su medio social.

Un ejemplo del cuarto estadio es cuando el niño juega con un automóvil y realiza un recorrido respetando a la gente que pasa por la calle, sigue un camino lógico y no arroja el automóvil para chocar contra la pared. Lo mismo sucede con las niñas al momento de jugar con una muñeca, a la cual tienen que vestir, alimentar y cuidar en un tiempo y de un modo determinado.

Piaget (1982) señala que el juego simbólico se acompaña de la imitación, cuando el pequeño simula que una caja de cartón es el plato donde come o el palo de la escoba es el caballito en el cual cabalga.

Las acciones anteriormente descritas se ven reflejadas con un mayor nivel de maduración en el quinto estadio, que abarca de los doce a los dieciocho meses de edad, en el cual es común observar a las niñas imitando a sus madres al jugar individualmente o en grupo, de manera que reproducen desde su estilo de vestir y el calzado, hasta la forma de maquillarse y comportarse en un momento determinado.

En el sexto estadio establecido por Piaget (1982) que abarca un lapso de los dieciocho a los veinticuatro meses, los niños integran en el mismo juego, tres elementos: significado, significante e imitación. Con ello realizan, la actividad verdadera que origina esta última acción, es decir, los niños no sólo imitan las acciones sino que, con ayuda de los adultos, la realizan de manera independiente, como por ejemplo, lavarse las manos ya no es imitación, sino que con ayuda de su madre, ellos mismos se las enjabonan, lavan y secan.

En otro ejemplo, al momento de vestirse, los niños tratan de imitar a su padre al afeitarse la barba, peinarse y ponerse loción, incluso al jugar pueden realizar los mismos gestos y simular que irán a trabajar y se transportarán en un automóvil como el de su progenitor.

“La imitación y el juego se elaboran en el curso de los mismos estadios y pasan por la misma fase de construcción, incluso la fase representativa se explica fácilmente, puesto que ambos proceden, aunque en sentido inverso, de una misma diferenciación del complejo original de asimilación y de acomodación reunidas”. (Piaget; 1982: 143)

El juego no sólo se desarrolla como diversión para el niño, sino como un medio por el cual puede aprender, pues gracias a su origen y nacimiento va a instruirse en el reconocimiento del entorno.

En el presente apartado se estableció el nacimiento del juego como expresión animal, desde las culturas antiguas, el nacimiento del infante, y la teoría del desarrollo de Piaget con sus estadios. Enseguida se expondrá una conceptualización del juego.

1.2. Concepto de juego

En el presente apartado se define el concepto de juego desde diferentes perspectivas, todas dirigidas a la formación del infante en el contexto escolar, con la finalidad que el educando adquiriera conocimientos de forma creativa e interesante y esto sólo se puede realizar por medio de la actividad recreativa.

El juego es toda aquella actividad natural en la cual el niño interactúa con su entorno, desarrolla la creatividad y expresa sus deseos y necesidades de forma espontánea (Zapata; 1989).

Una primera característica del juego es el sentido de ser una actividad, esto es, una acción motriz en la que el niño se encuentra totalmente involucrado y hacia la cual deposita todo su interés, de tal manera que es imposible que realice otra actividad más.

Hanser considera “el juego como una forma de actividad que guarda íntima relación con todo el desarrollo psíquico del ser” (citado por Calero; 2007: 23).

El ejercicio lúdico es una de las manifestaciones activas del infante de acuerdo con su forma de actuar, es decir, modifica su forma de pensar con base en conocimiento específico, debido a que el juego gira alrededor de la percepción que tiene del escenario u objeto de la actividad. Esta acción generalmente es divertida e incluso necesaria para el niño y por lo tanto, mientras más atrayente sea para él, más frecuentemente se llevará a cabo.

Bühelr define al juego como “toda actividad que está dotada de placer funcional, y que se mantiene en pie en virtud de este mismo placer y gracias a él, cualesquiera que sean su ulterior rendimiento y sus relaciones de utilidad” (citado por Calero; 2007: 23).

Es común observar a los pequeños de preescolar jugando con sus compañeros a imitar a sus padres o maestros en acciones que ellos viven diariamente y que les son significativas en ese momento.

Por medio de la actividad lúdica se desarrollan relaciones sociales, experiencias y aprendizajes, ya que los infantes al jugar se cuestionan, toman decisiones y aprenden a respetar sus ideas y las de los demás, todo ello de manera activa y divertida, por lo que establecen así, aprendizajes significativos.

Groos considera el juego como “todas aquellas manifestaciones motoras que no parecen perseguir inmediatamente una finalidad vital, pero que al mismo tiempo que se implementan, los niños van adquiriendo aprendizajes nuevos y al mismo tiempo se divierten” (citado por Calero; 2007: 23).

Las actividades motrices son benéficas para el desarrollo físico de los infantes siempre que sean desarrolladas a través del juego con un objetivo específico. Por ello, en relación con el contexto educativo, se considera que no sólo pueden ser empleadas por las educadoras para cubrir las horas de educación física, sino para favorecer corporal, social y cognitivamente a los educandos.

En la institución educativa se emplean juegos, los cuales están dirigidos a educar a los alumnos por medio de actividades basadas en los contenidos que se revisarán dentro del salón de clase, dichas tareas deben estar estructuradas en función de los objetivos generales que deberán cumplir en los educandos.

“El juego es una necesidad vital para el niño y constituye a la vez un espacio reservado aparte y la primera de las instituciones educativas. Siendo un verdadero sistema educativo espontáneo que funciona antes de la escuela y paralelamente a ésta, presentándose como un medio pedagógico natural y barato capaz de combinarse con medios más rigurosos y más tradicionales” (UNESCO; 1980: 19).

El juego resulta un medio esencial de organización, desarrollo y afirmación de la personalidad infantil, pues está ligado al proceso de afectividad, conocimiento, motricidad y socialización del niño, así, se puede decir que el juego es su vida misma.

Wallon (referido por Zapata; 1989) determina al juego infantil como expansión, y se opone, por su carácter espontáneo, a una actividad seria como es el trabajo.

La actividad lúdica no exige esfuerzo consciente aunque, muchas veces demanda más energías que las requeridas para las labores de la vida cotidiana; es un equilibrio de afectividad, pues permite al niño su socialización con otros, ejercita su lenguaje y al mismo tiempo se incorpora a su identidad social.

Huizinga sostiene que “el juego es una acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de límites temporales y espaciales, que se realizan según reglas obligatorias libremente aceptadas, cuya acción tiene su fin en sí misma, que va

acompañada del sentimiento de alegría, que es de otro modo que la vida corriente y que es susceptible a repetición” (citado por Calero; 2007: 23).

El juego, desde el punto de vista terapéutico, es considerado como “el medio natural de autoexpresión, en donde el niño tiene la oportunidad de actuar por este medio todos sus sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, agresión, temor, perplejidad y confusión”. (citado por Axline; 1982: 24).

El niño pasa la mayor parte del tiempo jugando, así que es indispensable que los trabajadores de la educación tomen en cuenta el juego como un proceso mediante el cual el infante desarrolla un proceso de aprendizaje por medio de la imaginación y socialización con sus compañeros.

Una vez establecidas las características del ejercicio lúdico para conformar su concepto, es importante enseguida revisar las diversas clasificaciones de los juegos que permitan en un momento dado ubicar el sentido de aquellos que son utilizados por los niños en su proceso de aprendizaje.

1.3. Tipos de juegos

Aunque pareciera que el juego es uno solo, los teóricos han podido establecer varias clasificaciones que facilitan su estudio desde enfoques diversos. Cada uno de éstos versa sobre el objetivo perseguido o sobre un área de desarrollo estimulada a través de la actividad lúdica. Por lo tanto, los juegos se pueden ubicar más fácilmente

dentro del contexto escolar, si se establece correctamente la competencia que se pretende favorecer, de acuerdo con los Planes y Programas establecidos por la Secretaría de Educación Pública en el país.

Quérat (citado por Piaget; 1982) determina el inicio de los juegos y los clasifica en tres categorías según su origen:

- a. Los juegos hereditarios, por ejemplo los de lucha, caza y persecución, que son actividades que el ser humano ha venido desarrollando en aras de su supervivencia y de manera evolutiva. Los juegos de este tipo comprenden todas aquellas actividades realizadas en las comunidades primitivas, donde los niños imitaban y desarrollaban la fantasía, mediante juegos motores espontáneos a los cuales la misma sociedad había puesto sus propias reglas.
- b. Los juegos de imitación, que se dividen en juegos de supervivencia social como lo son la reproducción de los diversos roles establecidos en su contexto social y que permiten a los niños, además de revisar las reglas a las que deberán adaptarse, interiorizar las actitudes y pensamientos que la sociedad esperará de ellos.
- c. Los juegos de imitación directa, que incluyen los esparcimientos imaginativos cuyas categorías corresponden a la imitación de objetos, manipulación de juguetes, creación de artefactos imaginarios, representación de personajes y escenificación de historias.

Por otra parte, Groos y Claparède (referidos por Piaget; 1982) clasificaron los juegos de acuerdo con su contenido, a continuación se mencionan las dos categorías que manejan:

La primera se denomina juegos de experimentación o de funciones generales, los cuales corresponden a los de tipo sensorial como silbidos o trompetas; a los juegos motores, como canicas o carreras; a los juegos intelectuales que integran la imaginación y la creatividad; los juegos afectivos y los ejercicios de voluntad, por otra parte, corresponden a juegos de inhibición tales como el mantenerse el mayor tiempo posible en una situación difícil.

La segunda categoría corresponde a los juegos de funciones espaciales, los cuales corresponden a los juegos de lucha, de caza, de persecución, sociales, familiares y de imitación. Dicha categoría esta relacionada con la teoría del preejercicio.

Una clasificación adicional es la establecida por Wallon (citado por Piaget; 1982) quien establece los juegos como etapas evolutivas de la siguiente manera:

- 1) Juegos funcionales: son todas aquellas actividades que se guían por la ley del efecto; incluyen movimientos elementales muy simples, pues se realizan por medio de gestos para un autoconocimiento corporal, como mover los dedos, tocarse un pie, alcanzar un objeto, producir sonidos, tirar

cosas, entre otras acciones; es decir, permite el desarrollo evolutivo y el conocimiento del mundo exterior en el cual se desarrolla el niño.

- 2) Juegos de ficción: corresponden a las actividades en las cuales los niños juegan a la familia y a la comida, a las muñecas, a los indios, montar en un palo de escoba para simular un caballito, a la vendedora, a un doctor o un pirata. Los infantes son aficionados a estos juegos, pues desempeñan un papel primordial en los procesos de identificación y de interiorización de los modelos familiares o sociales.
- 3) Juegos de adquisición: este tipo de actividades permite desarrollar en el niño la comprensión del ser humano y las cosas que lo rodean mediante los sentidos y la razón. El pequeño será como una esponja, pues absorberá todo; no se cansará de escuchar relatos y cuentos, de aprender canciones ni de realizar alguna otra actividad para captar el medio en el que se encuentra, así como su cultura.
- 4) Juegos de fabricación: por medio de éstos, el niño maneja los objetos y los va a combinar, reunir y en esa medida va aprendiendo a modificar, transformar y construir nuevos objetos o juguetes.

Esta tipificación se establece de acuerdo con el desarrollo evolutivo del infante, pues se mencionan los juegos de acuerdo a las características que se presentan durante las etapas de crecimiento físico y cognitivo.

Una cuarta categorización es la establecida por Stern (referido por Piaget; 1982) quien divide los juegos en dos grandes clases, de acuerdo con la relación del niño con otros: individuales y juegos sociales.

“En la primera, distinguen diversas categorías de complejidad creciente: conquista del cuerpo (juegos motores con el cuerpo como instrumento), conquista de las cosas (juegos de construcción y destrucción) y juegos de papeles (metamorfosis de las personas y de las cosas). Los juegos sociales comprenden las actividades lúdicas de imitación simple, juegos de papeles complementarios (maestros alumnos, etc.) y juegos combativos” (Stern, referido por Piaget; 1982: 151).

Buhler (citado por Piaget; 1982) estructura los juegos en cinco grupos: funcionales o sensorio-motores; de fricción o de ilusión; receptivos (mirar imágenes o escuchar cuentos); de construcción, y colectivos.

García (2002) clasifica los juegos en tres tipos de estructuras importantes en función de las actividades más frecuentes que realizan los infantes: el ejercicio, el simbolismo y las reglas.

El juego de ejercicio se desarrolla cuando el niño plantea una serie de interrogantes sólo por el placer de preguntar, una vez que le contestan no muestra interés en la respuesta ni por el problema mismo. Este ejemplo es un ejercicio que el niño realiza constantemente como una forma de juego en la cual se divierte, sin un determinado fin más que el de ejecutar la acción la y otra vez.

