

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



El juego en las programaciones del nivel inicial

Trabajo académico presentado para optar el Título de Segunda
Especialidad Profesional de Educación Inicial

Autora:

Matilde Esperanza Silva Nole

TUMBES – PERÚ

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



El juego en las programaciones del nivel inicial

Los suscritos declaramos que la monografía es original en su contenido y
forma

Matilde Esperanza Silva Nole (Autora)

Oscar Calixto La Rosa Feijoo (Asesor)

TUMBES – PERÚ

2019



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO.

En Tumbes, a los veintidós días del mes de febrero del dos mil diecinueve, se reunieron en un ambiente de la I.E. José Antonio Encinas, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la educación peruana, al Dr. Segundo Alburquerque Silva, coordinador del programa; representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Andy Figueroa Cárdenas, representante del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana (Secretario) y Mg. Wendy Córdillo Lozada (Vocal), con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: "El juego en las programaciones del nivel inicial", para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional de Educación Inicial a la señora Matilde Esperanza Silva Nole.

A las DIEZ horas CINCUENTA minutos y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el presidente del Jurado dio por iniciado el acto.

Luego de la exposición del trabajo, la formulación de preguntas y la deliberación del jurado lo declararon APROBADO por UNANIMIDAD con el calificativo BUENO.

Por tanto, Matilde Esperanza Silva Nole, APTA, para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida optar el Título de Segunda Especialidad Profesional de Educación Inicial.

Siendo las ONCE horas con VEINTICINCO minutos, el presidente del jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad todos los integrantes del jurado.


Dr. Segundo Alburquerque Silva
Presidente del Jurado


Dr. Andy Figueroa Cárdenas
Secretario del Jurado


Mg. Wendy Córdillo Lozada
Vocal del Jurado

DEDICATORIA

- *“A nuestro creador, que bendice e ilumina mi caminar”.*
- *A los que me dan las fuerzas para seguir formando a personas, mis hijos y familia, gracias a ellos mi esfuerzo se multiplica.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I: EL JUEGO COMO ESTRATEGIA	1
1.1. ¿Qué entendemos por jugar?	
1.1.1 Tipos de juego	
1.1.2 El juego como medio y contenido	4
1.1.3 La Educación Inicial y la organización de los tiempos	6
1.1.4 Las actividades cotidianas o de rutina	6
1.1.5 La organización de la enseñanza y los tiempos	7
1.1.6 Una ventana para observar el juego	8
1.1.7 La puesta en escena del juego	8
1.1.8 Juego y educación infantil	
1.1.8.1. El Juego en la Escuela Infantil	
1.1.8.2. Juego espontáneo a generar espacios para jugar	11
1.1.8.3. Inclusión del juego en los espacios de educación infantil	13
1.1.8.4. Juegos libres al llegar al Jardín	14
1.1.8.5. Los ejercicios de los sentidos por medio de juguetes	15
CAPITULO II: DOCENTE Y JUEGO EN LA ESCUELA DE INICIAL	17
2.1. Necesidad de cambio en la práctica docente	
2.1.1. La docencia y los aprendizajes	19
2.1.2. Visión de la profesión docente	19
2.1.3. Orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje	20
2.1.4. Sobre los espacios educativos	
2.2. Dimensiones del ambiente escolar	
2.2.1. La dimensión física	
2.2.2. Dimensión funcional	
2.2.3. Dimensión temporal	
2.2.4. Dimensión relacional	
2.3. El juego dirigido	
2.3.1. Juegos dirigidos	
2.3.2. El juego libre	
CONCLUSIONES	
REFERENCIAS	

RESUMEN

El presente estudio de investigación científica titulado: “El juego en las programaciones del nivel inicial”, tiene por finalidad rescatar las bondades de las estrategias de juego planificadas por las docentes y ejecutadas a través de las sesiones de aprendizaje, que se trabajan con los niños y niñas del nivel inicial y que les permite despertar su creatividad y razonamiento para convertirlos en estudiantes competentes al demostrar que son capaces de combinar pertinentemente sus conocimientos, habilidades y actitudes para solucionar los problemas que se les presente en su vida diaria, competencias reflejadas en la escuela, familia y comunidad en lograros de aprendizaje y formación integral.

