UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION

PROGRAMA DE COMPLEMENTACION ACADEMICO DOCENTE

ACTIVIDADES LUDICAS, PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES, EN ESTUDIANTES DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL N° 17565 DEL CASERIO SAN PEDRO. JAEN. 2018

TRABAJO DE INVESTIGACION

PARA OBTENER EL GRADO ACADEMICO DE BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

AUTOR: ZARELA TROYA MEZONES

JAEN - 2018

TRABAJO DE INVESTIGACION

ACTIVIDADES LUDICAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES, EN ESTUDIANTES DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL N° 17565 DEL CASERIO SAN PEDRO. JAEN. 2018

PRESENTADA POR:

ZARELA TROYA MEZONES **DR. ALFREDO PUICAN CARREÑO**

APROBADO POR:

PRESIDENTE

SECRETARIO

VOCAL

JAEN - 2018

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por haberme guiado y acompañado,
Por darme salud y fortaleza,
A mi hija quien es mi motivo para seguir adelante,
A mi familia por apoyarme en los momentos difíciles.

INDICE

RESUMEN **6**
ABSTRAC **7**
INTRODUCCION **8**

CAPITULO I **11**
1.1. Planteamiento Del Trabajo De Investigación. **12**
1.2. Formulación Del Problema **15**
1.3. Objetivos Del Trabajo De Investigación **15**
1.3.1. Objetivo General **15**
1.3.2. Objetivos Específicos **15**
1.3.3. Campo De Acción **16**
1.3.4. Hipótesis **16**
1.3.5. Variables **16**
1.3.5.1 Variable Independiente **16**
1.3.5.2 Variable Dependiente **17**

CAPITULO II **18**
2.0. Marco Teórico Y Metodológico **19**
2.1. Antecedentes Teóricos **19**
2.2. Base Teórica **21**
2.2.1. El Juego **21**
2.2.2. El Juego En La Educación Inicial **22**
2.2.3. Características De Los Juegos Infantiles **27**
2.2.4. Clasificación De Los Juegos Infantiles **28**
2.2.4. Fases O Momentos De Los Juegos Infantiles **35**
2.2.6. Teorías Sobre Los Juegos Infantiles **36**
2.2.6.1. Teoría Del Juego Como Anticipación Funcional De Karl Groos **36**
2.2.6.2. Teoría Piagetiana **37**
2.2.6.3. Teoría Vygotskyana **39**
2.3. Habilidades Sociales **39**
2.3.1. Importancia De Las Habilidades Sociales **40**
2.3.2. Componentes De Las Habilidades Sociales **40**
2.3.3. Tipos de Habilidades sociales **41**
2.4. Base Metodológica **42**

CAPITULO III **44**
3.1. Resultados Del Trabajo De Investigación **45**
TABLA N° 1
Resultado Del Registro Del Cuestionario Actividades De Juegos Educativos En La Vida Diaria **47**
TABLA N°2
Resultado Del Registro Del Cuestionario Actividades De Juegos Educativos Propias De Su Edad. **49**
3.2. Propuesta 50
1. Fundamentación 50

2. Finalidad. 51
3. Objetivos **51**
4. Contenidos **42**
CONCLUSIONES **64**
RECOMENDACIONES **65**
REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA **66**
ANEXOS **68**

RESUMEN

El presenta trabajo tuvo como intensión; diseñar actividades lúdicas para los estudiantes de 5 años, de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, basándonos en los fundamentos teóricos de Karl Groos, Piaget y Vygotsky, con el propósito de desarrollar habilidades sociales. El diseño metodológico de este trabajo de investigación es de carácter mixto (cualitativo-cuantitativo) y descriptivo explicativo. La modalidad que nosotros utilizamos para recoger los datos fue la entrevista semi-estructurada con un cuestionario de 15 preguntas donde se definieron diferentes tópicos referidos a las actividades de juegos motores que deberían tener desarrolladas los niños (as) de 5 años de edad las mismas que se agruparon en dos dimensiones: acciones de coordinación motora gruesa de la vida diaria y acciones de coordinación motora gruesa propias de su edad**.** El cuestionario fue aplicado a 15 madres de familia de los niños (as) de la Institución educativa Inicial N° 17565 caserío San Pedro, la misma posibilito un recojo de información más sistémico y por lo tanto un mejor manejo de la información. Se utilizó el muestreo no probabilístico. Para el procesamiento de los datos se hizo uso de la estadística descriptiva. La conclusión a la que arribamos fue que la Propuesta Actividades lúdicas para desarrollar habilidades sociales en niños (as) de la Institución Educativa Inicial N° N°17565 del caserío San Pedro - Jaén, reúne todos los contenidos y habilidades necesarias para cumplir con este propósito y dar solución a las deficiencias que presentan los estudiantes.

Palabras Claves: Juegos educativos, habilidades sociales. Habilidades de coordinación Motora Gruesa. Habilidades de coordinación Motora fina.

SUMMARY

The presented work had as intention; design recreational activities for students of 5 years, of the Initial Educational Institution N ° 17565 of the San Pedro farmhouse, based on the theoretical foundations of Karl Groos, Piaget and Vygotsky, with the purpose of developing social skills. The methodological design of this research work is mixed (qualitative-quantitative) and descriptive-explanatory. The modality that we used to collect the data was the semi-structured interview with a questionnaire of 15 questions where different topics were defined referring to the activities of motor games that should have developed the children (as) of 5 years of age the same as They were grouped into two dimensions: gross motor co-ordination actions of daily life and coarse motor co-ordination actions appropriate to their age. The questionnaire was applied to 15 mothers of the children of the Initial Educational Institution N ° 17565 San Pedro, the same possibility for a more systematic information collection and therefore a better management of the information. Non-probabilistic sampling was used. For the processing of the data, descriptive statistics were used. The conclusion we reached was that the Proposal Playful activities to develop social skills in children (as) of the Initial Educational Institution No. N ° 17565 of San Pedro - Jaén, gathers all the contents and skills necessary to fulfill this purpose and to solve the deficiencies that the students present.

Keywords: Educational games, social skills. Coordination skills Motora Gruesa. Coordination skills Fine motor.

INTRODUCCION

El presente trabajo de investigación es producto de la decisión como profesora de Educación Inicial de llevar a cabo una investigación bajo la concepción que demanda el enfoque de la investigación descriptiva. Su denominación es Actividades lúdicas para el desarrollo de habilidades sociales, en estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro. Jaén. 2018.

La investigación plantea una propuesta de actividades lúdicas diseñadas para solucionar problemas prácticos con el apoyo y la activa colaboración de la actora, fue un proceso indagatorio que permitió implementar acciones e investigarlas al mismo tiempo. La problemática sobre la cual recayó la acción pedagógica y reflexiva fue las habilidades sociales de los niños y niñas; una aproximación cuidadosa a ella, permitió a través de una investigación diagnóstica concluir que en las aulas del nivel Inicial, el desarrollo de las habilidades sociales es sumamente débil en los niños y niñas y los factores que concurren son diversos.

Luego, buscamos información teórica sobre juegos, juegos educativos en la infancia, etc., sin dejar de lado el propio conocimiento del que era depositaria fruto de otras revisiones anteriores y de mi propia experiencia pedagógica. Con ella planteamos diversas alternativas de solución, que concluyeron en un supuesto para la acción; la propuesta fue que la aplicación de actividades lúdicas usuales que desarrolladas de manera sistemática, mejorarían los niveles de las habilidades sociales y por ende la expresión oral de los niños y las niñas de la institución educativa donde laboro el problema formulado fue el siguiente: Se observa en los estudiantes de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, en el proceso enseñanza aprendizaje de las áreas curriculares, escasas habilidades sociales, evidenciándose en el rendimiento académico, baja autoestima, y el comportamiento disruptivo imposibilitando el desarrollo de las habilidades sociales. Para dar solución a este problema formulamos el siguiente objetivo general:

- Diseñar actividades lúdicas a los estudiantes de 5 años, de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, basándonos en los fundamentos teóricos de Karl Groos, Piaget y Vygotsky, con el propósito de desarrollar habilidades sociales.