Los juegos simbólicos son utilizados por los infantes cuando representan un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado. Por ejemplo: el niño que mueve una caja y la finge un automóvil, representa simbólicamente a éste último pues tiene conocimiento visual del mismo, aun cuando la caja no presente relación con el automóvil.

El juego simbólico se desarrolla al imitar los objetos y personas que son importantes para el niño, dichas reproducciones funcionan como acciones lúdicas que le permiten desarrollarse en su entorno como si fuera un niño grande.

El juego de reglas implica relaciones sociales o individuales. Por ejemplo: el niño camina por la calle y no tiene que pisar las rayas del pavimento o camina sobre la orilla de la banqueta y si resbala, pierde; aquí el infante emplea sus propias reglas en un juego individual; pero si juega con un grupo de compañeros a las canicas o carreras, ellos mismos establecen sus reglas para identificar quien gana o pierde.

Touress (citado por Piaget; 1982) establece una clasificación en la que señala juegos de procedimiento, lógicos y de sociedad, los cuales contribuyen indiscutiblemente al manejo de la abstracción y del desarrollo de la amplitud para formar imágenes mentales.

Por otro lado, los “juegos sensoriomotores o funcionales ejercen y desarrollan una función de acuerdo a un proceso de maduración en el niño, como las actividades de balanceo, cuya finalidad es el placer del funcionamiento en sí mismo, los juegos

de equilibrio o de ritmo (acrobacias o danzas) están relacionados con el desarrollo de la capacidad de resistencia y de higiene física, con la toma de conciencia del cuerpo y del esquema corporal, a los cuales ayudan las prácticas lúdicas que requieren un desplazamiento con los ojos cerrados (gallina ciega) o las interpretaciones por el oído o por el tacto” (UNESCO; 1980: 20-21).

El juego libre es fundamental para la personalidad de los infantes, pues les permite manifestarse de acuerdo con su propia naturaleza y en función a todas sus potencialidades.

Los niños, al encontrarse en la escuela, realizan una serie de actividades que le permiten el aprendizaje significativo; al mismo tiempo, la educadora debe brindarles un espacio y tiempo determinados para desarrollar el juego libre, en cual los niños desarrollan la imaginación en una situación de libertad, que ellos mismos van creando y modificando de acuerdo con las experiencias vividas cotidianamente.

En el presente apartado se establecieron diferentes tipos de juegos y sus categorías desde algunos puntos de vista de autores conocedores del tema. Así como algunos juegos que comúnmente emplean los niños de preescolar.

1.4. Importancia del juego en el proceso educativo

El juego es sustancial dentro del proceso educativo porque es un medio de expresión, un instrumento de conocimiento, factor de socialización, regulador y

compensador de afectividad, y un efectivo instrumento del desarrollo de las estructuras del pensamiento en el sujeto.

El juego del niño resulta una exploración atrayente del entorno que le rodea, pues le permite desarrollar actividades diversas que le posibilitan ampliar sus posibilidades de conocer y desarrollarse libremente.

La actividad lúdica permite desarrollar la fantasía en el infante respecto a las cosas que le rodean, por medio de la observación y la imitación que generan un rol importante para la estructura del juego. El pequeño se transforma en el personaje que admira y, de esa manera, imagina diferentes situaciones en las que actúa de acuerdo con su personaje.

Por medio de la expresión lúdica, “el niño canaliza su deseo de extender la actividad a todo lo que le rodea, de conquistar el medio y no ser manejado por éste así como captar y absorber la realidad y no ser observado por ella” (Zapata; 1989: 21).

Los juegos de aprendizaje, atención y memoria, son de utilidad para los educadores por ser un recurso esencial para que los chicos puedan desarrollar aprendizajes agradables y que a través de éstos puedan incorporar afectivamente las situaciones nuevas que enfrentan en la adaptación escolar.

La acción lúdica permite preparar el entorno para que el niño se integre afectivamente al mundo de la cultura y pueda desarrollar aprendizajes agradables, por lo que el juego es el punto principal en el programa preescolar y es una herramienta para el aprendizaje cognoscitivo del infante.

A través del juego, el niño va identificando las habilidades de aprendizaje y las formas en que adquiere más fácilmente el conocimiento. Tal como lo afirma Ausubel (referido por Zapata 1989) cuando explica que las actividades que el niño realiza dentro de su contexto, de manera natural y divertida, le permiten desarrollar su autoconcepto, esto es, las fortalezas que posee.

Es así como a través de los planteamientos mencionados, se establece la importancia del juego al ser implementado por la educadora dentro del aula de clase a nivel preescolar, así como el beneficio que obtienen los niños al realizar la acción lúdica dentro de su vida escolar.

1.5. Teorías pedagógicas sobre el juego

En el presente subtema se establecerán las teorías más importantes del juego según diferentes autores, especialistas en el hábito de la educación, para identificar la importancia que le atribuyen al aspecto lúdico al aplicarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La teoría de Fröebel parte de la idea que “el niño es capaz de comprender los símbolos y por lo tanto sus significados y relaciones” (referido por Zapata; 1989: 24). Este autor propone un programa de juegos y canciones para padres y maestros, con la finalidad de implementarlo en la educación y trabajar con las sensaciones y emociones de los niños. En ese sentido, tal como se estableció en algunos de los subtemas anteriores, el juego en un momento dado se convierte en la actividad simbólica por excelencia; incluye además al lenguaje, que también tiene su desarrollo en él y que en un momento dado permitirá establecer los significados y relaciones entre las sensaciones, emociones y el contexto en que el niño se está desarrollando.

Fröebel (citado por Zapata; 1989) utiliza el trabajo manual para generar en el infante la práctica por medio del modelado de sus trabajos, los cuales crea con materiales atractivos para el pequeño, por ello, para el logro de sus objetivos construyó juguetes a los cuales denominó dones o regalos, los cuales estableció de la siguiente manera:

1. “Una pelota de tela con otras seis pelotas menores que llevan los colores del arcoiris.
2. Una esfera o bola, un cubo o dado y un cilindro.
3. Un cubo desarmable en ocho más pequeños.
4. Otro cubo que se descompone en ocho tablitas planas.
5. Otro dividido en veintisiete dados pequeños, entre los que se encuentra uno diagonal.

6. “Un cubo desarmable en veintisiete tablitas” (Zapata; 1989: 25).

Todos estos instrumentos se encuentran acompañados por cantos y sirven para que las educadoras identifiquen la personalidad de los alumnos por medio del juego, al utilizar cada uno de los dones y por medio de su propia imaginación, ya que la propuesta del autor antes mencionado consiste en dejar al niño que trabaje libremente en el aula escolar.

Montessori (mencionada por Zapata; 1989) sustenta su teoría en una formación libre basada en la autoeducación, pues exige a los educadores que estimulen los ejercicios de la vida práctica infantil, partiendo de la premisa de que el niño debe realizar su trabajo por sí mismo y la educadora sólo orienta las actividades del infante.

Esta autora está en contra de la industria de los juguetes, ya que no permite desarrollar la libertad creativa de los niños. Prefiere que el juego surja mediante la imitación de las acciones de los adultos que integran la familia o comunidad; sugiere proporcionar a los pequeños, objetos a su medida y condiciones para que los puedan manipular en un ambiente en el cual puedan moverse, hablar y dedicarse a una actividad constructiva e inteligente.

Para Montessori “existe un tránsito gradual que va del juego infantil al trabajo y cuando éste se cumple dentro de los patrones normales del desarrollo infantil, el

trabajo del niño cuenta con los mismos intereses y valores del juego” (citada por Zapata; 1989: 30).

El juego libre es importante para dicha autora, ya que permite la expresión libre del niño con base en materiales sencillos como el barro, la arena, el agua, las cuentas, el papel blanco, cualquier material para colorear o material artístico para desarrollar la creatividad.

Decroly (citado por Zapata; 1989) no deja de lado la implementación del juego en niños menores de seis años y estableció su teoría en un programa educativo al que denominó: “jardín de la infancia” en el cual implementó los juegos libres y los didácticos, realizados por los niños todos los días, pues considera que si se desea que el niño progrese en la escuela, sólo se puede lograr si se satisface su tendencia al juego.

Decroly implementó juegos educativos basados en actividades intelectuales y motrices y les asignó la siguiente clasificación:

A) “Juegos que se refieren al desarrollo de las percepciones sensoriales y de la amplitud motriz.

Comprenden:

a) Los juegos visuales: 1.- Juegos de colores; 2.- juegos de formas y colores, distinción de formas y colores combinados; 3.- distribución de formas y direcciones.

- b) Juegos visuales motores.
- c) Juegos motores y auditivo-motores.
- B) Juegos de iniciación aritmética.
- C) Juegos que se refieren a la noción de tiempo.
- D) Juegos de iniciación a la lectura.
- E) Juegos de gramática y de comprensión del lenguaje” (referido por Zapata; 1989: 34).

Todos ellos son implementados en cada grupo según su dificultad para ejecutarlos.

El método de Freinet (1967) establece la implementación del trabajo en la escuela y se establece con base en el juego-trabajo como una estrategia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El juego-trabajo consiste en una actividad que integra dos procesos y responde a las exigencias que el niño necesita. Un juego funcional que reconoce las necesidades individuales y sociales del infante, partiendo de la explotación y liberación para desarrollarse libremente.

Para Freinet (1967) eran importantes los juegos en los cuales los niños imitaran actividades cotidianas que realizan los mayores.

En el presente apartado se establecieron las diferentes teorías acerca del juego desde diferentes perspectivas de autores relacionados con la pedagogía, los cuales implementaron ciertos materiales didácticos y propuestas para mejorar el trabajo en el área de preescolar.

Para concluir este capítulo, es de importancia mencionar que gracias al nacimiento del juego, las educadoras de preescolar pueden emplearlo en clase para mejorar el nivel cognitivo, físico y social de sus alumnos, al tomar como punto de partida los diferentes tipos de actividades lúdicas que existen y la importancia que tienen dentro del ámbito educativo. Educar por medio del juego es la forma más completa y práctica que un educador puede realizar para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente capítulo se define el concepto de juego, así como su clasificación desde la perspectiva de diferentes autores que aplican la actividad lúdica en el proceso de enseñanza.

CAPÍTULO 2

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En el presente capítulo se establece el concepto de estrategia de enseñanza, así como sus diferentes clasificaciones; se examinan el papel del docente en el proceso educativo y el juego como estrategia de aprendizaje, el desarrollo social.

2.1. Concepto de estrategias de enseñanza

En el presente subtema se define el concepto de estrategias de enseñanza desde una perspectiva pedagógica. Es necesario tener presente que el profesor tiene un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que por medio de éste se facilita al educando el que pueda adquirir aprendizajes significativos.

La enseñanza es un espacio que facilita la formación cultural del alumno, por lo que se deben considerar las características del mismo y el contexto en el cual se lleva a cabo el proceso instructivo (edutecnologia.wordpress.com).

Las estrategias pedagógicas son aquellas acciones que el maestro realiza con la finalidad de facilitar la formación y el aprendizaje de los contenidos en los estudiantes (docencia.udea.edu.com).

Las estrategias de enseñanza son herramientas que los docentes buscan para facilitar y atraer la atención de los alumnos mediante actividades en las cuales los alumnos gusten de aprender. Al utilizar una estrategia adecuada a las necesidades grupales, el profesor cumplirá con los objetivos planteados en los cuales se ve beneficiado el alumno.

“Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz-Barriga y Hernández; 2002: 141).

La estrategia basada en el pensamiento crítico consiste en lograr que los alumnos procesen, piensen y apliquen la información que reciben (Priestley; 1996).

El pensamiento crítico establece el procedimiento de información que se brinda en el salón de clase y la aplicación de estos conocimientos en la vida diaria. Winocur (citado por Priestley; 1996) determina que todos los estudiantes son capaces de acceder a niveles más elevados a partir de la estrategia del pensamiento crítico.

El educador realiza modificaciones en el contenido o estructura del material que utiliza dentro del aula para facilitar intencionalmente el proceso enseñanza, con la finalidad de obtener aprendizajes importantes en el alumnado, por ello, en el proceso educativo se considera al profesor como un agente de cambio.

Los estudiantes adquieren conocimientos en la escuela con ayuda de su profesor y aprenden mediante la comprensión y estructuración de los contenidos; para obtener resultados satisfactorios, se apoyan de las estrategias de enseñanza que le son presentadas en clase por el profesor.

La enseñanza es la tarea que el maestro emplea como objeto de reflexión en una institución educativa con la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje dentro del aula.

Para Priestley (1996) existen cuatro pasos básicos para la enseñanza.