Palabras Clave: estrategias de juego, desempeño docente, planificación curricular y competencias.

INTRODUCCIÓN

El Estado Peruano, pretende en el sector educación y como compromiso asumido en el acuerdo nacional por la educación al 2021, mejorar la calidad educativa en todos los aspectos; intención que se ve obstaculizada por diversos factores que parten desde el nivel económico, hasta la carencia de materiales y el fortalecimiento del recurso humano.

El Ministerio de Educación, como ente rector para lograr dicho propósito, le corresponde implementar las políticas a través de programas pertinentes dentro de un proceso de meritocracia que se basa en el enfoque por competencias y la evaluación formativa.

El docente y los actores en su conjunto realizan sus mejores esfuerzos orientados por esas políticas y en ejecución de los diversos programas, pero sobre todo con la vocación de servicio que los llevó asumir el reto de formar personas y valerse de todo tipo de estrategias que al ser trabajadas en el aula han permitido mejorar la práctica educativa.

El presente estudio titulado: “El juego en las programaciones del nivel inicial”, considera necesario indagar sobre los beneficios de trabajar estrategias de juego con los niños y niñas del nivel inicial, tomando en cuenta que además de ser el juego una práctica inherente en esta etapa de la vida, es pertinente para despertar el razonamiento creativo que será la base para en el futuro contar con ciudadanos competentes que aportan al desarrollo de su familia y sociedad.

El presente estudio, cabe indicar ha sido sometido a la rigurosidad científica que amerita, para el cumplimiento de su estructura de acuerdo a los lineamientos orientadores de la universidad, como para la producción del conocimiento valiéndose de otras fuentes de investigación a través de las normas APA.

En el primer capítulo, considera al juego como actividad, ¿Qué entendemos por jugar?, tipos de juego, el juego como medio y contenido, la Educación Inicial y la organización de los tiempos, las actividades cotidianas o de rutina, la organización de la enseñanza y los tiempos, una ventana para observar el juego, la puesta en

escena del juego, juego y educación infantil, el Juego en la Escuela Infantil, juego espontáneo a generar espacios para jugar, inclusión del juego en los espacios de educación infantil, juegos libres al llegar al Jardín, juegos libres por el parque y los ejercicios de los sentidos por medio de juguetes.

En el segundo capítulo, considera al docente y juego en la escuela de inicial, necesidad de cambio en la práctica docente, la docencia y los aprendizajes, visión de la profesión docente, orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre los espacios educativos, sobre los materiales, sobre el rol del adulto, dimensiones del ambiente escolar, la dimensión física, dimensión funcional, dimensión temporal, dimensión relacional, el espacio como contenido curricular, para concluir en el juego dirigido juego libre.

El presente trabajo académico persigue objetivos que lo guían en su desarrollo y entre ellos tenemos al **OBJETIVO GENERAL**: Comprender la importancia del juego en los programas del nivel inicial; asimismo, tenemos **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**:
1. Entender el papel de los docentes en el juego, también 2. Conocer el marco conceptual del juego

El concluir con esta etapa formativa, me permite agradecer y felicitar a los docentes de la Universidad Nacional de Tumbes y a mis compañeras de trabajo con quienes a través del compartir de experiencias permite la mejora de nuestra práctica pedagógica en el aula.

CAPÍTULO I

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA

El presente capítulo considera que debemos partir por saber ¿Qué entendemos por jugar?, para posteriormente conocer los tipos de juego, cuando este se convierte en medio y contenido, así como la organización de los tiempos para jugar, las actividades cotidianas o de rutina y la organización y planificación del juego, las condiciones para ponerla en escena, el rol del juego en la educación inicial y la escuela, como incluir el juego en los espacios de la escuela para trabajar estrategias de juego libre tanto en la escuela, patios y espacios de la comunidad.

1.1. ¿Qué entendemos por jugar?.-

Sarlé (2010) menciona “Diferentes estudios señalan que el juego es una experiencia que modifica al que lo experimenta.”