Entre las tareas u objetivos específicos a desarrollar, planteamos los siguientes:

- Diagnosticar en los estudiantes de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, el nivel de actividades lúdicas que manifiestan.
- Analizar y sintetizar los fundamentos teóricos de Karl Groos, Piaget y Vygotsky, respecto a las actividades lúdicas.
- Diseñar actividades lúdicas, para los estudiantes de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro.

El campo de acción de nuestra investigación fue: Programa de actividades lúdicas. Así mismo, la hipótesis a demostrar fue la siguiente: Si se diseña actividades lúdicas, a los estudiantes de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, basándonos en los fundamentos teóricos de Karl Groos, Piaget y Vygotsky, entonces se desarrollaran habilidades sociales.

La estructura del trabajo de investigación la hemos dividido en tres capítulos: En el primer capítulo, realizamos el análisis de la problemática de los juegos educativos y la matriz de consistencia para nuestra investigación.

En el segundo capítulo, formulamos la Base teórica y metodológica de la investigación, sin dejar de lado la búsqueda de antecedentes de otros trabajos que se han realizado con anterioridad.

Finalmente en el tercer capítulo, plateamos los resultados y la propuesta que posiblemente pueda brindar solución a nuestro problema investigado.

Ponemos a consideración de vuestro criterio este trabajo, el mismo que debe servir para solucionar problemas de habilidades sociales en niños y niñas de 5 años del nivel de Educación Inicial

La autora.

CAPITULO I

CAPITULO I

1.1. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.

En los últimos tiempos, como consecuencia fundamentalmente de la globalización y los cambios sociales, económicos, culturales, surgidos a fines del siglo XIX, la sociedad ha transformado sus valores y metas. Actualmente apunta hacia la consecución del éxito y poder económico, en un mundo competitivo del conocimiento, el cual nos exige prepararnos cada día más para poder superar los obstáculos de la vida cotidiana, envolviéndonos a todas las personas; hecho que repercute en que el ser humano se desarrolla con una visión individualista e incluso llegando a la deshumanización por lograr propósitos personales o materiales por sobre intereses de grupo, lo que afecta también a las habilidades sociales. Estas han sido saturadas o avasalladas por la tecnología, utilizando el sistema multimedia como el principal medio de socialización, reduciendo espacios para la comunicación directa que es base para la humanización del individuo y, por ende, de la sociedad.

La educación como transmisora de valores dominantes en la sociedad, tiende a focalizar su atención en aspectos principalmente intelectuales, más 13 relacionados con el éxito académico que con el desarrollo de habilidades en el ámbito social, por ello, tiene como una de sus principales preocupaciones el cómo aprender a convivir e incorporar los aspectos relativos a las habilidades sociales en el proceso educativo, está relacionado con la importancia pedagógica que las relaciones interpersonales tienen en el proceso de aprendizaje y desarrollo emocional. Tal como menciona Delors y otros (1996, Pág.58), “se ha pensado ante todo en los niños y los adolescentes, en aquellos que el día de mañana tomarán el relevo de las generaciones adultas que están demasiados inclinados a concentrarse en sus propios problemas. La educación es también un clamor de amor por la infancia y por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación”.

El Ministerio de educación del Perú (MINEDU), como una manera de abordar la convivencia en el ámbito escolar, está implementando un proceso de reformas educativas para elevar la calidad educativa, entre las que se considera el desarrollo del área personal social denominando a las rutas de aprendizaje como “Desarrollo socioemocional y convivencia democrática” donde pone en énfasis el desarrollo de la autonomía, identidad y autoestima que conlleva a la convivencia armónica entre pares y entre quienes lo rodean. Contemplan las relaciones sociales en la comunidad educativa como una dimensión del currículo escolar para concretar el logro de los aprendizajes definidos en los Objetivos Fundamentales Transversales.

Las habilidades sociales pueden ser aprendidas (Caballo, 1993) y/o modificadas de la misma forma que otros tipos de conducta. Ningún niño/a nace simpático/a, tímido/a o socialmente hábil. A lo largo de la vida desarrolla un comportamiento determinado, que caracteriza un tipo de personalidad según la forma de interrelacionarse con su entorno social, pudiendo presentar dificultades en este ámbito, las que pueden ser superadas o prevenidas.

Actualmente las habilidades sociales en el contexto escolar, son un tema asociado al de convivencia escolar. Al respecto Monjas (1992) señala que una tarea evolutiva esencial del niño es la de relacionarse adecuadamente con pares y adultos, conformando vínculos interpersonales. Para ello es necesario que éste adquiera, practique e incluya en su comportamiento una serie de capacidades sociales que le permitan un ajuste a su entorno más próximo. Es por ello que el presente estudio pretende evaluar la incorporación de las habilidades sociales en el proceso educativo. Este tema transversal está relacionado con los cambios que exige la educación.

Durante mi permanencia en la I.E se logró percibir a través de la observación directa, que muchos estudiantes de 5 años presentan problemas en sus relaciones sociales, esta dificultad se presenta en ciertas actividades del aula, como:

) Baja autoestima o baja aceptación personal cundo dicen no puedo hacerlo, no me gusta mi trabajo.

) Timidez; los que dificultan la expresión de sus deseos, opiniones y emociones. Los hechos más comunes son que los niños no se integran a los juegos, no participan en clases, incluso hay niños y niñas que no juegan con sus compañeros y no pueden hablar frente a sus compañeros.

) En otros casos los niños y niñas muestran poca amabilidad cuando no agradecen, no piden por favor, no obedecen las órdenes de la profesora, no saludan a su maestra ni compañeros, no cumplen las normas del aula y cuando se agreden unos a otros lazando gritos airados y golpes, generando problemas en el aprendizaje y conducta. Siendo corroborado ciertas conductas en los registros de nota y conducta.

) Los niños no establecen vínculos sociales adecuados, porque no tienen una adecuada guía para desenvolverse en la sociedad, los cuales repercuten al socializarse entre ellos. Generalmente estos casos se perciben como simple rebeldía, engreimiento, mala crianza o equivocada formación por parte de los padres o docentes.

Todo ello ha sido motivo para realizar el presente trabajo de investigación y se ha visto por conveniente desarrollar las habilidades sociales en los niños de 5 años de la “Institución Educativa Inicial N° 17565 – SAN PEDRO. Para ello se elaboró un programa de actividades lúdicas con el fin de mejorar el problema identificado en los niños y niñas que lo presentan. Al desarrollar las habilidades sociales mediante los juegos lúdicos que deben ser programados, los cuales pretenden mejorar el desenvolvimiento dentro de un grupo social con estrategias dinámicas, pues existe la necesidad del niño(a) de interactuar y comunicar sus necesidades, preferencias; que mejor hacerlo a través de un programa de actividades lúdicas.

Todo este análisis referido a esta situación problemática me ha permitido formular el siguiente problema de investigación.

1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA

Se observa en los estudiantes de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, en el proceso enseñanza aprendizaje de las áreas curriculares, escasas habilidades sociales, evidenciándose en el rendimiento académico, baja autoestima, y el comportamiento disruptivo imposibilitando el desarrollo de las habilidades sociales.

1.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

- Diseñar actividades lúdicas a los estudiantes de 5 años, de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, basándonos en los fundamentos teóricos de Karl Groos, Piaget y Vygotsky, con el propósito de desarrollar habilidades sociales.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Diagnosticar en los estudiantes de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, el nivel de actividades lúdicas que manifiestan.
- Analizar y sintetizar los fundamentos teóricos de Karl Groos, Piaget y Vygotsky, respecto a las actividades lúdicas.
- Diseñar actividades lúdicas, para los estudiantes de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro.

1.3.3. CAMPO DE ACCION.

Programa de actividades lúdicas.

1.3.4. HIPOTESIS.

Si se diseña actividades lúdicas, a los estudiantes de 5 años de edad de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, basándonos en los fundamentos teóricos de Karl Groos, Piaget y Vygotsky, entonces se desarrollaran habilidades sociales.

