



**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO**
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO
SOCIALES Y EDUCACION**
**PROGRAMA DE COMPLEMENTACION
ACADEMICO DOCENTE**

**PROGRAMA DE JUEGOS EDUCATIVOS PARA DESARROLLAR LA
COORDINACIÓN MOTORA GRUESA EN LA INSTITUCION EDUCATIVA
N°16726 PAKUI DISTRITO DE IMAZA.PROVINCIA DE BAGUA. 2018.**

TRABAJO DE INVESTIGACION

**PARA OBTENER EL GRADO ACADEMICO DE BACHILLER EN
EDUCACION**

AUTOR

PROF: VILMA UMPUNCHIG SHUWI

JAEN - 2018

TRABAJO DE INVESTIGACION

**PROGRAMA DE JUEGOS EDUCATIVOS PARA DESARROLLAR LA
COORDINACION MOTORA GRUESA EN LA INSTITUCION EDUCATIVA N°
N°16726 PAKUI DISTRITO DE IMAZA.PROVINCIA DE BAGUA. 2018.**

PRESENTADA POR:

VILMA UMPUNCHIG SHUWI
AUTORA

DR. ALFREDO PUICAN CARREÑO
ASESOR

APROBADO POR:

PRESIDENTE

SECRETARIO

VOCAL

JAEN, 2018

DEDICATORIA

**Dedico este trabajo a mis queridos hijos,
Karen, Yanina, Ricky y Litman, con
mucho amor y cariño por que son lo más
grande que Dios me dio.**

VILMA

INDICE

INDICE	Pag. 4
INTRODUCCION	5
CAPITULO I	9
Capítulo I	10
1.1. Planteamiento del Trabajo de Investigación	10
1.1.1. Punto de vista Psicológico.	10
1.1.2. Punto de vista sociológico	14
1.1.3. Punto de vista etnológico	32
1.1.4. Punto de vista pedagógico	26
1.2. Formulación del Problema	35
1.3. Objetivos del Trabajo de Investigación	35
1.3.1 Objetivo General	35
1.3.2. Objetivos Específicos	35
1.3.3. Campo de Acción	36
1.3.4. Hipótesis	36
CAPITULO II	37
Capítulo II	38
2.1 Marco Teórico y Metodológico	38
2.1.1 Antecedentes Teóricos	38
2.2. Base Teórica	39
2.2.1. El juego	39
2.2.2. El juego en la Educación Infantil	39
2.2.3. Características de los Juegos Infantiles	45
2.2.4. Clasificación de los juegos Infantiles	46
2.2.5. Fases o momentos de juegos infantiles	51
2.2.6. Teoría Lev Seminiovich Vygostky	52
2.3. Coordinación Motora Gruesa	55
2.3.1. Principios del desarrollo motor	56
2.3.2. Importancia de las Habilidades Motoras Gruesas	59
2.3.3. Como se desarrolla las Habilidades Motoras Gruesas	59
2.4. Base Metodológica	60
CAPITULO III	62
Capítulo III	63
3.1. Resultados de trabajo de Investigación	63
3.2. Propuesta	66
CONCLUSIONES	88
SUGERENCIAS	89
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	90
ANEXOS	92

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado Programa de Juegos Educativos para desarrollar la Coordinación Motora Gruesa, Elaborar un Programa de Juegos Educativos para los niños y niñas de la Institución Educativa N°16726 Pakui del distrito de Imaza. Provincia de Bagua. El tipo de investigación es de carácter mixto (cualitativo-cuantitativo) descriptivo explicativo, utilizando el diseño no experimental transaccional o transversal, la unidad de análisis estuvo representada por 20 madres de familia de la Institución Educativa utilizándose para su elección el procedimiento no probabilístico. El Instrumento de recolección de datos fue el cuestionario el mismo que tuvo 25 afirmaciones y fue administrado a los 20 estudiantes. Se hizo uso del escalamiento de Likert para medir la reacción en 5 categorías: Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca. El procesamiento de los datos se realizó utilizando el programa Excel 2010. Utilizamos los métodos teóricos y los métodos empíricos. Como conclusión podemos afirmar que del diagnóstico efectuado a las madres de familia se pudo comprobar que existen deficiencias en el desarrollo de la Coordinación Motora Gruesa de los niños y niñas de la Institución Educativa N° 16726 Pakui del Distrito de Imaza, por lo que es necesario la propuesta de un Programa de Juegos Educativos para desarrollar la Coordinación Motora Gruesa.

Palabras Clave: Juegos Educativos, coordinación motora gruesa.

INTRODUCCION

Desde el nacimiento, el lactante juega con su cuerpo y mediante la realización de una serie de movimientos aparentemente no relacionados entre sí arbitrarios y torpes, se conoce, modela y prepara para la adquisición de nuevas funciones, llegando a dominar su cuerpo y a utilizarlo como instrumento para actuar. A medida que el niño y la niña crecen, pueden emitir sonidos, desplazarse y adquirir la posición vertical, hablar y mejorar su coordinación neuromuscular y transformar su pensamiento concreto en abstracto; primero juegan solos, luego junto a otros y finalmente con otros más.

El juego ofrece experiencias que responden a necesidades específicas de la etapa del desarrollo y señala los primeros encuentros con la realidad, los primeros descubrimientos, el contacto con sí mismo y la revelación consiente-inconsciente de nuestra humanidad. Es por esto que la etapa preescolar el juego tiene gran relevancia porque al presentarse desarrolla las mejores condiciones fisiológicas para aprender, gracias a que los niños son especialmente sensibles al desarrollo de destrezas básicas y experimentan un progreso extraordinario de habilidades y motivaciones que son significativas en su crecimiento integral, el juego es la clave para aprender y desarrollar habilidades que le permitirán desarrollarse a lo largo de su vida en diferentes espacios y situaciones.

A los 6 años de edad, en esta etapa se desarrollan procesos adaptativos básicos para el desenvolvimiento de la vida, los niños y niñas tienen la necesidad de explorar, conocer y actuar sobre el mundo que los rodea y es a partir de allí donde el desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, fundamentan el desarrollo humano.

Los cambios más importantes se concentran en las habilidades motoras gruesas como caminar, correr, brincar, arrojar, atrapar, entre otras, las cuales deben implantarse muy pronto en la vida si se quiere que los niños avancen a etapas más maduras. Cuando los niños viven en un ambiente limitado y restringido, su adquisición

de habilidades motoras se rezaga. Los niños que llegan de cinco años con las etapas preliminares mal establecidas, en lo referente a capacidad motriz fundamental, es poco probable que resulten con grandes habilidades, aunque se les proporcionen sesiones extras.

En conclusión se puede decir, que es por medio del juego que el preescolar desarrolla sus funciones senso perceptuales y motrices, aprende a utilizar lo que lo rodea y los medios de su propio organismo, formando el “ir y venir” hacia el mundo motor o sensorial, cuyo desarrollo lo lleva a integrarse a la realidad. La infancia tiene como fin el adiestramiento por el juego de las funciones tanto fisiológicas como físicas

Aquí es donde nace el interés de las investigadoras, en establecer la importancia del juego como estrategia fundamental para el desarrollo de la coordinación motora gruesa dentro del proceso formativo integral dirigido a los preescolares, desde el hogar y la escuela desde los programa de educación formal y no formal, teniendo en cuenta que el juego es un satisfactor de calidad de vida y es una actividad formativa en los niños.

El presente trabajo describe un programa de juegos educativos para mejorar la coordinación motora gruesa, en los niños y niñas de la Institución Educativa N°16726 Pakui Distrito de Imaza. Provincia de Bagua, el problema motivo de la Investigación se planteado de la siguiente manera: Se observa en el proceso enseñanza aprendizaje de los niños y niñas de 6 años de la Institución Educativa N°16726 Pakui Distrito de Imaza. Provincia de Bagua; escasas actividades lúdicas, hecho que se manifiesta en: no poder mantener el equilibrio de su cuerpo en puntillas, en poder amarrarse el calzado, en no poder vestirse en forma individual, en no saltar con un solo pie, en lanzar una pelota y no poder recibirla, etc. retrasando el desarrollo de la coordinación motora gruesa.

Para brindar solución a esta problemática nos planteamos el siguiente objetivo: Elaborar un programa de juegos educativos, para los niños y niñas de 6 años de la Institución Educativa N°16726 Pakui Distrito de Imaza. Provincia de Bagua,

basándonos en la teoría de los juegos educativos con el propósito de desarrollar la Coordinación Motora Gruesa. El Objeto de estudio de la presente investigación fue el proceso: enseñanza aprendizaje de las áreas curriculares del nivel de educación primaria. Y los objetivos específicos a desarrollar fueron los siguientes:

- Diagnosticar a través de los padres (madres) de familia de los niños y niñas de 6 años de edad de la Institución Educativa N°16726 Pakui Distrito de Imaza. Provincia de Bagua. haciendo uso de un cuestionario, el nivel de desarrollo de la Coordinación Motora Gruesa.
- Realizar el análisis histórico tendencial del juego a nivel latinoamericano, nacional, local y de la Institución Educativa.
- Analizar comprensiva y críticamente la teoría de **Lev Semionovich Vygotsky**.
- Elaborar el programa de juegos educativos, para los niños y niñas de la Institución Educativa N°16726 Pakui Distrito de Imaza. Provincia de Bagua.

El campo de Investigación, se circunscribió a elaborar el programa de juegos educativos. Y la hipótesis a demostrar fue la siguiente: si se elabora un programa de juego educativos, para los niños y niñas de 6 años de la Institución Educativa N°16726 Pakui Distrito de Imaza. Provincia de Bagua, basándonos en la teoría de **Lev Semionovich Vygotsky**; entonces se desarrollara la Coordinación Motora Gruesa.

La estructura de este informe final de investigación se estructuro de acuerdo al esquema proporciona por el programa de Complementación Académico Docente de la FACHSE la misma que fue dividida en tres capítulos, en el Primer Capítulo, hemos desarrollado el de Análisis de la Situación Problemática, y se ha analizado la visión facto perceptible del problema en donde describimos las tendencias históricas por las que ha atravesado el problema, arribando a determinar la presentación del problema en la institución educativa con sus características y cualidades. El capítulo segundo, analizo los antecedentes teóricos y el Marco Teórico, en donde se estudiaron las bases teóricas que sustentan la investigación las mismas que han servido como fundamento de nuestro trabajo. Finalmente, el tercer capítulo, presentan los resultados producto de la investigación realizada y la propuesta de juegos educativos

para los niños y niñas de la Institución Educativa N°16726 Pakui Distrito de Imaza. Provincia de Bagua.

Ahora bien, este trabajo se justifica porque se espera que considerando estas nuevas estrategias didácticas, donde el juego sea parte de ellas, se comprenda que “el niño ya no es solo un sujeto moldeable por la educación, sino un sujeto que desde sus formas típicas de expresión (entre ellas el juego) puede participar en la construcción de su propio conocimiento. Esto no significa retomar las concepciones románticas respecto de la infancia sino hacer partir la educación de lo que ya cuenta el niño como experiencia y como forma para comprender y construir el mundo, y desde allí brindar la caja de herramientas necesarias, para negociar, comunicar y crear significados compartidos con otros. Lo que deja entrever esto, es que los docentes de la educación infantil deberíamos entonces comprender, como pensando desde lo que los niños y las niñas tienen, pueden generar experiencias aún más significativas para construir aprendizajes que fomenten el desarrollo integral de cada uno de ellos.

Igualmente, es importante justificar además, cómo en los niños y en las niñas de la educación primaria, es tan importante considerar el juego como estrategia didáctica. En la escuela primaria, el juego individual e idiosincrásico del niño se transforma en social y comunicable. Con esto, los niños comienzan a negociar los significados que van construyendo del mundo cultural del que participan y pueden comunicar el sentido que este mundo va teniendo para ellos. En el juego, los niños comparten no solo la acción sino los significados que construyen junto con otros en el momento en que están jugando.

CAPITULO I

CAPITULO I

1.1. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.

Evolución histórica del juego

1.1.1. PUNTO DE VISTA PSICOLOGICO.

Para estudiar la evolución de las actividades lúdicas desde el nacimiento hasta la adolescencia conviene referirse por una parte a la teoría psicoanalítica, que explica el juego por la necesidad de reducción de las pulsiones y le atribuye un papel preponderante en la formación del yo ; y por otra parte, a los psicólogos de la infancia que, a partir de la psicogenética de Piaget , se han servido del juego como de un instrumento para medir los procesos de maduración y el desarrollo mental y afectivo. Estas dos teorías descansan en el postulado de una universalidad humana que explicaría que “las etapas del desarrollo se suceden en un orden que es siempre el mismo para todos; lo importante es este concepto de orden, por ser general, y no las edades de aparición de las etapas, que pueden variar, no solamente de una cultura a otra, sino también entre los individuos oriundos de una misma cultura”. Sin embargo, como vamos a ver, las condiciones socio- económicas de la vida del niño pueden influir de manera considerable sobre la importancia relativa de esas distintas etapas.

Primera infancia. En el recién nacido y hasta la edad de tres meses, el juego se reduce al balanceo o mecedura, que reproducen las sensaciones sentidas en el vientre de la madre. En las sociedades en las que la madre lleva consigo al niño casi continuamente, esta mecedura no constituye en realidad un juego, ya que forma parte del estado natural y permanente del niño. En esta fase, el niño se percibe como un todo indisociable y no ha adquirido todavía conciencia de la distinción entre su propio cuerpo y el mundo exterior. Llevado por su madre, amamantado en cualquier momento, el niño africano, por ejemplo, no está dotado sistemáticamente del chupete que caracteriza los primeros meses del niño europeo. Con el chupeteo aparece para el niño la primera posibilidad de una fragmentación de su cuerpo y, cuando el objeto

chupado no es su dedo, se encuentra ante la manipulación lúdica (primeramente sólo bucal).de un verdadero pre juguete. También en las sociedades industriales el bebé, alejado muy pronto de la madre, recibe de ésta el juguete que la representa, la sustituye ante su hijo y se ofrece a su manipulación. Tal es el papel del sonajero, que se ve aparecer mucho más pronto en la vida del niño de las sociedades industriales.

La penosa desaparición de la madre, seguida del placer de su reaparición - placer pronto acompañado de la angustia de ver que la desaparición se produce de nuevo - constituye en los bebés separados pronto de su madre el punto de partida de numerosos desequilibrios y perturbaciones del desarrollo psíquico. Se explica así el juego de enseñar y ocultar, uno de los primeros juegos practicados por el niño, cargado ya de un simbolismo indudable, el .del deseo y la prohibición. En un pasaje célebre de su obra *Jenseits des Lustpnnzips* (Más allá del principio del placer), Freud ha descrito y analizado “el juego de la bobina”, juego favorito de su nieto de dieciocho meses: el niño poseía una bobina de madera, rodeada de un cordel, con la cual se entregaba repetidamente a un juego muy curioso. Lanzando la bobina lejos de su cama, la hacía desaparecer de su vista, para hacerla reaparecer en seguida tirando del cordel. La reaparición de la bobina parecía darle siempre la más viva satisfacción; no obstante, se apresuraba a hacerla desaparecer arrojándola de nuevo. Freud puso de manifiesto el doble proceso del juego: dominar la pena causada por la ausencia de la madre, representando voluntariamente su partida, y después su regreso, de manera indisociable. Así, desde el segundo año, una parte importante de simbolización existe en el juego del niño, el cual, hacia la misma época, empieza a adquirir el lenguaje hablado. No obstante, esta primera parte de la vida anterior a los tres años parece todavía más la de los juegos funcionales, juego sensorio motor, cuyo placer reside en el funcionamiento mismo: movimientos de las distintas partes del cuerpo, ritmos o equilibrios, actividades vocales, gritos, canturreos, murmullos. A esa edad, el niño pasa también largo tiempo ante imágenes, ante el espejo que le lleva poco a poco a adquirir conciencia de su yo.

Escolaridad primaria. Esta adquisición de la identidad que pasa por el descubrimiento del otro, si no hace desaparecer los juegos sensorios motores de la

primera edad, se convierte en el elemento dominante de los juegos de imitación, o de ficción, según los autores. Estos juegos son esenciales a partir de dos o tres años. “El juego infantil se presenta como una dialéctica entre las identificaciones sucesivas y la identidad cada vez reconsiderada, por lo que su papel es esencial en la elaboración del yo”. A esta edad, el niño juega constantemente asumiendo un papel ficticio: es un animal, la vendedora o el doctor,; o bien es él mismo, pero se representa en una situación ficticia, como la niña que declara que juega a dormir o a llorar. Así, la identificación al modelo amado, a la madre por ejemplo, no es la Única forma de identificación; pues el niño puede también jugar a ser él mismo, o bien a ser el malo que le castiga o le da miedo. En este proceso de identificación, el muñeco desempeña un papel importante, y raros son los pueblos que no lo utilizan.

El muñeco es en efecto a la vez un objeto y el Otro: la madre, el hermano o el niño, como revela esta redacción de una niña de una escuela: “Cuando era pequeña prefería jugar con la muñeca. Me gustaba porque admiraba a mi madre que, todas las tardes, lavaba a mi hermano, le vestía, le daba el pecho y se lo ponía a la espalda. Yo quería hacer lo mismo. Mi padre al volver de un viaje me compró una gran muñeca de pelo largo. Cada día en lugar de ir a clase yo iba a ver a todos los sastres del pueblo y ellos me daban siempre retales. Yo unía los pedazos de tela y cuando eso era un poco grande cortaba una camisa para mi muñeca con un cuchillo oxidado que había en la caja de costura. Yo iba por todas partes con mi muñeca a la espalda y la caja en los brazos. Tenía un pañuelo que me ataba al pecho en forma de teta. A veces incluso decía que el bebé llora y le daba de mamar. Mi madre que era una mujer que se ocupaba bien de sus hijos me había dado un maletín donde yo ponía la ropa de mi muñeca; yo perdía mucho tiempo en lavar y coser esa ropa. Los pelos, a fuerza de tirar, se caían constantemente. Mis compañeras que no tenían muñeca estaban celosas de la mía. Siempre querían pegarme en el camino de la escuela. Entonces un día que mi madre me envió dejé mi muñeca cerca de mis compañeras y al volver vi que la cabeza de mi muñeca había desaparecido. Lloré mucho. Mi madre me compro otra, pero ésta no me gustó tanto como la primera.” Como se expresa perfectamente en la redacción citada, la muñeca es a la vez la representación de la niña y su hija, y por medio de ella la niña se prepara desde los primeros años a sus

futuras funciones de madre de familia. Si bien se observa desde esta edad una neta distinción entre los juegos de las niñas y los de los niños, hay que observar no obstante que tanto las unas como los otros gustan de practicar todos los juegos de representación con mímica o con palabras, al mismo tiempo que se desarrolla el gusto del dibujo y del modelado. Suele considerarse que los niños se inician en la vida de grupo a partir de cinco o seis años. Antes de cinco años, “aunque nunca juegan realmente juntos, no les gusta jugar solos, y es raro que haya un solo niño de esta edad junto al espacio de arena de un parque infantil”. A partir de cinco años, el niño prefiere más bien las actividades colectivas, pero su integración se hace poco a poco. Primeramente espectador pasivo del juego de los mayores, debe realizar una especie de aprendizaje antes de ser admitido por derecho propio en el grupo del que J. Chateau escribe: “No es en modo alguno un grupo fijo, como un equipo de scouts, sino un grupo de fronteras siempre cambiantes. El grupo tiene un centro y una periferia. En la periferia se encuentran los pequeños, en una zona flotante; algunos pequeños sólo son aceptados en el grupo cuando no se rechaza a nadie, cuando se trata de hacer número; éstos marcan el límite extremo del grupo”. Hacia la misma época, que corresponde al primer periodo de la escolaridad primaria, e indudablemente en relación con este descubrimiento de la vida de grupo, los juegos de proezas permiten una afirmación de la fuerza, del valor, y consolidan la pertenencia al grupo o el papel, de jefe. Estas proezas (equilibrios difíciles, resistencia al dolor, etc.) pueden presentar riesgos importantes, pero parecen tener una función psicológica positiva y no se puede prohibirlas sin proponer a los niños otras equivalentes, tal vez menos peligrosas, pero igualmente ricas en significación.