Sarlé (2010) al respecto además dice:

“Comencemos por las definiciones: El juego es un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o propósito de jugar a. En el juego, los niños se acogen a las reglas que permiten que el juego se sostenga. Tomemos esta enunciación y analicemos cada uno de los conceptos que menciona: El juego tiene su origen en una intención, un deseo o propósito propio del jugador. Algunos lo llaman necesidad insatisfecha. Otros atribuyen el surgimiento del juego a la imposibilidad del niño de conocer y dominar la realidad. Ahora bien, ya sea que se lo vincule con el placer, la diversión, el entretenimiento o la

búsqueda de respuestas, el juego tiene su origen en el jugador. Por esto es automotivado. La consecuencia inmediata de este origen, es que nadie juega si no quiere. Es decir, el juego supone la voluntad del jugador. Tiene un carácter voluntario. Esto no significa que el niño sea siempre quien inicia el juego y que, por lo tanto, desde fuera del niño (la escuela, el maestro, otros niños), no puedan proponerse juegos. Pero para que realmente exista, el jugador debe subirse al juego, hacerlo propio juega crea un marco de realidad diferente que combina aspectos propios de la realidad (fruto de la experiencia personal) y otros propios del campo de la imaginación. Una situación imaginaria en la que el niño puede ser otro (asumir roles o papeles sociales diversos); equivocarse sin temer las consecuencias (porque puede comenzar de nuevo); encontrar respuestas y ensayarlas; volver a vivir una situación pero dándole otro final.”(Sarlé, 2010)

“Ahora bien, el marco que crea el juego está sujeto a las reglas propias del contexto social donde es recreado. Reglas que no se verbalizan, como es el caso de las que orientan el juego simbólico y el de construcción, o por el contrario, reglas que se constituyen en instrucciones fijas a respetar para sostener el juego (reglas convencionales propias de los juegos de mesa). Todas ellas, son reglas que permiten que los juegos no sean caóticos y que los diversos jugadores puedan jugar juntos aún sin ponerse previamente de acuerdo más que en lo esencial” (Sarlé, 2010)

“Esta suerte de confrontación entre lo imaginario y lo real, las reglas y la situación jugada, yo, el otro y el nosotros, hace que el juego, aun cuando se juegue a solas suponga la creación de un espacio de interacción. Es decir, el jugador sabe que está jugando; y lo sabe, porque puede salir del juego y decir estoy jugando (aun cuando no medien palabras).” (Sarlé, 2010)

1.1.1. Tipos de juego.

Minedu (2009) señala que:“Existen diversas clasificaciones de los tipos de juego que los niños realizan libremente. La siguiente clasificación te ayudará a distinguir qué área del desarrollo se está estimulando y conocerás sus tendencias individuales. ” Silva (2009) considera los siguientes:

Juego motor. El juego motor está asociado al movimiento y experimentación con el propio cuerpo y las sensaciones que éste pueda generar en el niño. Saltar en un pie, jalar la soga, lanzar una pelota, columpiarse, correr, empujarse, entre otros, son juegos motores. Los niños pequeños disfrutan mucho con el juego de tipo motor ya que se encuentran en una etapa en la cual buscan ejercitar y conseguir dominio de su cuerpo. Además, cuentan con mucha energía que buscan usarla haciendo diversos y variados movimientos. Es recomendable que el niño realice juegos de tipo motor en áreas al aire libre, donde encuentre espacio suficiente para realizar todos los movimientos que requiera. Si acondicionamos en estos espacios pequeños túneles naturales, rampas, escaleras sencillas u otros obstáculos que supongan un reto para el pequeño, estaremos apoyando el desarrollo de la libre psicomotricidad, fundamental en esta etapa.

Juego social. El juego social se caracteriza porque predomina la interacción con otra persona como objeto de juego del niño. Los siguientes son ejemplos de juegos sociales que se presentan en diferentes edades en la vida de los niños: Cuando un bebé juega con los dedos de su madre o sus trenzas; habla cambiando tonos de voz; juega a las escondidas; juega a reflejar la propia imagen en el espejo, entre otros. En niños más grandecitos observamos juegos donde hay reglas y la necesidad de esperar el turno, pero también el juego de “abrazarse”. Los juegos sociales ayudan al niño a aprender a interactuar con otros. Lo ayudan a saber relacionarse con afecto y calidez, con pertinencia, con soltura. Además, acerca a quienes juegan pues los vincula de manera especial.