1. Motivar a los alumnos para iniciar el proceso de enseñanza, con la finalidad de identificar los contenidos previos que tienen sobre el tema.
2. Presentar los contenidos mediante estímulos que atraigan la atención de los escolares.
3. Practicar los contenidos dentro del aula para mostrar los conocimientos adquiridos por los estudiantes.
4. Aplicar los contenidos aprendidos, para determinar en qué situaciones los utilizan los educandos.

El docente debe poseer conocimientos amplios de las diferentes estrategias de enseñanza, así como su implementación dentro del salón de clases en un momento determinado; para poder aplicarlas, es necesario considerar los siguientes aspectos:

1. Las características generales de los alumnos.
2. Conocimientos sobre los contenidos que va enseñar.
3. Establecer la meta que se desea lograr a partir de las actividades que los educandos van a realizar.
4. Vigilancia continua del proceso empleado en la enseñanza.
5. Determinación del contexto educativo creado por los mismos alumnos (Díaz-Barriga y Hernández; 2002).

Dichos aspectos son fundamentales para lograr un proceso de enseñanza adecuado a las necesidades de los alumnos y lograr aprendizajes amplios y efectivos.

2.2. Clasificación de las estrategias de enseñanza

En el presente apartado se muestran algunas clases representativas de las estrategias de enseñanza de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002).

- **Objetivos:** Enunciados establecidos que definen las actividades y formas de evaluación del aprendizaje adquirido por el alumno. Se muestra al inicio del curso para generar expectativas favorables en los educandos.
- **Organizadores previos:** Consiste en toda aquella información de introducción que proporciona el docente al inicio de una clase y que permite relacionar la información previa con la nueva.

- Ilustraciones: Son las representaciones visuales de objetos o situaciones sobre un tema específico, como: dibujos, fotografías o dramatizaciones.
- Organizadores gráficos: Corresponden a las representaciones visuales de explicaciones que el profesor tendrá que hacer a sus alumnos para comprender mejor el tema que se esté abordando.
- Analogías: Permiten indicar que una objeto o un evento e semejantes a otros, esto permite al alumno relacionar los contenidos con aspectos de su vida cotidiana que son semejantes.
- Preguntas intercaladas: Permiten al docente cuestionar a los alumnos sobre lo que han entendido del tema para mantener su atención y favorecer la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

Las estrategias anteriores pueden clasificarse de acuerdo con el momento de la situación didáctica en el que se empleen:

Las estrategias preinstruccionales reciben ese nombre debido a que “se presentan al inicio del proceso de enseñanza, en éstas, se busca generar experiencias previas de los estudiantes. Dichas estrategias se encuentran en los objetivos iniciales planteados en el curso” (Díaz-Barriga y Hernández; 2002: 143).

Las estrategias coinstruccionales, por otra parte, tienen una función de acompañamiento, ya que “apoyan a los contenidos para que el alumno logre codificar y conceptualizar los contenidos de aprendizaje. Se pretende que el alumno llegue a

la comprensión utilizando estrategias como ilustraciones y analogías” (Díaz-Barriga y Hernández; 2002: 143).

Finalmente, las estrategias postinstruccionales se manejan al cierre de la situación didáctica, es decir, “se presentan al término del proceso de enseñanza y permiten al educando formar una visión crítica del material utilizado en clase y valorar su propio aprendizaje” (Díaz-Barriga y Hernández; 2002: 143).

Otra clasificación es aquella que se refiere a los procesos cognitivos activados por la forma de trabajo (Díaz-Barriga y Hernández; 2002):

- 1) Las estrategias para activar o generar conocimientos previos son aquellas que están dirigidas a rescatar la información ya aprendida de los alumnos y propiciar nuevos aprendizajes. Se pueden utilizar dichas destrezas al inicio de un curso, sesión o tema.
- 2) Las estrategias para orientar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje, corresponden a los recursos que el profesor utiliza para orientar y mantener la atención de los alumnos en una sesión. Es de utilidad porque señala aspectos e ideas claves que los educandos deben atender para comprender el tema de estudio.
- 3) Las estrategias para mejorar la codificación elaborativa de la información a aprender, permiten que los alumnos comprendan y razonen el tema que se revisa en clase. Así, la información nueva se enriquece para que los

estudiantes la asimilen mejor y puedan relacionar los contenidos con su vida cotidiana.

- 4) Las estrategias para mejorar la información nueva por aprender, proporcionan una organización de la información que los alumnos han de entender para adquirir un aprendizaje más significativo.
- 5) Las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender, permiten articular ambos aspectos; según Mayer (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2002) este proceso de integración entre lo anterior y lo reciente se denomina construcción de conexiones externas. Dichas estrategias pueden ser utilizadas antes y durante del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de organizadores previos y analogías.

Todas las estrategias mencionadas anteriormente pueden ser aplicadas simultáneamente de acuerdo con la forma de trabajo docente, quien debe preparar su clase lo más adecuadamente posible para el logro del aprendizaje.

Roser (citado en la página electrónica docencia.udea.edu.com) define algunas estrategias útiles en el trabajo docente, a continuación se muestran algunas categorías:

- El juego de roles: Aumenta la experiencia de los alumnos y su habilidad para solucionar problemas desde distintos puntos de vista. El docente debe

promover la participación y motivar a que los estudiantes sean activos, dinámicos y analíticos.

- Panel de discusión: Como estrategia didáctica, el docente da a conocer a los alumnos un tema determinado, mediante la comparación de diferentes puntos de vista. El maestro es el moderador, y los estudiantes reflexionan sobre los puntos abordados por el grupo.
- Método de preguntas: Los estudiantes realizan una discusión y analizan la información. El docente promueve el pensamiento crítico de los estudiantes y ambos, de manera conjunta, formulan los nuevos conocimientos.
- Simulación y juego: Es una estrategia en la cual los estudiantes aprenden a dramatizar el contenido en situaciones aparentadas. El docente controla que estas acciones estén adecuadas al contenido revisado en clase.
- Lluvia de ideas: Sirve para recolectar información proporcionada por los estudiantes, acerca de un tema. El docente reflexiona con los estudiantes sobre el contenido que aprenden y así, motiva su participación.

2.3. Papel del docente

En la educación preescolar, los infantes comienzan a formar sus estructuras cognitivas mediante técnicas y estrategias que los educadores emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El papel de las educadoras es jugar con los niños en función de observadoras, participantes y estimuladoras de la conducta lúdica de los alumnos, para obtener información que determine el nivel cognitivo y afectivo de los educandos. (Singer y Singer; 1994).

Los docentes ayudan a relacionar la información reciente con el contexto social de cada alumno, con la finalidad de dirigir el proceso de enseñanza para que los alumnos continúen aprendiendo a lo largo de su vida.

Es necesario que el educador indague sobre las cualidades y las habilidades especiales de todos los educandos. Al planear su clase, debe considerar la manera en que los alumnos reciben la información, la almacenan y responden a los contenidos razonados en forma verbal y escrita, con la finalidad de poder aplicar dichos aprendizajes (Priestley; 1996).

Los profesores emplean algunas estrategias de enseñanza adecuadas a las características de los alumnos en educación inicial; en la cual intervienen juegos y material didáctico apropiado a las formas de aprendizaje de los alumnos. Dentro del proceso educativo, el docente debe observar y fomentar en los alumnos la participación activa.

“En el salón de clases el maestro puede supervisar, estructurar, proporcionar retroalimentación positiva y alentar las habilidades de expresión verbal que los alumnos han comenzado a desarrollar” (Priestley; 1996: 15).

La actividad focal introductoria es una de las principales estrategias que aplican las profesoras, la cual consiste en atraer la atención de los estudiantes mediante la activación de sus conocimientos previos para ampliarlos con los que se adquieran a lo largo del proceso educativo.

Las funciones centrales de estas estrategias son las siguientes (Díaz-Barriga y Hernández; 2002):

- Actuar en situaciones previas que activan los conocimientos de los alumnos como experimentos.
- Determinar un foco de atención para discusiones posteriores.
- Atender y motivar a los alumnos.

Cooper (citado por Díaz-Barriga y Hernández; 2002: 149) define la discusión focal como “un procedimiento interactivo en el cual profesores y alumnos hablan acerca de un tema determinado”. Los estudiantes activan sus conocimientos previos y, con la interacción del docente, pueden compartir la información nueva que contribuye a enriquecer los conocimientos ya existentes de los educandos.

Los puntos centrales que deben ser considerados en la aplicación de una discusión, según Way y Lewis (citados por Díaz-Barriga y Hernández; 2002), son los siguientes:

- Tener claros los objetivos de la discusión, así como el tema que se abordará en clase.
- Solicitar la participación de los alumnos sobre lo que saben del tema.
- Realizar preguntas abiertas que requieran más que una respuesta negativa o positiva.
- Discutir el tema en un clima de cordialidad y respeto.
- Evitar que la discusión se prolongue demasiado o que se disperse.
- Concluir con un cierre que resuma lo más importante del tema.

Una estrategia no menos importante es la actividad generadora de la información previa, también conocida como lluvia de ideas; permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado (Way y Lewis, citados por Díaz-Barriga y Hernández; 2002).

El profesor debe introducir el tema central; enseguida, por equipos o individualmente, los alumnos aportan ideas propias acerca del tema; posteriormente se escriben en el pizarrón las ideas aportadas y se exponen frente al grupo para llegar a una conclusión.

Esta estrategia es de utilidad, ya que participan conjuntamente los educandos para formar un conocimiento amplio.

Los objetivos o intenciones educativas son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje y los efectos que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar. El profesor debe compartir los objetivos con el grupo, ya que de este modo se ayudan a planear una idea común a donde se pretende dirigir el curso o clase.

Los objetivos como estrategias de enseñanza proporcionan las siguientes ventajas (Díaz-Barriga y Hernández; 2002):

- Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje.
- Servir como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos.
- Generar expectativas adecuadas de lo que se va a aprender.
- Permitir a los alumnos formar un criterio sobre que se espera de ellos durante y al término de una clase.
- Proporcionar al grupo los elementos para orientar sus actividades.

Otras estrategias para construir una versión conjunta del conocimiento con los alumnos, se clasifican en tres categorías (Díaz-Barriga y Hernández; 2002):

- a) Para obtener conocimientos relevantes de los alumnos.
- b) Para responder a lo que dicen éstos.

c) Para describir las experiencias de clase que se comparten con el grupo.

El conocimiento y empleo de las estrategias son primordiales para el trabajo docente, ya que gracias a éstas se puede tener un panorama más amplio del proceso de enseñanza que se brindará a los estudiantes, el cual se puede adecuar más significativamente a los temas que se impartirán en curso o ciclo escolar.

2.4. El juego como estrategia de enseñanza

En el presente apartado se revisará la importancia del juego dentro del salón de clase, así como la implementación que el docente le brinda a esta acción lúdica que beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños en preescolar.

El maestro tiene una tarea compleja al trabajar con un grupo de niños dentro de un aula de clase, en donde hay un nivel mayor de ruido, es difícil seguir las expresiones verbales y las reacciones conductuales de un alumno en particular.

El docente puede observar a un conjunto de niños durante diez minutos en su actividad dentro del salón de clase, o en el tiempo de juego libre, con la finalidad de identificar quién inicia el juego de fantasía, con qué frecuencia cambian el rol los pequeños y si alguno de ellos representa el personaje principal.

Generalmente el maestro no puede dedicar mucho tiempo a participar en un juego de infancia, es mejor que participe en un juego ya establecido por los chicos

con un límite de tiempo y posteriormente señale a un infante para que lo sustituya (Calero; 2007).

Mientras los niños emplean juegos de fantasía, el maestro debe tomar en cuenta ciertos detalles importantes, como trabajar de forma individual con cinco o seis niños en sesiones diarias de media hora, para asegurarse de que los infantes tengan un nivel de juego razonable y homogéneo.

El profesor debe supervisar las actividades lúdicas de sus alumnos para poder asesorarlos y apoyarlos. Mientras que el director del centro educativo debe cumplir su rol de supervisor, lo cual implica revisar el cumplimiento efectivo del sistema de educativo.

“Necesitamos una supervisión educativa integral para encauzar la escuela hacia la realización de una educación igualmente integral, para que la falta de una implementación filosófica y el apego a la rutina no restrinja la labor escolar a la simple transmisión de conocimientos ni la mantenga en niveles de mediocridad” (Calero; 2007: 40).