1.3.5. VARIABLES.

Según Freeman (1971), las variables de estudio son “atributos, rasgos, características, cualidades o propiedades que se presentan en individuos, grupos u objetos de estudio que pueden cambiar y cuya variación es susceptible a observarse o medirse” (p.261)

1.3.5.1. VARIABLE INDEPENDIENTE.

Programa de actividades lúdicas

El programa de actividades lúdicas es un conjunto de acciones, programadas y organizadas, que tiene como objetivo principal desarrollar las habilidades sociales básicas y avanzadas de cada niño. De manera lúdica se pretende explorar la creatividad por naturaleza en los niños quienes podrán canalizar de manera creativa la participación individual y grupal. Y a si trabajar con la sensibilidad y la comunicación. Un medio para el crecimiento personal y social (crecimiento de nuestras habilidades sociales).

1.3.5.2. VARIABLE DEPENDIENTE.

Habilidades sociales

Caballo (1993) considera a las habilidades sociales como conductas emitidas por un individuo en un contexto social, donde expresamos nuestros sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado y en la situación correcta, respetando las conductas de los que nos rodean y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, minimizando los futuros problemas al relacionarnos socialmente con los demás

CAPITULO II

CAPITULO II

2.0. MARCO TEORICO Y METODOLOGICO

2.1. ANTECEDENTES TEORICOS

En Chile FERNÁNDEZ (2007), investigó las “HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO”. Concluye que es posible la incorporación de habilidades sociales en el proceso educativo de los estudiantes de nivel superior y lo evidenciaron en las especialidades de Secretariado y Ventas del Instituto Superior de dicho lugar. Las faltas de estas habilidades sociales generan fracasos personales los cuales provocarían decaimiento de varias empresas.

En ecuador Valle (2012), en su tesis: Las estrategias cooperativas y su incidencia en el aprendizaje cognitivo de los niños de primer año de educación básica del jardín de infantes “Las Rosas” de la parroquia Huachi Chico del Canton Ambato Provincia de Tungurahua, presentada en la Universidad Técnica de Ambato, tuvo como objetivo analizar la incidencia de las estrategias cooperativas en el desarrollo del aprendizaje cognitivo de los niños de la muestra. El trabajo investigativo se sustentó en el paradigma crítico-propositivo con el enfoque cualicuantitativo. La población estuvo constituida por 39 padres de familia. La técnica utilizada fue la encuesta dirigida a padres de familia de los niños de la muestra. Su instrumento, el cuestionario elaborado con preguntas cerradas. Se realizó, además la entrevista dirigida a las autoridades educativas del primer año de educación básica del jardín de infantes “Las Rosas” de la ciudad de Ambato y a los expertos en la materia. Su instrumento fue la guía de la entrevista estructurada. La observación realizada a las niñas y niños estudiantes del primer año de educación básica del jardín de infantes “Las Rosas” de la ciudad de Ambato tuvo como instrumento la ficha de observación. Una vez finalizada la investigación se llegó a las siguientes conclusiones: La mayoría de padres de familia manifiestan que no conocen técnicas activas, de trabajo grupal y colaborativo que permitan a los niños desenvolverse de una mejor manera dentro del aula, y adquirir mejor sus conocimientos. Los Padres de familia en su mayoría no

conocen cuáles son los beneficios del trabajo grupal y colaborativo que influencian en su formación integral de los estudiantes, los mismos que les ayudará a desarrollar su personalidad, sus conductas, aprendizajes y valores. Manifiestan que los docentes no organizan sesiones de trabajo para analizar el rendimiento paulatino de sus hijos, por lo que si se sienten molestos ya que de esta manera ellos podrían analizar el nivel de aprendizaje que van adquiriendo cada día sus hijos. Los padres de familia manifiestan que los docentes no realizan actividades que les pueda ayudar a los niños a obtener aprendizajes cognitivos y desarrollar mejor sus pensamientos.

En Lima Camacho (2012) en su estudio titulado: El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años, presentado en la Pontificia Universidad Católica del Perú, tuvo como objetivo vincular el juego cooperativo con el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para la edad de 5 años. Conocer ¿Qué habilidades sociales son necesarias en el juego cooperativo en niñas de 5 años? Conocer los resultados de la aplicación de un programa de juegos cooperativos orientados al desarrollo de habilidades sociales. A nivel metodológico esta investigación, organiza, propone y establece un programa de juegos, de corte longitudinal. La muestra estuvo constituida por los niños de cinco años de edad. Para concluir con los aportes de esta investigación, a nivel práctico, se aplicó a un grupo de niñas una selección de juegos cooperativos que se orienten al incremento de las habilidades sociales y se logró un mejor desarrollo de las habilidades sociales, las cuales repercuten en la relación entre el grupo.

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 ***iocus*** 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 INICIAL.

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 (Aucoturier, 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 todos

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 inicial 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 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, amplia 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. CARACTERISTICAS 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 si 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.

2.2.4.1. 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 especio 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.

2.2.4.2. 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.

2.2.4.3. 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.

1.3.5.3. 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, arrastrase, 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.

1.3.6. 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. TEORIAS SOBRE LOS JUEGOS INFANTILES

2.2.6.1. TEORIA DEL JUEGO COMO ANTICIPACION DE FUNCIONAL DE KARL GROOS:

Para Karl Groos (1902) filósofo y psicólogo; el juego es objeto de una investigación psicológica especial, siendo el primero en constatar el papel del juego como fenómeno del desarrollo del pensamiento y de la actividad. Está basada en los estudios de Darwin que indica que sobreviven las especies mejor adaptadas a las condiciones cambiantes del medio. Por ello el juego es una preparación para la vida adulta y la supervivencia.

Para Groos. El juego es pre ejercicio de funciones necesarias para la vida adulta porque contribuye en el desarrollo de funciones y capacidades que preparan al niño para poder realizar las actividades que desempeñará cuando sea grande. Esta tesis de la anticipación funcional ve en el juego un ejercicio preparatorio necesario para la maduración que no se alcanza sino al final de la niñez y que en su opinión, “esta sirve precisamente para jugar y de preparación para la vida”

Este teórico, estableció un precepto: “el gato jugando con el ovillo aprenderá a cazar ratones y el niño jugando con sus manos aprenderá a controlar su cuerpo”. Además de esta teoría, propone una teoría sobre la función simbólica. Desde su punto de vista, del pre ejercicio nacerá el símbolo al plantear que el perro que agarra a otro activa su instinto y hará la ficción. Desde esta perspectiva hay ficción simbólica porque el contenido de los símbolos es inaccesible para el sujeto.

En conclusión: Groos define que la naturaleza del juego es biológico e intuitivo y prepara al niño para desarrollar sus actividades en la etapa de adulto, es decir, lo que hace con una muñeca cuando niño, lo hará con u bebe cuando sea grande.

2.2.6.2. TEORIA PIAGETANA.

Para Jean ¨Piaget (1956), el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo.

Las capacidades sensorio motrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son las que condicionan el origen y la evolución del juego.

Piaget asocia tres estructuras básicas del juego con las fases evolutivas del pensamiento humano: el juego es simple ejercicio (parecido al animal); el juego simbólico (abstracto, factico); y el juego reglado (colectivo, resultado de un acuerdo de grupo)

Piaget se centró principalmente en la cognición sin dedicar demasiada atención a las emociones y las motivaciones de los niños. El tema central de su trabajo es “una inteligencia” o una “lógica” que adopta diferentes formas a medida que la persona se desarrolla. Presenta una teoría del desarrollo por etapas. Cada etapa supone la consistencia y la armonía de todas las funciones cognitivas en relación a un determinado nivel de desarrollo. También implica discontinuidad, hecho que supone que cada etapa sucesiva es cualitativamente diferente al anterior, incluso teniendo en cuenta que durante la transición de una etapa a otra, se pueden construir e incorporar elementos de la etapa anterior.

Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas: la etapa sensorio motriz (desde el nacimiento hasta los dos años) la etapa pre operativa (de los dos a los seis años) la etapa operativa o concreta (de los seis o los siete años hasta los once) y la etapa del pensamiento operativo formal (desde los doce años aproximadamente en lo sucesivo).