Juego cognitivo. El juego de tipo cognitivo pone en marcha la curiosidad intelectual del niño. El juego cognitivo se inicia cuando el bebé entra en contacto con objetos de su entorno que busca explorar y manipular. Más adelante, el interés del niño se torna en un intento por resolver un reto que demanda la participación de su inteligencia y no sólo la manipulación de objetos como fin. Por ejemplo, si tiene tres cubos intenta construir una torre con ellos, alcanzar un objeto con un palo, los juegos de mesa como dominó o memoria, los rompecabezas, las adivinanzas, entre otros, son ejemplos de juegos cognitivos.

El juego simbólico: pensamiento, vínculo humano y creación al mismo tiempo. El juego simbólico es un tipo de juego que tiene la virtud de encerrar en su

naturaleza la puesta en ejercicio de diversas dimensiones de la experiencia del niño al mismo tiempo. El juego simbólico o de simulación requiere del reconocimiento del mundo real versus el mundo irreal y también la comprobación de que los demás distinguen ambos mundos. Al tener claridad de lo que es real e irreal el niño puede decir: “esto es juego”. Cañari (2018) menciona que “Alejandra juega con Ariana y le propone: Decía que tú y yo éramos hermanas y que nos íbamos de viaje solas, sin permiso de nuestros padres. Luis toma un pedazo de madera y lo hace rodar, simulado que esta madera es un carrito. La madera es como si fuera un carrito. ¿En qué consiste el juego simbólico? El juego simbólico establece la capacidad de transformar objetos para crear situaciones y mundos imaginarios, basados en la experiencia, la imaginación y la historia de nuestra vida. Es el juego del como si o del decía que. El juego simbólico o de simulación requiere del reconocimiento del mundo real versus el mundo irreal y también la comprobación de que los demás distinguen ambos mundos. Al tener claridad de lo que es real e irreal el niño puede decir: esto es juego Entre los 12 y 15 meses emergen de manera definida las habilidades para representar situaciones imaginarias. El niño es capaz, desde entonces, de evocar imágenes o símbolos derivados de actividades que imita. Esta nueva capacidad le permite al niño iniciar la práctica de este tipo de juego, el cual es fundamental para su vida, su desarrollo y aprendizaje. Las formas tempranas de juego simbólico se observan cuando el niño juega a hacerse el dormido sin estarlo o tomar la leche de una tacita vacía. A partir de los 18 meses observamos el juego simbólico más definido, cuando el niño empieza a incluir objetos que usa para simular una acción: darle de comer a una muñeca con una cuchara de palo, por ejemplo. Posteriormente, el niño es capaz de convertir a las muñecas en agentes de las acciones imaginarias que simula. De esta forma, una muñeca puede ser la mamá que le da el biberón a su hijito, que es otro muñeco más pequeño. Sin embargo, la capacidad simbólica avanzada permite que un plátano se transforme en un teléfono si así el juego lo requiere”

Jugar simbólicamente supone el logro de una capacidad muy especializada del pensamiento: sustituir una realidad ausente por un objeto (símbolo o signo) que la evoca y la representa mentalmente. En otras palabras, se trata de transformar un

objeto para representar una realidad ausente con éste.

1.1.2. El juego como medio y contenido.

“En el Jardín de Infantes se realizan diferentes actividades. Algunas están orientadas al aprendizaje de ciertos hábitos de orden, higiene, alimentación y cortesía. Sarlé además agrega que”(Sarlé, 2010):