Las relaciones entre el alumno y el profesor jamás deben ser autoritarias e indiferentes. Sin embargo, algunos docentes visualizan al niño como un objeto de enseñanza que se le brinda en clases; mientras que en otros momentos, en los recesos o cuando realizan los juegos, no le dan la importancia que merece; esto ocasiona pérdida de tiempo del propio docente, ya que al no observar a los niños en

sus tiempos libres no descubre sus necesidades o deseos por adquirir conocimientos nuevos, ni observa los conflictos que se puedan ocasionar en las relaciones entre los compañeros.

Lo ideal, por lo contrario, es que en todo momento se busque y se logre mayor comunicación, afecto e interacción personal entre ellos.

Con un trato amistoso, el maestro debe participar en algunos juegos y distracciones, conversar sobre sus intereses y alegrías, invitar a los educandos a realizar tareas comunes, estudiar juntos, narrarles cuentos o chistes adecuados a su edad.

El desarrollo de la personalidad del niño a través del juego surge por medio de los valores, para lograr la formación en diferentes ámbitos (Calero; 2007: 46):

- Espiritual: Al cultivar los valores en las diversas áreas de la cultura.
- Social: Acercamiento y comprensión a los demás.
- Psicológica: Afinamiento intelectual, afectivo y del impulso de la voluntad.
- Biológica: Dominio corporal a través de múltiples acciones.

La autoestima debe ser la meta más alta del proceso educativo y el centro de la forma de pensar, sentir y actuar. “La autoestima es el soporte motivador que

condiciona el aprendizaje hasta límites insospechados. Favorece la atención y la concentración” (Calero; 2007: 48).

Mediante el juego se puede enseñar al niño a no sentirse inferior a nadie, a pesar de sus defectos. Se ayuda mediante la acción lúdica a compensar sus situaciones críticas y debilidades, así como a explorar sus propios éxitos.

Las estrategias de enseñanza son sugerencias que el educador retoma como un conjunto de actividades para cambiar la rutina, por otras, tal vez más interesantes, en las cuales plasma las ideas necesarias para estimular la creatividad grupal y fortalecer el compromiso que se tiene con el proceso de enseñanza aprendizaje (Calero; 2007).

El docente busca educar mediante el juego a partir de estrategias que no sólo proporcionan al alumno entretenimiento, sino que realmente tienen una meta específica: lograr aprendizajes y comportamientos que le sean de beneficio en su vida cotidiana.

El niño juega con alegría, sin miedo al fracaso, con la vista en la meta lleva a cabo el juego, en tanto que el profesor, mediante la observación e implementación de juegos adecuados a las necesidades educativas grupales, puede llegar a emplear alternativas nuevas que fortalezcan los pensamientos de los infantes.

Una vez aplicado el juego en la institución educativa, el maestro puede verificar si los educandos cumplieron los siguientes aspectos:

- Orden.
- Limpieza.
- Puntualidad.
- Responsabilidad.
- Deseo de superación.
- Honradez.
- Respeto al derecho de los demás.
- Respeto a la ley y a los reglamentos.
- Amor al trabajo.
- Afán por el ahorro y la inversión (Calero; 2007).

Los niños en edad preescolar pueden aprender otras habilidades cognitivas de su repertorio actual con experiencias de aprendizajes y con técnicas didácticas rigurosamente planeadas por el docente de la institución a la que pertenece. A los niños no les es fácil integrar esas habilidades a su repertorio actual porque están demasiado ocupados aprendiendo del mundo en otras formas más fáciles.

Los docentes deben planear juegos con base en objetivos que se dirijan al logro de conocimientos determinados, así, el aprendizaje de los pequeños será más divertido e interesante y por lo tanto se conformará como algo significativo.

Es importante señalar que cuando se comparaba en los estudios a un grupo de niños a quienes se pedía recordar los juguetes, con otro grupo que se le pedía jugar con ellos, los niños que habían realizado el juego activo demostraban una mejor memoria. Estos resultados indican que el juego activo favorece la organización mental en los niños. (Newman, citado por Singer y Singer 1994).

En el presente capítulo se determinó el concepto de estrategia de enseñanza desde una perspectiva pedagógica en la cual se ve beneficiado el proceso educativo, también se estructuraron las diferentes clasificaciones que existen de estrategias de enseñanza, el papel del docente dentro del aula y el juego como estrategias de enseñanza. En el capítulo siguiente se enunciarán las características del niño en edad preescolar.

CAPÍTULO 3

CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO EN EDAD PREESCOLAR

Este capítulo se refiere a los progresos físicos, motores, emocionales y sociales que presenta el niño en edad preescolar, así como el proceso cognitivo y de lenguaje que se origina en dicha etapa.

3.1. Desarrollo físico y motor

En el presente apartado se define el concepto de desarrollo, se describen las características físicas y el desarrollo motor que el niño muestra en edad preescolar dentro de su desarrollo evolutivo normal.

El desarrollo del niño según Erickson (citado por Maier; 1984) es un proceso continuo en el que cada etapa tiene su grado de jerarquía y al pasar por cada una de estas se logra una solución final. El infante pasa de una etapa a otra cuando está preparado biológica, psicológica y socialmente, para continuar con su mismo desarrollo y prepararse de forma individual para la vida social. Solucionados los conflictos de cada etapa, el niño muestra mayor madurez y avanza a una escala mayor en el nivel de desarrollo.

El crecimiento físico del individuo es resultado de la genética, la alimentación y las oportunidades de jugar y hacer ejercicio. Una buena alimentación favorece el

desarrollo corporal y motor del infante (Grace; 2001). De lo contrario, la desnutrición retrasa el crecimiento físico y las habilidades motrices, y provoca un retraso cognoscitivo.

Los niños en la etapa preescolar aumentan su ritmo de crecimiento y los padres no deben intentar acelerar dicho proceso sobrealimentando a sus hijos ni obligándolos hacer demasiado ejercicio.

“A medida que madura el sistema esquelético, los huesos se desarrollan y endurecen por medio de la osificación, proceso en el cual el tejido blando o cartílago se transforma en hueso” (Grace; 2001: 205).

Mientras tanto, a la edad de cinco años, el cerebro del niño alcanza el tamaño de la etapa adulta. Este desarrollo le permite la resolución de problemas y utilizar el lenguaje en forma cada vez más compleja.

Durante la niñez temprana, el cerebro se va fortaleciendo para lograr capturar información a corto plazo, así como los recuerdos que el niño adquiere al explorar el medio en el que se desenvuelve cotidianamente.

“La superficie del cerebro conocida como corteza se divide en dos hemisferios: el izquierdo y el derecho. Éstos se especializan en el procesamiento de la información y en el control de la conducta, proceso que recibe el nombre de lateralización” (Grace; 2001: 205).

El hemisferio izquierdo se encarga de controlar la conducta motriz del lado derecho, y el hemisferio derecho, la del lado izquierdo.

Las habilidades motrices gruesas del niño, como correr, saltar y arrojar objetos, mejoran en forma considerable durante el periodo preescolar, mientras que las finas, que incluyen escribir y utilizar los cubiertos, se desarrollan con mayor lentitud (Clark y Phillips, citados por Grace; 2001).

Dentro de las habilidades motrices gruesas, los niños de cinco años pueden arrojar un balón sobre la cabeza y atrapar un balón grande si se lo lanzan; estas actividades se perfeccionarán a lo largo de los años.

Sin embargo, las habilidades motrices finas de los niños de cinco años requieren la coordinación de sus dedos y manos; así, pueden vestirse y desvestirse sin ayuda y utilizar los cubiertos. De los cinco a los seis años pueden realizar nudos simples para posteriormente amarrar las agujetas con ayuda.

La práctica es indispensable para el desarrollo motor del infante, ya que gracias a ella, puede dominar todas aquellas acciones que desee realizar. Por medio de la imitación el niño realiza conductas con frecuencia una y otra vez hasta que logra efectuarlas de forma cotidiana y sin tanto esfuerzo.

El aprendizaje motor también requiere de la atención, la cual exige un estado mental alerta y comprometido con el medio en el cual se desarrolla el pequeño. Los

niños entre tres y cinco años concentran su atención más eficazmente por medio de la imitación activa.

La motivación de competencia es importante para el desarrollo de habilidades motrices porque los infantes a menudo intentan cosas sólo para saber si pueden hacerlas, para perfeccionar sus habilidades, probar sus músculos y sus habilidades.

3.2. Desarrollo cognitivo

Ya definido el desarrollo motor del niño, se especificará la importancia del desarrollo del pensamiento para establecer la forma en que se facilita el aprendizaje de acuerdo con el proceso cognitivo del infante.

Según Erikson (citado por Maier; 1984) el niño en etapa escolar afronta periodos intensos de aprendizaje que le permiten superar sus limitaciones y le abren futuras posibilidades de triunfo.

Piaget (citado por Papalia y cols.; 2005) describe el desarrollo cognoscitivo en diferentes etapas por las que pasa el niño; en el presente apartado se retomará el periodo preoperacional, el cual corresponde a la fase preescolar que interesa analizar.

En dicha etapa el niño sigue ampliando sus conocimientos del mundo mediante habilidades lingüísticas y de solución de problemas cada vez más complejos.

Piaget establece que en el periodo preoperacional el niño no ha alcanzado todavía las habilidades mentales necesarias para comprender las operaciones lógicas e interpretar la realidad de forma completa plena (Papalia y cols.; 2005: 271).

La etapa preoperacional abarca de los dos a los siete años aproximadamente y se divide en dos partes: el periodo preconceptual, de los dos a los cuatro años más o menos, y el periodo intuitivo de transición, de los cinco a los siete años (Grace; 2001: 205).

El periodo preconceptual se caracteriza por un aumento en el uso de símbolos y del juego simbólico, mientras que en el periodo intuitivo o de simulación, el niño comienza a distinguir la realidad mental de la física y a entender la causalidad prescindiendo de normas sociales. En ambos periodos utiliza palabras para expresar sus pensamientos, los asimila y acomoda con base en la realidad que está viviendo.

El infante comprende muchos puntos de vista y los conceptos relacionales, no puede realizar muchas de las operaciones mentales básicas pero está dispuesto a recurrir al pensamiento mágico para explicar los fenómenos.

El pensamiento de los niños es limitado en cuanto a que es concreto, irreversible, egocéntrico, centrado y presenta problemas con los conceptos de tiempo, espacio y secuencia.

El pensamiento concreto del niño preescolar se caracteriza porque no puede procesar las abstracciones, le interesa el aquí y el ahora; lo mismo sucede con los objetos físicos que le son fáciles de presentar mentalmente (Grace; 2001).

La irreversibilidad en el pensamiento de los pequeños se determina porque perciben los acontecimientos como si ocurrieran en una sola dirección. No imaginan que las cosas podrían volver a su estado original ni que se puedan relacionar mutuamente. El aspecto egocéntrico del infante se centra en su perspectiva personal, y le es difícil tomar en cuenta el punto de vista de otras personas (Piaget e Inhelder; 1997).

La centración de los niños preoperacionales se determina en la observación del objeto como único, sin importar aspectos relevantes que ocurren a su alrededor.

En cuanto a los problemas de tiempo, espacio y secuencia, al niño en edad preescolar se le dificulta conceptualizar los días, las semanas y los meses, lo mismo que adquirir conceptos más generales de que el tiempo existe en relación con el pasado, presente y futuro.

Ahora bien, los problemas de conservación planteados por Piaget e Inhelder (1997) sirven para determinar las limitaciones de los infantes preoperacionales que se les dificulta comprender, como cambiar la forma o el aspecto de los objetos y de los materiales sin modificar su magnitud.

Un pequeño que se encuentra en este periodo de desarrollo, no logra entender con exactitud la conservación del volumen al presentarse dos recipientes del mismo tamaño y con la misma cantidad de agua. Al vaciar un recipiente en otro de diferente tamaño (más largo) pero con la misma cantidad de agua, el niño establece que dicho recipiente es más grande y por lo tanto contiene más agua. Se muestra que el niño le falta una aproximación lógica con respecto al volumen de los recipientes (Grace; 2001).

Con respecto a la conservación de la masa, se le presentan dos bolas de arcilla al infante del mismo tamaño y forma, posteriormente se modifica de tamaño una de las bolas (se hace más larga) y el pequeño piensa que la bola de arcilla que fue modificada es más grande aun cuando se utilizó la misma arcilla que en la otra bola pero sólo se cambió la forma.

Rochel German y cols. (referidos por Grace; 2001) han demostrado que el preescolar maneja los números con más competencia de la que creía Piaget. Identificaron dos tipos de habilidades numéricas en los niños de corta edad: habilidades de abstracción de números y principios de razonamiento numérico. Dichas habilidades corresponden a procesos cognitivos que los infantes usan al

contar. Por ejemplo: un niño de cinco años podría contar sin problemas el número de galletas que se encuentra en una mesa.