La característica principal de la etapa sensorio motriz es que la capacidad del niño por representar y entender el mundo y por lo tanto, de pensar, es limitada. Sin embargo, el niño aprende cosas del entorno a través de las actividades, la exploración y la manipulación constante. Los niños aprenden gradualmente sobre la permanencia de los objetos, es decir, de la continuidad de la existencia de los objetos que no ven.

Durante la segunda etapa, la etapa pre operativa el niño representa el mundo a su manera (juegos, imágenes, lenguaje y dibujos fantásticos) y actúa sobre estas representaciones como si creyera en ellas.

En la etapa operativa o concreta, el niño es capaz de asumir un número limitado de procesos lógicos, especialmente cuando se le ofrece material para manipularlo y clasificarlo, por ejemplo. La comprensión todavía depende de experiencias concretas con determinados hechos y objetos y no de ideas abstractas o hipotéticas. A partir de los doce años, se dice que las personas entran a la etapa del pensamiento operativo formal y que a partir de este momento tienen capacidad para razonar de manera lógica y formular y probar hipótesis abstractas.

Piaget ve el desarrollo como una interacción entre la madurez física (organización de los cambios anatómicos y fisiológicos) y la experiencia. Es a través de estas experiencias que los niños adquieren conocimientos y entienden. De aquí el concepto de constructivismo y el paradigma entre la pedagogía constructivista y el currículum.

Según esta aproximación, el curriculum empieza con los intereses de lo aprendido que incorporan información y experiencias nuevas a conocimientos y experiencias previas. La teoría de Piaget sitúa la acción y la resolución auto dirigida de problemas directamente al centro del aprendizaje y el desarrollo. A través de la acción, lo que va aprendiendo descubre cómo controlar el mundo.

2.2.6.3. TEORIA VYGOTSKYANA.

Según Lev Semionovich Vygotsky (1924). El juego surge como necesidad de reproducir el contacto con los 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 este fuera un caballo, y con este manejo de las cosas se contribuye a la capacidad simbólica.

2.3. HABILIDADES SOCIALES

Las **habilidades sociales** (a veces designada como **competencia social**) no tiene una definición única y determinada, puesto que existe una confusión conceptual a este respecto, ya que no hay consenso por parte de la comunidad científico-social; sin embargo, esto puede ser definido según sus principales características, y éstas señalan que las **habilidades sociales** son un conjunto de conductas aprendidas de forma natural (y que por tanto pueden ser enseñadas), que se manifiestan en situaciones interpersonales, socialmente aceptadas (ello implica tener en cuenta normas sociales y normas legales del contexto sociocultural en el que se actúa, así como criterios morales), y orientadas a la obtención de reforzamientos ambientales (refuerzos sociales) o auto-refuerzos.

No en vano, también son conductas asociadas a los animales, puestas de manifiesto en las relaciones con otros seres de la misma especie. En el caso de las personas, estas dotan al individuo que las posee de una mayor capacidad para lograr los objetivos que pretende, manteniendo su autoestima sin dañar la de las personas que le rodean. Estas conductas se basan fundamentalmente en el dominio de las habilidades de comunicación, y requieren de un buen autocontrol emocional por parte de quien actúa.

2.3.1. IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Las habilidades sociales están cobrando especial relevancia en diferentes ámbitos, por razones como:

- La existencia de una importante relación entre la competencia social de la infancia y la adaptación social y psicológica. Kelly (1987) expresa que la competencia social se relaciona con un mejor y posterior ajuste psicosocial del niño en el grupo-clase y en el grupo-amigos, y en una mejor adaptación académica. La baja aceptación personal, el rechazo o el aislamiento social, son consecuencias de no disponer de destrezas sociales adecuadas.
- Argyle (1983) y otros especialistas como Gilbert y Connolly (1995) opinan que el déficit en habilidades sociales podría conducir al desajuste psicológico, y conlleva a que la persona emplee estrategias desadaptativas para resolver sus conflictos. La competencia social adquirida previamente garantiza una mayor probabilidad de superar trastornos.
- Las habilidades sociales se correlacionan positivamente con medidas de popularidad, rendimiento académico y aumento de la autoestima. Las habilidades sociales se forman en el hogar e influyen en la escuela.
- La carencia de habilidades sociales favorece el comportamiento disruptivo, lo que dificulta el aprendizaje.

Según Gil y León (1995), las habilidades sociales permiten desempeñar las siguientes funciones:

- Son reforzadores en situaciones de interacción social.
- Mantienen o mejoran la relación interpersonal con otros individuos. Una buena relación y comunicación son puntos base para posteriores intervenciones con cualquier tipo de colectivo.
- Impiden el bloqueo del reforzamiento social de las personas significativas para el sujeto.
- Disminuye el estrés y la ansiedad ante determinadas situaciones sociales.
- Mantiene y mejora tanto la autoestima como el auto concepto.

Por tanto es importante destacar que:

- Se trata de conductas, esto quiere decir que son aspectos observables, medibles y modificables; no es un rasgo innato de un sujeto, determinado por su código genético o por su condición de discapacidad;
- Entra en juego el otro. No se refieren a habilidades de autonomía personal como lavarse los dientes o manejar el cajero automático, sino a aquellas situaciones en las que participan por lo menos dos personas;
- Esta relación con el otro es efectiva y mutuamente satisfactoria. La persona con habilidades sociales defiende lo que quiere y expresa su acuerdo o desacuerdo sin generar malestar en la otra persona.

Pero no sólo es importante tener habilidades sociales, sino ponerlas en práctica en la situación adecuada. Esta adecuación de las conductas al contexto es lo que se denomina Competencia social. Cuando la persona carece de habilidades sociales puede que afronte las situaciones de dos maneras diferentes:

- Evitando las situaciones o accediendo a las demandas de los demás con la finalidad de no exponerse a enfrentamientos –conducta pasiva–.

- Eligiendo por otros e infringiendo los derechos de los demás para obtener sus metas –conducta agresiva–.

2.3.2. COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Las habilidades sociales incluyen componentes verbales y no verbales.

LOS COMPONENTES NO VERBALES. Hacen referencia al lenguaje corporal, a lo que no decimos, a cómo nos mostramos cuando interactuamos con el otro. Esto es, a la distancia interpersonal, contacto ocular, postura, orientación, gestos y movimientos que hacemos con brazos, piernas y cara cuando nos relacionamos con otros. Los componentes no verbales son lo que se denominan habilidades corporales básicas, prioritarias e imprescindibles antes de trabajar cualquier habilidad social más compleja. Si la persona a la que pretendo entrenar en habilidades sociales no mira a los ojos cuando habla, o hace excesivas manifestaciones de afecto a sus compañeros cuando interactúa con ellos, es imposible que pueda trabajar exitosamente con él habilidades como “Decir que no”, “Seguir instrucciones”, etc.

- El contacto ocular resulta prioritario en el establecimiento de una comunicación y relación eficaz. La mirada directa a los ojos de la otra persona le garantiza que se le está escuchando, que les estamos prestando atención, además es necesario en el desarrollo de un aprendizaje eficaz.
- La distancia interpersonal, esto es la separación entre dos o más personas cuando están interactuando posibilita o dificulta una comunicación cómoda. La invasión del espacio personal genera malestar y violencia en el interlocutor que luchará por reestablecer una distancia apropiada dando pasos hacia atrás y acelerando el final de la comunicación.
- El exceso de contacto físico, como las demostraciones excesivas de afecto a conocidos y extraños es otra de las conductas de las que con frecuencia se quejan los profesionales de atención directa que trabajan con esta población. El contacto físico es necesario y útil en la comunicación cuando la relación que se establezca lo permita. Esto es cuando el conocimiento de la otra

persona o la situación en la que se encuentre requiera de dicha manifestación; pero nuestra cultura es bastante parca en el despliegue de contacto físico en las relaciones sociales, la gente no está acostumbrada a éste y por tanto éste le resulta incómodo e invasivo.