Preadolescencia. En el periodo siguiente quedan en cierto modo relegados los juegos simbólicos, por lo menos los que suponen la identificación con un modelo real, familiar (padre o madre) o social (cazador, maestra, jefe...). En cambio, los juegos de ficción, que dan amplia cabida a la imaginación, continúan muy vivos hasta los doce años o menos: juegos de piratas, de cowboys y de indios, de cosmonautas, de artistas de cine o televisión entre las niñas, etc. Simultáneamente, es decir hacia los diez años, el niño descubre los juegos de procedimientos llamados generalmente “juegos de sociedad”. Esta edad, calificada por Piaget de hipotético-deductiva, corresponde

al desarrollo de las actividades de fabricación (tejido, costura, trabajos manuales) y al gusto por deporte; al mismo tiempo, el equilibrio básico entre las pulsiones y la regla que el juego hace necesaria se inclina poco a poco hacia la lógica y la formalización. El refuerzo del yo hace que los desplazamientos simbólicos sean menos flexibles, la imaginación se empobrece y el niño descubre el placer de los juegos desprovistos de contenidos narrativos, con reglas estrictas, muchas veces complicadas, y que exigen un esfuerzo de atención y de reflexión importante: tales son los juegos de cartas, los juegos de tableros (las damas, el ajedrez). Estos juegos pueden conservar una parte del placer funcional y a veces simbólico, pero su característica esencial es la regularidad lógica que imponen a los jugadores. El final de este periodo marca al mismo tiempo el final de la infancia. El paso de una edad a otra constituye una prueba difícil, que algunas sociedades facilitan mediante diversos ritos de iniciación. En el mundo occidental, la sociedad en su conjunto se niega actualmente a asumir esta función. Así se explica probablemente, la situación particularmente dolorosa de los adolescentes de uno y otro sexo cuya actividad lúdica desaparece casi por completo y que no pueden encontrar ni en la palabra, que muchas veces no dominan bien, ni en su cuerpo en plena transformación, ni en el grupo familiar o social, el apoyo y la integración que necesitan. Philippe Cutton explica así la frecuencia, en esta edad, de acciones frecuentemente dramáticas (delincuencia, suicidios) que son la consecuencia del abandono social y cultural en que se encuentra el adolescente.

1.1.2. PUNTO DE VISTA SOCIOLOGICO.

Las sociedades y sus juegos

Al evocar las etapas esenciales del desarrollo psíquico del niño, tal como se transluce a través de sus juegos, se ha visto aparecer más de una vez la estrecha dependencia con respecto al medio: cualquiera que sea la perspectiva desde la que se mira, el juego del niño está en relación directa con la sociedad. Presencia o ausencia precoz de la madre, organización familiar, condiciones de vida y de hábitat, medio ambiente, medios de subsistencia, influyen directamente sobre las prácticas lúdicas, que no pueden desarrollarse cuando la situación del niño es demasiado desfavorable. “El

juego es una actividad de lujo que implica ocios. Quien tiene hambre no juega”, escribe Roger Caillois en el prefacio de *Les jeux et les hommes*. En efecto, el juego no puede tener lugar en cualquier lugar, en cualquier momento ni de cualquier manera. “Se desarrolla - escribe Y.S. Toureh - en un medio que, sin estar plenamente dedicado a él, admite la existencia de un espacio dinámico que puede llamarse área lúdica. Esta área está constituida por las componentes siguientes:

- a. el espacio delimitado por sus dimensiones y su contenido
- b. el individuo con sus experiencias, sus medios y sus aspiraciones
- c. las presiones procedentes del exterior,
- d. la adaptabilidad a las modificaciones.”

Puede decirse así que hasta la edad de un año el área lúdica del niño está delimitada por su cuna, su estera, su cochecito o la espalda de la madre que le lleva, la cabecera y el pie de la cama, el colchón, las sábanas y mantas, los pañales, así como el propio cuerpo de la madre y del niño. “En otros términos, el área lúdica está constituida por un conjunto formado por un individuo y un espacio específico a la vez estable y dinámico que expresa la dialéctica de la vida.

Así pues una multiplicidad de culturas y de áreas lúdicas corresponde a una multiplicidad de individuos distintos, pues en un último análisis el área lúdica no es sino un fragmento del espacio sociocultural y el lugar en que se encuentran fuerzas de diverso origen para crear ese centro de fusión creadora que es la personalidad”.

Se puede pues hablar de un espacio lúdico específico, establecido por la sociedad en ruptura con las prácticas de la vida cotidiana, tanto en el plano propiamente espacial como en el plano temporal. Según las sociedades, rurales o urbanas, industriales o en vías de desarrollo, el niño dispondrá unas veces de una extensión prácticamente ilimitada de campos, bosques, praderas para recorrer a su antojo, o se encontrará otras veces prisionero de un espacio superpoblado e hiper racionalizado al que no podrá sustraer el menor rincón de terreno “libre”. En los países de tipo industrial, incluso cuando las condiciones de la vivienda son correctas, puede verse que muchos

padres, con la ilusión de favorecer así el juego de su hijo, abarrotan su habitación con un montón de muebles y objetos complicados, convencionales, extraños al niño y que no tienen más efecto que paralizar casi por completo su actividad lúdica. El mismo fenómeno puede observarse en algunos locales de recreo, transformados en anexo del aula por un exceso de equipo.

En el plano temporal, condiciones muy diversas pueden conducir a una situación objetivamente desfavorable al juego. Algunos niños, abandonados por completo a sí mismos, incapaces de percibir la sucesión de los distintos momentos de su vida, pierden la aptitud para el juego, y otro tanto les ocurre a los que, metidos en el círculo infernal de las tareas cotidianas - participación en los trabajos de los adultos o deberes escolares - no disponen siquiera de algunos minutos de holganza al día.

La actitud de los adultos frente al juego del niño, reflejo de esquemas ideológicos, es igualmente determinante. Hostiles o indiferentes, o por el contrario acaparadores, los adultos pueden aniquilar las posibilidades de juego del niño tanto rechazándolas como confiscándolas o desviándolas en beneficio propio. En tal caso el niño, verdaderamente dosificado, no es ya sino un juguete entre las manos de los adultos, que escenifican por medio de él sus problemas psicológicos individuales o el sistema de valores al que se adhieren. En cuanto al juguete, sobre todo cuando se compra antes de ser ofrecido, ocupa su lugar en todo un sistema de significaciones vinculadas al regalo. Los regalos navideños, habituales en el mundo occidental, son para los padres la ocasión de manifestar a su hijo o a su hija una atención tanto más explícita cuanto que no siempre encuentra medio de expresarse en la vida cotidiana. Pueden citarse muchos casos de niños poco o mal queridos pero cubiertos de regalos. En las sociedades de consumo, el juguete es un producto industrial, fuente de beneficios comerciales considerables, exaltado por múltiples publicidades, exhibido en ferias y en escaparates rutilantes. Para el que lo ofrece, es un signo de riqueza y de nivel de vida, e instala entre los niños de una misma escuela o de un mismo barrio una cruel desigualdad social corrompiendo las relaciones de vecindad o de camaradería con una competición basada en el valor mercantil de los juguetes poseídos. Más todavía: el juguete industrial, por su perfección técnica excesiva, por su fabricación en serie,

pierde una gran parte de sus cualidades lúdicas. Es un objeto cerrado, que opone una barrera a la creatividad y a la imaginación. Casi siempre es preferible el juguete elemental, palo o piedra, que el pequeño jugador transformará a su antojo en instrumento de música, herramienta, arma, vehículo o navío, muñeca o animal.

Así, por una parte, se invita a millones de niños a conformarse con las mismas muñecas, los mismos automóviles, fabricados en cadena en un universo despersonalizado; en otros lugares, el juguete, fabricado por el propio niño, por un hermano o una hermana de más edad, por un pariente, por el artesano de la aldea, conserva su carácter democrático y su estrecha dependencia del medio familiar y cultural.

“A diferencia de la sociedades modernas y excesivamente estratificadas, en las llamadas tradicionalistas (en Africa y en algunos países de América y Asia) todas las formas de actividad lúdica son accesibles a todas las categorías sociales. Este carácter democrático se explica tal vez por el hecho de que las actividades lúdicas se realizan ante todo en un campo abierto a todos y en particular a los niños inventores, ejecutores y fabricantes de sus juguetes (niños que con frecuencia son todo eso a la vez). Porque en esos tipos de sociedad no se hace ese distingo injusto que algunos padres pretenden hoy lamentable- mente inculcar a la fuerza en sus hijos en nombre del respeto y la admiración que creen tener derecho a exigir a causa de su fortuna”.

Fabricar sus propios juguetes es algo que el niño del mundo occidental apenas tiene ya posibilidad de hacer: su entorno se ha vuelto pobre en materiales (si vive en la ciudad, carece de ellos en absoluto; incluso los vertederos públicos desaparecen poco a poco). En cuanto a las herramientas, la obsesión de la seguridad conduce a proponerle no más que el martillo de madera o la sierra de plástico, tristes engaños, sin peligro para el cuerpo pero temibles en el plano del desarrollo psíquico. No es esto lo que ocurre en África, por ejemplo, donde los padres dejan que el niño utilice sus propias herramientas o fabrican para ellos herramientas de tamaño menor, pero utilizables. Sin embargo, en esas sociedades el adulto “está siempre atento para reprimir toda conducta lúdica cuando ésta se aparta de los modelos tradicionales.

Finalmente, no está dispuesto a dejar que el niño dedique demasiado tiempo a esas “futilidades” que podrían prolongar una edad de la que hay que salir cuanto antes ya que el pequeño africano, en nombre de reglas socio- educativas no escritas pero siempre presentes, tendrá que madurar muy rápidamente para ocupar el lugar que le corresponde en la familia y en la colectividad como miembro productivo con todos sus derechos y obligaciones”: No por ello hay que deducir que el niño occidental es más rico en el plano del juego. Al contrario, cuantos más juguetes recibe el niño, más se le mantiene “fuera de la sociedad”, más pobre es su juego y más difícil es su relación con el adulto. Se puede incluso pensar que “la importancia de las actividades lúdicas es inversamente proporcional al papel que se les concede en la formación de la personalidad del niño. En las sociedades de tipo tradicional, los contactos físicos entre el adulto y el niño son muy frecuentes (en el tiempo y en el espacio), de manera que aquella importancia queda reducida; mientras que en las sociedades modernas (de tipo europeo) la ausencia del adulto le lleva a concebir juegos y juguetes que son sustitutivos de sus pensamientos, de su sensibilidad y de su capacidad tecnológica”

Juegos e instituciones. Los juegos y las sociedades están tan estrechamente vinculados que algunos teóricos han podido apuntar la hipótesis de una estrecha dependencia entre los principios y las reglas de los juegos de estrategia practicados y los modelos socioeconómicos: así el ajedrez, el bridge, el “monopolio” son característicos de las sociedades basadas en el comercio, mientras que los juegos de tipo “awelé” - “mancala” corresponden a intercambios por trueque. El juego está pues en relación directa con las instituciones sociales y no sólo con las condiciones de vivienda y subsistencia. No sin razón Huizinga 5 veía en el juego el origen y la prefiguración de las diversas instituciones. Basta evocar las diferentes componentes lúdicas de las competiciones físicas e intelectuales y el papel que desempeñan por ejemplo en la selección de los jefes (torneos, desafíos oratorios de las campañas electorales, etc.). Nótese, por lo demás, expresiones como “los intereses en juego”, “la marcha del juego político”, “la entrada en juego de la justicia”. Novelas, películas y folletos establecen un estrecho vínculo entre el juego y la investigación policial, a través de la constante narración de miles de casos criminales reales o ficticios. El juego tiene también su parte en las especulaciones financieras o de la bolsa, sin

hablar de los grandes juegos de dinero: lotería, quinielas, carreras de caballos o apuestas diversas que, como en Francia el tiercé, tienen la categoría de verdaderas instituciones nacionales.

Mientras que este último tipo de juego parece propio de las sociedades industriales, el juego asume en otros lugares una función esencial en el momento de pasar de una edad a la edad superior, en forma de pruebas o ritos de iniciación, con frecuencia dolorosos o peligrosos, pero con un elemento lúdico, y que dan lugar a fiestas y regocijos colectivos. Preparado durante años para el desarrollo de las pruebas mediante simulacros, “juegos sobre el juego”, el niño crece entonces en simbiosis con su medio. Incluso en las sociedades de tipo industrial, en las que los ritos de paso a la adolescencia o a la edad adulta son ocultados o negados por el conjunto de la sociedad, los jóvenes de uno y otro sexo reconstituyen espontáneamente ciertas pruebas (carreras de motos, droga.); no obstante, estos juegos terribles han perdido todo vínculo con el conjunto del grupo el cual los rechaza, les niega todo valor y se esfuerza por impedirlos sin proponer otros equivalentes.

Los juegos de iniciación ponen de manifiesto el nexo estrecho entre el juego y lo sagrado. Roger Caillois observaba las posiciones simétricas y antiéticas del juego y de lo sagrado en relación con lo que se considera cotidiano, así como ciertas analogías entre las emociones que suscitan uno y otro. La distinción, sin embargo, es a veces difícil de hacer: el etnólogo Levy-Bruhl escribe lo siguiente a propósito de una observación realizada por un viajero en Nueva Guinea: “Así el juego del columpio, que se practica mediante un trozo de caña de indias o rota suspendido de la rama de un árbol, se cree que tiene una buena influencia sobre las plantaciones recientes de ñame. Así pues, en ese momento jóvenes y viejos, hombres y mujeres, están en sus columpios”. Y añade: “Los juegos.. son una ocupación seria y sagrada, obligatoria durante algún tiempo, prohibida en cualquier otro momento.” Ahora bien, en una misma sociedad pueden coexistir prácticas lúdicas profanas y sagradas, como ocurre con el awelé, que se ejecuta todavía de manera ritual en muchas sociedades africanas, pero que puede verse, fuera del contexto temporal o espacial del rito, como simple diversión que escapa a los imperativos y a los tabúes. A veces, una actividad

lúdica profana es indicio de un rito hoy completamente desaparecido : así los “voladores” de América Central, que ejecutan ahora sus hazañas con ocasión de fiestas populares y ferias, realizaban antaño su danza acrobática arrojándose desde lo alto de un mástil atados con una cuerda, durante ceremonias de sacrificio. Este tipo de prácticas debe relacionarse con la función de transgresión asumida por el juego. Si se tiene presente la clase de juegos definida por Roger Caillois con el nombre de “ilinx” o “vértigo”, y si se admite por otra parte la interpretación psicoanalítica del juego como forma de solución de tensiones libidinales, se comprende la frecuencia de las prácticas lúdicas durante las cuales el jugador trata deliberadamente de desafiar la muerte, de colocarse en una situación física y psicológica en el límite de lo soportable, de provocar en sí mismo el espanto o el horror. El folklore universal es rico en fiestas de máscaras, cuentos que evocan la muerte, personajes imaginarios como brujas, fantasmas, cocos, ogros, etc. En México se venden calaveras y tibias de azúcar, con los que disfrutaban tanto los niños como los viejos. Innumerables juegos verbales y gráficos permiten burlar las prohibiciones del decoro, de la moral o de la lógica (absurdos). Los juegos de simulacro permiten al niño, por intermedio de un oso o de una muñeca, burlarse de la jerarquía familiar parodiando las autoridades paternas o sociales, o incluso escenificar, mediante juegos dramáticos, la muerte del padre o de la madre. En diversas culturas, la transgresión lúdica está institucionalizada en el marco de fiestas permisivas o carnavales. Puede decirse que el juego funciona, de hecho, como una verdadera “institución de la transgresión”, que no puede ser reprimida sin hacer correr al niño - y al adulto - graves riesgos psicológicos y sin alterar profundamente su aptitud para la integración.

Función educativa del juego. No hay que extrañarse de que el juego, espacio acotado por la sociedad para que puedan desahogarse libremente las fuerzas reprimidas por ella, constituya a la vez una válvula de seguridad vital y una verdadera institución educativa espontánea. El juego asumía esta función antes de que existiera la escuela, y la asume todavía, antes de la escuela o paralelamente a ella. Mediante el juego se transmiten tecnologías o conocimientos prácticos, y aun conocimientos en general. Sin los primeros conocimientos debidos al juego, el niño no podría aprender nada en la escuela; se encontraría irremediabilmente separado del entorno natural y

del entorno social. Jugando, el niño se inicia en los comportamientos del adulto, en el papel que tendrá que desempeñar más tarde; desarrolla sus aptitudes físicas, verbales, intelectuales y su capacidad para la comunicación. Institución que penetra la sociedad entera, el juego constituye un factor de comunicación más amplio que el lenguaje verbal; abre el diálogo entre individuos de orígenes lingüísticos o culturales distintos; permite el contacto entre el psicópata y su terapeuta. Por su aspecto institucional, por el carácter arbitrario de sus reglas y su forma de transmisión casi obligatoria, por la estructura jerarquizada del grupo de jugadores, el juego constituye una micro sociedad a través de la cual el niño realiza su primer aprendizaje de la vida social. Jean Piaget, observando los juegos de canicas de los niños de la región de Ginebra, constataba la manera inmutable como se transmitían unas “leyes” cuyo carácter obligatorio aceptaba espontáneamente cada niño sin tener la menor idea de las maneras y de las personas que habían intervenido en la transmisión de esas “leyes”. Así ocurre con los diversos modelos culturales. “En los juegos colectivos, el niño aprende a situarse en el marco de estructuras definidas y jerarquizadas. Este descubrimiento le lleva a comprenderse como miembro del grupo, a determinar su estatuto personal, y después a percibir el grupo en relación consigo mismo y con otros grupos”. Mediante el juego se realiza la acogida o el rechazo del recién llegado. Jugando interiorizan los niños los valores éticos de la sociedad a la que pertenecen. El grupo o la asociación de niños asumen un papel esencial. El etnólogo Pierre Erny describe de la siguiente manera la función del grupo entre los niños africanos:

“Muy pronto se mezclan los niños de toda una aldea o de todo un barrio: las individualidades se yuxtaponen, las actividades son ante todo paralelas y después poco a poco se interfieren para hacerse finalmente comunes, con una madurez que se adquiere rápidamente. En el interior de la sociedad infantil se instaura así una especie de educación mutua que se ejerce más o menos al margen del mundo adulto y en la que quizá no sea exagerado ver el factor de socialización preponderante en un medio consuetudinario”. Y concluye: “En el grupo de edad organizado como verdadera institución educativa el niño encuentra un medio diferente de la familia en el que el aprendizaje de la vida social puede realizarse fuera de los vínculos demasiado estrechos de afectos, pertenencia y dependencia. En la atmósfera que

respira allí se encuentra en germen la que caracterizará más tarde la vida pública del adulto. La sociedad se le aparece en un aspecto nuevo, por etapas sucesivas, se prepara para entrar en ella y responder a todas sus exigencias". Por supuesto que esta institución lúdica educativa es vehículo no sólo de la herencia cultural, sino también de ciertas normas sociales, como por ejemplo la segregación de niños y niñas, que pueden quedar caducas. Sin dejar de respetar el juego, el educador podrá, en cuanto tal, esforzarse por proponer modelos nuevos.