Los principios de razonamiento numérico son los procesos cognitivos por los que se determina la forma concreta de transformar una situación. Para un niño de edad preescolar no le es difícil aumentar su cardinalidad al agregarle un objeto más, sin embargo razonamientos más complejos podrían ser: sumar, restar, multiplicar y dividir.

Nelson (referido por Grace; 2001) muestra interés por lo que saben los niños por medio de la experiencia cotidiana. Para esta autora, el conocimiento del chico y su participación constante en actividades rutinarias es el material importante tanto para la vida mental como para adquirir habilidades cognoscitivas.

La zona proximal de Vigotsky (referido por Grace: 2001) comprende la idea de que los infantes se desarrollan participando en actividades que están un poco por encima de su competencia, siempre que sean ayudados por personas con mayores niveles de conocimientos y habilidades.

Las habilidades de retención del preescolar se han concentrado en dos capacidades básicas: el reconocimiento y el recuerdo. La primera de ellas consiste en la capacidad de identificar objetos u aspectos que han visto en algún momento de su vida, mientras que el recuerdo es la capacidad de recordar aspectos que se

encuentran almacenados a largo plazo con pocas claves o pistas; esta última facultad es más difícil para los niños e incluso para algunos adultos.

Según Perlmutter (citado por Maier; 1984) el niño logra un buen resultado en tareas de reconocimiento, pero su desempeño en el recuerdo es deficiente aun cuando estas dos modalidades mejoran entre los dos y los cinco años.

Los infantes de nivel preescolar pueden organizar y recordar secuencias de acciones que han vivido y les dan significados importantes por ser experiencias significativas para ellos. Es como si aprendieran guiones de hechos sistemáticos, es decir, acciones ordenadas de cómo transcurrieron los sucesos en una secuencia específica.

Los niños en edad escolar pueden comprender aspectos fundamentales de temas relevantes de su vida y mediante el juego se pueden aplicar experiencias vividas en su hogar y con las personas que lo rodean.

3.3. Desarrollo del lenguaje

En el presente apartado se identifica el desarrollo de la gramática, respecto a las palabras y los conceptos que tienen los niños preescolares, así como las características que poseen las conversaciones de ellos en su entorno social.

El niño en edad preescolar desarrolla su lenguaje mediante la formulación de preguntas que le ayudan a descubrir nuevos conocimientos. “El lenguaje presenta algo más que la manera de comunicación, implica asumir una posición en una situación dada y un compromiso verbal” (Maier; 1984: 53).

El niño adquiere conocimientos del habla en relación con las experiencias vividas en su entorno familiar y así, conoce los nombres de los objetos que lo rodean y los de las personas más cercanas a él, como es el caso de su madre.

Al inicio, el niño no pronuncia adecuadamente las palabras, si bien conforme va creciendo, adquiere diversos conocimientos y así trata de nombrar los objetos para identificarlos.

Brorow (citado por Grace; 2001) definió cinco etapas de creciente complejidad en el desarrollo del lenguaje.

En la primera etapa se establecen las frases de dos palabras, tomando en consideración que los niños tratan de transmitir con el orden y la posición de las palabras conceptos de los objetos que existen y que la gente posee.

La segunda etapa corresponde a la formación de unidades de habla de poco más de dos palabras. Los chicos imitan el lenguaje de las personas que se encuentran a su alrededor.

En la tercera etapa el niño aprende a modificar oraciones simples, exige preguntas que requieren respuestas negativas o positivas y abandona las frases de las etapas anteriores.

En la cuarta y quinta etapas, los infantes comienzan a formar oraciones subordinadas y fragmentos de oraciones compuestas y complejas, así, a los cuatro años el pequeño entiende bien la sintaxis y sigue perfeccionándola en los años sucesivos.

Los pequeños preescolares aprenden aproximadamente de dos a tres palabras por día al escuchar a las conversaciones de personas que se encuentran en su medio. En ocasiones quieren nombrar cosas pero no conocen la palabra exacta, así que optan por inventarla y transmitir su idea al entorno social que lo rodea.

Al estar jugando, los niños estructuran palabras u oraciones de acuerdo con los acontecimientos que ellos mismos plantean en sus juegos. Por ejemplo, las niñas platican con sus muñecas y les hacen preguntas; mientras que los niños juegan con sus coches y emiten los sonidos y palabras adecuadas a las circunstancias que están planteando en su juego.

En general, los infantes, conforme aprenden y practican su vocabulario, adquieren sutileza en el habla y aceptan la condición social. En poco tiempo perciben los niveles y conductas verbales apropiadas en diversas situaciones.

3.4. Desarrollo emocional

En el presente apartado se analizarán los diferentes tipos de emociones, así como la autoestima que presenta el niño en edad preescolar.

La comprensión de sus propias emociones ayuda los infantes a orientar su comportamiento en situaciones sociales y hablar de sus propias emociones, también les permite controlar la forma en que manifiestan sus sentimientos y ser sensibles ante la forma en que reaccionan las demás personas en su entorno social.

Las emociones comienzan desde la familia con el apego del niño con su madre, y continúan en la institución escolar cuando el niño aprende a expresar sus emociones y sentimientos ante sus compañeros e identifica las emociones negativas que observa de los demás. Infringir las normas ya aceptadas por los niños implica obtener vergüenza o culpa, mientras que ajustarse a ellas y aceptarlas les genera orgullo.

Erikson (citado por Fitzgerald y cols.; 1981) maneja ocho etapas del desarrollo social y emocional humano, entre ellas, la tercera, que es la iniciativa versus culpa, en la cual se ubican los niños que son sujetos de la presente investigación. Dicha etapa se ubica entre los tres y los siete años de edad, y consiste en que los niños logran un equilibrio entre el impulso por alcanzar metas y reservas morales que puedan impedirlo.

Cuando el niño realiza planes y actividades se presenta un conflicto: al no concluirlos adecuadamente, se enfrasca en una serie de remordimientos y culpas por no poder realizar las actividades de acuerdo a sus exigencias.

La autoestima es la parte evaluativa del autoconcepto, el juicio que los niños realizan sobre el valor que tienen de ellos mismos. Cuando el grado de autoestima es elevado, los infantes se sienten motivados a desempeñarse de la mejor manera.

Algunos niños preescolares se sienten incapaces y se avergüenzan de sí mismos al producir emociones negativas de las acciones que realizan en el hogar como en la escuela. En esta etapa se enfrentan a la desconfianza, dudas, temores y conflictos y luchan para afrontarlos.

3.5. Desarrollo social

En el presente apartado se establecerá un modelo basado en la socialización, las influencias de la familia, los compañeros y la cultura, a las cuales se enfrentan los niños en edad preescolar.

Según Erikson (citado por Maier; 1984) el niño debe sentir confianza dentro del contexto social en el cual se desarrolla, para afrontar tranquilo y sin temor a los factores que se le presenten.

El infante se relaciona con sus padres y otras personas que forman parte de su contexto social, como maestros y familiares cercanos. También socializa con infantes de su misma edad, lo cual le permite conocer la vida de ellos y por lo tanto adquirir nuevas experiencias.

Según la teoría cognitiva social, los niños aprenden los roles de género gracias a la socialización, los adquieren inicialmente cuando observan modelos, eligen los que perciben como poderosos o útiles para su vida cotidiana.

El infante, con la guía de sus padres, adquiere conocimientos y habilidades que favorecen su desarrollo social ya que conforman una historia conjunta en la cual convive con los principales agentes de socialización.

Generalmente, un modelo a seguir son los padres de familia del mismo sexo; los chicos también toman en cuenta a los adultos o compañeros importantes para ellos.

Piaget (citado por Maier; 1984) establece que los infantes ven a sus mayores como autoridades a las que deben respetar, tienden a imitar los comportamientos de sus padres y maestros. Los niños se interesan por el mundo social que los rodea y pretenden formar parte de él.

El niño comprende la situación de pareja del padre y la madre, conoce su propia identidad sexual y se identifica con el progenitor de su mismo sexo; esto le

sitúa en condiciones de expresar sus deseos de identificación con el padre y la madre (Enciclopedia Práctica Pedagógica; 1988).

Los niños socializan en término de género más que las niñas con relación a la preferencia sobre el juego. Los padres de familia varones muestran mayor inconformidad cuando su hijo juega con muñecas que cuando una niña juega con un camión o una pelota (Zapata; 1989).

Los géneros determinan a los niños y niñas y por lo ese motivo, la familia, instituciones educativas y sociedad en general, se encargan de determinar los roles que deben desempeñar de acuerdo con el género y así, los infantes adquieren normas que deben desempeñar dentro de la sociedad a la que pertenecen.

Erikson (citado por Maier; 1984) determina que el niño experimenta sentimientos de culpa porque teme a enfrentar roles de su sexo opuesto, es decir, actuar como niña cuando es hombre.

Los niños de preescolar hacen imitaciones de sus compañeros del mismo género comúnmente debido a la influencia que se tiene de la forma de vestir, actuar y hablar. Generalmente ocurre en los grupos de niñas de la misma edad que se encuentran familiarizadas con los mismos gustos y modas e incluso los temas de conversación son bastante similares (Grace; 2001).

Las influencias culturales dependen del contexto familiar y también del género al que pertenece cada niño de edad preescolar, ya que se exigen diferentes normas y reglas a una niña que a un niño. Por ejemplo: a una pequeña se le exige que se siente con las piernas juntas, mientras que a un chico se le permite sentarse con las piernas entreabiertas. Dichas normas dependen del contexto cultural de cada familia y del lugar en el cual habitan, ya que cada sitio en mundo tiene sus propias normas y costumbres.

En el presente apartado se abordaron las características más importantes del desarrollo físico y motor, cognitivo, de lenguaje, emocional y social que caracterizan a los niños a nivel preescolar de entre cuatro y cinco años de edad que son los sujetos de estudio de la presente investigación.

En el siguiente capítulo se expondrá la metodología que se seguirá para llevar a cabo la siguiente investigación, lo cual incluye las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como el muestreo y el proceso para interpretar las observaciones que comprobarán la hipótesis mostrada al inicio del estudio.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se muestra la descripción metodológica seguida en la indagación. También se indica el enfoque, del cual se exponen sus características y ventajas; además de ello, se detalla el tipo de diseño, el alcance, las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Adicionalmente, se describen los datos encontrados y la interpretación que se les dio para llegar a las conclusiones.

4.1. Descripción metodológica.

En el presente apartado se describen todos los aspectos implicados en la metodología que se implementó. Enseguida se muestran los detalles al respecto.

4.1.1. Enfoque cualitativo.

Hernández y cols. (2006: 9) definen al enfoque cualitativo como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”.

Sostienen estos autores que una vez planteada la pregunta de investigación, se busca responderla por medio de la recolección de datos obtenidos en el escenario real de las variables principales. La investigación cualitativa se caracteriza por buscar la teoría adecuada al tema de estudio, relacionarla con las observaciones que el investigador obtiene en un ambiente real y, de esta forma, generar nueva teoría.

En este enfoque no necesariamente se manejan hipótesis. Respecto a las preguntas de investigación, son planteadas al inicio y se van sustentando con los datos obtenidos con el trabajo de campo (Hernández y cols.; 2006).

La recolección de datos en el enfoque cualitativo permite tener información efectiva y directa proporcionada por los mismos participantes que se observan.

Patton, (referido por Hernández y cols.; 2006) define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

El enfoque cualitativo es de carácter naturalista, ya que se basa en seres humanos que actúan en un ambiente real determinado y que se relacionan entre sí. Estudia un todo para reconstruir la realidad, que se observa con los propios agentes de estudio, sin manipular el ambiente para que los datos tengan tanta confiabilidad como sea posible. Es decir, se indaga la verdad para la reestructuración de hechos sin necesidad de operar la realidad, así la investigación de campo funcionará y se adecuará a la hipótesis o pregunta inicial (Hernández y cols.; 2006).

La finalidad este enfoque es interpretar el mundo visible, transformarlo y convertirlo en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones y documentos. La información que los mismos actores de estudio arrojan al observador es interpretada y relacionada con aspectos teóricos que fortalecen la investigación (Hernández y cols.; 2006).

La finalidad del enfoque es la interpretación de resultados, no de forma numérica, sino mediante el entendimiento de las situaciones y eventos de estudio. Los participantes actúan de forma natural, lo cual permite una interpretación válida y real del fenómeno de estudio. La finalidad del enfoque cualitativo es recopilar datos reales y objetivos, lo cual incluye aquellos que no se observan a simple vista, ya que los participantes los realizan de forma inconsciente.

A decir de Hernández y cols. (2006), el enfoque cualitativo busca la reconstrucción de significados mediante la estructuración de datos que pueden ser flexibles. Dichos datos se basan en experiencias y resultados de la observación basados en un todo, no en cada una de las partes.