- La expresión facial es la manifestación externa por excelencia de las emociones. Puede expresar tanto el estado emocional del remitente como indicar un entendimiento del que escucha de los sentimientos de quien los expresa. La expresión facial es clave en las relaciones sociales en donde lo que prima son los sentimientos y las emociones.
- La postura del cuerpo ayuda al interlocutor a identificar si le estás escuchando. Según se adopte una postura erguida o relajada la gente conocerá si se está o no interesado en lo que se le está contando, además facilita o dificulta el seguimiento de instrucciones y cualquier otro tipo de aprendizaje. Muy relacionado con la postura está la orientación del cuerpo. La dirección en la que una persona orienta el torso o los pies es la que quisiera tomar en lugar de seguir donde está.
- Otras conductas no verbales se relacionan con los gestos y movimientos de brazos y piernas, sin embargo estos aspectos han recibido menos atención en la población.

LOS COMPONENTES VERBALES. Hacen referencia al volumen de la voz, el tono, el timbre, la fluidez, el tiempo de habla, la entonación, la claridad y la velocidad y el contenido del mensaje. Todos hemos tenido la experiencia de lo incómodo que resulta hablar con alguien que acapara todo el tiempo de conversación, o que habla muy deprisa o muy despacio, o que da mil rodeos para contar algo o que su timbre de voz es demasiado agudo. Además de lo que decimos es importante el modo en que lo decimos.

2.3.3. TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES. Existe un gran número de habilidades sociales. Su pormenorización y detalle depende del criterio que se elija para agruparlas. Podemos encontrar categorías referidas a contextos como familiar, laboral, personal; a personas con las que se utilizan como niños, adultos,

profesionales, conocidos, desconocidos, compañeros de trabajo, o al área concreto al que se refieran, como habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de resolución de problemas interpersonales, etc..

2.4. BASE METODOLOGICA.

El diseño metodológico de este trabajo de investigación es de carácter mixto (cualitativo-cuantitativo) y descriptivo explicativo, es decir que como investigadores cualitativos indagamos en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en el término del significado que las personas le otorgan. Este tipo de investigación abraca, el estudio, uso y recolección de material empírico que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

Los datos en este tipo de investigación suelen recogerse utilizando una gran variedad de instrumentos como la encuesta o las guías de observación que fue el instrumento que utilicé en este caso.

La modalidad que nosotros utilizamos fue la entrevista semi-estructurada con un cuestionario de 15 preguntas donde se definieron diferentes tópicos referidos a las actividades de juegos motores que deberían tener desarrolladas los niños (as) de 5 años de edad las mismas que se agruparon en dos dimensiones: acciones de coordinación motora gruesa de la vida diaria y acciones de coordinación motora gruesa propias de su edad**.** El cuestionario fue aplicado a 15 madres de familia de los niños (as) de la Institución educativa Inicial N° 17565 caserío San Pedro, la misma posibilito un recojo de información más sistémico y por lo tanto un mejor manejo de la información.

La población entrevistada como lo mencionamos en el párrafo anterior estuvo constituida por 15 madres de familia de la institución educativa inicial a quienes se les

aplico el cuestionario. Se utilizó el muestreo no probabilístico, el mismo que se basa en el juicio personal de las investigadoras más que la oportunidad de seleccionar elementos de muestra. En este estudio, el interés se centró en la población de la muestra que da diversas respuestas o expresa diferentes actitudes.

Para el procesamiento de los datos se hizo uso de la estadística descriptiva, y de los siguientes procedimientos:

- Seriación: se ordenan los cuestionarios de recolección de datos.
- Codificación. Se codificaron de acuerdo al objeto de estudio. Se otorgó un número a cada uno de los cuestionarios.
- Tabulación. Después de aplicar los instrumentos y recabar los datos, se procedió a realizar la tabulación, empleando la escala numeral. Se tabularon cada uno de los instrumentos aplicados por separados.
- Elaboración de tablas por cada uno de las dimensiones.
- Las tablas elaboradas nos permiten realizar un análisis de los datos recogidos y presentarlos en los resultados de nuestra investigación.

Previo al procesamiento de los datos; el instrumento en nuestro caso el cuestionario fue sometido a prueba de fiabilidad, para determinar la confiabilidad del mismo.

Para ejecución de la tarea número uno de la presente investigación hicimos uso del método histórico tendencial, el mismo que está vinculado al conocimiento de las distintas etapas del objeto de nuestra investigación y a través del cual revelaremos el modo de actuación del desarrollo de la coordinación motora gruesa por la que ha pasado la información.

Para desarrollar la segunda y tercera tareas, usamos el método teórico para poder recoger toda la información empírica respecto a los juegos educativos y a la coordinación motora gruesa.

La tarea cuatro y cinco. Para estas tareas el método que utilizaremos fue el de la modelación mediante el cual creamos nuestra propuesta con vistas a explicar la realidad y brindar solución al problema.

CAPITULO III

CAPITULO III

3.1. RESULTADOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.

3.1.1. ANALISIS DE RESULTADO DEL CUESTIONARIO APLICADO A LAS MADRES DE FAMILIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA INICIAL N° 17565.

TABLA N° 1

RESULTADO DEL REGISTRO DEL CUESTIONARIO

ACTIVIDADES DE JUEGOS EDUCATIVOS 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 las madres de familia de la I.E.I. N°17565

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

a) Casi nunca los niños juegan en su casa, así lo demuestra en la Tabla N°1 un 50% de ellos.

b) A veces y casi nunca las madres (padres de familia) participan en el juego que su niño o niña realizan
c) El 60% de niños(as) no les gusta compartir sus juguetes con los demás.
d) 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 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro, se encuentra con un retraso considerable, que necesita ser estimulada para nivelar su desarrollo.

TABLA N°2

RESULTADO DEL REGISTRO DEL CUESTIONARIO

ACTIVIDADES DE JUEGOS EDUCATIVOS 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 las madres de familia de la I.E.I. N°17565

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 Inicial N° 17565, 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

1. FUNDAMENTACIÓN

De acuerdo con la importancia de promover una alimentación saludable, La UNESCO, 2007, relaciona la importancia de la AEPI (Atención y Educación de la Primera Infancia), cuyo objeto es prestar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño (salud, nutrición, desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo), desde su nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria, en contexto formal, no formal e informal.

Consideramos como otro fundamento además, lo 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 parar 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 estrategias de juego para desarrollar las habilidades sociales, tiene por finalidad; describir algunos de los juegos que pueden utilizarse en el cuarto y quinto 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 actividades lúdicas, para desarrollar habilidades sociales en niños y niñas de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro - Jaén.

4. CONTENIDOS

1. ABRAZOS MUSICALES

Objetivos: pertenecer a un grupo y enriquecer las relaciones sociales.
Materiales: instrumento musical o minicadena.

Desarrollo: una música suena a la vez que los participantes danzan por la habitación. Cuando la música se detiene, cada persona abraza a otra. La música continúa, los participantes vuelven a bailar (si quieren, con su compañero). La siguiente vez que la música se detiene, se abrazan tres personas. El abrazo se va haciendo cada vez mayor, hasta llegar al final. (En todo momento ningún/a niño/a puede quedar sin ser abrazad@).

2. LA GRAN TORTUGA

Objetivos: enriquecer las relaciones sociales, solicitar y ofrecer ayuda, aprender a resolver los problemas que surjan con los demás y pedir ayuda cuando lo necesite.
Materiales: colchoneta.

Desarrollo: este juego puede ser realizado en la sala de clase o en el patio. El "caparazón" será una gran colchoneta de gimnasio. Según el tamaño de la colchoneta, se dividirá a l@s niñ@s en grupos de cuatro a diez. L@s niñ@s se colocan en posición de cuadrupedia (a cuatro patas), cubiert@s por la "concha de tortuga". Sin agarrarla, tienen que intentar moverla en una dirección o hacerla recorrer un itinerario determinado. Si l@s niñ@s no se organizan y cada uno va a lo suyo, la tortuga acabará en el suelo. Pronto se darán cuenta de que es necesario cooperar para moverla con cierta soltura.

3. DIBUJOS EN EQUIPO

Objetivos: pertenecer a un grupo, enriquecer las relaciones sociales, reconocer los errores y pedir disculpas.
Materiales: un lápiz por equipo, folios de papel.