Una de las más importantes cualidades del juego consiste en ser a la vez un agente de transmisión particularmente eficaz y un espacio siempre disponible para la innovación y la creatividad. Más de una vez, por su contenido tecnológico o ideológico, los juegos infantiles pueden adelantarse en relación con el medio social y constituir una fuente viva de intención y de progreso. Toda sociedad que aspira al desarrollo debe pues conceder un lugar preponderante al juego, sin dejar de vigilar todos los signos precursores de su decadencia. En los países industriales, en los que el niño, glorificado y confinado en su papel de nulo, se ve a la vez frustrado del sentimiento de una real diferencia con el adulto con el que comparte el lenguaje, los espectáculos, la manera de vestir, etc., tiene lugar a menudo una pérdida dramática de las facultades lúdicas simbólicas y una recuperación de los niños y de los adolescentes - verdadera clase socioeconómica de seres ociosos más o menos afortunados - por las estructuras comerciales y publicitarias de una sociedad de consumo.

1.1.3. PUNTO DE VISTA ETNOLOGICO.

De la misma manera que el parentesco o los modales en la mesa, las prácticas lúdicas constituyen para el etnólogo una fuente de investigación y de teorización sorprendentemente poco explotada. Ello se debe tal vez a que los juegos se perciben ya sea como prácticas religiosas que hay que estudiar como tales, ya sea como actividades puramente infantiles, todavía informales y en cierto modo pre culturales. Pero se trata de hecho de una parte importante de las prácticas de un sector de los miembros de la comunidad y no cabe ver allí una colección de elementos anecdóticos

reunidos al azar. Se trata, más bien, de una estructura compleja, un todo coherente, que debe ser estudiado de la misma manera que las mitologías y en el que todas las modificaciones artificialmente introducidas alcanzan al conjunto de la estructura, que puede verse profundamente alterada. Un juego tan universal como el de la muñeca, practicado por las niñas de la casi totalidad de las sociedades conocidas, está lejos de presentarse con una apariencia uniforme y desprovista de significación. A este respecto, el etnólogo P. Erny observa: “Cuando la niña africana juega con su muñeca, se trata ciertamente de una ocupación propiamente infantil, que cumple las mismas funciones psicológicas que en el resto del mundo; sin embargo, a ojos del adulto, este juego no es una pura diversión; se le reconoce una significación y una eficacia que el niño no percibe al principio, pero que descubrirá poco a poco, a veces en el transcurso de una verdadera iniciación.

Para esas sociedades tradicionales, podría decirse que no existen chiquilladas sin valor. La muñeca pertenece a los dos mundos, el de los mayores y el de los pequeños, pero de una manera muy distinta: en éste es manipulada con la inconsciencia propia del juego, en aquél se contempla e interpreta ese juego y se especula respecto a él.” Así, Charles Béart constataba ya que objetos aparentemente idénticos servían en una aldea a las niñas que los manipulaban como lo hacen en todas partes con sus muñecas, y a las mujeres estériles o a las madres que habían perdido un hijo como objeto mágico dotado de una función sagrada.

Es fácil constatar que, según las etnias, los diversos juguetes presentan diferencias que son reflejo de la cultura en que están arraigados. Así, mientras que los niños de todo el mundo se entregan a uno de sus juegos favoritos que consisten en trasladar objetos, animales u otros niños (imprimir un movimiento es afirmar el dominio sobre algo), pueden observarse variaciones considerables en la selección de los objetos trasladados y en el procedimiento utilizado para realizar ese traslado. Se verá que ciertos pueblos marcan una preferencia constante por la tracción (con ayuda de un cordel, por ejemplo), mientras que otros utilizan predominantemente sistemas de empuje. Tal vez haya que poner esta preferencia en relación con el pasado de la sociedad: es posible que éste haya sido preponderantemente agrícola o pastoral y

sobreviva en el juguete. Incluso cuando un juego tiene un área de difusión muy amplia hay diferencias locales que dan testimonio de la vida de las culturas.

Tomando por ejemplo el “juego de las doce casillas”, el awelé de los Baulél, aparecen elementos comunes a través de los centenares de reglas conocidas de este juego practicado en toda África, en el mundo mediterráneo, en Indonesia y Asia Sudoriental, en una parte de América Central y de América del Sur. Juego de estrategia, puesto que hay un elemento de competición y requiere una reflexión anticipada de los movimientos, aun cuando no se pueda hablar siempre de cálculo en un sentido estricto. El campo de juego está constituido por un tablero que consta de dos filas de casillas, pero también de tres o cuatro en algunas versiones; cada uno de los dos adversarios dispone de su fila (o de sus dos filas, o de una fila personal y de una fila común), y de peones indiferenciados dispuestos al principio en las casillas del juego, que hará circular mediante una serie de jugadas alternativas en torno al tablero con el objetivo de recoger (más bien que capturar) el máximo de peones, con lo cual se determinará el resultado de la partida. La presencia de variantes del juego en una extensa parte del mundo cambia la cuestión de la convergencia o de la diseminación, de interés para los etnólogos: cabe preguntarse, en efecto, si se trata de un juego único, inventado en un lugar preciso (cuál?) y transmitido después (¿por quién?) al resto del mundo. Cabe también pensar, por el contrario, que en el origen del juego hay un modelo único, una “herramienta” que diversas sociedades han podido dar forma independientemente una de otra. Esta es la hipótesis que sugiere Juliette Raabe, quien ve en el awelé un antiguo ábaco, una máquina de calcular equivalente a los tableros de bolas utilizados todavía ampliamente en Oriente y en Europa Central y Oriental, que permiten realizar sumas, restas, multiplicaciones y divisiones sin conocimientos aritméticos del principio teórico de las cuatro operaciones. Como el ábaco de los griegos y de los romanos, tal instrumento habría sido utilizado primeramente con fines adivinatorios; después, al decaer la función adivinatoria, predominó la función utilitaria, mientras que el recuerdo de la función sagrada permanece vivo en la práctica lúdica. Esta va acompañada de reglas rigurosas, de prescripciones y de tabúes, y está presente incluso de manera determinante en el desarrollo de ciertas ceremonias religiosas. Así, entre los alladianos de Jackville, al

morir un jefe, los candidatos a ese puesto deben demostrar su valor en un torneo de juegos cuyas pruebas van precedidas de ceremonias conjuratorias. Por su parte, el etnólogo E. Labouret observa que entre los manding, el juego (que lleva el nombre de Wari) desempeña un papel esencial en los ritos de circuncisión que marcan el paso de los jóvenes a la edad superior. A raíz de la operación éstos son sometidos, en efecto, a una reclusión colectiva de seis días durante la cual la única ocupación autorizada consiste en la práctica del juego. Entre los dogones, Marcel Griaule⁴ ha puesto de manifiesto las relaciones estrechas que las reglas y la forma del juego tienen con la cosmogonía de este pueblo. Siempre a propósito del mismo juego, Assia Popova ha mostrado un parentesco entre los principios del juego y los del trueque la equivalencia entre la circulación de los peones y la de las palabras y los bienes. Así, el juego ofrece una imagen fiel del funcionamiento de las sociedades africanas de antaño.

De manera general, los juegos proporcionan un medio excelente de aprendizaje de los valores culturales de la sociedad, los cuales son representados de manera simbólica en las reglas del juego y mediante el empleo de motivos decorativos tradicionales.

Gracias al juego, observan R. Dogbeh y S. N'Diaye el niño africano disfruta “del repertorio de formas y sonidos desacralizados que ordena a su manera. En la edad adulta, en cambio, le estará prohibido manipularlos. La comunidad aldeana ayuda al niño a elevar al máximo su aprendizaje en el campo estético antes de que aparezcan las prohibiciones”. En efecto, “el conocimiento y la traducción de los símbolos y de los ritmos forman parte de la integración social”. La fabricación de juguetes, aunque se deje a la iniciativa de los niños, no es indiferente al conjunto de la sociedad. Mediante el juego y el juguete, el niño entra en relación con los mitos constitutivos de su pueblo. Sin embargo, por intermedio del juguete industrial, artificial y costoso, el niño del mundo occidental queda sumergido desde sus primeros años en la ideología dominante de su sociedad. Puede decirse que el juego y el juguete, al mismo tiempo que sirven de vehículo para los valores tradicionales pueden resultar también instrumentos de desculturación o de perversión de esos valores. De ahí la necesidad

de una vigilancia de la que hablaremos más ampliamente en la parte “punto de vista pedagógico”. Como conclusión, citaremos las observaciones de R. Dogbeh y S. N’ Diaye acerca del aprendizaje de los valores culturales de la comunidad: “No hay la menor duda de que el juego, en una sociedad de tipo comunitario, revela más que en una sociedad individual la índole de las relaciones entre los hombres (niños y adultos, hombres y mujeres, jóvenes y viejos) por una parte, y entre el hombre y su entorno, por otra parte.” En un estudio titulado *The Games of African children* (Childcare, vol. 22) y dedicado a los juegos de los niños kenyanos, Julius Carlebach piensa con nosotros que “los juegos más tradicionales de los niños muestran claramente la importancia del papel que desempeñan en la socialización del niño. Los papeles sociales y la función de los padres y otros adultos en la sociedad se comprenden claramente y son objeto de experimentación. Esta forma natural de socialización es así mucho más directa y eficaz que la que pueda existir entre los niños cuyos padres desempeñan una función confusa o percibida con dificultad .en el entorno del niño, como ocurre en las sociedades más adelantadas. Esto podría explicar en parte la perturbación relativamente grave en la conducta de los niños africanos educados en el difícil ambiente de las grandes ciudades africanas. La confusión y la perplejidad de estos niños no son menores que las de sus padres o incluso que las de muchos habitantes de las ciudades en todo el mundo.” Se observará que la inexistencia de barreras entre la concepción del mundo en el adulto y su comprensión por el niño hace que el juego sea en África una preparación para la vida social. Los instrumentos utilizados por el niño para jugar o fabricar su juguete son generalmente las herramientas de trabajo del adulto; niños y niñas reunidos por grupos de edad se preparan para sus funciones respectivas, para sus tareas futuras de productores de bienes de consumo, de administradores de los bienes del hogar familiar. El juego en la comunidad aldeana es un vehículo para la transmisión de una forma de vida.

1.1.4. PUNTO DE VISTA PEDAGOGICO.

Por una parte, las actividades y los materiales lúdicos constituyen los mejores medios de que dispone el niño para expresarse y los mejores testimonios a partir de los cuales el adulto puede intentar comprenderle; por otra parte, esas actividades y esos

materiales pueden servir de fundamento de las técnicas y los métodos pedagógicos que el alumno quiere llegar a elaborar con el pensamiento puesto en ese niño cuya educación le está confiada”. Parece natural, en efecto, que el juego ocupe su lugar en la escuela. Hace ya cerca de dos mil años, el maestro de retórica latina Quintiliano formulaba el deseo que “el estudio sea para el niño un juego”. Sin embargo, pese a las teorías innovadoras formuladas por Claparede y más tarde por Decroly y Freinet el papel del juego está lejos de ser reconocido por todas las instituciones educativas. “Algunos adultos, en efecto, detestan o incluso reprimen las actividades lúdicas del niño, como si éstas fueran una pérdida de tiempo y de energía, cuando existen cosas más urgentes y más serias de las que debería ocuparse. Tal es la actitud de algunos educadores impacientes por ver al niño alcanzar lo más rápidamente posible la edad de la razón y de algunos padres para quienes el niño es una inversión que debe ser rentable para ellos desde el momento en que sabe andar, hablar y distinguir la mano izquierda de la derecha”, escribe también Y.S. Toureh, añadiendo: “Tal es el caso de esos padres de medio socioeconómico mediocre en el que se abrevia o se suprime la edad de los juegos para transformar al niño en un pequeño adulto que debe dedicarse a actividades de subsistencia aun antes de haber aprendido realmente a jugar”.

Esta negación del juego no es una característica exclusiva de los países en desarrollo o de las familias pobres. En las sociedades en las que se valoran excesivamente los estudios como forma ideal de la promoción social, el juego se considera también como improductivo. Por esta razón es excluido con demasiada frecuencia de la escuela desde el final de la etapa preescolar, “cuando empieza la escuela seria”, quedando reducido a una simple actividad recreativa. Porque “la escuela tradicional se basa en la idea de que en el momento en que el niño empieza a aprender a leer, a escribir, a calcular, en cuanto se trata de impartir conocimientos para la adquisición de títulos o diplomas, el juego no es ya sino una actividad pueril, destinada a ocupar el tiempo libre y a descansar de la fatiga muscular y cerebral”.

Pero reconocer la importancia fundamental del juego no significa tampoco confundirlo con las actividades escolares. Como Krou ha llamado la atención sobre el peligro de

tal confusión: “Cuando el adulto interviene en el juego como adulto, el juego deja de ser un juego infantil. Si se deja que el juego del niño se desarrolle libremente, no corresponde al deseo del educador, el cual quisiera encauzarlo para responder a los fines educativos concebidos por él.” En estas condiciones, el juego corre el riesgo de convertirse en un trabajo como cualquier otro, “pudiendo caer en la trampa el pedagogo que sabe que el juego tiene una función educativa pero que no puede recuperarlo como él desea”. Hay que comprender pues que “la función del juego es auto educativa.

A nuestro parecer, lo único que puede favorecer el adulto es favorecer la creación de grupos de juego, responder a las preguntas que le hagan espontáneamente los niños con ocasión de esos juegos y aportar los materiales que ellos puedan pedirle.” La tarea es difícil, porque “enseñar evitando dar la buena respuesta es un arte; pero no por ello hay que caer en el otro extremo: sentarse y mirar pasivamente como juegan los niños. Establecer un intercambio con los niños y llevarles a experimentar sus propias hipótesis sobre los objetos y los seres humanos es un arte, para el cual no cabe inventar una receta.”

No puede pedirse al educador que, movido por un ingenuo entusiasmo, introduzca el juego en su clase sin haber reflexionado primero detenidamente sobre lo que puede esperar del juego en su práctica profesional. Reconocer y favorecer el juego Para el educador el juego será ante todo un excelente medio para conocer al niño, tanto en el plano de la psicología individual como de los componentes culturales y sociales.

Gracias a la observación del juego del niño se podrá ver cómo se manifiesta una perturbación del desarrollo afectivo, psicomotor o intelectual, se podrá identificar la fase de desarrollo mental a que ha llegado el niño y que habrá que tener en cuenta si se desea perfeccionar las técnicas de aprendizaje utilizadas y descubrir los métodos que tienen más probabilidades de éxito.

Porque “el niño, a cualquier edad que se le considere, pertenece a una cultura dada que hay que aprender a respetar y a comprender.

El hecho de captar los distintos sentidos de esta cultura puede ayudar al educador, en consecuencia, a conocer la manera de pensar, las creencias, las experiencias y las aspiraciones de los niños que se le han confiado y, a partir de ahí, a elaborar su estrategia pedagógica”.

Mediante el juego se instaura la comunicación entre los alumnos, o entre el maestro y los alumnos, cuando el lenguaje verbal falta. El juego, en fin, rompe el desarrollo de las actividades escolares y cotidianas compulsivas, suspende los imperativos de la disciplina de trabajo o de grupo, abriendo una escapatoria cuyo papel esencial como institución de la transgresión se ha puesto de manifiesto en la sección sobre el punto de vista sociológico.

Así, convencido de que 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, el maestro empezará por dar cabida al juego, incluso antes de buscar la manera de integrarlo en su pedagogía. Tratará de encontrar, concretamente, en el lugar y en el tiempo escolares, un espacio lúdico libre que el niño podrá utilizar según sus necesidades al margen de la racionalización pedagógica. No es necesario decir que, según las condiciones del ambiente y de la vida, este espacio podrá adoptar formas muy distintas. En el mundo rural, podrá ser deseable estructurar una extensión vasta e informal mediante puntos de referencia, obstáculos, señales, mientras que en medio urbano el espacio de recreo más eficaz será seguramente un terreno vacío, no caracterizado, caótico, como pueden serlo ciertos terrenos baldíos, últimos refugios del juego ciudadano. Asimismo, una total libertad será conveniente para los niños encerrados en un sistema de vida súper ordenado, mientras que para los niños que se ven con frecuencia abandonados a sí mismos, desculturados, es preferible una organización del juego durante los ocios. En un primer tiempo, el educador utilizará pues medios discretos que favorezcan el juego sin controlarlo, limitándose a un estímulo tácito al que los niños se notarán muy sensibles en la medida en que éstos perciban que el adulto está verdaderamente contento de ver jugar a los niños sin querer mezclarse en sus juegos. Sin embargo, el papel del pedagogo será muchas veces determinante en la circulación de los conocimientos lúdicos, que se esforzará

por promover mediante intercambios entre niños y niñas, grupos de edad, orígenes sociales o étnicos distintos. Ayudará así a constituir un verdadero dispositivo de desarrollo de los conocimientos adquiridos mediante las actividades lúdicas en el medio natural.

Juego y aprendizaje. Antes de introducir el juego en la clase, el educador deberá definir claramente sus objetivos pedagógicos y ver de qué manera los juegos y los juguetes de los niños pueden responder a esos objetivos. Inspirándose en la taxonomía de Bloom R. Dogbeh y S. N'Diaye definen las finalidades pedagógicas con arreglo a siete objetivos:

1. **Nivel del simple conocimiento** : “memorización y retención de informaciones registradas”
2. **Nivel de la comprensión** : “transposición de una forma de lenguaje a otra, interpretación de los datos de una comunicación, extrapolación de una tendencia o de un sistema”
3. **Nivel de la aplicación** : “escoger y utilizar abstracciones, principios y reglas en situaciones nuevas, para una solución original en relación con las situaciones y los problemas de la vida corriente”
4. **Nivel del análisis**: “analizar un conjunto complejo de elementos, de relaciones o de principios”
5. **Nivel de la síntesis**: “estructura (resumen, plan, esquema, razonamiento) de los elementos diversos procedentes de distintas fuentes”
6. **Nivel de la evaluación**: “juicio crítico de las informaciones, las ideas, los métodos”
7. **Nivel de la invención y de la creación**: “transferencia del conocimiento adquirido a una operación creadora”.

En más de un punto, el juego responde precisamente a estos objetivos, puesto que hace participar : “todas las actividades perceptivas tales como el contacto con el objeto, la vista, el oído, etc. todas las actividades senso motrices tales como la carrera, el salto de altura o de longitud, los movimientos rítmicos, la prensión, el

lanzamiento, etc. todas las actividades verbales tales como la vocalización y todas las formas de expresión que se sirvan de las palabras, las frases, etc. todas las actividades en las que intervenga la afectividad tales como la atracción, la repulsión, la identificación, la representación de los diversos papeles y funciones familiares, escolares y sociales. Todas las actividades en las que intervenga el intelecto tales como los procedimientos cognitivos, es decir la observación, la descripción, la comparación y la clasificación, en una palabra todos los diversos procesos del razonamiento correcto a partir de datos concretos, verbales, situacionales (o sociales). todas las actividades relativas a la construcción o la fabricación de objetos que movilizan tanto la energía física como las capacidades intelectuales y afectivas, apoyándose total o parcialmente en experiencias pretéritas. Todas las actividades de expresión corporal y estética tales como la gimnasia, la coreografía, el teatro, la música, el dibujo, el modelado, el recorte, el collage.”