El método cualitativo recolecta información por medio de experiencias y significados de manera flexible para analizarla y formar un todo con una respuesta real que permite conocer afondo el método de estudio (Ruiz; 1999).

4.1.2. Diseño no experimental.

En congruencia metodológica con el enfoque cualitativo, el diseño de la presente investigación corresponde al no experimental, ya que es un estudio que se realiza sin la manipulación deliberada de las variables: sólo se observan los fenómenos de estudio en su ambiente natural para después ser analizados e interpretados (Hernández y cols.; 2006).

La ventaja de este diseño es que se observa a un grupo de individuos en situaciones ya existentes no provocadas por el investigador, tal como se propone en el presente estudio.

Bisquerra (1989), por su parte, establece que el método no experimental maneja datos reales, ricos y profundos de las variables reales de estudio en el medio real en el que se desarrolla

El grupo que se analiza ya existe y actúa de manera natural en el momento en que el observador recaba los datos que se relacionan con las variables de estudio.

4.1.3. Extensión transversal.

Según Hernández y cols. (2006), la extensión transeccional o transversal se ocupa de investigaciones que recopilan datos en un momento único. No se hace un seguimiento durante periodos prolongados del grupo o del individuo estudiado, como

ocurre en los estudios longitudinales, más bien se opta por seleccionar un tiempo delimitado y breve para el levantamiento de la información. En aras de lograr los propósitos del presente estudio en un tiempo relativamente corto, se determinó que el estudio fuera transeccional.

4.1.4. Alcance descriptivo.

La investigación descriptiva se basa en especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice en un grupo determinado (Hernández y cols.; 2006).

Este alcance tiene presentes las variables que observarán en un grupo determinado, y la información sobre cada una de ellas para conocer datos relacionados con lo que investiga. Los estudios descriptivos buscan referir las características y los perfiles de las personas para analizarlos, tal es el caso del presente estudio.

4.1.5. Técnicas e instrumentos.

La observación es la principal técnica que utiliza el investigador en una indagación cualitativa para obtener información de un grupo de estudio durante un periodo de tiempo y en el escenario real Goetz (citado por Hernández y cols.; 2006).

Dentro de la técnica antes mencionada, los registros que acumula el investigador son reconstruidos como fenómenos de estudio, a partir de las notas interpretativas que sustentan las variables principales.

De los tipos de observación que existen, “la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y como organizan e interactúan en su mundo” (Goetz; citado por Hernández y cols.; 2006).

El observador obtiene notas que adquiere mediante estrategias para buscar la realidad en un momento prolongado; tal información es relevante para la reconstrucción de la investigación.

Dentro de la observación, un instrumento utilizado comúnmente es el diario de campo, el cual “es un instrumento de recolección que se utiliza en la investigación cualitativa, se conoce como bitácora o diario de campo, que consiste en una descripción detallada del ambiente de estudio” (Hernández y cols.; 2006: 545).

Este instrumento consta de una descripción cronológica de sucesos detallados, en fechas y horas en relación con la muestra, el lugar y las condiciones en que se encuentra el lugar de estudio. El observador debe estar lo más cerca posible del objeto de estudio para tener datos precisos en el diario de campo, el cual se estructura en un tiempo específico.

Según Hernández y cols. (2006), las ventajas de la observación en la investigación cualitativa son numerosas. A continuación se muestran las más relevantes:

- Registra el comportamiento real de los participantes de estudio, sin ser estimulados por otros factores ajenos a la investigación.
- Observa a los objetos de estudio con total libertad y sin material muy estructurado, en comparación a los instrumentos de las investigaciones cuantitativas.
- Se recolecta gran número de información con material poco organizado, sólo con anotaciones relevantes y pormenorizadas para la investigación.
- Describe el ambiente detalladamente, lo cual permite tener datos minuciosos y útiles para el análisis de la investigación.
- Observa un todo, no las partes que integran las variables principales de la investigación.

Una vez hecha la descripción metodológica, se mencionarán las características de los sujetos de estudio, a través de los conceptos de población y muestra.

4.2. Población y muestra.

“La población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.” (Hernández y cols.; 2006: 239).

La población de estudio estuvo constituida por los niños preescolares del jardín de niños denominado Paso a pasito, ubicado en la ciudad de Uruapan, Michoacán. Las edades de los alumnos fluctúan entre los tres y los cinco años. Su nivel socioeconómico es medio.

La muestra, por otro lado, es una pequeña parte delimitada en relación a las características que se busca investigar, y se deriva de la población. En el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández y cols.; 2006; 562).

La muestra se estructura desde el planteamiento, en el cual se selecciona el contexto en el que se esperan encontrar los aspectos que interesan a la investigación. Se determina no por el número de personas, sino por la profundidad con que son observadas. Se pretende calidad en la muestra, no cantidad. En este sentido, incluye el lugar específico donde se recolectan los datos y los participantes que intervienen en el lugar (Hernández y cols.; 2006).

Dentro de los diferentes tipos de muestra, la no probabilística o dirigida conforma un grupo de población en la que los elementos no dependen de la probabilidad de las características de la investigación, sino de otros criterios no aleatorios. La selección de los elementos de estudio, depende de las causas relacionadas con la investigación, incluso de las decisiones de una persona o grupo de personas (Hernández y cols.; 2006).

En la presente investigación, la muestra estuvo conformada por alumnos del tercer grado de tal institución. Se observaron nueve niños y nueve niñas que cursaban dicho grado. Todos ellos cuentan con una edad de cinco años. El nivel socioeconómico que cuentan las familias de los alumnos es medio. La observación se realizó tanto dentro del aula, como fuera de la misma; también se registraron algunas actividades lúdicas en el patio de la escuela.

4.3. Desarrollo de la investigación.

El requerimiento formal para la realización de la investigación de campo en el jardín de niños Paso a Pasito, fue un permiso verbal a la directora del plantel, la profesora Patricia Ayala Equihua, quien se mostró accesible y atenta a las necesidades de observación y redacción del diario de campo, éste se registró los días lunes, miércoles y viernes de cada semana a partir del primer día de marzo de 2009 hasta finales de junio del mismo año, con un receso obligado de un mes (abril) a causa de la epidemia de la influenza AH1N1 que se presentó en todo el país.

No se presentaron dificultades con el personal docente de la institución educativa, ya que la encargada del grupo de tercer año era la misma directora, quien contaba con una auxiliar que en su momento fue la misma investigadora; cabe destacar que en las observaciones se realizaron sin manipulación de esta última persona, ya que no fungía como titular del grupo.

Los periodos de observación fueron de una hora aproximadamente, ya que algunas actividades duraban cinco o diez minutos menos.

Al iniciar la observación, la maestra no dio ninguna indicación especial a los alumnos, sólo les mencionó que la auxiliar iba a realizar algunas anotaciones y que ellos siguieran con sus actividades lo más normalmente, y que la asistente no los podía atender mientras desarrollaba su redacción.

Las observaciones se realizaron en momentos didácticos específicos, durante los cuales se desarrollaban actividades lúdicas relacionadas con los temas que los alumnos estaban revisando en clase. Sólo se observó a un grupo de tercer grado por ser el único existente en el ciclo escolar 2008-2009 en esa institución. El clima de trabajo fue tranquilo y relajado.

Los alumnos se mostraron libres en su entorno, ya que tenían la confianza de estar frente a su maestra y a la auxiliar, quien los apoyaba en algunas actividades de la institución. Algunos distractores que se presentaron en el momento de la observación fueron algunas comunicaciones verbales por parte del personal docente

a la directora debido a alguna duda, comentario o la necesidad de que atendiera alguna eventualidad.

4.4. Análisis e interpretación de resultados.

Con la información recabada se realizó un análisis considerando tres categorías de estudio: principales juegos de los alumnos de tercer grado, pertinencia de los juegos aplicados por la maestra para el desarrollo cognoscitivo y, tercera, importancia otorgada para la profesora al juego, reflejada en su planeación mensual, las cuales se presentan a continuación.

4.4.1. Principales juegos de los alumnos de tercer grado.

En relación con el diario de campo, se logró obtener información detallada de los juegos aplicados por la profesora en la institución educativa, con la finalidad de establecer competencias en los niños. Los juegos intelectuales predominaron dentro del salón de clase, ya que permitieron desarrollar la creatividad e imaginación de los infantes, como lo mencionan (Groos y Claparade citado por Piaget; 1982) en su clasificación de los juegos de acuerdo con su contenido. En dichas actividades lúdicas, los alumnos imaginaban que estaban dentro del escenario real de juego y utilizaban su creatividad para ganar el mismo. El 2 de marzo de 2009 (véase el diario de campo), se registró un ejemplo vinculado a dicha temática, pues durante la sesión los alumnos imaginaban que estaban manejando una bicicleta, con la cual tenían que avanzar el mayor número de casillas para ser ganadores; además, debían evitar encontrarse con los obstáculos que se les presentaban en el tablero de juegos, los cuales los hacían retroceder algunas casillas. En esta actividad, los chicos desarrollaron su imaginación, ya que al avanzar las casillas simulaban que

pedaleaban la bicicleta y cuidaban que no se fueran a caer, además hacían comentarios en los que simulaban cansancio y alegría por ir más adelantados que sus compañeros, que eran los demás ciclistas.

Con lo anterior se aprecia que los niños realmente se encontraban involucrados en el juego al sentirse parte del tablero y simular que se encontraban físicamente en el camino, sin embargo, algunos no contaron adecuadamente las casillas y se retrasaron en el juego, por lo que resultaron ganadores quienes sí realizaron correctamente el conteo.

Otra actividad lúdica que se encontró en el diario de campo fue el juego hereditario que, según Quérat (referido por Piaget; 1982) es una acción en la que el infante persigue a otro siguiendo determinadas reglas propuestas por ellos mismos o por la docente, con la finalidad de atrapar al oponente y conseguir la victoria. El 18 de mayo de 2009 (consultar el diario de campo) se observó una muestra de ello, ya que los niños tenían que atrapar a sus compañeras, quienes por su parte tenían que pasar una barrera para llegar a la meta, los hombres simulaban que eran gatos y las niñas, que eran ratones; a la voz de la maestra, los gatos tenían que atrapar a los ratones y hacer una barrera más grande con las niñas que se estaban atrapando; cabe destacar que las reglas iniciales establecidas por la maestra consistían en que los gatos no se tenían que moverse de su lugar, ya que rompían la barrera y así los ratones podían pasar, pero los niños que actuaban como gatos propusieron salir de su lugar cuando la maestra les diera la indicación para atrapar a un mayor número de

ratones y que las niñas que representaban dicho papel pudieran correr y defenderse en su guarida.

Finalmente los niños modificaron las reglas para que el juego fuera más dinámico y divertido para todos los integrantes. En dicha actividad entra también la simulación, que es una tarea identificada dentro del quehacer lúdico por Wallon (referido por Piaget; 1992), quien afirma que los juegos de ficción son aquellos en los cuales los pequeños representan modelos sociales que son importantes para ellos; en este caso los gatos eran personajes que sobresalían ante los ratones, quienes de forma inteligente tenían que impedir que los atraparan.

Con lo anterior se muestra que los chicos adoptaron el papel del personaje que habían elegido, ya que actuaban como los mismos animales. Sin embargo, trabajaron en beneficio de su desarrollo físico más que del intelectual.

Para seguir con la clasificación de los juegos aplicados en el jardín de niños, es oportuno mencionar que la profesora contaba con un libro de apoyo basado en juegos educativos y de éste implementó el tangram, que es “un juego tradicional chino hecho con un cuadrado dividido en siete piezas (un paralelogramo, un cuadrado y cinco triángulos) que hay que ordenar para lograr diseños específicos” (www.disfrutalasmaticas.com) es un rompecabezas geométrico de origen muy antiguo, el cual en este caso facilitó la labor de la educadora y permitió que los alumnos lograran participar efectivamente en dicha dinámica.

Dicho juego pertenece a otra clase también definida por Wallon (mencionado por Piaget; 1992), quien establece que los juegos de fabricación consisten en transformar y construir nuevos objetos a partir de la creatividad infantil. El 16 de febrero de 2009 (observar el diario de campo) en la actividad del tangram, los niños crearon diversas imágenes representativas para ellos, como triángulos, cuadrados y trapecios con base en las figuras geométricas de dicho rompecabezas. Los infantes manipulaban cada una de las figuras y formaban algunas otras que no tenían sentido aparente, sin embargo después de un tiempo considerable lograban representar figuras de gatos, perros, flechas, flores, personas, números y cohetes o naves. Mientras construían las figuras los niños mencionaban la posición que tenían las piezas para formar las figuras y una vez terminadas, jugaban con ellas de acuerdo con el contexto en el que se encuentran, por ejemplo, los niños que formaron la cara de un perro le dieron un nombre e imitaban los sonidos del perro, los que formaron un cohete simulaban que habían aterrizado en la luna y que su cohete tenía que regresar a la Tierra.