Desarrollo: se hacen equipos de aproximadamente 5 o 6 niñ@s. Estos equipos se forman en fila, un equipo junto al otro, y el primero de cada fila tiene un lápiz. Frente a cada equipo, a unos 7 o 10 metros, se coloca un folio de papel. El juego comienza cuando el profesor/a nombra un tema, por ejemplo, "la ciudad", luego el primero de cada fila corre hacia el papel de su equipo con un lápiz en la mano y comienza a dibujar sobre el tema nombrado. Después de unos 10 segundos, el profesor/a gritará "¡Ya!" y los que estaban dibujando corren a entregar el lápiz al segundo de su fila, que rápidamente corre a continuar el dibujo de su equipo. Cuando todos hayan participado, se dará por terminado el juego y se procederá a una votación realizada por los propios niños en donde elegirán el dibujo que más les ha gustado (sin necesidad de que fuese el suyo).

4. EL DRAGON

Objetivos: pertenecer a un grupo, enriquecer las relaciones, solicitar y ofrecer ayuda, aprender a resolver los problemas que surjan con los demás, pedir ayuda cuando lo necesite y reconocer los errores y pedir disculpas.
Materiales: pañuelos.

Desarrollo: se divide al grupo en subgrupos de 8 o 7 niñ@s. El primer niño hará de dragón y el último de cola, llevando un pañuelo colgado en la cintura. La cabeza intentará coger las colas de los demás dragones. Y la cola, ayudada por todo su grupo, intentará no ser cogida. Cuando una sola cola es cogida (se consigue el pañuelo), el dragón al que pertenece el pañuelo se unirá al que le ha cogido la cola, formando así un dragón más largo. El juego terminará cuando todo el grupo forme un único dragón.

5. EL INQUILINO

Objetivos: enriquecer las relaciones sociales, aprender a resolver los problemas que surjan con los demás y pertenecer a un grupo.
Materiales: no se necesitan.

Desarrollo: se forman tríos de niñ@s, dos de ellos representan con los brazos el techo de una casa y con el cuerpo la pared derecha e izquierda respectivamente y el tercero se mete dentro de la casa convirtiéndose en el “inquilino”. Cuando el profesor/a grite “¡Inquilino!”, estos deben salir de su casa y buscar una nueva. Por el

contrario, si el profesor/a dice “¡casa!”, son éstas las que se mueven buscando otro inquilino.

6. BAILES POR PAREJAS

Objetivos: pertenecer a un grupo y enriquecer las relaciones sociales.
Materiales: no se necesitan.

Desarrollo: todos los participantes se reparten en parejas y se unen por la espalada. Si hay un número impar de personas, la persona que sobra canta, mientras todos se mueven alrededor de la habitación con las espaldas en contacto. Cuando el canto cesa, cada persona busca una nueva pareja, y la persona libre busca también la suya. La persona que queda desparejada ahora, es la que comienza de nuevo con el canto.

7. EL ARO

Objetivos: enriquecer las relaciones sociales, aprender a resolver los problemas que surjan con los demás, pedir ayuda cuando lo necesite y reconocer los errores y pedir disculpas.
Materiales: un aro por equipo.

Desarrollo: el profesor/a invita a 5 o 6 jugadores a colocarse alrededor de cada aro. Se colocan poniendo los brazos sobre los hombros de l@s compañer@s formando un círculo alrededor del aro, y de forma que el aro quede sobre sus pies. La idea es que han de subir el aro hasta la cabeza, sin ayudarse de las manos, y meter tod@s la cabeza dentro de él.

8. EL AMIGO DESCONOCIDO

Objetivos: ser capaz de comprender a los demás. Reconocer sentimientos y emociones ajenos. Comprender los motivos y conductas de los demás. Entender que todos y cada uno de nosotros somos diferentes.

Materiales: papel y lápiz.

Desarrollo: el profesor asigna a cada niñ@ un amigo secreto. Durante un tiempo determinado, cada niño va a estar atento a las cualidades y valores de este amigo secreto. Una vez terminado el tiempo, cada uno escribirá una carta a su amigo explicándole lo que le parecía de él. Luego cada uno se lleva su carta y la lee. Al día siguiente de la lectura, será interesante compartir los sentimientos vividos. L@s niñ@s que no saben escribir, lo escribirán a su manera y el profesor se lo transcribirá, de igual forma se hará con los que no saben leer.

9. COLLAGE.

Objetivos: ser capaz de comprender a los demás. Reconocer la pertenencia a un grupo. Aprender a decir que "no" defendiendo los derechos propios y respetando los ajenos. Tomar decisiones en grupo. Conseguir objetivos comunes.
Materiales: 4 cartulinas, 1 barra de pegamento, 1 rotulador y 1 revista atrasada.

Desarrollo: se divide el grupo en tres subgrupos del mismo número de personas y un cuarto grupo de tres observadores (1 por grupo). Mientras los observadores observan, los grupos tienen un tiempo para realizar un collage, que represente, por ejemplo, las cuatro estaciones del año. Solo se podrá utilizar el material que el profesor coloque en el centro de la mesa. Todas las partes del collage han de estar pegadas a la cartulina y rotulado, al menos, el título. Al término del tiempo los trabajos se entregan al profesor. Se trata de ver qué grupo lo ha hecho mejor. Para ello, se pondrán los collages en el suelo y, teniendo en cuenta los comentarios de los observadores exteriores, se producirá a una votación realizada por los propios niños, de la cual saldrá un collage ganador. Posteriormente se hará un pequeño debate para contar cómo se han sentido a la hora de realizar el collage y durante las votaciones.

10. EL JARDINERO

Objetivos: ser capaz de comprender a los demás. Reconocer sentimientos y emociones ajenos. Respetar los turnos. Reconocer la pertenencia a un grupo.
Materiales: una regadera o un objeto que represente una herramienta de jardinería. Algo para tapar los ojos.

Desarrollo: l@s niñ@s se sitúan frente a frente a dos metros de distancia aproximadamente, representando los árboles de una avenida. La primera persona que hace de jardinero tiene que situarse en un extremo de la avenida, con los ojos vendados, y tiene que ir en busca de la regadera (u otro objeto), que está al otro lado de la avenida. Este trayecto debe hacerse sin tocar los árboles. Sucesivamente van pasando más jardiner@s, hasta pasar todo el grupo. Después haremos un diálogo en el que les preguntaremos, ¿cómo se han sentido?, ¿cómo sintieron a las demás personas?

11. EL OVILLO

Objetivos: reconocer sentimientos y emociones ajenos. Respetar los turnos. Reconocer la pertenencia a un grupo. Conseguir objetivos comunes.
Materiales: un ovillo de lana.

Desarrollo: todos los participantes se sientan en círculo. El profesor empieza lanzando el ovillo a alguien sin soltar una punta. Al tiempo que lanza el ovillo dice algo positivo que le guste o valore la persona a la que se lo lanza. Quien recibe el ovillo, agarra el hilo y lanza el ovillo a otra persona. También dice algo que le guste. Así sucesivamente, sin soltar el hilo, para que vayamos tejiendo la telaraña. El juego termina cuando todos hayan cogido el ovillo. Después realizamos un diálogo para ver ¿cómo se han sentido?, ¿cómo hemos recibido las valoraciones?, y si nos reconocemos en ellas.

12. ESTE ES MI AMIGO

Objetivos: Integración en un grupo y valorar el propio yo.
Materiales: no se necesitan.

Desarrollo: Cada niñ@ presenta a su compañer@ al resto del grupo, así convertimos algo “mío” en algo de grupo, haciendo piña. Los ni@s se sientan en círculo con las manos unidas. Uno comienza presentado al compañero con la fórmula “Este es mi amig@ X”, cuando dice el nombre alza la mano de su amigo al aire. Se continúa el juego hasta que todos hayan sido presentados. Hay que procurar que todos los participantes se sientan integrados y aceptados dentro del grupo.

13. CONOCIENDO A MIS COMPAÑEROS

Objetivos: favorecer el conocimiento entre los participantes y valorar el propio yo.
Materiales: un balón.