De manera más precisa, el juego supone la capacidad de comprensión y de retención en la memoria de elementos complejos como las diversas reglas de juego, al mismo tiempo que se mantiene la apertura a la invención y a la innovación, puesto que son los niños los que se dan a sí mismos sus propias reglas, mientras que, en el campo del saber escolar, la norma viene dada desde fuera. Mientras que los juegos de procedimiento y juegos lógicos y de sociedad contribuyen indiscutiblemente al manejo de la abstracción y al desarrollo de la aptitud para formar imágenes mentales (jugadas previstas de antemano), no es menos cierto que todo juego tiene su lógica y que, en los juegos de construcción por ejemplo, se recurre a la vez a las cualidades de observación, de análisis, de síntesis y de invención.

En el plano del razonamiento, los tests consistentes en series que hay que completar están muy emparentados con el juego, y las actividades lúdicas con cartas y naipes constituyen un entrenamiento eficaz, pese al prejuicio desfavorable de que suelen ser víctimas. Los juegos de cartas, por ejemplo, son una realización práctica de operaciones abstractas como la seriación, la asociación, la comparación, la clasificación. Muchos juegos requieren una atención vigilante y una percepción viva e inteligente del medio ambiente (agua, viento, arena, seres vivos, etc.)

Es también conocida la afición de los niños a los juegos de ficción, mediante los cuales se identifican con “la vendedora, el doctor, un pirata, etc.” y que desempeñan un papel esencial en los procesos de identificación y de interiorización de los modelos familiares o sociales. El grupo de jugadores, mini sociedad que dispone de sus códigos y a veces de sus lenguajes secretos, inicia al niño en las distintas funciones sociales: relaciones interpersonales, permanencia e inestabilidad, mando, aprendizaje de las conductas colectivas, escucha del otro, aceptación de bromas, del fracaso, asunción de responsabilidades, acción en común ... En cuanto a los juegos sensorio motores o funcionales, constituyen un ejercicio con frecuencia más fructífero que la cultura física tradicional. Estos ejercicios funcionales ejercen y desarrollan una función en proceso de maduración o ya madurada 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, columpio, danzas, etc.), que están en estrecha relación con el desarrollo de la capacidad de aguante y de la higiene física y con la toma de conciencia del cuerpo y del esquema corporal, a lo cual contribuyen igualmente las prácticas lúdicas que requieren un desplazamiento con los ojos cerrados (gallinita ciega), los tanteos, las interpretaciones por el oído o por el tacto.

Estos tipos de juegos existen en todas las culturas, pero su importancia es desigual según las etnias. Así, en África, los niños son especialmente aficionados a los juegos de equilibrio, de aguante o de autocontrol que permiten el dominio de sí mismo ante el dolor, el peligro, los insultos o las burlas, y ocupan incluso un lugar importante en las ceremonias de iniciación o paso a un grupo de edad superior.

Puede decirse pues que el juego constituye un verdadero sistema educativo espontáneo que funciona antes de la escuela y paralelamente a ésta. Se presenta al mismo tiempo como un medio pedagógico natural y barato, capaz de combinarse con medios más rigurosos y más tradicionales.

Juego y práctica pedagógica. El educador no se limitará a tolerar o incluso estimular el juego; facilitará en ocasiones su entrada en la clase, cuidando de que se respeten las condiciones ecológicas y el equilibrio y la salud del cuerpo. “En tal caso, el profesor

podrá, cuando lo estime necesario, destacar más una actividad dada, partiendo de un juego en el que ésta esté muy presente, sin perjuicio de modificar (simplificar, aclarar o, por el contrario, complejificar) las condiciones del juego. El hecho de partir del juego para utilizarlo con fines educativos no supone que vaya a perder sus características propias, ni que hayan de ser esclavos de los caracteres absolutamente específicos de un determinado juego, simplemente porque existe como tal. Será en el plano local, en cada cultura, donde se podrán buscar las estructuras subyacentes a los juegos, y que se refieren a las actividades que los niños llevan a cabo durante su desarrollo". La única condición imperativa para esta utilización pedagógica del juego es que nunca haya imposición, aun cuando pueda ser necesario encauzar u orientar la actividad lúdica transfiriéndola o generalizándola. En todo caso, es conveniente partir de juegos y materiales (juguetes) pertenecientes al repertorio del grupo de referencia del niño. "La utilización de juegos y objetos lúdicos endógenos es financieramente menos gravosa que la importación de juegos y juguetes que, por lo demás, no se adaptan necesariamente al caso. En efecto, aquellos tipos de materiales pueden encontrarse sobre el terreno o fabricarse a partir de materiales naturales o artificiales locales y utilizando las competencias de individuos aislados o en grupo". Además de estas razones, la opción por los juegos endógenos corresponde a una mayor eficacia psicopedagógica. Sólo excepcionalmente y con mucha precaución se podrá recurrir a juegos exógenos o heterógamos. Sin embargo, el respeto de los juegos y juguetes endógenos no debe conducir al fetichismo que a veces se observa. Hay que tener en cuenta también la rapidez con que los niños asimilan los elementos nuevos y admitir que algunos juegos adoptados o adaptados pueden llegar a ser tan suyos como los juegos tradicionales. Hay que guardarse de mantener el juego practicado en la escuela algunos elementos heredados del pasado como la segregación sexual, practicada en las actividades lúdicas infantiles de numerosos países. El educador deberá proceder a un censo sistemático y al estudio de los materiales lúdicos, juegos y juguetes, existentes localmente, que se agruparán en cinco tipos principales:

1. Conjunto de ejercicios, actitudes y comportamientos físicos: carrera, salto, persecución, etc.

2. Conjunto de expresiones verbales: cantilenas, relatos, cuentos, adivinanzas, juegos lógicos y de razonamiento.
3. Conjunto de objetos concretos, figurativos y simbólicos: muñecos y muñecas, máscaras y otros objetos significantes.
4. Conjunto de comportamientos plásticos: coreografía, teatro, transformación de las apariencias, dibujo, modelado.
5. Conjunto de objetos que no tienen ningún destino lúdico preciso, pero que pueden adquirirlo por la atracción que ejercen y el servicio que pueden prestar al sujeto.

Una vez realizado el censo, el educador evaluará los materiales lúdicos en función de los objetivos que es preciso alcanzar. Pueden presentarse entonces tres posibilidades:

- a) las actividades y los objetos lúdicos se consideran perfectamente adaptados a los objetivos perseguidos;
- b) las actividades y los objetos pueden mejorarse para responder a esos objetivos, conservando su originalidad;
- c) es necesario introducir novedades, que lleguen incluso a sustituir las actividades y los objetos lúdicos locales, ya que esas novedades corresponden mejor a las necesidades nacidas de la modificación de las condiciones de vida.

No se dejará de lado en este planteamiento la importante aportación constituida por las lecturas (novelas, diarios, historietas de dibujos), los espectáculos (cine, televisión) y, de manera más general, los medios de comunicación de masas (publicidad). Aunque quepa lamentarlo, es un hecho que la difusión mundial de algunos temas (historias del Oeste americano, por ejemplo), de algunos personajes (Mickey Mouse, etc.) contribuye a dar a los niños del mundo entero las bases de una nueva mitología. El educador deberá pues dejar que los niños introduzcan en la clase su universo imaginario, aun cuando éste se alimente de historietas de dibujos y de eslóganes publicitarios. Se esforzará por ayudar a los niños a extraer de esa nueva "cultura" un nexo con las tradiciones heredadas del pasado y una apertura al mundo

moderno. Fomentará por todos los medios pedagógicos (notas, premios, etc.) la comunicación dentro de la clase de los juegos practicados fuera y el ensayo de nuevos juegos. Incitará a los niños a reunir en la escuela todo lo que necesiten para fabricar ellos mismos sus juguetes y sus materiales educativos.

1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA

Se observa en el proceso enseñanza aprendizaje de los niños y niñas de 6 años de la Institución Educativa N°16726 Pakui Distrito de Imaza. Provincia de Bagua; escasas actividades lúdicas, hecho que se manifiesta en: no mantener el equilibrio de su cuerpo en puntillas, en no poder amarrarse el calzado, en no vestirse en forma individual, en no poder saltar con solo pie, en lanzar una pelota y no poder recibirla, etc. retrasando el desarrollo de la coordinación motora gruesa.

1.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

- Diseñar un programa de juegos educativos para los estudiantes del 1er Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N°16726 Pakui distrito de Imaza Bagua. basándonos en los fundamentos teóricos de **Lev Semionovich Vygotsky**; con la finalidad de desarrollar la coordinación motora gruesa.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- Diagnosticar a través de los padres (madres) de familia de los niños y niñas de 6 años de edad de la Institución Educativa N°16726 Pakui Distrito de Imaza. Provincia de Bagua. haciendo uso de un cuestionario, el nivel de desarrollo de la Coordinación Motora Gruesa.
- Realizar el análisis histórico tendencial del juego a nivel latinoamericano, nacional, local y de la Institución Educativa.
- Analizar comprensiva y críticamente la teoría de **Lev Semionovich Vygotsky**.

- Elaborar el programa de juegos educativos, para los niños y niñas de la Institución Educativa N°16726 Pakui Distrito de Imaza. Provincia de Bagua.

1.3.3. CAMPO DE ACCION

Programa de Juegos educativos

1.3.4. HIPOTESIS.

- Si se diseña el programa de juegos educativos para los estudiantes del 1er Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N°16726 Pakui distrito de Imaza Bagua. basándonos en los fundamentos teóricos de la Teoría del Juego; entonces se desarrollará la coordinación motora gruesa.

CAPITULO II

CAPITULO II

2.1. MARCO TEORICO Y METODOLOGICO

2.1.1. ANTECEDENTES TEORICOS

En la investigación de la lúdica en Colombia encontramos a Carlos Alberto Jiménez, profesor titular de la Universidad Libre de Colombia, quien se ha dedicado a su estudio y tiene escritos una veintena de libros y numerosos artículos, como Recreación, lúdica y juego; Cerebro creativo y lúdico; La lúdica como experiencia cultural; Pedagogía lúdica, entre otros, en los cuales expone la importancia de la lúdica en el aprendizaje significativo.

En la Universidad Juan de Castellanos (Tunja-Boyacá), en su proceso docente educativo, a través de un programa de lúdica educativa, se propone interiorizar la lúdica, para potenciar el desarrollo del sujeto a través del juego y otras actividades lúdicas.

En Bogotá D.C. encontramos que la Fundación Universitaria Los Libertadores oferta desde agosto del 2009 una Especialización en Pedagogía de la Lúdica para el Desarrollo Cultural, lo cual permite apreciar la importancia que paulatinamente va ganando la lúdica en su accionar a nivel pedagógico. Así mismo, en la fundación Funlibre, como centro de documentación virtual en recreación, tiempo libre y ocio, se encuentran múltiples artículos que presentan lo lúdico como juego unido a la educación física. Algo similar sucede con el énfasis dado en la revista Lúdica Pedagógica, medio de comunicación de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Además, se encuentran numerosos artículos de docentes universitarios, que hablan de las posibilidades de la lúdica en la educación. Un ejemplo de estos autores es Ernesto Yturalde especializado en la andragogía, con aplicación en entornos lúdicos.

2.2. BASE TEORICA.

2.2.1. EL JUEGO.

Antes de entrar de lleno a analizar el término juego que ahora nos ocupa es importante que procedamos previamente a establecer el origen etimológico del mismo. En este sentido podemos determinar que se encuentra en el latín y más exactamente en la palabra ***locus*** que es sinónimo de broma.

Sin embargo la actividad recreativa que cuenta con la participación de uno o más participantes es conocida como juego, Su función principal es proporcionar entretenimiento y diversión, aunque también puede cumplir con papel educativo. Se dice que los juegos ayudan al estímulo mental físico, además de contribuir al desarrollo de las habilidades prácticas y psicológicas.

Un **juego** se define como la actividad que realiza uno o más jugadores, empleando su imaginación o herramientas para crear una situación con un número determinado de reglas, con el fin de proporcionar entretenimiento o diversión (<https://es.wikipedia.org/wiki/Juego>)

2.2.2. EL JUEGO EN LA EDUCACION INFANTIL.

Imaginar el mundo de la infancia sin el juego es casi imposible. Las primeras interacciones corporales con el bebé están impregnadas del espíritu lúdico: las cosquillas, los balanceos, esos juegos de crianza de los que habla Camels (2010): “Los juegos de crianza dan nacimiento a lo que denominó juego corporal [...] nombrarlos como juegos corporales remite a la presencia del cuerpo y sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar” (p. 1). Estos juegos corporales iniciales que se despliegan en la interacción entre la niña, el niño, su maestra, maestro y agente educativo contienen toda la riqueza lúdica del arrullo, el vaivén y el ocultamiento, que son la base de la confianza, la seguridad y la identidad del sujeto. Los contactos lúdicos iniciales cuerpo a cuerpo

van distanciándose y se empieza a ver a niñas y niños empleando su cuerpo de manera más activa e independiente, en saltos, deslizamientos, lanzamientos, carreras, persecuciones y acciones más estructuradas que conforman juegos y rondas.

El juego, entonces, hace parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio. En las interacciones repetitivas y placenteras con los objetos, la niña y el niño descubren sus habilidades corporales y las características de las cosas. El momento de juego es un periodo privilegiado para descubrir, crear e imaginar. Para Winnicott (1982), “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (p. 75). En este sentido, se constituye en un nicho donde, sin las restricciones de la vida corriente, se puede dar plena libertad a la creación. De la misma manera, el juego, desde el punto de vista social, es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto.

La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En este aspecto, los juegos tradicionales tienen un papel fundamental, en la medida en que configuran una identidad particular y son transmitidos de generación en generación, principalmente por vía oral, promoviendo la cohesión y el arraigo en los grupos humanos. En este mismo sentido, el proceso por el cual la niña y el niño comparten el mundo de las normas sociales se promueve y practica en los juegos de reglas. Según Sarlé (2010):

En los niños pequeños [...] suponen un momento particular en su proceso de desarrollo evolutivo y sociocultural, y no se adquieren tempranamente. Para jugar juegos con reglas se necesita la compañía del adulto o un par más competente. En el aprendizaje de los mismos es frecuente que las reglas se “reinterpreten” para hacer posible el juego, adaptándolas y dando lugar

progresivamente a mayores niveles de complejidad hasta llegar a jugar tal y como las mismas reglas lo establecen (p. 21).

En esta medida se evidencia cómo el juego tiene gran fuerza socializadora en el desarrollo infantil.

Así mismo, desde la perspectiva personal, el juego les permite a las niñas y a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones. Armar su propio mundo, destruirlo y reconstruirlo como en el juego de construir y destruir torres (Auconturier, 2004) para, en ese ir y venir constructivo, estructurarse como un ser diferente al otro. En ese tránsito personal del juego se entra en contacto con los otros en el mismo nivel, siendo todas compañeras y compañeros de juego, compartiendo el mismo estatus de jugadores, sean mayores o menores. A las niñas y a los niños les interesa jugar jugando, no haciendo como si jugaran, enfrentándose a los retos y desafíos con seriedad absoluta, encontrando soluciones, lanzando hipótesis, ensayando y equivocándose sin la rigidez de una acción dirigida, orientada y subordinada al manejo de contenidos o a la obtención de un producto. En este sentido, Bruner (1995) propone una serie de características inherentes a la actividad lúdica: no tiene consecuencias frustrantes para la niña o el niño; hay una pérdida de vínculos ente medios y fines; no está vinculada excesivamente a los resultados; permite la flexibilidad; es una proyección del mundo interior y proporciona placer.

Siguiendo en la misma línea, el juego brinda la posibilidad de movilizar estructuras de pensamiento, al preguntarse “qué puedo hacer con este objeto”, y es a partir de ello que los participantes desarrollan su capacidad de observar, de investigar, de asombrarse, de resignificar los objetos y los ambientes y de crear estrategias. Todas estas posibilidades que otorga el juego señalan su importancia en el desarrollo de las niñas y los niños, y estos aspectos deben ser considerados por las maestras, los maestros y los agentes educativos que construyen ambientes que provocan y son detonantes del juego en la primera infancia.

De otra parte, el juego es un lenguaje natural porque es precisamente en esos momentos lúdicos en los que la niña y el niño sienten mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones y sus sentimientos. Es en el juego donde el cuerpo dialoga con otros cuerpos para manifestar el placer que le provocan algunas acciones, para proponer nuevas maneras de jugar y para esperar el turno, esperar lo que el otro va a hacer con su cuerpo y preparar el propio para dar respuesta a ese cuerpo que, sin lugar a dudas, merece ser escuchado, interpretado, comprendido, cuestionado. Se encuentra también la capacidad de planear y organizar el juego por medio del lenguaje en expresiones como “digamos que yo era un caballo y me daban de comer” o “aquí era el mercado y vendíamos”.

Dadas estas razones, no se puede, de ninguna manera, dejar de lado el juego en la educación inicial. Su presencia no se puede limitar a los momentos de “descanso”, a ser una simple motivación para una actividad, a servir de pasatiempo. No es posible encasillarlo bajo unos parámetros externos a él mismo, puesto que se traicionaría su esencia como actividad autorregulada y voluntaria, como lo afirma Bruner (1995): “el juego que está controlado por el propio jugador, le proporciona a este la primera y más importante oportunidad de pensar, de hablar e incluso de ser él mismo” (p. 219).

El juego es una de las actividades rectoras de la infancia, junto con el arte, la literatura y la exploración del medio ya que se trata de actividades que sustentan la acción pedagógica en educación inicial y potencian el desarrollo integral de las niñas y los niños, también deben estar presentes en acciones conjuntas con la familia a través de la valoración e incorporación de su tradición lúdica, representada en juegos, juguetes y rondas.

Al otorgarle un lugar al juego en la educación inicial se les da pleno protagonismo a las niñas y los niños puesto que, como hemos visto, son los dueños del juego, pueden tomar decisiones, llegar a acuerdos, mostrar sus capacidades, resolver problemas y, en definitiva, participar:

Consideramos que el juego es un escenario donde comienza la participación infantil, ya que dentro de él es posible escuchar las voces de niños y niñas con naturalidad, conocer sus experiencias personales, sus intereses individuales, colectivos y las relaciones que se dan entre ellos; donde la palabra y la acción dan cuenta de la implicación y compromiso de ellos y ellas dentro del juego. Solo se aprende a participar participando (Peña y Castro: 2012, p. 128).

Entonces, hablar del juego en la educación infantil es hablar de promover la autonomía, de reconocer la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que los rodea, situación que ha de ser reconocida y acompañada por las maestras, los maestros y los agentes educativos.

Entonces, el juego se convierte en un “contexto de escucha” de las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños, donde las y los maestros y los agentes educativos pueden realmente reconocerlos desde la multiplicidad de sus lenguajes, como sostiene Malaguzzi (2001).