Con lo anterior se muestra que los chicos utilizaron su creatividad ampliamente, ya que formaron figuras representativas para ellos y jugaron mediante la imaginación a encontrarse en el contexto en el que se encuentran comúnmente los animales y objetos que fabricaron con las piezas del tangram.

Los juegos sensoriomotores o funcionales que estableció Toureh (citado por Piaget; 1982) permiten la maduración del infante en cuanto a su funcionamiento físico y esquema corporal, como se pudo observar en el diario de campo el 13 de

marzo de 2009; la actividad lúdica registrada permitió la movilidad de brazos y manos así como los sentidos del oído, vista y tacto en los alumnos. Dicha actividad consistió en mover un palo delgado de madera que medía aproximadamente 15 centímetros de largo y en la punta tenía amarrado un globo, cada niño tenía ese material y al estar integrados en forma de círculo la maestra les pidió que se sentaran mientras ella se colocó el centro del mismo y puso una grabadora para escuchar música instrumental, los niños comenzaron a mover el globo al compás de la música con movimiento de arriba hacia abajo, de derecha a izquierda, en forma de círculo, de forma inclinada y cuando la música se escuchaba más rápido los niños movían con mayor velocidad el globo; todos estos movimientos los realizaba la maestra para que los niños la siguieran. Finalmente ellos movían el globo con total libertad y se mostraban relajados por el tipo de música. Una vez concluida la dinámica, los niños pidieron a la maestra que desata los globos de los palos para que los aventaran y jugaran cada uno con su material; la maestra los apoyó y una vez que todos tenían en su mano el globo, puso el mismo tipo de música y los niños aventaban de un lado a otro su juguete de acuerdo con el ritmo.

Con lo anterior se muestra que los niños disfrutaron de los movimientos que realizaban con su cuerpo, lo cual les ayudó a sentirse relajados y al mismo tiempo trabajaron con algunos de sus sentidos, como el oído al escuchar la música, la vista al observar los globos con sus distintos colores y el tacto al sentir la textura de los materiales con los que trabajaron.

Una vez definida la primera categoría correspondiente al análisis del contenido del diario de campo, a continuación se definen los juegos aplicados por la maestra con la finalidad de mejorar el desarrollo cognoscitivo de los alumnos.

4.4.2. Pertinencia de los juegos aplicados por la maestra para el desarrollo cognoscitivo.

Una vez que la docente empleó una variedad de juegos que se clasificaron como los principales; es momento de precisar aquellas actividades lúdicas utilizadas para mejorar de manera oportuna el desarrollo cognitivo de los alumnos. En relación con las observaciones registradas en el diario de campo, se identificó que las habilidades cognoscitivas a las que brindó más importancia fueron la comprensión numérica y la lectoescritura, las cuales se trabajaron mediante tres actividades en las cuales la educadora llevó a cabo el diseño y fabricación del material, que se aplicó con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los educandos.

Piaget (citado por Grace; 2001) determina que en el periodo intuitivo, el niño va adquiriendo conocimientos en la escuela, los relaciona con su vida cotidiana y los almacena de forma tal que al volver a revisarlos y aplicarlos en su mismo contexto los ejercita y los asimila para utilizarlos siempre que sea necesario. Una situación así se mostró en el primer juego con los alumnos que participaron activamente en la actividad lúdica, reforzando sus conocimientos, lo cual permitió a la maestra identificar los avances que presentaron en la lectoescritura y los atrasos que algunos educandos mostraron en dichas habilidades cognoscitivas. El registro se llevó a

cabo el 20 de marzo de 2009 en el aula de clase; la actividad consistió en que se formaban enunciados a partir de palabras cortas plasmadas en tarjetas, las cuales los alumnos debían acomodar de manera lógica para posteriormente leerlas y escribirlas en su libreta (véase el diario de campo). Los niños que dominaban la lectura se dirigieron a formar enunciados rápidamente sin ayuda de la docente, mientras que los infantes que presentaban dificultades en la lectura armaban los enunciados sin coherencia y con mayor dificultad. Se determinó que los educandos, que se caracterizan por tener un nivel de conocimientos altos, formularon dos oraciones bien estructuradas, lograron leerlas y escribirlas correctamente.

Para la maestra, la lectura y escritura son fundamentales en la formación de los niños porque integran contenidos básicos que deben manejar para ingresar a educación primaria. Sin embargo, existen limitantes que se manifiestan en el momento en que los infantes organizados en equipos trabajaban unos más que otros, ya que el nivel de comprensión no es el mismo en todos ellos.

Se puede concluir que el juego no obtuvo el éxito deseado porque no todos los alumnos lograron terminar satisfactoriamente la actividad por sí solos, ya que no contaban con los conocimientos previos necesarios para la actividad. Díaz-Barriga y Hernández (2002) los denominan como organizadores que el docente busca generar mediante experiencias previas de los mismos estudiantes, así asocian los temas nuevos con los contenidos ya aprendidos para propiciar la retención de la información y su próxima aplicación.

El 9 de marzo de 2009 fue aplicado por la maestra otro juego importante, el cual corresponde al reconocimiento de números, llevado a cabo en el patio de la escuela; en una pared que tenía pegadas una serie de tarjetas con cifras pequeñas que los alumnos ya habían revisado en clase (observar en el diario de campo). Los infantes se colocaron frente a la pared a una distancia de tres metros, la docente pedía un número y los niños caminaban rápidamente y lo buscaban en la pared; una vez que lo encontraban, la profesora revisaba si era correcto el número, en cuyo caso ella pegaba la tarjeta en el pecho del niño y volvía hacer el mismo procedimiento.

Los pequeños que obtuvieron el mayor número de tarjetas, ganaban. En esta actividad lúdica los niños se divirtieron y localizaron las cifras que ya conocían, lo cual permitió a la maestra identificar a los infantes que tenían noción de los números pero también a otros que no tenían total conocimiento de algunas cantidades. Para finalizar la actividad, la educadora trabajó con los alumnos que no habían obtenido ninguna tarjeta o que tenían pocas. Piaget (citado por Papalia y cols.; 2005) determina que el infante comprende muchos puntos de vista y los conceptos relacionados; no puede realizar muchas de las operaciones mentales básicas, pero está dispuesto a recurrir al pensamiento mágico para explicar los fenómenos. En relación con esta idea, la maestra indicó a los alumnos que buscaran cantidades pequeñas, como uno, cuatro, siete y nueve, al tiempo que les recordó que éstas eran cantidades que se encontraban en la familia del uno al diez. Los niños continuaron distraídos pero asociaron dichos números mediante el conteo de sus dedos y el

reconocimiento de los símbolos por medio de la observación de los números en las tarjetas.

Se puede concluir que en este juego los niños aplicaron habilidades numéricas, ya que reconocieron los símbolos numéricos al observarlos y al escuchar su nombre, lo cual les permitió continuar con el reconocimiento de las series de números mayores, mientras que algunos otros alumnos se mostraron distraídos y poco atraídos por el juego, porque al tener ganar pocas tarjetas pusieron atención en las flores del patio y en las observaciones de sus compañeros, pero una vez que la maestra se dispuso a trabajar únicamente con ellos, reconocieron perfectamente bien los números de una sola cifra.

El siguiente juego se observó el día 23 de marzo de 2009 mediante una serie numérica que los alumnos tenían que realizar en equipos: uno de los integrantes escribía las primeras cantidades del uno al treinta de manera ordenada, a la voz de ya, cambiaba otro integrante del equipo y continuaba con la serie numérica, así hasta que pasará el último niño. Al final, la profesora revisó que las series estuvieran en orden y que los alumnos no se hubieran saltado ningún número (consultar el diario de campo). Con respecto a este juego, Rochel German y cols. (citados por Grace; 2001) establecen que los principios de razonamiento numérico son los procesos cognitivos por los que se determina la forma concreta de transformar una situación. Para los infantes es más fácil agregar un objeto a su conjunto para determinar cuantos son y determinar cual es el número que sigue.

Los dos equipos participantes se mostraron nerviosos, sobre todo por la presión que ejercían los niños en aquellos que no recordaban un número, ya que tenían la responsabilidad conjunta de ganar. La maestra, al observar aquellos niños que no podían continuar con la serie, pasaba a otros para que los primeros no se frustraran.

A continuación se establece la importancia que le otorga la profesora al juego en sus planeaciones mensuales, correspondiente a la última categoría de estudio.

4.4.3. Importancia otorgada para la profesora al juego, reflejada en su planeación mensual.

La maestra encargada del grupo de tercer grado llevaba dos instrumentos para organizar sus sesiones; un diario y las planeaciones mensuales, las cuales le permitían dar seguimiento a sus alumnos. En el primero registraba cada una de las actividades cotidianas que realizaba con el grupo, así como las competencias establecidas por la SEP empleadas en cada una de las acciones educativas, con la finalidad de establecer un orden en sus temas y determinar el avance que mostraba cada alumno, así como las deficiencias que iban presentando. En las planeaciones mensuales se conformaban los campos formativos, las actividades y situaciones didácticas que se llevaban a cabo en cada mes.

De acuerdo con lo anterior, se establece la importancia que le brindó la profesora al juego en relación con los temas establecidos en sus planeaciones mensuales y en las notas que estableció en el diario.

Con base en el diario de campo que se realizó para la presente investigación se determinó que fueron realmente pocas las actividades lúdicas que la docente aplicó con base en los temas planteados en sus planeaciones, ya que de veintitrés temas encontrados en las planeaciones mensuales, sólo doce tuvieron relación con estos contenidos.

En las categorías anteriores no se dieron a conocer algunas de las doce actividades lúdicas que estableció la docente en sus planeaciones, por esa razón, en este apartado se mencionarán los juegos que más se relacionan con los temas planeados.

Los juegos funcionales influyeron en los niños fuera del salón de clase, ya que les permitieron tanto movimientos simples como complejos con la finalidad de reconocer su cuerpo y su mundo exterior dentro de sus etapas evolutivas (Wallon, citado por Zapata; 1989). El 4 de marzo de 2009 (véase el diario de campo), los alumnos salieron al patio y se agruparon en una fila larga, la maestra se colocó enfrente de ellos, levantó su mano derecha y mencionó que ese lado correspondía a la tierra, posteriormente levantó la mano izquierda y señaló que este lado correspondía al mar, mientras que en el lugar que están parados era el centro. Los

niños levantaron la mano derecha e izquierda al mismo tiempo que la maestra lo hizo para identificar cada lugar.

La maestra decía la palabra “mar” y luego “tierra” rápidamente para que los niños brincaran al lado que mencionaba la profesora; algunos iban perdiendo porque las indicaciones se repetían y eran muy rápidas; finalmente, el ganador levantó su mano izquierda y luego la derecha de acuerdo con las ordenes de la docente.

El tema de reconocimiento de mano derecha y mano izquierda se encontraba en la planeación de la maestra en marzo, en ese documento se planteaba un objetivo dirigido al reconocimiento de su cuerpo por medio del juego “mar y tierra”, así, los niños se divertirían y reforzarían dicho tema mediante la actividad lúdica.

Cabe destacar que la maestra enseñó a los niños este tema dentro del salón durante dos sesiones anteriores al juego y que éste se llevó a cabo durante la hora de educación física, para tener un orden y respetar los tiempos en los cuales los niños realizan sus diferentes actividades extracurriculares como inglés y computación.

Los juegos motores establecidos por Stern (citado por Piaget; 1992) que establece el cuerpo como instrumento indispensable para realizar la actividad lúdica relacionado con las actividades físicas, corresponde al de aros y pelotas llevado a cabo el día 8 de mayo de 2009 (observar el diario de campo), en el cual los niños tomaban un aro de los que había disponibles en diferentes colores y lo ponían en el

patio separado de los otros; la maestra pasó un conjunto grande de pelotas en el centro del patio y a la voz de “ya”, los niños corrían y tomaban las pelotas de acuerdo con el color de su aro; ganó el niño que logró meter el mayor número de pelotas del color que correspondía su aro.

Este juego se encontró en la planeación mensual de la maestra con la finalidad de contar el número de pelotas y repasar de manera ascendente las series que habían aprendido los niños durante esa semana.

La profesora determinó cómo contaban los niños y revisó si no se saltaban ningún número de la serie, además, identificó el reconocimiento de colores en español e inglés, así como la forma en que los pequeños se relacionaban con sus compañeros, ya que algunos se comportaron egoístas y no proporcionaban a sus compañeros las pelotas que no eran de su color.