Desarrollo: uno de los jugadores (Ricardo) toma el balón y lo arroja hacia arriba al mismo tiempo que dice el nombre de otro jugador (Lorenzo). Éste corre a coger el balón y los demás se alejan lo más posible. Para que paren de correr el jugador nombrado tiene que coger el balón y gritar el nombre del jugador que le nombró y, además, una característica suya (por ejemplo, “¡Ricardo, es alto!”). Cuando los demás jugadores lo oigan deben pararse para iniciar de nuevo el juego.

14. EL ALBUM DE RECUERDOS

Objetivos: conocer a los demás y a uno mismo. Tener un concepto propio de uno mismo y valorar el propio yo. Saber identificar los sentimientos propios.
Materiales: fotografía de pequeño de cada participante, cartulinas y lápiz.

Desarrollo: se reparten cartulinas dobladas por la mitad entre los participantes, en una parte pegarán la fotografía y en la otra escribirán algo sobre ellos. Por ejemplo:

mi mayor travesura, a qué me gusta jugar, mis mejores amig@s… Una vez hechos todos los álbumes, se barajarán y se repartirán entre los participantes, se irán leyendo uno a uno y se mostrará la fotografía, entre todos se tratará de adivinar a quién pertenece el álbum.

15. DI PATATA

Objetivos: aprender a expresar mediante gestos las emociones de alegría, tristeza y enfado.
Materiales: una cámara de fotos de juguete y/o una cámara real.

Desarrollo: salen los niños de uno en uno. Indicamos al niño que sale a la pizarra qué sentimiento tiene que representar para la foto. Mientras que el niño posa y le hacemos la foto, el resto de la clase ha de adivinar de qué sentimiento se trata. Una vez identificado, preguntamos a los participantes en qué situaciones se encuentran así. Al final, hacemos tres foto a toda la clase, una en la que estén todos tristes, otra en la que estén todos alegres y otra en la que estén todos enfadados. Luego las revelamos y las colgamos en la clase. (También se puede ampliar añadiendo otras emociones como el asco y el miedo, la vergüenza, etc.)

16. EL CUENTO DE LAS EMOCIONES

Objetivos: reconocer sentimientos y emociones ajenos. Respetar los turnos. Comprender los motivos y conductas de los demás.
Materiales: no se necesitan.

Desarrollo: sentados en círculo, el profesor contará un cuento. L@s niñ@s deben estar atentos porque luego se les va a hacer preguntas sobre el contenido del cuento, relacionadas con los sentimientos (El cuento está a continuación). Preguntas: ¿por qué estaba contenta Sara?, ¿por qué motivos se enfadó Pedro?, ¿por qué se puso triste Sara?

17. **CUENTO: El cumpleaños de Sara**

Érase una vez dos hermanitos, Sara y Pedro, que se querían mucho y pasaban todo el día juntos. Sara tenía tres años y Pedro, cuatro. Se acercaba el cumpleaños de Sara y entre todos empezaron a preparar una gran fiesta para celebrarlo. Los padres de Sara y Pedro prepararon invitaciones para los amiguitos de Sara. Iban a ir muchos niños porque Sara era muy simpática y agradable con todo el mundo y tenía muchos amigos: todos los niños de su clase y todos los vecinos de su edad. Todo el mundo ayudaba en algo para la fiesta y Pedro empezaba a estar un poco cansado porque no se hablaba de otra cosa durante todo el día y no le hacían mucho caso a él. Además, esa no era su fiesta.

El día del cumpleaños de Sara, sus padres se levantaron temprano para decorar toda la casa. Había un gran cartel que ponía “Muchas felicidades, Sara”. Cuando llegó la hora de levantarse, los padres de Pedro y Sara fueron a la habitación de Sara para despertarla y felicitarla. Sara estaba contentísima, porque además le habían llevado un gran regalo envuelto en un papel de muchos colores y con una gran cinta roja alrededor. Lo desenvolvió con cuidado: ¡Era un oso de peluche enorme! Estaba muy alegre y no paraba de dar las gracias a sus padres por ese regalo tan bonito. Sara preguntó por Pedro, que se tenía que haber despertado con todo el ruido, pero no había ido a felicitarla todavía. Así era, Pedro lo estaba escuchando todo, pero él también quería regalos y no le apetecía ir a darle a Sara el suyo, pero fueron sus padres a despertarlo y a decirle que debía ir a felicitar a su hermana. Así lo hizo, pero Sara, aunque no dijo nada, se dio cuenta de que no lo hacía de corazón como solía hacerlo. Desayunaron todos juntos, aunque Pedro no estaba alegre como solía estar el resto de las mañanas.

Se fueron al colegio, todo el mundo felicitaba a Sara y en su clase le cantaron “Cumpleaños feliz”. Después de las clases, a la salida del colegio, todos los compañeros de Sara la acompañaron a su casa. Poco tiempo después fueron llegando todos sus vecinos. Fue una fiesta genial, pero Pedro estaba enfadado porque nadie le hacía caso. Todo el mundo estaba pendiente de Sara, le daban muchos regalos y estaba tan contenta y ocupada con todos sus amigos, que no le

hacía caso. Estaba tan enfadado que se fue a otra habitación. Pero Sara sí que estaba pendiente de su hermano y se puso muy triste de verle enfadado con ella. Ya no le importaban los regalos ni la tarta con las velas, ni las canciones ni nada, porque ella quería mucho a su hermanito y él estaba enfadado con ella. Entonces decidió ir a hablar con él. Al principio, Pedro hacía como si no la escuchara, pero en realidad estaba muy contento de que Sara hubiera ido a hablar con él. Sara le dijo que no se enfadara que le daba todo lo que le habían regalado con tal de que estuviera él contento. En ese momento, pedro se dio cuenta de lo buena que era su hermanita y de lo que le quería. Él no tenía ningún motivo para enfadarse, era el cumpleaños de su hermana y tenían que estar todos contentos por ella. Así que le pidió disculpas por su comportamiento y se fueron los dos juntos con el resto de sus amigos para apagar las velas de la tarta.

18. FAMILIA DE ANIMALES

Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades. Tener iniciativa y buscar soluciones.
Materiales: no se necesitan.

Desarrollo: el profesor prepara papelitos en los que van escritos varias veces los nombres de diferentes animales. Los papelitos se sortean o se reparten entre l@s niñ@s, de forma que todos tengan uno. Cuando los niñ@s saben el animal que les ha correspondido (a los que no sepan leer, se lo diremos), recorrerán la habitación imitando con la voz y los gestos al animal que les ha tocado, hasta que todos estén junto a su “especie”.

19. FORMAS

Objetivos: aceptarse a uno mismo. Valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades. Expresar cualidades y habilidades de uno mismo. Tener iniciativa. Aprender a buscar soluciones. Ser capaz de pedir ayuda.
Materiales: no se necesitan.

Desarrollo: tod@s l@s niñ@s forman un solo equipo que debe construir algo en común: una letra, un número, una palabra, un animal, una figura… Si el número de participantes lo permite, se trata de construir una forma entre todos (con los propios cuerpos). Se puede realizar sobre el suelo con los jugadores estirados. A medida que adquirimos práctica, podemos proponer forma con volúmenes, con los participantes de pie, sentados o unos encima de otros. Por ejemplo si somos cuatro, podemos construir el número 77 sin dificultades. Usando con imaginación manos y piernas, se pueden representar formas más difíciles. Si disponemos de un observatorio elevado, podemos fotografiar las formas y de paso obtener buenos retratos de grupo.

20. LA VISITA AL ZOO

Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades. Tener iniciativa.
Materiales: no se necesitan.

Desarrollo: el juego consiste en descubrir un animal. Para ello se da la primera pista, la más difícil. En orden decreciente en cuanto a complicación, se han de dar hasta una docena de pistas. Al niño se le dan diez puntos cuando ha acertado con la primera característica, nueve si ha descubierto el animal con la segunda pista y así sucesivamente. Se propone un modelo de mayor a menor dificultad: animal con pelo, escamas o piel lisa, mamífero u ovíparo. Carnívoro, herbívoro, omnívoro o insectívoro. animal muy grande, grande, mediano, pequeño, muy pequeño. Vive en grupo o solo. Hábitat. Comestible o no. ¿Sabe nadar? Puede tenerse en casa o en el jardín. Sonido que emite.