En la atención integral a la primera infancia entendemos el juego como un derecho que debe ser garantizado en todos los entornos en el hogar, en el educativo, de salud y en los espacios públicos. Como derecho garantizado, invita a comprender que la niña y el niño viven en el juego y para el juego, y en esta medida se genera una actitud crítica y reflexiva frente a los espacios en los que crecen y sus condiciones; hace pensar también en el papel de los medios de comunicación y la industria del juego y el juguete, qué tipo de acciones lúdicas proponen y qué valores transmiten. Todos los elementos señalados anteriormente dan una idea del porqué el juego merece un lugar privilegiado en la educación inicial. En esta misma línea, cuando se indaga acerca de a qué van las niñas y los niños menores de seis años a la educación inicial, es común encontrar como respuesta que “van a jugar”; esa contestación podría hacer pensar que se comparte la idea de que el juego es la actividad rectora de la infancia.

Sin embargo, cuando se profundiza en su sentido, se encuentra una perspectiva que restringe todo el potencial que en sí misma alberga, puesto que generalmente se usa

para lograr un fin como aprenderse los colores, recordar las figuras geométricas, etc. De esta forma, el juego se convierte en un dispositivo dirigido, orientado y simplista que lleva a un aprendizaje concreto en el marco de una participación y diversión aparente.

Precisamente, por ser aceptada la idea de que el juego es tan importante para la primera infancia, este se ha trabajado y estudiado desde diferentes enfoques que se reflejan, sin lugar a dudas, en las prácticas de los maestros, las maestras y otros agentes educativos. En dichos enfoques, se piensa el juego como herramienta, como estrategia, como fin en sí mismo y como elemento de la cultura que constituye al sujeto. Son estas dos últimas perspectivas las que se asumen en este documento.

Para empezar, se identifica con la perspectiva sociocultural, en el que el juego es definido como creación humana, como fenómeno cultural y como una práctica social que informa sobre la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades. Pensar el juego de esta manera ha comenzado a abrir un nuevo camino en el escenario educativo para reconocerlo y comprenderlo más allá de lo instrumental, para pensar que las variaciones culturales llevan a cambios en los modos de pensar y representar la realidad.

En el juego hay un gran placer en representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos del que juega. Las niñas y los niños representan en sus juegos la cultura en la que crecen y se desenvuelven; la riqueza de ver el juego desde esta perspectiva permite aproximarse a su realidad y a la manera en que la asumen y la transforman. Así, en el juego se manifiesta toda la diversidad del patrimonio cultural con el que cuenta el país y, en ese sentido, favorecer el juego en la educación inicial lleva también a preservarlo y robustecerlo. Lo mismo se podría decir de la perspectiva de género, de cómo, desde las propuestas pedagógicas, se dinamizan enfoques equilibrados de concebir el rol de lo masculino y lo femenino.

Incluso Huizinga (1987), uno de los autores más reconocidos en el tema del juego, amplía la noción más allá de la niñez, hasta el conjunto de las manifestaciones humanas, ya que el juego constituye al sujeto y está presente a lo largo de la vida; lo que sucede es que la manera de jugar se va transformando, así como el modo en que el sujeto se posiciona frente a él.

Por su parte, desde ciertas perspectivas psicológicas, el juego ha sido más utilizado como una herramienta, estrategia o instrumento para caracterizar el desarrollo infantil, y en ese marco, para diseñar propuestas didácticas para la escuela con el fin de identificar y tratar conductas que se manifiestan a través del mismo (Reyes, 1993). No obstante, dentro de la misma perspectiva psicológica hay otros trabajos en los que se tiene en cuenta el contexto y la cultura, y en los cuales se concibe el juego como productor de identidad y subjetividad desde los distintos marcos de interacción en la vida cotidiana. Un autor representativo de esta perspectiva es D. W. Winnicott (1982), quien define el juego como esa capacidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro: el espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre las niñas y los niños, entre la niña o el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo. En sus palabras, “el lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). Lo mismo puede decirse acerca del juego” (p. 135).

2.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS JUEGOS INFANTILES

El juego es la actividad fundamental del niño, imprescindible para un desarrollo adecuado, por lo que éste debe disponer de tiempo y espacio suficiente según su edad y necesidades. La naturaleza del juego responde a estas características:

- Se ha de considerar como una actitud, como un modo de interactuar con la realidad
- La finalidad del juego es intrínseca; el niño no juega con ningún otro objetivo
- Es espontáneo, no requiere motivación ni preparación.

- Es motivador en sí mismo, cualquier actividad convertida en juego es atractiva para el niño. El juego al margen de la escuela motiva a los niños para explorar y experimentar en el hogar, el jardín, la calle, las tiendas, la vecindad, etc.
- Se elige libremente; los niños y niñas no se sienten obligados a jugar, pues si esto fuera así, dejarían de hacerlo. Se trata de una actividad espontánea, no condicionada por refuerzo o acontecimientos externos. El interés y la decisión personal serán el motor de la actividad lúdica. Nadie puede ser obligado a jugar esto sería perder la esencia misma del juego.
- En su desarrollo, hay un desenvolvimiento de todas las capacidades físicas y psíquicas. El adulto puede obtener información de la evolución de niños y niñas observando cómo juegan.
- Para jugar no es preciso que haya material.
- Es un recurso educativo que favorece el aprendizaje en sus múltiples facetas.
- Psicológicamente, se considera que, en algunas ocasiones, el juego tiene una función catártica, ya que puede servir para liberar tensiones.
- El juego infantil se diferencia del adulto en que este último busca en el juego un medio para distraerse, para relajarse, para relacionarse y, a veces, para descansar de otras actividades. Tal vez esta diferencia entre el juego de los niños y los adultos queda claramente resumida en este pensamiento “los niños juegan para encontrar la realidad; los adultos juegan para rehuirla”
- Cambia con la edad, de forma que hay diferentes formas de juego que van apareciendo conforme el niño va evolucionando. (“las características de sus juegos irán evolucionando y consolidándose progresivamente, siguiendo un ritmo que es individual y que le posibilita ir logrando nuevas destrezas y competencias”)
- Tiene una función compensadora de desigualdades, integradora y rehabilitadora.

2.2.4. CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS INFANTILES.

La clasificación nos permite tener un esquema mental que nos hace entender mejor los que los niños realizan y nos ayudan a seleccionar las propuestas de juego que los educadores pueden hacer

Los juegos pueden clasificarse en base a:

- El espacio en que se realiza el juego
- El papel que desempeña el adulto
- El número de participantes.
- La actividad que realiza el niño
- El momento en que se encuentra el juego.

El espacio en que se realiza el juego: Los juegos de interior y los juegos de exterior.

Correr, perseguirse, esconderse, montar la escoba, correr empujando el aro, subir por estructuras, trepar por una red, columpiarse, tirarse por un tobogán o montar un balancín son actividades que requieren espacio suficiente para poder realizarlas y se consideran propias del espacio exterior.

Los juegos manipulativos, los de imitación, la mayoría de los juegos simbólicos, los juegos verbales, los de razonamiento lógico y los de memoria son juegos adecuados para realizar en espacios interiores.

Papel que desempeña el adulto: Juego libre, juego dirigido y juego presenciado.

Los niños juegan espontáneamente. Siempre que se dé un medio físico y humano adecuado en que el niño pueda expresarse y actuar libremente surgirá el juego libre y espontáneo. La que toma la iniciativa y dirige el juego.

En todos ellos los educadores tienen un papel de enseñar y de dirigir el juego por lo que se entiende como juegos dirigidos.

Por otra parte cuando el niño juega solo, con su cuerpo o con los objetos, pero necesita que el educador esté presente dándole confianza y seguridad aunque no intervenga directamente en el juego se denomina juego presenciado.

Juego según número de participantes: Juego individual, juego paralelo, juego de pareja, juego de grupo.

Se denomina juego individual al que realiza el niño sin interactuar con otro niño aunque este en compañía de los otros. Individualmente el niño juega explorando y ejercitando su propio cuerpo -juego motor- también explora los objetos cercanos y juega con los juguetes que le ponemos a su alcance.

Llenar y vaciar recipientes, muchos juegos motores, algunos juegos simbólicos y gran parte de los juegos de razonamiento lógico son juegos en los que el niño juega solo.

Llamemos juego paralelo al juego que realiza el niño individualmente pero en compañía de otros niños. Los niños pueden aparentar estar jugando juntos pero una observación detenida nos hará ver que aunque realicen juegos similares o con juguetes parecidos, no hay interacción entre ellos y simplemente juegan unos a otros sin compartir el juego.

Cuando hablamos del ciclo de 0 a 3 años, los juegos de pareja, son todos los juegos que el niño realiza con el educador. En los más pequeños el juego de dar y tomar, los juegos de regazo son juegos sociales – o de interacción social-.

Posteriormente, desde los tres años, los niños pueden jugar en pareja con otro niño dando palmas siguiendo una señal y también pueden jugar en grupo con varios compañeros.

En los juegos de grupo podemos diferenciar tres niveles de relación: asociativa, competitiva y cooperativa.

Juegos según la actividad que promueve en el niño.

Juegos sensoriales: Se denominan juegos sensoriales a los juegos en los que los niños fundamentalmente ejercitan los sentidos.

Los juegos sensoriales se inician desde las primeras semanas de vida y son juegos de ejercicio específico del periodo sensorio motor –desde los primeros días hasta los dos años- aunque también se prolongan durante toda la etapa de educación Infantil.

Los juegos sensoriales se pueden dividir a su vez de acuerdo con cada uno de los sentidos en: visuales, auditivos, táctiles, olfativos, y gustativos.

Los juegos motores: Aparecen espontáneamente en los niños desde las primeras semanas repitiendo movimientos y gestos que inician de forma involuntaria.

Los juegos motores tiene una gran evolución en los dos primeros años de vida y se prolongan durante toda la infancia y la adolescencia, Andar correr saltar, arrastrarse, rodar, empujar o tirar son movimientos que intervienen en los juegos favoritos de los niños porque ellos ejercitan sus nuevas conquistas y habilidades motrices a la vez que les permiten descargar las tensiones acumuladas.

El juego manipulativo: En los juegos manipulativos intervienen los movimientos relacionados con la presión de la mano como sujetar, abrochar, apretar, atar, coger encajar, ensartar, enroscar, golpear, moldear, trazar, vaciar y llenar. Los niños desde los tres o cuatro años meses pueden sujetar el sonajero si se lo colocamos entre las manos y progresivamente irá cogiendo todo lo que tiene a su alcance. Enseguida empieza a sujetar las galletas y los trozos de pan y se los lleva a la boca disfrutando de forma especial desde los cinco o seis meses con los juegos de dar y tomar.

Los juegos de imitación: En los juegos de imitación los niños tratan de reproducir los gestos, los sonidos o las acciones que han conocido anteriormente. El niño

empieza las primeras imitaciones hacia los siete meses, extendiéndose los juegos de imitación durante toda la infancia.

Juegos simbólicos: El juego simbólico es el juego de ficción el de –hacer como si- inician los niños desde los dos años aproximadamente. Fundamentalmente consiste en que el niño da un significado nuevo a los objetos –transforma un palo en caballo – a las personas – convierte a su hermana en su hija – o a los acontecimientos – pone una inyección al muñeco y le explica que no debe llorar.

Los juegos verbales: Los juegos verbales favorecen y enriquecen el aprendizaje de la lengua. Se inician desde los pocos meses cuando las educadoras hablan a los bebés y más tarde con la imitación de sonidos por parte del niño Ejemplos: trabalenguas., veo-veo.

Los juegos de razonamiento lógico: Estos juegos son los que favorecen el conocimiento lógico matemático. Ejemplos: los de asociación de características contrarias, por ejemplo, día-noche, lleno-vacío, limpio-sucio.

Los juegos de relaciones espaciales: Todos los juegos que requieren la reproducción de escenas – rompecabezas – exigen al niño observar y reproducir las relaciones espaciales implicadas entre las piezas.

Los juegos de relaciones temporales: También en este caso hay materiales y juegos con este fin; son materiales con secuencias temporales –como las viñetas de los tebeos- para que el niño los ordene adecuadamente según la secuencia temporal.

Juegos de memoria: Hay múltiples juegos que favorecen la capacidad de reconocer y recordar experiencias anteriores. Hay diferentes clases de memoria. Como nuestro interés está centrado en la etapa de educación infantil nos interesan especialmente las clases de memoria asociadas a los sentidos.

Juegos de fantasía: Los juegos de fantasía permiten al niño dejar por un tiempo la realidad y sumergirse en un mundo imaginario donde todo es posible de acuerdo con el desea propio o del grupo.

Se puede dar rienda suelta a la fantasía a través de expresión oral creando historias a través de la expresión oral creando historias y cuentos individuales o colectivos a partir de sugerencias del educador. Pero sin duda alguna en el juego espontáneo, el juego simbólico permite al niño representar y transformar la realidad de acuerdo con sus deseos y necesidades.

2.2.5. FASES O MOMENTOS DE LOS JUEGOS INFANTILES.

a) Introducción

Comprende los pasos o acciones que posibilitarán comenzar o iniciar el juego, incluyendo los acuerdos o convenios que posibiliten establecer las normas o tipos de juegos.

b) Desarrollo

Durante el mismo se produce la actuación de los estudiantes en dependencia de lo establecido por las reglas del juego.

c) Culminación

El juego culmina cuando un jugador o grupo de jugadores logra alcanzar la meta en dependencia de las reglas establecidas, o cuando logra acumular una mayor cantidad de puntos, demostrando un mayor dominio de los contenidos y desarrollo de habilidades.

Se deben tener presentes las particularidades psicológicas de los estudiantes para los cuales están diseñados los mismos. Los juegos didácticos se diseñan fundamentalmente para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en determinados contenidos específicos de las diferentes asignaturas, la mayor utilización ha sido en la consolidación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades.

Los Juegos Didácticos permiten el perfeccionamiento de las capacidades de los

estudiantes en la toma de decisiones, el desarrollo de la capacidad de análisis en períodos breves de tiempo y en condiciones cambiantes, a los efectos de fomentar los hábitos y habilidades para la evaluación de la información y la toma de decisiones colectivas.

2.2.6. TEORIA DE LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY

Según **Lev Semionovich Vygotsky** (1924), el juego surge como necesidad de reproducir el contacto con lo demás. Naturaleza, origen y fondo del juego son fenómenos de tipo social, y a través del juego se presentan escenas que van más allá de los instintos y pulsaciones internas individuales.

Para este teórico, existen dos líneas de cambio evolutivo que confluyen en el ser humano: una más dependiente de la biología (preservación y reproducción de la especie), y otra más de tipo sociocultural (ir integrando la forma de organización propia de una cultura y de un grupo social).

Finalmente Vygotsky establece que el juego es una actividad social, en la cual gracias a la cooperación con otros niños, se logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio. También este autor se ocupa principalmente del juego simbólico y señala como el niño transforma algunos objetos y lo convierte en su imaginación en otros que tienen para él un distinto significado, por ejemplo, cuando corre con la escoba como si ésta fuese un caballo, y con este manejo de las cosas se contribuye a la capacidad simbólica del niño.

L. S. Vygotsky (1896 - 1934), otorgó al juego, como instrumento y recurso socio-cultural, el papel gozoso de ser un elemento impulsor del desarrollo mental del niño, facilitando el desarrollo de las funciones superiores del entendimiento tales como la atención o la memoria voluntaria.

Según sus propias palabras *"El juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño"* (Soviet psychology.3).Concentrar la

atención, memorizar y recordar se hace, en el juego, de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad.

Decimos que su teoría es constructivista porque a través del juego el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural. Jugando con otros niños amplía su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural aumentando continuamente lo que Vigotsky llama "*zona de desarrollo próximo*"

La "*zona de desarrollo próximo*" es "*la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de otros, y el nivel de desarrollo potencial, o la capacidad de resolverlos con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces*".

Vigotsky analiza, además, el desarrollo evolutivo del juego en la Edad Infantil destacando dos fases significativas:

- Habría una primera fase, de dos a tres años, en la que los niños juegan con los objetos según el significado que su entorno social más inmediato les otorga. Esta primera fase tendría, a su vez, dos niveles de desarrollo.

En el primero, aprenden lúdicamente las funciones reales que los objetos tienen en su entorno socio-cultural, tal y como el entorno familiar se lo transmiten.

En el segundo, aprenden a sustituir simbólicamente las funciones de dichos objetos. O lo que es lo mismo a otorgar la función de un objeto a otro significativamente similar, liberando el pensamiento de los objetos concretos.

Han aprendido, en consonancia con la adquisición social del lenguaje, a operar con significados. Un volumen esférico, por ejemplo, puede transformarse en una pelota.

- Después vendría una segunda fase de tres a seis años, a la que llama fase del "*juego socio-dramático*". Ahora se despierta un interés creciente por el mundo de los adultos y lo "*construyen*" imitativamente, lo representan.

De esta manera avanzan en la superación de su pensamiento egocéntrico y se produce un intercambio lúdico de roles de carácter imitativo que, entre otras cosas, nos permite averiguar el tipo de vivencias que les proporcionan las personas de su entorno próximo. Juegan a ser la maestra, papá o mamá, y manifiestan así su percepción de las figuras familiares próximas.

A medida que el niño crece el juego dramático, la representación "teatral" y musical con carácter lúdico, podrá llegar a ser un excelente recurso psicopedagógico para el desarrollo de sus habilidades afectivas y comunicativas.

EN RESUMEN

- El juego forma parte esencial del desarrollo ya que amplía continuamente la llamada "*zona de desarrollo próximo*"
- Sirve para explorar, interpretar y ensayar diferentes tipos de roles sociales observados.
- Contribuye a expresar y a regular las emociones.

Hay dos fases evolutivas infantiles para el juego:

La primera: de 2 a 3 años, en la que aprenden la función real y simbólica de los objetos.

La segunda: de 3 a 6 años, en la que representa imitativamente, mediante una especie de "*juego dramático*" el mundo adulto.

2.3. COORDINACION MOTORA GRUSA

El término habilidades **motoras gruesas** se refiere a las actividades que requieren usar los músculos grandes de los brazos, piernas y torso. Esas habilidades incluyen caminar, correr y saltar, entre otras.

El desarrollo motor es el del control de los movimientos corporales mediante la actividad coordinada de los centros nerviosos, los nervios y los músculos. Este control procede del desarrollo de los reflejos y la actividad masiva presente al nacer. En tanto no se produzca este desarrollo, el niño podría ser impotente.

Sin embargo, esta condición de impotencia se desvanece con rapidez. Durante los cuatro o cinco primeros años de vida post natal, el niño llega a controlar sus movimientos gruesos. Estos movimientos incluyen las zonas grandes del cuerpo que se utilizan para caminar, correr, saltar, nadar, lanzar, trepar, etc. Después de los cinco años de edad, se produce un desarrollo importante en el control de las coordinaciones más finas, que incluyen a grupos musculares menores, utilizados para aferrar las cosas, tirar y atrapar pelotas, escribir y utilizar herramientas.

A menos que haya obstáculos ambientales o deficiencias físicas o mentales que interfieran el desarrollo motor normal, un niño de seis años estará listo para adaptarse a las exigencias de la escuela y a participar en las actividades de juego de sus compañeros. La sociedad espera esto de los niños. Algunas de las tareas más importantes de desarrollo de los años preescolares y los primeros de la escuela, consisten en el desarrollo de los años preescolares y los primeros de la escuela, consisten en el desarrollo de habilidades motoras basadas en el uso coordinado de diferentes grupos de músculos.