Otra actividad lúdica establecida en el libro de juegos de la SEP es la historieta, la cual permitió desarrollar el juego receptivo que pertenece a los cinco grupos de Buhler (citado por Piaget; 1992) los cuales se estructuran en imágenes y cuentos que los niños llevan a cabo mediante el juego. El 27 de febrero de 2009 (revisar el diario de campo), los niños recortaron seis imágenes en las cuales se encontraba una niña con su mamá; los niños tenían que formar un cuento de manera lógica creando una historia en la cual la niña soñaba con un oso y éste la hacía reír con las anécdotas que le platicaba.

Los alumnos rápidamente recortaron las imágenes y comenzaron a formar la historia imaginaria acomodando las imágenes y poniéndoles nombres a los personajes. La maestra reconoció por medio de esta actividad los sentimientos de los educandos, ya que algunos relacionaban sus experiencias dentro del cuento que formaban.

Dicha actividad lúdica se encontraba en la planeación mensual de la docente correspondiente al mes de febrero, para reforzar el tema de secuencias y cuentos creativos mediante imágenes atractivas para los educandos.

Se concluye que los juegos planteados por la docente en sus planeaciones fueron limitados, sin embargo los adecuó a los temas que se revisaron durante cada mes.

CONCLUSIONES

En este apartado se muestran las resoluciones a las que se llegó con el presente estudio. Especialmente se revisa el logro de los objetivos establecidos en al inicio de la indagación.

El problema de investigación se descubrió gracias a las observaciones que se venían realizando dentro de la institución educativa por la investigadora, quien detectó que los juegos que se estaban aplicando no se encontraban en las planeaciones mensuales y que mediante el transcurso del ciclo escolar la maestra establecía juegos para reforzar los contenidos pero sin haberlos establecido desde un inicio en su programa.

Gracias a la detección de dicho problema se investigó el juego desde sus orígenes, sus tipos y la importancia de éste como estrategia de enseñanza en la formación de niños en edad preescolar, principalmente de tercer año ya que en este grupo se había presentado tal problemática. La información metodológica se sustentó con la observación y la anotación de los juegos realizados por la docente y la reacción que tenían los alumnos ante estas actividades; también se analizó el diario de la maestra y las planeaciones de los meses correspondientes a la observación con la finalidad de encontrar que relación tenían los juegos con los temas establecidos cada mes.

De cada objetivo particular, se especificará su cumplimiento:

El primer objetivo particular, que se refiere a conocer el concepto de juego desde un enfoque educativo, se cumplió por completo, mediante bibliografía encontrada adecuada a las necesidades de la investigación, y con base en ella se dio a conocer tanto dicho concepto como los tipos de juegos educativos sustentados en diferentes autores especialistas en educación; retomando las teorías pedagógicas relacionadas con las actividades lúdicas.

El logro del segundo objetivo, concerniente a establecer las estrategias de enseñanza requeridas para el desarrollo cognitivo en el nivel preescolar, se cumplió por completo, ya que se determinaron los conceptos de estrategia y de enseñanza; igualmente se determinó el papel que juega el profesor dentro del aula como transmisor de conocimientos y finalmente se especificó el juego como una estrategia por medio de la cual el niño adquiere conocimientos de forma creativa y sin necesidad de una enseñanza tradicional.

El tercer objetivo particular, consistente en describir las áreas trabajadas didácticamente para el desarrollo cognitivo en el nivel preescolar correspondiente a las edades de 5 a 6 años, se pudo cumplir cabalmente gracias a la información documental recolectada, con la que se dieron a conocer las características del niño a través de su desarrollo. Éstas fueron las relacionadas al desarrollo físico y motor, del lenguaje, emocional, social y cognitivo a las que se dio mayor importancia. Se fundamentó al juego como factor imprescindible en el desarrollo de habilidades

cognitivas para favorecer el trabajo dentro del aula y generar aprendizajes significativos.

El cuarto objetivo particular, que corresponde a describir los principales juegos que realizan los alumnos de tercer grado en el Jardín de Niños Paso a Pasito en Uruapan, Michoacán, se pudo verificar totalmente, ya que con base en las observaciones que se realizaron al trabajo de la profesora en el transcurso de varias sesiones, se pudo identificar que los juegos más comunes que utilizaba son los intelectuales, hereditarios, de fabricación y sensoriomotores o funcionales.

El quinto objetivo particular, relativo a analizar qué tan adecuados son los juegos que aplica la maestra de tercer grado en el salón de clase, para el desarrollo cognoscitivo de los infantes, se logró por completo gracias a las habilidades numéricas y de lectoescritura que la maestra fundamentó en relación con los juegos establecidos para fortalecer los conocimientos de sus alumnos.

El sexto y último objetivo particular, que planteaba identificar la importancia que da la profesora al uso del juego con base en los objetivos indicados en sus planeaciones mensuales, se cumplió totalmente, ya que los juegos establecidos en la planeación mensual corresponden a las clasificaciones de juegos funcionales, motores y receptivos, los cuales constituyen actividades lúdicas para medir el nivel de conocimientos que presentan los alumnos en relación con los temas revisados en clase.

El objetivo general de la investigación, que consistió en analizar el uso del juego como estrategia de enseñanza en la formación de los niños alumnos del Jardín de niños Paso a Pasito en Uruapan, Michoacán, se pudo lograr por medio de la observación y de los datos recabados en el diario de campo, en el que se identificó que aunque no existe gran variedad en el empleo del juego como estrategia de enseñanza por parte de la docente, las que utiliza para trabajar dentro y fuera del aula le son efectivas con los alumnos con un nivel académico alto y medio, ya que éstos participaron activamente en todas las actividades lúdicas, mientras que los niños más distraídos y con nivel académico bajo no respondieron en su totalidad a la participación de los juegos, principalmente los relativos al desarrollo de habilidades cognitivas.

Respecto a las preguntas de investigación, se logró responder a todas, ya que cada una de ellas se derivaba de un objetivo específico, y al cumplirse éstos, por consecuencia se iba determinando la resolución de cada cuestionamiento.

Se detectó que la profesora establece muy pocos juegos en sus planeaciones para reforzar los conocimientos de los alumnos, sin embargo, aplica los que ella considera adecuados a las necesidades grupales, pero no los asienta por escrito en las planeaciones, lo cual denota improvisación por su parte en el momento de dar su clase.

A continuación se enuncian algunas sugerencias para la situación encontrada:

- La maestra debe planear con anticipación los temas de cada mes y verificar qué juegos son útiles para reforzar los contenidos.
- Determinar la hora y el lugar de los juegos para calcular los tiempos que se tardará exponiendo los temas y resolviendo las actividades del libro.
- Realizar juegos adecuados a los niveles cognitivos de los alumnos que presentan niveles académicos más bajos.
- Antes de comenzar algún juego, la maestra debe retomar los contenidos fundamentales para que todos los niños muestren atención y participación en las actividades lúdicas.
- Fomentar más juegos relacionados con los temas de las planeaciones, ya que los observados por la investigadora durante el tiempo de la indagación fueron muy pocos.

En la medida en que la profesora retome las recomendaciones anteriores, o bien, genere compromisos a partir de la situación antes descrita, se tendrá un mejor uso del juego como estrategia de aprendizaje intencionada y derivada de un plan previo, lo cual seguramente redundará en beneficio de la institución que se constituyó como escenario de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Axline, M. Virginia (1982)
Terapia de juego
Edit. Diana. México.

Bally, Gustav (1980)
El juego como expresión de libertad
Fondo de Cultura Económica. México.

Beltrán, Moreno, Cristina del Rocío; Moreno Pereira Frida Raquel. (1996)
"La creatividad del niño a través del juego como recurso didáctico en el segundo año del kinder Pulgarcito en Uruapan Michoacán, en el ciclo escolar 95-96"
Tesis, Universidad Don Vasco, Uruapan, Michoacán.

Bisquerra, Rafael (1989)
Métodos de la investigación educativa
Edit. CEAC. Barcelona, España.

Calero Pérez, Mavilo (2007)
Educar jugando
Edit. Alfaomega. México.

Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2005)
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.
Edit. McGraw-Hill. México.

Freinet, Celestin. (1967)
La educación por el trabajo.
Edit. Fondo de Cultura Económica. México.

Enciclopedia Práctica Pedagógica (1988)
El niño en las etapas de la enseñanza. Tomo 1
Edit. Planeta. Barcelona España.

Fitzgerald, Hirman E; Stromnen, Ellen A.; Mckinney, John Paul (1981)
Psicología del desarrollo "el lactante y el preescolar"
Edit. Manual Moderno. México.

García González, Enrique (2002)
Piaget. La formación de la inteligencia
Edit. Trillas. México.

González, Tapia, María Abigaíl. (1996)

El juego educativo psicomotriz como factor de desarrollo de la creatividad en el niño de edad preescolar del Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler Cri-Cri, ciclo escolar 94-95.

Tesis; Universidad Don Vasco; Uruapan, Michoacán.

Grace J. Craig (2001)

Desarrollo psicológico

Edit. Prentice Hall. México.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2006)

Metodología de la investigación.

Edit. McGraw-Hill. México.

Chateau, Jean (1958)

Psicología de los juegos infantiles

Edit. Kapelusz, Argentina.

Maier, Henry W. (1984)

Teorías sobre el desarrollo del niño.

Buenos Aires, Argentina.

Papalia E. Diane; Wendkos Olds Sally; Duskin Feldman Ruth (2005)

Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia

Edit. McGraw-Hill. México.

Piaget; Jean (1982)

La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación.

Edit. Fondo de cultura económica. México.

Piaget, Jean; Inhelder, Barbel. (1997)

Psicología del niño.

Editorial Morata, Madrid.

Priestley, Maureen (1996)

Técnicas y estrategias del pensamiento crítico.

Edit. Trillas. México.

Ruiz, J. (1999)

Métodología de la investigación cualitativa.

Edit. Universal de Deusto. España.

Singer, Dorothy G.; Singer, Jerome L. (1994)
Trabajos con la imaginación. Juegos y actividades para fomentar el juego imaginativo
en los niños pequeños.
Edit. Trillas. México D. F.

UNESCO (1980)
El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas.
Edit. UNESCO. París.

Zapata, Oscar A. (1989)
Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicopedagógica
Edit. Pax. México.

Otras fuentes de información

<http://www.disfrutalasmaticas.com/definiciones/tangram.html>

http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/cuadro_resumen_estratedidac.html

<http://edutecnologia.wordpress.com/2008/06/06/estrategias-didacticas-del-docente-universitario-y-su-importancia-en-el-proceso-ensenanza-aprendizaje/>

Ejemplos de las planeaciones mensuales**Febrero**

Campo formativo	Competencia	Situación didáctica
Lenguaje y comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las secuencias de una historia por medio de imágenes. • Estructura un cuento mediante sus partes: inicio, desarrollo y final. • Formula de manera coherente un cuento. • Mejora su expresión lingüística. • Comprende a partir de diversas formas de expresión oral. 	<p>Trabajar con la creación de cuentos a partir de imágenes.</p> <p>Realizar el juego del libro de la SEP, páginas 56-58, en el cual realizan:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recortar las imágenes del cuento. 2. Armar las imágenes en orden. 3. Crear una historia a partir de las imágenes. 4. Poner un nombre al cuento y a los personajes. 5. Cerrar el mismo con un final feliz.

Ejemplos de las planeaciones mensuales**Marzo**

Campo formativo	Competencia	Situación didáctica
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce su mano derecha e izquierda. • Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende la confianza, la honestidad y el apoyo. • Establece turnos y acepta cuando ha perdido en el juego. • Adquiere conciencia de sus propias limitaciones y reconoce su cuerpo. 	<p>Identificar las partes de su cuerpo.</p> <p>Expresar la importancia del apoyo mutuo.</p> <p>Jugar mar y tierra en el patio de la escuela.</p> <p>Identificar la mano derecha e izquierda por medio del juego mar y tierra.</p>

Ejemplos de las planeaciones mensuales**Mayo**

Campo formativo	Competencia	Situación didáctica
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra las características de diversos objetos. • Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial. • Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo. • Plantea y resuelve problemas en actividades que implican reunir contar, quitar y repartir. 	<p>Jugar en el patio el juego de conteo de pelotas y agrupamientos en los aros.</p> <p>Ubicar las pelotas en un lugar preciso mediante las estrategias de:</p> <p style="padding-left: 40px;">Conteo.</p> <p style="padding-left: 40px;">Agrupación de conjuntos.</p> <p style="padding-left: 40px;">Repartición.</p> <p style="padding-left: 40px;">Clasificación de acuerdo al tamaño y forma.</p>