21. ABRACADABRA

Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades. Tener iniciativa.
Materiales: objetos diferentes.

Desarrollo: uno de los niños hace de mago. El juego empieza colocando una veintena de pequeños objetos encima de la mesa. Los participantes los observan durante dos minutos, se dan la vuelta y pronuncian la frase “Abracadabra, desaparece”. El niño que hace de mago tiene que suprimir uno de los objetos. Gana el que primero se dé cuenta de lo que ha desaparecido.

22. CARRERA DE HOJAS

Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades. Aprender a buscar soluciones.
Materiales: hoja.

Desarrollo: primero se le pide a cada niño que busque una hoja sin decirle para qué será. El juego consiste en que sus hojas competirán en una carrera y para que avancen cada uno soplará la suya.

23. EL DETALLE CAMBIADO

Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades. Tener iniciativa.
Materiales: no se necesitan.

Desarrollo: se designa a dos jugadores para que salgan. Estos examinan antes atentamente el atuendo de los demás jugadores. Salen de la zona de juego y, mientras tanto, los demás jugadores cambian (o no cambian) un detalle de su atuendo. Vueltos los jugadores, resulta ganador el que descubra más cambios en un tiempo convenido. El ganador elige un sustituto. Este sale a su vez acompañado del “perdedor”, que procurará no serlo una segunda vez.

24. CALIENTE O FRIO

Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades.

Materiales: no se necesitan.

Desarrollo: se dividen l@s niñ@s en pequeños grupos y eligen un representante para convertirse en “el buscador del tesoro”. Uno de los abandona la zona de juegos. Durante su ausencia el resto de los jugadores del grupo seleccionan un objeto que debe ser tocado por el niño ausente. Cuando el jugador vuelve a la zona de juegos, el resto comienza a aplaudir para indicar qué tan cerca está del objeto seleccionado. Mientras más más altos sean los aplausos más cerca está del objeto (caliente) y los aplausos bajos significarán lejanía (frío). Cuando el objeto es tocado, un niño del otro grupo es seleccionado y el proceso se repite.

25. CUERPOS EXPRESIVOS

Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener iniciativa.

Materiales: papeles pequeños.

Desarrollo: se escriben en los papelitos nombres de animales (macho y hembra). por ejemplo, “León” en un papelito, “Leona” en el otro (tantos papeles como participantes). Se distribuyen los papelitos y se dice que, durante cinco minutos, sin hacer sonidos, deben actuar como el animal que les tocó y buscar a su pareja. Cuando creen que la han encontrado, se cogen del brazo y se quedan en silencio alrededor del grupo; no puede decir a su pareja qué animal es. Una vez que todos tienen su pareja, dicen qué animal estaban representando cada uno para ver si acertaron. También puede hacerse que la pareja vuelva a actuar y el resto de participantes han de decir qué animal representan y si forman la pareja correcta.

26. ALBUM DE RECUERDOS

Objetivos: conocer a los demás y a uno mismo. Tener un concepto propio de uno mismo y valorar el propio yo. Saber identificar los sentimientos propios.

Materiales: fotografía de pequeño de cada participante, cartulinas y lápiz.
Desarrollo: se reparten cartulinas dobladas por la mitad entre los participantes, en una parte pegarán la fotografía y en la otra escribirán algo sobre ellos. Por ejemplo: mi mayor travesura, a qué me gusta jugar, mis mejores amig@os… Una vez hechos todos los álbumes, se barajarán y se repartirán entre los participantes, se irán leyendo uno a uno y se mostrará la fotografía, entre todos se tratará de adivinar a quién pertenece el álbum.

27. RASGOS EN COMUN

Objetivos: respetar las cualidades, sentimientos y capacidades de los demás.
Materiales: útiles de escribir.

Desarrollo: en una ficha de papel se dibuja algo bonito para una persona del grupo. Se le hace llegar sin que se sepa quién fue. Después, en grupo, la persona que recibe los regalos comenta cómo se ha sentido. Como debemos cuidar que cada niñ@ reciba su regalo, podemos proponer que cada día sea una persona diferente del grupo la que reciba los regalos de todos.

CONCLUSIONES

1. El diagnostico efectuado a través de las madres de familia de los niños y (as) de la Institución Educativa Inicial N° 17565 del caserío San Pedro Jaén, nos ha permitido comprobar científicamente que existe deficiencias en el desarrollo de las actividades lúdicas.
2. La Propuesta Actividades lúdicas para desarrollar habilidades sociales en niños (as) de la Institución Educativa Inicial N° N°17565 del caserío San Pedro - Jaén, reúne todos los contenidos y habilidades necesarias para cumplir con este propósito y dar solución a las deficiencias que presentan los estudiantes.

RECOMENDACIONES

1. Que las docentes del nivel de educación inicial de la Institución Educativa N°17565 del caserío San Pedro – Jaén, pongan en ejecución la propuesta de actividades lúdicas para el desarrollo de habilidades sociales y puedan de esta manera coadyuvar al desarrollo integral de la personalidad de sus estudiantes.
2. En las instituciones educativas del nivel de educación inicial, es importante la capacitación a las docentes sobre el desarrollo de actividades lúdicas y puedan ser capaces de detectar en sus estudiantes problemas de retraso del desarrollo en este tipo de actividades y las consecuencias que esta acarrea.
3. Los juegos educativos en donde intervengan los estudiantes en el desarrollo de los mismos, son necesarios que se estimulen en forma diaria y durante todos los días del año en estudiantes de 4 y 5 años de edad, porque permiten el perfeccionamiento de las habilidades sociales de los estudiantes y desarrollen la expresión oral y la toma de decisiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA

1. Álvarez de Zayas, Carlos, La Escuela en la Vida. Didáctica, Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación. 3ra Edición. (1999)
2. Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal.* Madrid: Alianza Universidad.
3. Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social.* Madrid: Espasa-Calpe.
4. Bandura, A. y Walters, R.H (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
5. Blanco, A. (1983). Evaluación de las Habilidades Sociales. En R. Fernández Ballesteros y JA Carrobles (Eds.), *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. (pp. 567-606). Madrid: Pirámide.
6. Caballo, V.E. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J.A. Carrobles (Comps.). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones* (3ª ed.)(pp.553-595). Madrid: Pirámide. - Caballo, V. E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: una estrategia multimodal.* Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España.
7. Caballo, V.E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
8. Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: S.XXI.
9. Caballo, V. E. (1993*b*). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la EMES-M. *Psicología Conductual, 1*, 221-231.
10. Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: S.XXI.
11. Caballo, V. E. y Carrobles, J. A. (1988). Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Española de Terapia del Comportamiento, 6,* 93-114.
12. Lopassio, L. I. El juego como estrategia didáctica. (2006).
13. Labrador Piquer, María José, P. M. M. El juego en la enseñanza de ele Glosas Didácticas (2008).
14. Ocaña, A. L. O. Beneficios del Juego Didáctico. (2011).
15. Ortiz, A. Jugando también se aprende. (2004).
16. Santos, E. Aproximación a una didáctica desde el enfoque histórico cultural. (2005)
17. Vago, E. R. El juego: un contexto de desarrollo y aprendizaje. (1998)
18. Vygotsky L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana. Cuba. (1995)
19. Vygotsky L.S. Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación La Habana, 1992.
20. 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%BAdico
- 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?txtCodiInfo=58 111 1.3.

ANEXOS

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS ACTIVIDADES LUDICAS EN NIÑOS (AS) DE 5 AÑOS DE EDAD

Estimada Madre (Padre).

Las actividades lúdicas 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 su interacción con los otros. 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 lúdicas que a su edad su niño o niña debe estar realizando y también como interactúa con los otros.

INSTRUCCIONES: Conteste las preguntas si observa que su niño realiza o no la tarea o acción de movimiento o juego. 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) patea 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 el 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.