Los niños que respondan a las expectativas sociales realizan buenas adaptaciones personales y sociales, a menos que encuentren algunos obstáculos en la personalidad. Por otra parte, los niños que caen por debajo de las expectativas

sociales, desarrollan sentimientos de inadecuación personal que debilitan su motivación para tratar de aprender lo que ya conocen sus coetáneos.

2.3.1. PRINCIPIOS DEL DESARROLLO MOTOR.

En numerosos estudios longitudinales, se ha probado a grupos de bebés y niños pequeños observándolos durante cierto periodo de tiempo, para ver cuando aparecen ciertas formas de conducta motora y descubrir si estas formas son similares para todos los niños de la misma edad. Los estudios amplios demuestran que se muestran en secuencias predecibles varios desempeños motores que incluyen a los brazos, las muñecas y los dedos, tales como extenderse, aferrar objetos y oponer el pulgar.

Muchos otros estudios se han concentrado en los desempeños motores que incluyen los pies, las piernas y el cuerpo completo, como el caminar, el saltar, el correr y el brincar. Además, se han realizado unos cuantos estudios sobre la edad y la secuencia de desarrollo de habilidades específicas tales como las incluyen en la auto alimentación, el vestirse uno mismo, lanzar y atrapar pelotas. A partir de estos estudios han surgido cinco principios importantes de desarrollo motor, cada uno de los cuales se verá a continuación.

a) El desarrollo motor depende de la maduración neuronal y muscular.

El desarrollo de las diferentes partes de actividades motoras es paralelo al de distintos campos del sistema nervioso. Puesto que los centros nerviosos inferiores, situados en la médula espinal están mejor desarrollados al nacer que los centros nerviosos superiores, localizados en el cerebro, los reflejos están mejor desarrollados al nacer que las actividades voluntarias. Dentro de un periodo breve de tiempo después del nacimiento, los reflejos importantes que se necesitan para la supervivencia, tales como el chupar, el tragar, el pestañear, el mover las rodillas y el reflejo del tendón patelar, se refuerzan y condicionan mejor. Otros menos útiles, tales como el reflejo de Babinsky, de la planta del pie o de aferrar con los dedos del pie, el reflejo palmar y de

aferrar con la mano, el de Moro y el de Babinsky, se desvanecen gradualmente y desaparecen antes de terminar el primer año de vida.

La actividad masiva, presente también al nacer, se desarrolla gradualmente en patrones simples de actividades voluntarias que constituyen la base para las habilidades. El cerebelo o encéfalo inferior, que controla el equilibrio, se desarrolla rápidamente durante los primeros años de vida y llega casi a su tamaño maduro para cuando el niño tiene cinco años de edad. El cerebro, sobre todo los lóbulos frontales que controlan los movimientos hábiles, se desarrollan también durante los primeros años.

Los movimientos hábiles no se pueden dominar en tanto no maduran los mecanismos musculares de los niños. Los músculos estriados que controlan los movimientos voluntarios, se desarrollan a un ritmo lento durante toda la niñez. La acción coordinada voluntaria es imposible antes de que los niños alcancen una madurez definitiva.

b) El aprendizaje de habilidades no se puede predecir hasta que el niño esté listo desde el punto de vista de la maduración.

El tratar de enseñar a un niño los movimientos finos, antes de que estén bien desarrollados sus músculos y su sistema nervioso, será una pérdida de tiempo. Esto es igualmente cierto para la práctica que puedan iniciar los niños. Ese adiestramiento puede producir ciertas ganancias temporales; pero los efectos a largo plazo serán insignificantes o nulos.

c) El desarrollo motor sigue un patrón predecible.

El desarrollo motor sigue las leyes de la dirección del desarrollo. A partir de las muchas evidencias sobre un patrón ordenado y predecible en el desarrollo físico, tanto en la vida prenatal como en la postnatal, han surgido dos leyes sobre la secuencia de dirección del desarrollo; la ley céfalo caudal y la próxima distal. Según

la primera de ellas, el desarrollo se extiende por el cuerpo de la cabeza a los pies. Esto significa que los mejoramientos de la estructura y las funciones se producen primeramente en la región de la cabeza, luego del tronco, y finalmente, en la región de las piernas. Según la ley próximo distal, el desarrollo va de lo cercano a lo lejano, hacia fuera del eje central del cuerpo y hacia las extremidades.

d) Es posible establecer normas para el desarrollo motor.

Puesto que el desarrollo motor temprano sigue un patrón predecible, es posible establecer normas, basadas en edades medias, para distintas formas de actividades motoras. Estas normas se pueden utilizar como lineamientos que les permitan a los padres y otras personas saber qué pueden esperar y a qué edades esperarlos en sus hijos. También se puede emplear para evaluar la normalidad del desarrollo de un niño. Por ejemplo, el hecho de que ciertos reflejos se desvanecen a determinadas edades, mientras que otros se fortalecen y se hacen mejor coordinados, lo usan los médicos para evaluar el desarrollo del bebé, tanto al nacer como durante los meses que siguen. Las normas para diferentes patrones de actividades voluntarias, tales como sentarse, ponerse de pie, alargar las manos y aferrar objetos, se utilizan para evaluar el desarrollo intelectual de los bebés, antes de que se les pueda someter a pruebas estándar de inteligencia que se basan mucho en uso del habla. Por ejemplo, las escalas de desarrollo de recién nacidos de Bayley sirven para este fin.

e) Existen diferencias individuales en el índice de desarrollo motor.

Aun cuando el desarrollo motor sigue un patrón que es similar para todos en sus aspectos más amplios, se producen diferencias individuales en sus detalles, que afectan las edades a las que diferentes individuos llegan a etapas distintas. Algunas de esas condiciones aceleran la rapidez del desarrollo motor, mientras que otras la desaceleran.

2.3.2. IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES MOTORAS GRUESAS.

Muchos niños y niñas con dificultades con el movimiento alcanzan importantes pilares del desarrollo sin ningún problema, como sentarse y caminar. Pero, a medida que crecen, podrían tener problemas con otras actividades como saltar y mantener el equilibrio usando solo un pie.

Estos síntomas pueden ser demasiado sutiles para que los padres los detecten, y puede que no se den cuenta de que hay un problema hasta que su hijo empieza la escuela. En ese momento se podría observar que su hijo se rezaga en el parque infantil o es un poco torpe en el salón de clases. También podría serle difícil atajar una pelota, pedalear una bicicleta o escalar.

Por supuesto que los niños pueden tener una vida feliz y satisfactoria aunque no sean buenos jugando la rayuela o pateando una pelota. Sin embargo, las habilidades requeridas para estas actividades son importantes para controlar sus cuerpos. Por ejemplo, ser capaz de saltar ayuda a su hijo a tener control cuando pierde el equilibrio. Y no sentirse seguro en el parque infantil puede disminuir su autoestima y desanimarlo a que sea una persona activa en el futuro.

2.3.3. CÓMO SE DESARROLLAN LAS HABILIDADES MOTORAS GRUESAS

Es útil saber cómo progresan las habilidades motoras para tener una idea si su hijo o hija se está desarrollando apropiadamente. Recuerde que saber el *orden* en el que se desarrollan las habilidades motoras puede ser tan importante como saber con exactitud *cuándo* un niño domina nuevas destrezas. Por ejemplo, cuando su hijo o hija empieza a darse la vuelta sabrá que sentarse erguido es la habilidad que debería dominar a continuación.

Lograr el control del cuerpo comienza en la parte superior. Alrededor de los 4 meses de edad un bebé típicamente puede soportar su cuerpo con sus codos mientras

mantiene su cabeza erguida. Poco después podrá balancearse apoyándose en el estómago, dar patadas y mecer sus brazos, lo cual le permitirá darse la vuelta.

Alrededor de los 6 meses la mayoría de los bebés comienzan a descubrir cómo usar los músculos del torso para sentarse. Y entre los 7 y los 10 meses podrían comenzar a gatear.

Alrededor de los 10 meses los bebés están tratando de empujarse para pararse. Una vez que están parados se agarrarán de los muebles a su alrededor para trasladarse. En algún momento, finalmente dan el primer paso sin tener que sostenerse del mueble.

Los pilares del desarrollo no terminan cuando pueden caminar. A medida que los niños se sienten más seguros caminando, pueden comenzar a correr, detenerse y correr con soltura alrededor de las esquinas. Entre los 3 y los 5 años, la mayoría de los niños pueden mantener el equilibrio durante pocos segundos parándose sobre un pie y saltar usando solo una pierna. A los 6 años, por lo general pueden coordinar los complejos movimientos necesarios para saltar. Debemos tener presente que las habilidades motoras gruesas no son lo mismo que las habilidades motoras finas.

2.4. BASE METODOLOGICA.

El diseño de esta investigación, es de carácter mixto (cualitativo-cuantitativo) descriptivo e explicativo. Es decir que los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca, el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

La modalidad que se utilizó para recoger los datos fue la entrevista semi-estructurada con un cuestionario de preguntas donde definimos previamente un conjunto de

tópicos que deben abordarse con los entrevistados. A partir del instrumento elaborado, se aplicó a la muestra previamente determinada y después de la recolección de los datos se realizó su procesamiento, lo que posteriormente determino el análisis e interpretación de los mismos y su representación en tablas.

La población entrevistada, fueron veinte madres de familia. El cuestionario fue aplicado a cada una de ellas, individualmente, en la institución educativa en tiempo único y en un día previa citación. Se utilizó el muestreo no probabilístico el mismo que se basa en el juicio personal de la investigadora más que en la oportunidad de seleccionar elementos de muestra. En este estudio, el interés se centra en la población de la muestra que da diversas respuestas o expresa diferentes actitudes.

CAPITULO III

CAPITULO III

3.1. RESULTADOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.

TABLA N°1

ACCIONES DE COORDINACION MOTORA GRUESA EN LA VIDA DIARIA

ITEMS.	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		A VECES		CASI NUNCA		NUNCA		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	20	100 %
1. ¿Tu niño (a) juega en casa?			4	20	6	30	10	50			20	100 %
2. ¿Participas en el juego que tu niño (a) realiza?			4	20	8	40	8	40			20	100 %
3. ¿Comparte tu niño (a) sus juguetes con los demás?			1	5	7	35	12	60			20	100 %
4. ¿A tu niño (a) le gusta bailar cuando escucha música de su agrado?			3	15	3	15	14	70			20	100 %
5. ¿Tu niño (a) se viste sin ayuda?			1	5	4	20	7	35	8	40	20	100 %
6. ¿Tu niño (a) se alimenta sin ayuda?			1	5	4	20	7	35	8	40	20	100 %
7. ¿Tu niño (a) se asea solo?			1	5	3	15	8	40	8	40	20	100 %
8. ¿Tu niño (a) puede amarrarse el calzado solo?			1	5	2	10	6	30	11	55	20	100 %

Fuente: Cuestionario aplicado a madres de familia de la I.E.I. N°16726 Pakui. Distrito de Imaza. Bagua.

En los resultados de la tabla N° 1 podemos apreciar lo siguiente:

- Casi nunca los niños juegan en su casa, así lo demuestra en la Tabla N°1 un 50% de ellos.
- A veces y casi nunca las madres (padres de familia) participan en el juego que su niño o niña realizan
- El 60% de niños(as) no les gusta compartir sus juguetes con los demás.
- Casi nunca (70%) les gusta bailar cuando escuchan música de su agrado.

- e) El 35 % y el 40% de niños(as) suelen vestirse solos casi nunca y nunca lo hacen solos siempre necesitan de alguien que los ayude.
- f) Del mismo modo el 35% y el 40 % de niños (as) suelen alimentarse con ayuda de otra persona.
- g) El 80% casi nunca y nunca se asean solos, siempre necesitan de ayuda de otra persona.
- h) El 85 % de niños (as) casi nunca y nunca suelen amarrarse el calzado en forma individual, siempre necesitan de alguien que lo ayude o quede le realice la actividad.

Conclusión: De acuerdo al cuestionario respondido por las madres de familia podemos concluir: Que, la coordinación motora gruesa en los estudiantes de 6 años de la Institución Educativa N° 16726, se encuentra con un retraso considerable, que necesita ser estimulada para nivelar su desarrollo.

TABLA N°2

RESULTADO DEL REGISTRO DEL CUESTIONARIO

ACCIONES DE COORDINACION MOTORA GRUESA PROPIAS DE SU EDAD.

ITEMS.	SIEMPRE		CASI SIEMPRE		A VECES		CASI NUNCA		NUNCA		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	8	100 %
9. ¿Tu niño (a) puede saltar la cuerda (soga)?					3	15	6	30	11	55	20	100 %
10. ¿Tu niño (a) trepa un tobogán y se resbala?			1	5	3	15	8	40	8	40	20	100 %
11. ¿Tu niño (a) salta en un pie?					5	25	8	40	7	35	20	100 %
12. ¿Tu niño (a) mantiene el equilibrio parándose en un solo pie?					4	20	9	45	7	35	20	100 %
13. ¿Tu niño (a) juega a la rayuela?					4	20	4	20	12	60	20	100 %

14. ¿Tu niño (a) golpea un balón con el pie y corre detrás de él?					4	20	8	40	8	40	20	100 %
15. ¿Tu niño (a) lanza una pelota y corre a recibirla antes que rebote en el piso?					5	25	2	10	13	65	20	100 %
16. ¿Tu niño (a) trepa el mueble y salta de él al piso?					3	15	4	20	13	65	20	100 %
17. ¿Tu niño (a) corre sin caer?			4	20	9	45	7	35			20	100 %
18. ¿Tu niño (a) se balancea en el columpio?			2	10	2	10	8	40	8	40	20	100 %
19. ¿Tu niño (a) marcha como soldado?			1	5	2	10	17	85			20	100 %
20. ¿Tu niño (a) nada sin dificultad?					3	15			17	85	20	100 %

Fuente: Cuestionario aplicado a madres de familia de la I.E.I. N°16726 Pakui. Distrito de Imaza.Bagua.

Respecto a la Tabla N° 2 podemos apreciar lo siguiente.

- a). Que el 55% de niños (as) nunca saltan la cuerda (soga).
- b). Casi nunca (40%) y nunca (40%) los niños (as) trepan a un tobogán y se resbalan.
- c). Pocos niños (as) solo 5 que representan el 25% a veces saltan con un pie.
- d). Casi nunca y Nunca que representan el 45% y el 35% de los niños (as) pueden mantener el equilibrio en un solo pie.
- e). El 60% de niños (as) nunca juegan a la rayuela.
- f). Del mismo modo el 40 % casi nunca y 40% nunca cuando golpea un balón con el pie corre detrás de él.
- g). Casi Nunca y nunca los niños (as) suelen balancearse en el columpio, así lo demuestra el 80 % del total.
- h). El 85 % de niños (as) nunca han realizado natación.

Conclusión: Según se aprecia en la tabla N° 2 a la mayoría de niños (as) de la Institución Educativa N° 16726 del Distrito de Imaza, presentan retrasó en el desarrollo de la coordinación motora gruesa, en las acciones o habilidades propias de su edad, por lo que requieren de un aprestamiento urgente en este tipo de actividades de coordinación motora gruesa.

3.2. PROPUESTA.

PROGRAMA DE JUEGO EDUCATIVOS PARA DESARROLLAR LA COORDINACION MOTORA GRUESA

1. FUNDAMENTACIÓN.

Consideramos como fundamento fundamental de la preparación de los niños en el plano del desarrollo físico, social y cognitivo para ingresar a la escuela primaria; se requiere que los centros de educación inicial ofrezcan condiciones de aprendizaje propias para lograr más integración de la educación no formal a la formal, con el fin facilitar la transición de los niños a la primaria

Se fundamenta también en la recomendación de que los preescolares acumulen 60 minutos diarios de actividad física estructurada, y esta debe ser incluida dentro del programa de cuidado de los menores, las sesiones deben ser cortas de 15 a 20 minutos cada una, enfatizando en experiencias variadas de movimiento, incluyendo juegos no competitivos que envuelvan el movimiento acompañado de música; es por esto que la actividad física debe ser prevista e incorporada en el horario preescolar de forma diaria.

Finalmente, por medio de este programa las docentes permiten que el niño utilice herramientas a su alcance, imagine, cree y recree situaciones mediante el juego que lo lleven a un aprendizaje y desarrollo de diversas habilidades.

2. FINALIDAD.

El programa de juegos educativos para desarrollar la coordinación motora gruesa, tiene por finalidad; describir algunos de los juegos que pueden utilizarse en el quinto y sexto año de vida con el propósito de desarrollar los procesos cognitivos del niño

en estrecha relación con los procesos afectivos y conativos, pues no basta con que el niño quiera, sino que es importante dotarlos de los recursos cognitivos necesarios para actuar, los que a su vez se desarrollan durante el juego.

3. OBJETIVOS

- Elaborar juegos educativos, para desarrollar la coordinación motora gruesa en niños y niñas de la Institución Educativa N°16726 Pakui Distrito de Imaza. Provincia de Bagua.

4. CONTENIDOS

1. MANTENERSE DE PUNTILLAS

Motricidad gruesa, piernas, 4 años

Meta: Mejorar la fuerza de las piernas y el equilibrio.

Objetivo: Guardar el equilibrio de puntillas durante diez períodos de tres segundos cada uno.

Materiales: Ninguno

Procedimiento:

Permanecer de pie mirándolos y dile “mira y su nombre”.

Lentamente, elévate sobre tus dedos de los pies manteniendo la posición unos segundos y después lentamente, vuelve a ponerlos en el suelo.

Repite el movimiento, pero esta vez señálale tus pies cuando digas “mira”. Coge al niño por los brazos, y cuando tú te estés poniendo de puntillas, elévaselos suavemente hasta que él también se sostenga sobre los dedos de los pies.

Repite varias veces hasta que comience a hacerlo por si mismo.

Entonces gradualmente reduce tu ayuda, hasta que consiga realizar la actividad sin ningún apoyo en ti.

Lleva la cuenta de cuántas veces se pone de puntillas hasta que pueda hacerlo diez veces sin descansar.

2. CALISTENIA (EJERCICIOS DE GIMNASIA): SALTAR

Motricidad gruesa, piernas, 4 y 5 años

Meta: Mejorar la fuerza de las piernas, la coordinación y la condición física.

Objetivo: Saltar y tocar un objeto suspendido unas diez veces.

Materiales: Cuerda y esponja.

Procedimiento:

Ponte cara al niño y muéstrale como saltar recto hacia el aire.

Indícale como imitarte mientras continuas saltando varias veces.

Si no intenta saltar, cógelo por debajo de los brazos y elévalo suavemente cuando saltes.

Cuando sientas que comienza a impulsarse un poco mientras tu lo subes, reduce gradualmente la ayuda hasta que consiga saltar por si solo.

Cuelga una esponja, o algún objeto de colores vivos, de una altura donde él puede tocarlo fácilmente cuando salte.

Muéstrale como saltas y tocas la esponja, e intenta que te imite.

Alábalo cada vez que toque el objeto suspendido.

Cuenta las veces que toca la esponja antes de cansarse o aburrirse.

Cuando lo toque diez veces seguidas, aumenta progresivamente la altura, pero estando seguros de que permanece todavía dentro de su alcance

3. BOLOS

Motricidad manual gruesa, 4, 5 años. Interacción social.

Meta: Incrementar la fuerza de sus brazos y mejorar la precisión de los movimientos hacia un objeto.

Objetivo: Rodar correctamente una pelota grande, desde una distancia aproximada de tres - seis metros.

Materiales: Pelota grande y cartones de leche vacíos.

Procedimiento:

Coloca seis cartones de leche en una composición “3-2-1” y traza una línea, a unos tres metros de ellos.

Muéstrale al niño cómo rodar la pelota para derribar los cartones, pero permaneciendo detrás de la línea.

Recompón los cartones y ayúdalo a que ruede la bola.

Alégalo cuando derribe alguno. Ve apuntando cuántos bolos derriba en cada tirada.

Cuando el juego se vuelva más fácil para él, Incrementa progresivamente la distancia entre la línea de tirada y los bolos.

También cuando llegue a acostumbrarse al juego, se puede incorporar la idea de esperar turnos.

Haz trazos simples en un trozo de papel, para que el niño pueda ver cuántos bolos derriba y cuántos tiras tú. Haz que disfrute del juego sin permitir que se convierta en una competición.

4. LANZAMIENTO DE GLOBOS

Motricidad manual gruesa, 4.5 años. Control de la coordinación óculo-manual.

Meta: Desarrollar el movimiento de lanzar algo por debajo del brazo y aprender a dirigir el tiro hacia un objeto.

Objetivo: Lanzar un globo dentro de una caja a un metro de distancia, cinco veces consecutivas.

Materiales: Dos globos, caja de cartón y algunas legumbres para rellenar el globo.

Procedimiento:

Permanece de pie con el niño en un área despejada y muéstrale cómo tiras el globo. Asegúrate de que te está mirando mientras lo haces.

Coge el globo con una mano, lentamente baja el brazo por detrás de ti, llevándolo hacia la espalda y luego muévelo suavemente formando un arco, hacia delante.

Recuerda hacer los movimientos suaves y lentos.

Dale al niño otro globo y moldéale su mano ayudándole a lanzarlo.

Repite la actividad varias veces, al principio llevando tú el control sobre su muñeca, luego por su antebrazo, por el codo y finalmente dejándole libre el brazo.

Cuando pueda lanzarlo sin ayuda, comienza a desarrollar el trabajo de lanzamiento hacia un objeto específico.

Coloca una caja en el suelo delante del niño, hazle que se quede de pie delante de ella, y que deje caer el globo en su interior.

Dile “caja”, cada vez que lo tire, señalándosela o tocándola, para que recuerde el objetivo.

Cuando pueda dejar caer el globo correctamente en la caja que tiene justo delante, muévela gradualmente más lejos hasta que quede a un metro de él.

Lleva la cuenta de cuántas veces consecutivas lanza el globo dentro de la caja correctamente y desde qué distancia. Esto te servirá para decidir cuándo incrementar la separación entre el niño y el objetivo.

5. SUBIR ESCALERAS ALTERNANDO LOS PIES.

Motricidad corporal gruesa, 4, 5 años

Meta: Mejorar el equilibrio y habilidad de moverse autónomamente.

Objetivo: Subir escalones poniendo un solo pie en cada peldaño.

Materiales: Escaleras.

Procedimiento:

Cuando el niño suba con seguridad los escalones, con los dos pies en cada peldaño (ver actividad 59), comienza a enseñarle a poner un solo pie en cada uno.

Si es posible, haz que una tercera persona vaya detrás de él, estabilizándolo y dándole confianza, mientras le muestras dónde poner sus pies.

Haz que se ponga de pie delante de las escaleras y se sujete a la barandilla. Señálale su pie derecho y apunta arriba del primer escalón.

Si no lo entiende, moldéale el pie mientras sigue con el izquierdo en el suelo. Alábalo inmediatamente, incluso si se lo has tenido que mover tú.

Ahora señálale su pie izquierdo y la parte de arriba del segundo escalón. Si el niño trata de poner su pie izquierdo junto al derecho, señálale de nuevo el segundo escalón y muévele su pie.

Prémialo inmediatamente.

Repite el procedimiento, dándole ayuda cuando la necesite, hasta que pueda subir sin ayuda poniendo un solo pie en cada escalón.

5. CARRERA DE OBSTÁCULOS

Motricidad corporal gruesa, 4, 5 años. Percepción visual.

Meta: Mejorar el equilibrio y control corporal.

Objetivo: Completar un recorrido de cinco obstáculos de dificultad moderada.

Materiales: Sillas, escobas, cajas, muebles y cuerda.

Procedimiento:

Cuando un niño pueda completar una carrera de obstáculos simples sin ayuda, (ver actividad 56), empezar a construir un recorrido de mayor dificultad con cinco obstáculos, enfocados principalmente en el control y equilibrio del cuerpo.

Usa el mismo procedimiento que en el recorrido normal, extiende un trozo de cuerda a modo de sendero que el niño pueda seguir. Camina por él varias veces a su lado, hasta que sepa qué hacer ante cada obstáculo.

Permanece cerca suya las primeras veces recordándole seguir por la cuerda.

Un ejemplo de dificultad media sería:

- a. Andar a gatas por debajo de una escoba sostenida entre dos sillas.
- b. Saltar sobre una escoba suspendida entre los travesaños de dos sillas.
- c. Reptar a lo largo de una caja de cartón grande y robusto, con las solapas de los extremos cortadas.
- d. Caminar entre dos muebles colocados casi juntos, de manera que el niño tenga que ponerse de costado para caber entre ellos.
- e. Pasar de pie desde un taburete a otro directamente.

6. CALISTENIA (EJERCICIOS DE GIMNASIA): SALTOS DE RANA:

Motricidad gruesa, piernas, 4, 5 años. Imitación motora.

Meta: Desarrollar coordinación, fuerza en las piernas y mejorar la condición física en su conjunto.

Objetivo: Hacer diez saltos de rana sin parar ni caerse.

Materiales: Ninguno.

Procedimiento:

Localiza un área segura sobre una alfombra o sobre el césped.

Muéstrale al niño cómo te pones en cuclillas y saltas unas veces.

Asegúrate de que te mira mientras lo haces.

Ayúdale a adoptar la postura y déjale que se quede agazapado unos minutos para que se acostumbre.

Entonces salta algunas veces delante de él e indícale que te imite.

Si fuera posible, haz que una tercera persona permanezca detrás del niño sujetándolo cuando salte.

Al principio probablemente, podrá saltar sólo una vez o dos.

Apláudele hasta el más mínimo esfuerzo que haga y ve anotando cuántas veces puede saltar antes de parar a descansar o perder el equilibrio.

7. DAR SALTOS

Motricidad corporal gruesa, 4,5 años. Imitación motora.

Meta: Incrementar el equilibrio y la coordinación.

Objetivo: Ir saltando con uno o ambos pies, una distancia de cinco metros.

Materiales: Ninguno.

Procedimiento:

Capta la atención del niño y muéstrale cómo saltas sobre los dos pies.

Luego ponte junto a él y trata que salte contigo.

Si no intenta imitarte, permanece a su lado y elévalo ligeramente del suelo a la vez que tú saltas.

Repite la actividad hasta que pueda saltar sin ayuda.

Cuando salte solo, traza dos líneas separadas una de otras cinco metros, o utiliza trozos de cuerda o lazo para indicarle la salida y la llegada.

Ponte con él en la línea de salida y empezar a saltar hasta la meta.

Entonces haz que salte los cinco metros él solo.

Cuando pueda recorrer saltando fácilmente esa distancia sobre sus dos pies, repite el proceso con otras variantes de saltos:

- a. Saltando sobre los dos pies con los brazos rectos en cruz hacia los lados.
- b. Saltando con uno solo de sus pies. c. Saltando alternando los pies.
- d. Saltando sobre los dos pies con los brazos rectos hacia arriba.

8. EJERCICIOS DE EQUILIBRIO

Motricidad corporal gruesa, 4, 5 años Imitación motora.

Meta: Incrementar el equilibrio, agilidad y en su conjunto, mejorar la condición física.

Objetivo: Mantener el equilibrio mientras realiza una serie de movimientos simultáneos con los brazos y las piernas.

Materiales: Ninguno.

Procedimiento:

Ponte de rodillas con las manos en el suelo y pon al niño junto a ti, en la misma posición.

Es importante que ambos estéis mirando hacia la misma dirección, a fin de evitar confusiones entre la izquierda y la derecha.

Haz los siguientes movimientos y haz que el niño también los realice, (si es posible, que alguien le ayude para que pueda imitarte, mientras tú conservas la postura que le sirve de modelo):

- a. Levanta cada brazo en el aire. b. Levanta cada pierna en el aire.
 - c. Levanta tu pierna derecha y tu brazo derecho, y luego repítelo con tu brazo izquierdo y tu pierna izquierda.
 - d. Levanta tu pierna izquierda y tu brazo derecho en el aire.
- Repítelo con tu pierna derecha y tu brazo izquierdo.

9. AVANZAR RODANDO

Motricidad corporal gruesa, 4, 5 años.

Meta: Incrementar en su conjunto las habilidades físicas.

Objetivo: Rodar sobre los costados una distancia de tres metros y luego volver rodando hacia atrás.

Materiales: Ninguno.

Procedimiento:

Encontrar un área despejada con superficie suave, como una alfombra o el césped.

Asegúrate de que el niño te mire y tírate en el suelo, con los brazos pegados al cuerpo y las manos lisas contra tus caderas.

Muéstrale cómo puedes rodar hacia delante y hacia atrás en esta postura.

Ayúdale a ponerse en la misma posición y luego hazlo rodar lentamente en una dirección.

No lo dejes que empiece a rodar alocadamente.

Cuando llegue a rodar por si mismo, dile cómo parar y empezar de nuevo a rodar en dirección contraria.

Marca una línea de inicio y otra de llegada que estén separadas unos tres metros.

Haz que ruede desde la salida a la meta y luego vuelva de nuevo rodando hasta el punto de salida.

10. CAMINAR SOBRE UNA LÍNEA**Motricidad corporal gruesa, 4, 5 años. Imitación motora.**

Meta: Incrementar el equilibrio y aprender diferentes maneras de caminar

Objetivo: Recorrer una cinta adhesiva de cinco centímetros de ancho, usando diferentes estilos de caminar, sin perder el equilibrio.

Materiales: Cinta adhesiva de cinco centímetros de ancho y tres metros de largo.

Procedimiento:

Coloca la cinta en el suelo formando una línea recta.

Asegúrate de que el niño te mira y demuéstrole cómo caminas a lo largo de ella de un modo natural. Cuando la recorras por segunda vez, haz que te siga. Anímalo para

que permanezca sobre la cinta. Finalmente haz que la recorra el solo. Prémialo cada vez que complete su recorrido sobre ella. Repite la actividad hasta que guarde el equilibrio mientras que se concentra en no dejar de pisarla. Después de que domine este itinerario simple sin salirse de la cinta, demuéstrole un segundo método y haz que te imite. Otras formas de recorrerlo pueden ser:

- a. Caminar hacia atrás con un pie detrás de otro sin cruzarlos.
- b. Caminar de lado, moviendo un pie y luego otro sin cruzarlos.
- c. Caminar hacia delante poniendo el pie derecho en el lado izquierdo de la cinta, y el pie izquierdo en el lado derecho.
- d. Saltar de lado a lado de la cinta manteniendo los pies juntos. e. Caminar de lado cruzando un pie sobre otro.

11. LANZAMIENTO DE PELOTA A TRAVÉS DE UN NEUMÁTICO

Motricidad gruesa, brazos, 4-5 años. Integración del control óculo-manual

Meta: Dirigir un tiro hacia un objeto.

Objetivo: Lanzar una pelota mediana hacia un neumático estático.

Materiales: Un neumático viejo, cuerda gruesa y una pelota mediana.

Procedimiento:

Cuelga el neumático de la rama de un árbol, dejando que quede a un metro del suelo. Pon al niño directamente delante del neumático y ayúdalo a dejar caer una pelota a través del agujero. Prémialo inmediatamente.

Gradualmente reduce la ayuda cuando comience a entender lo que esperamos de él. Cuando deje caer con facilidad la pelota, haz que se aleje un poco para que pueda tirar la pelota hacia el agujero, desde detrás de una línea que tracemos, a un metro del neumático.

Apunta cuántas veces tira con éxito y desde que distancia. Asegúrate de que puede lanzarla al menos siete veces de cada diez antes de mover la línea hacia atrás y recuerda que siempre debes cerciorarte de que el neumático no se mueve.

12. REBOTAR UNA PELOTA

Motricidad gruesa, brazos, 4-5 años. Integración del control óculo-manual.

Meta: Incrementar el control de los brazos y las manos, y desarrollar la coordinación óculo-manual.

Objetivo: Botar una pelota grande cinco veces sin perder el control.

Materiales: Una pelota grande (o cualquier pelota que bote bien, pero que no sea muy pesada).

Procedimiento:

Asegúrate de que el niño te está mirando y bota una pelota varias veces. Luego coge su mano y haz que bote la pelota. Recompénsalo inmediatamente por ello.

Gradualmente ve soltándole la mano cuando comience a intentar a botarla él solo. Al principio, será probable que no consiga hacerlo más de una o dos veces seguidas.

Continúa alabándolo y animándolo cuando la bote las veces que el pueda.

Lleva un control de cuántos botes puede dar seguidos a la pelota antes de perder su control.

Repite la actividad hasta que pueda botarla cinco veces sin ayuda.

13. GIROS HACIA DELANTE: VOLTERETAS.**Motricidad corporal gruesa, 4-5 años. Imitación motora, 4-5 años**

Meta: Mejorar la coordinación, equilibrio y conocimiento de su cuerpo.

Objetivo: Dar cinco giros hacia delante.

Materiales: Ninguno.

Procedimiento:

Despejar un área grande en una alfombra o en el césped.

Asegúrate de que el niño te mira y demuéstrale cómo te giras hacia delante.

Dile “vuelta”, mientras te ruedas, y transmítele que la actividad es divertida y excitante.

Si es posible, haz que una tercera persona lo ayude moldeándole los movimientos, mientras tú le sirves de modelo.

Ponte en cuclillas con ambas manos en el suelo, separadas por la anchura de tus hombros. Ayúdalo a conseguir la misma posición y entonces, muévelo hacia abajo su

cabeza, de manera que su barbilla, descansa sobre su pecho. Inclínalo lentamente hacia delante, hasta que su codo quede tocando el suelo.

Después empuja sus piernas para ayudarlo a completar la voltereta hacia delante. Recompénsalo inmediatamente.

Repite el procedimiento reduciendo gradualmente tu ayuda hasta que pueda completar una voltereta el solo.

14. PASOS DE ELEFANTE

Motricidad corporal gruesa, 4-5 años. Imitación motora, 4-5 años.

Meta: Incrementar el equilibrio y la movilidad.

Objetivo: Caminar como un elefante, diez pasos, con el cuerpo curvado sobre la cintura y los brazos colgando delante.

Materiales: Ninguno.

Procedimiento:

Demuéstrale al niño cómo camina un elefante, curvando hacia delante la cintura y dejando los brazos flácidos, colgando delante de ti con los puños cerrados.

Asegúrate de que te está mirando y camina hacia delante, oscilando tus brazos lentamente de un lado a otro. Di: “mira, soy un elefante”.

Ayúdalo a ponerse en esa posición y camina junto a él como si fueseis elefantes, para que pueda imitarte.

Si es posible, haz que otra persona lo mantenga en la postura, mientras tú continuas siendo su modelo a seguir.

Al principio, no cuentes con que mantenga la postura por mucho tiempo.

Cuando se sienta más cómodo y seguro de sí mismo, caminando como un elefante, traza un recorrido de diez metros e intenta conseguir que lo siga hasta el final.

15. CARRERA DE PATATAS

Motricidad corporal gruesa, 4-5 años. Integración óculo-manual, 1-2 años.

Meta: Incrementar el equilibrio y el control manual.

Objetivo: Llevar una patata en una cuchara, una distancia de metro y medio, sin que la patata se caiga.

Materiales: Una cuchara grande y una patata pequeña.

Procedimiento:

Asegúrate de que el alumno te esté mirando y mantén en equilibrio una patata sobre la cuchara durante unos segundos.

Luego comienza a caminar lentamente mientras conservas el equilibrio de la patata. Después de tu demostración, pon la cuchara en la mano del niño y sujétasela con tus propias manos.

Luego, pon la patata en la cuchara y mira a ver si puede sostenerla unos segundos antes de que se le caiga.

Cuando llegue a tener mayor firmeza sujetándola, reduce el control de tu mano sobre la suya, y anímalo a dar unos pasos, con la patata en la cuchara.

Cuando llegue a tener plena habilidad para sostenerla, haz un circuito de un metro y medio, con una línea de salida y otra de llegada.

Hazlo recorrer el itinerario tan rápido como pueda del principio al final, sin que deje caer la patata.

Cuando pueda completar la carrera, haz que participe con otra persona o contra reloj. Sin embargo, no permitas que la carrera se convierta en una competición.

16. BARRA DE EQUILIBRIOS.

Motricidad corporal gruesa, 4-5 años.

Meta: Incrementar el equilibrio.

Objetivo: Andar sobre una barra de metro y medio de largo, por diez centímetros de ancho, sin ayuda y sin caerse.

Materiales: Una tabla robusta y lisa, de metro y medio de largo, por diez centímetros de ancho, dos ladrillos y dos adoquines (bloques de cemento).

Procedimiento:

Situarse en un área lisa y despejada en la hierba, donde no haya piedras o cualquier otra posibilidad de peligro.

Comienza colocando la barra en el suelo y haz que el niño camine sobre ella unas veces, para que se confíe.

Una vez que ya camine con seguridad por la tabla, coloca un ladrillo pequeño bajo cada extremo de la misma, de manera que se eleve unos diez-quince centímetros aproximadamente. Al principio necesitarás probablemente sujetarle su mano, y andar a su lado para que camine sobre la tabla.

Gradualmente, reduce la cantidad de ayuda, pero permitiéndole primero que sujete un solo dedo de tu mano, luego el extremo de un lápiz mientras tú sujetas la otra punta y finalmente, un trozo de cuerda. Haz que camine por la tabla hasta que consiga hacerlo sin ayuda.

Reemplaza entonces los ladrillos, por los bloques más grandes, para elevar la tabla hasta unos veinte-veinticinco centímetros del suelo. Repite la actividad ayudándolo sólo cuando lo necesite.

17. AVANZAR EN UNA CARRERA DE OBSTÁCULOS.

Motricidad corporal gruesa, 5-6 años.

Meta: Incrementar la fuerza de los brazos y desarrollar una mejor integración óculo-manual.

Objetivo: Completar una carrera de dificultad moderada, con siete obstáculos para subir, sin ayuda.

Materiales: Varios.

Procedimiento:

Cuando el niño pueda completar un recorrido con obstáculos de dificultad intermedia sin problemas, construye un itinerario ligeramente más largo y más dificultoso para él. Usa algunos de los objetos que ya le sean familiares e incorpora aparatos para complicar las actividades de motricidad corporal gruesa, como la barra de equilibrios de la actividad.

Sigue el mismo procedimiento que en un recorrido de obstáculos simples. o Extiende un trozo de cuerda por el suelo, para que sepa en qué orden aproximarse a los obstáculos.

Camina con él, por el recorrido completo la primera vez, para estar seguros de que sabe qué hacer en cada momento y cuando aprenda a salvar todos los obstáculos, apunta en una lista las veces que lo termina con éxito.

Recompénsalo cada vez que termine, dándole algo especial cada vez que rompa su record.

18. GOLPEAR CON UN BATE DE BEISBOL.

Motricidad gruesa, brazos, 5-6 años. Integración óculo-manual, 5-6 años.

Meta: Incrementar la fuerza de los brazos y desarrollar la integración óculomanual.

Objetivo: Oscilar un bate o palo de madera y hacer contacto con un objeto inmóvil, suspendido a la altura de sus hombros.

Materiales: Una pelota de esponja, cinta adhesiva, cuerda, un bate de plástico que pese poco, o una tabla de madera.

Procedimiento:

Ata al extremo de un trozo de cuerda a una esponja redonda grande. Cubre la cuerda y la esponja con cinta adhesiva, para evitar que la pelota salga despedida.

Cuelga la pelota de la rama de un árbol, de manera que penda a la altura de los hombros del niño. Asegúrate de que el área esté libre de cualquier cosa que se pueda golpear mientras se batea.

Pon las manos del niño en el palo y sujétaselas con las tuyas. Ayúdale a batear suavemente algunas veces, sin intentar golpear la pelota. Luego llévalo para que la golpee, y prémialo inmediatamente.

Gradualmente reduce el control que ejerces sobre su mano cuando aprenda a batear por él mismo.

Frena la pelota cada vez que la golpee, poniéndola en su posición inicial. Impide que llegue a golpear salvajemente o sin control.

19. PASEO DE CARRETILLAS.

Motricidad gruesa, brazos, 5-6 años.

Meta: Desarrollar la coordinación y la fuerza de los brazos.

Objetivo: Caminar hacia delante sobre ambas manos mientras alguien le sujeta ambas piernas.

Materiales: Ninguno.

Procedimiento:

(Cuéntale al niño que va a ser una carretilla y tumbalo en el suelo sobre sus manos y sus rodillas).

Ponte detrás de él y sujeta sus piernas firmemente por los tobillos.

Elévale los pies unos milímetros del suelo mientras él se sostiene con sus manos y sus brazos. No lo tengas en esa posición más de unos segundos al principio.

Prémialo después de ponerlo en el suelo.

Cuando aumente su confianza en la fuerza de sus brazos, ve subiendo sus pies poco a poco, lentamente. Súbeselos suavemente, teniendo cuidado de no dejar demasiado peso sobre sus brazos antes de que esté preparado.

Cuando esté cómodo descansando sobre sus manos, haz que camine hacia delante apoyado en ellas, mientras tú le sostienes sus pies.

Traza una línea a unos cinco metros de distancia y hazlo llegar hasta ella partiendo de un punto de salida. Asegúrate de que sabe exactamente hasta dónde debe llegar manteniendo la posición.

20. ARRASTRAR UN OBJETO PESADO

Motricidad corporal gruesa, 5-6 años. Desarrollando motricidad fina, 5-6 años.

Meta: Incrementar la fuerza de las manos y desarrollar la musculatura en general.

Objetivo: Tirar de una caja con peso una distancia específica, determinada por la condición física del niño.

Materiales: Cuerda de aproximadamente un metro de largo, una caja grande, libros, piedras..., o todo tipo de materiales que usemos para aumentar poco a poco el peso de la caja.

Procedimiento:

Traza una línea en el suelo con tiza o una cinta, y pon la cuerda cruzándola, de manera que quede la señal, justo en la mitad de la cuerda. Ata el extremo de esta a una caja de cartón vacía.

Coge el otro extremo y enséñale al niño como tiras de la cuerda para que la caja cruce la línea.

Vuelve a poner la caja en la posición inicial y ayúdalo a tirar de la caja la marca.

Repite el proceso, reduciendo gradualmente tu ayuda, hasta que pueda tirar de la caja vacía él solo.

Progresivamente, ve aumentando el peso de la caja, dependiendo del peso y la condición física del niño.

Ten cuidado de no poner demasiados objetos y hacer que la tarea sea frustrante para él.

Pon atención en la línea, para que esté siempre claramente visible, y el niño sepa justamente hasta que distancia desplazar la caja.

21. GUERRA DE TIRONES

Motricidad gruesa, 5-6 años. Motricidad fina,

Meta: Incrementar la fortaleza de los brazos y desarrollar la musculatura en general.

Objetivo: Tirar de una cuerda sujeta por otra persona, que ejerce una ligera presión.

Materiales: Cuerda de un metro de largo.

Procedimiento:

Traza una línea en el suelo, con tiza o cinta, y pon la cuerda con su mitad en la línea. Haz que el niño coja un extremo mientras tú sostienes el otro.

A una señal, haz que intente tirar de ti hasta que cruces la línea (*Puede ser necesario la ayuda de otro adulto para que le muestre cómo se tira*).

Al principio pónselo fácil y alábalo con frases como “que bien tiras”, “buen empujón”...; Gradualmente, tira aumentando la fuerza que ejerces desde tu extremo, para que tenga que aumentar la fuerza con la que el niño tira , hasta que tú cruces la línea. Asegúrate de que se esfuerza, pero no dejes que la actividad se haga frustrante o dolorosa para él.

22. CALISTENIA: MARIONETAS.

Motricidad gruesa, 5-6 años. Imitación motora, 4-5 años.

Meta: Incrementar la coordinación de brazos y piernas.

Objetivo: Hacer diez imitaciones.

Materiales: Ninguno.

Procedimiento:

Encuentra un sitio donde puedas permanecer junto al niño, saltando sin chocaros con nada. Colócate mirándolo y haz que imite todo lo que hagas. o Levanta los brazos sobre tu cabeza, hasta que tus manos se toquen y retrocedan hacia los lados de tu cuerpo.

Ayúdalo a que te imite inmediatamente.

Repite esta parte del ejercicio hasta que el niño ejecute este movimiento sin ayuda.

Continúa frente a él, y haz que ahora imite sólo los movimientos de tus piernas. Salta, separando los pies, y luego salta volviendo a ponerlos juntos. Ayúdalo solo si lo necesita.

Cuando pueda imitar ambos movimientos por separado, haz que te imite mientras los combinas.

Salta y separa los pies, mientras tocas las palmas sobre tu cabeza.

Oscila con tus brazos arriba y tus piernas separadas, para que pueda imitarte.

Apunta cuantas veces puede hacerlo sin cansarse.

23. SALTAR A LA COMBA

Motricidad gruesa, 5-6 años.

Meta: Incrementar la coordinación.

Objetivo: Saltar a la comba cinco veces.

Materiales: Cuerda de metro y medio de largo.

Procedimiento:

Ata un extremo de la cuerda a un árbol o cualquier objeto pesado.

Colócate con el niño en el centro de la cuerda, y haz que alguien más sujete la otra punta moviéndola.

Cuando la cuerda se aproxime a vuestros pies, di “salta”, y elévalo del suelo, como si saltara por él mismo.

Al principio, prueba con un solo salto hasta que vaya aumentando su confianza. Gradualmente reduce tu ayuda cuando comience a saltar, incluso si no lo hace en el momento oportuno.

Como al principio empezará a saltar por su cuenta, ajeno al movimiento de la cuerda, retiraros de debajo de la cuerda pero continúa diciendo “salta” cuando sea el momento adecuado.

(Volver a intentar saltar debajo de la cuerda).

24. RAYUELA.

Motricidad gruesa, 5-6 años. Ejecución cognitiva, lenguaje receptivo, 5-6 años (opcional).

Meta: Mejorar la coordinación muscular, el equilibrio y la habilidad para contar.

Objetivo: Jugar a la rayuela correctamente.

Materiales: Tiza, cinta aislante o pintura, piedras o judías.

Procedimiento:

Haz una rayuela en el suelo como la del modelo de abajo.

Asegúrate de que los cuadrados sean grandes y de que las líneas se vean claramente.

Al principio puede ser útil no pintar los números para no confundir a los niños. o Muestra al alumno como pasar la rayuela, saltando con un pie en los cuadrados sencillos y con dos en los dobles.

Una vez que el alumno pueda pasar la rayuela sin problemas comienza a enseñarle a jugar a la rayuela con una piedra o una judía.

Enséñale a lanzar la piedra a uno de los cuadrados. El alumno deberá saltar en el cuadrado, acabar la rayuela y coger la piedra en su camino de vuelta.

Si el alumno reconoce los números y sabe contar, numera los cuadrados.

El alumno deberá seguir la secuencia de números o saltar al número que tú digas.

25. BARRA DE EQUILIBRIOS AVANZADA

Motricidad gruesa, 5-6 años. Motricidad fina, agarre, 1-2 años.

Meta: Mejorar el equilibrio.

Objetivo: Andar por una barra de equilibrios de metro y medio de ancho por diez centímetros de ancho llevando objetos.

Materiales: Barra de equilibrios (mirar actividad 84), dos cajas, cinco objetos pequeños (pelota, animal de juguete, muñeca, esponja, taza de plástico).

Procedimiento:

Cuando el alumno sepa andar por la barra sin problemas enséñale a andar por la barra mientras lleva objetos.

Coloca la caja con los objetos en un extremo de la barra y la vacía en el otro.

Haz que el alumno coja un objeto de la caja con los objetos, ande por la barra y coloque el objeto en la segunda caja.

Repite el procedimiento hasta que todos los objetos se encuentren en la segunda caja.

26. LA CARRETILLA

Motricidad gruesa, 5-6 años

Meta: Mejorar la fuerza brazos y fuerza corporal

Materiales: Ninguno

Procedimiento:

Hacer la carretilla es un juego sencillo que suele gustar a todos los niños. Además sirve para que sus brazos tomen fuerza y mejoren la motricidad gruesa. Aún puede ser más práctico y divertido si a la carretilla le unimos hacer un pequeño puzle con piezas que se puedan coger fácilmente. El niño tendrá que tomar una pieza desde un lado de la casa y haciendo la carretilla hasta dónde se encuentra la disposición del puzle. Una vez allí colocará la pieza en su lugar adecuado.

27. LOS BOLOS.**Motricidad gruesa, 5-6 años**

Meta: Mejorar la fuerza brazos y piernas.

Materiales: bolos o botellas de plástico y pelotas rellenas

Procedimiento.

Con este juego popular los niños trabajan los brazos y las piernas en el lanzamiento. Además, aprenden a coordinar los movimientos con la intención de tirar el mayor número de bolos posibles. Una vez que dominan tirar los bolos de plástico con menos peso, podemos complicar el juego poniendo en su lugar botellas con arena para que tengan que esforzarse más.

28. PUNTERÍA DE COLORES**Motricidad gruesa, 5-6 años**

Meta: Mejorar la destreza en los lanzamientos.

Materiales: Cartulina de colores, pelotas de trapo

Procedimiento:

Podemos trabajar la destreza en los lanzamientos con unas cartulinas de colores y algún pequeño objeto que no ruede. El juego trata de colocar las cartulinas de distintos colores en el suelo y dar instrucciones para que el niño lance el objeto dentro

de uno u otro color. El niño mejorará sus brazos, el movimiento del lanzamiento y asentará el conocimiento de los colores.

29. IMITAR ANIMALES

Motricidad gruesa, 5-6 años

Meta: Mejorar la fuerza corporal

Materiales: Ninguno

Procedimiento:

Un juego de imitación, a ver quién lo hace mejor, puede constituir un buen modo de trabajar la motricidad gruesa con los niños pequeños. Se trata de copiar los movimientos de algunos animales.

Anima a tus hijos a que se conviertan en una pequeña oruga. Tendrá que tumbarse en el suelo y, con el apoyo de brazos y piernas, hacer fuerza para elevar el pecho mientras avanza. Otro de animal que también pueden imitar es el gorila. Tienen que caminar en cuclillas mientras se golpean el pecho con las manos. Un buen ejercicio para, además, trabajar el equilibrio. Una tercera idea que te traemos es caminar como un canguro, con pequeños saltitos. Imitar el caminar de un elefante, etc.

30. EQUILIBRIOS SOBRE BANCO

Motricidad gruesa, 5-6 años

Meta: Mejorar el equilibrio corporal

Materiales: Ninguno

Procedimiento:

Si en casa tienes un banco corrido puedes hacer que tus hijos ejerciten las piernas, la coordinación y el equilibrio proponiéndoles que caminen encima sin caerse, como si fueran equilibristas. De no tener un banco también puedes crear líneas en el suelo con cinta adhesiva de colores y que los niños las sigan sin salirse.

CONCLUSIONES.

1. El diagnostico efectuado a través de las madres de familia de los niños y (as) de la Institución Educativa N° 16726 del distrito de Imaza nos ha permitido comprobar científicamente que existe deficiencias en el desarrollo de la Coordinador Motora Gruesa.
2. La Propuesta de Programa de Juego Educativos para desarrollar la coordinación motora gruesa en niños (as) de la Institución Educativa N° 16726 del distrito de Imaza, reúne todos los contenidos y habilidades necesarias para cumplir con este propósito y dar solución a las deficiencias del desarrollo que presentan dichos estudiantes.

SUGERENCIAS

1. Que las docentes del nivel de educación primaria de la Institución Educativa N° 16726 del distrito de Imaza pongan en ejecución la propuesta programa de juegos educativos para el desarrollo de la coordinación motora gruesa y puedan de esta manera coadyuven a preparar a los estudiantes para el desarrollo de la coordinación motora fina y de los aprendizajes escolares como la lectura, escritura y calculo.
2. Los juegos educativos en donde intervengan el uso de grandes cantidades de masa muscular como al correr, saltar, lanzar, trepar, etc., son necesarios que se estimulen en forma diaria y durante todos los días del año en estudiantes de 4, 5 y 6 años de edad, porque permiten el perfeccionamiento de las capacidades de los estudiantes en la toma de decisiones, el desarrollo de la capacidad de análisis en períodos breves de tiempo y en condiciones cambiantes, a los efectos de fomentar los hábitos y habilidades para la evaluación de la información y la toma de decisiones colectivas.

BIBLIOGRAFIA.

1. Álvarez de Zayas, Carlos, La Escuela en la Vida. Didáctica, Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación. 3ra Edición. (1999)
3. Arango, C. Las competencias comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en esencia. (2005)
4. Ausubel, D. Psicología del aprendizaje significativo verbal. (1963)
5. Betancourt, Julián, Estrategias creativas, 2009.
6. Diaz, Barriga, Arceo, Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo.
7. Gallego, Alonso, Los Estilos de aprendizaje, Procedimientos de diagnóstico y mejora, Ediciones Mensajero, Bilbao, (1999).
8. González, O. Flores, M. *El trabajo docente*. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. México, DF: (1998)
9. Lopassio, L. I. El juego como estrategia adidáctica. (2006).
10. Labrador Piquer, María José, P. M. M. El juego en la enseñanza de ele Glosas Didácticas (2008).
11. Ocaña, A. L. O. Beneficios del Juego Didáctico. (2011).
12. Ortiz, A. Jugando también se aprende. (2004).
13. Santos, E. Aproximación a una didáctica desde el enfoque histórico cultural. (2005)
14. Vago, E. R. El juego: un contexto de desarrollo y aprendizaje. (1998)
15. Vigotsky L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial CientíficoTécnica. La Habana. Cuba. (1995)
16. Vigostky L.S. Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación La Habana, 1992.
17. Zarate. S. El enfoque socio histórico cultural en el proceso de enseñanza. (2001).

Bibliografía Consultada

- BARONE, Roberto en el libro Escuela para Maestros edición 2004 – 2005 (pág. 525).
- MESSNER, en el libro Nuevo Orden de la Enseñanza año 1978, (pág. 146 y ss).
- SCHAFER, Myrray, Libro Métodos de Aprendizaje (pág. 144)
- BRUNER, en el libro Implicaciones didácticas pág. 660
- Harris Yudith Rich Jordi Díaz Lucea, la evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física.

Bibliografía Virtual

- http://www.abcdelbebe.com/etapas/el_nino/36_a_48_meses/metodo_ludico_y_efectivo_para_que_los_ninos_se_familiaricen_con_el_alfabeto
http://es.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_L%C3%ADco

- <http://www.encuentroeducativo.com/revista/?p=75>
- <http://www.recrea-ed.cl/juegos/didacticos.htm>
- <http://www.mitecnologico.com/Main/ElaboracionManualTecnico>
- http://www.sre.gob.mx/normateca/historico/dgpop/guia_elab_manu_org.pdf
- http://www.eird.org/cd/toolkit08/material/proteccioninfraestructura/albergues_temp/sirve_para.pdf <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>
- <http://www.mitecnologico.com/Main/ElaboracionManualTecnico>
- <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/colombia/colombia.pdf>
- <http://www.educarecuador.ec/interna.php?txtCodilInfo=581111.3>

ANEXOS.

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA COORDINACION MOTORA GRUESA EN NIÑOS (AS) DE 6 AÑOS DE EDAD

Estimada Madre (Padre).

Las habilidades motoras gruesas en tu niño o niña incluyen los movimientos de los músculos grandes de los brazos, piernas, torso, como saltar, correr, trepar, lanzar, nadar, mantener el equilibrio usando solo un pie, atajar una pelota, pedalear una bicicleta o escalar, amarrarse el calzado, vestirse sin ayuda, alimentarse en forma individual, etc.

Por supuesto que los niños o niñas pueden tener una vida feliz y satisfactoria aunque no sean buenos jugando la rayuela o pateando una pelota. Sin embargo, las habilidades requeridas para estas actividades *son* importantes para controlar sus cuerpos. Por ejemplo, ser capaz de saltar ayuda a tu niño o niña a tener control cuando pierde el equilibrio. Y no sentirse seguro en el parque infantil, puede disminuir su autoestima y desanimarlo a que sea una persona activa en el futuro.

Las preguntas de este cuestionario se relacionan con las actividades de movimiento que a su edad su niño o niña debe estar realizando utilizando la mayor parte de su cuerpo.

INSTRUCCIONES: Conteste las preguntas si observa que su niño realiza o no la tarea o acción de movimiento. Califique de 1 á 5 teniendo en cuenta que 1 califica un bajo desempeño de la tarea o acción y el 5 alto desempeño de la tarea o acción de movimiento.

OPCIONES DE RESPUESTA:

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO

1. ¿Tu niño (a) juega en casa?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	2	3	4	5

2. ¿Participas en el juego que tu niño (a) realiza?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	2	3	4	5

3. ¿Comparte tu niño (a) sus juguetes con los demás?

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1	2	3	4	5

4. ¿A tu niño (a) le gusta bailar cuando escucha música que le gusta?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

5. ¿Tu niño (a) se viste sin ayuda?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

6. ¿Tu niño (a) se alimenta sin ayuda?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

7. ¿Tu niño (a) se asea solo?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

8. ¿Tu niño (a) puede amarrarse el calzado solo?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

9. ¿Tu niño (a) puede saltar la cuerda (soga)?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

10. ¿Tu niño (a) trepa un tobogán y se resbala?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

11. ¿Tu niño (a) salta en un pie?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

12. ¿Tu niño (a) mantiene el equilibrio parándose en un solo pie?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

13. ¿Tu niño (a) juega a la rayuela?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

14. ¿Tu niño (a) pateo un balón y corre detrás de él?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

15. ¿Tu niño (a) lanza una pelota y corre a recibirla antes de que rebote en el piso?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

16. ¿Tu niño (a) trepa el mueble y salta de él al piso?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

17. ¿Tu niño (a) corre sin caerse?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

18. ¿Tu niño (a) se balancea en el columpio?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

19. ¿Tu niño (a) marcha como soldado?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

20. ¿Tu niño (a) nada sin dificultad?

Nunca realiza la tarea o acción	Casi nunca realiza la tarea o acción	A veces realiza la tarea o acción	Casi Siempre realiza la tarea o acción	Siempre realiza la tarea o acción
1	2	3	4	5

Gracias por tu participación.