“Así, los saludos, el momento de la colación y el orden de los objetos forman parte de las tareas cotidianas. Cuanto más pequeño son los niños, más dependen del adulto en la realización de estas actividades y parte de los objetivos vinculados con la autonomía y el propio conocimiento, están orientados a la adquisición de estos hábitos. Además, forman parte de la vida del Jardín otras actividades que hacen a la expresión verbal y no verbal. Así dibujar, pintar, cantar, escuchar cuentos o poesías, cuidar pequeños animales o plantas son actividades usuales. También integran este tipo de actividades más tradicionales, ciertas estructuras vinculadas con el juego, como por ejemplo, el juego en sectores o áreas (llamado en algunos documentos y libros Juego trabajo), el juego dramático, centralizador o de “sala total” denominaciones que varían según el enfoque que se utilice. A fines de los 80 y de la mano de las corrientes críticas de pensamiento, se profundiza la idea de concebir a la Educación Inicial como espacio educativo de carácter democratizador, que legitima el Derecho a la Educación para todos los niños del país. Así, el Jardín de Infantes se instala más clara y explícitamente como institución con responsabilidades en la distribución de saberes considerados valiosos para la infancia.” (Sarlé, 2010)

“ En consonancia con esta línea y en el marco de los procesos de reforma que caracterizaron la década de los 90, cobran importancia las propuestas orientadas a adquirir conocimientos en los que se apela a los campos disciplinares. Las disciplinas científicas se constituyen en fuente para la definición de contenidos a enseñar. Se remite a los mismos, en tanto herramienta o instrumento para que los niños comiencen a conocer y comprender la realidad social-cultural, natural. Así, aparecen nuevas propuestas de trabajo en la sala, vinculadas con la enseñanza del

sistema de numeración, la indagación del ambiente natural y social, la alfabetización inicial, etc. Esta nueva forma de concebir los contenidos de enseñanza para el Nivel Inicial, permitió comprender mejor aquello que sucedía en las salas de Jardín de Infantes y también, potenciar en nuevos sentidos y direcciones, la capacidad de aprender que los niños pequeños tienen. Sin embargo, a modo de péndulo, tuvo consecuencias complejas en relación con la forma de enseñar. Algunas situaciones de sala empezaron a denotar cambios que las asemejaban a formatos clásicos en otros niveles” (Sarlé, 2010)

“En algunos casos se comenzó a trabajar los contenidos disciplinares, como si fueran un fin en sí mismo, hecho que derivó en una suerte de primarización o espejo de la escolaridad básica, al tiempo que parecían perder peso y presencia, rasgos propios del nivel, muchos de ellos de carácter fundacional y permanencia histórica. El juego fue uno de ellos.” (Sarlé, 2010)

1.1.3. La Educación Inicial y la organización de los tiempos.

“La Educación Inicial es el primer nivel del sistema educativo. Por ser parte de una propuesta de educación formal, las actividades se suceden en un espacio, un tiempo determinado y con un modo de organización que, si bien pueden diferir (según la cantidad de niños, sus características, las orientaciones curriculares, la experiencia del maestro, las particularidades de la comunidad en la que está inserto el Jardín), también guardan ciertas regularidades. ” (Sarlé, 2010)Sarlé (2010) expresa que:

“Espacios organizados en áreas o rincones temáticos, tiempos que se establecen con mayor flexibilidad que en la escolaridad básica, contenidos que buscan responder a las necesidades e intereses de los niños pequeños, enfoques que privilegian al juego como forma de presentar los contenidos y plantear las actividades, tornan muy semejantes a las escuelas infantiles de La Quiaca, Río Gallegos, Buenos Aires, Clorinda o Mendoza. Asimismo, las propuestas educativas de una punta a la otra del país, guardan profundas similitudes en la definición de objetivos tales como el desarrollo de lo expresivo, la inmersión en la vida social, la potenciación de aspectos evolutivos, la alfabetización inicial y

el abordaje de contenidos de corte disciplinar” (Sarlé, 2010)

“En todos los casos con explícita mención del juego como contenido, como medio o como metodología. Estos son aspectos presentes tanto en la documentación curricular como en el material bibliográfico que nutre las prácticas docentes. Nos preguntamos, sin embargo, si con esto resulta suficiente.” (Sarlé, 2010)

1.1.4. Las actividades cotidianas o de rutina.

“Pensamiento, vínculo humano y creación al mismo tiempo. El juego simbólico es un tipo de juego que tiene la virtud de encerrar en su naturaleza la puesta en ejercicio de diversas dimensiones de la experiencia del niño al mismo tiempo” (Minedu, 2009). Sarlé (2010) expresa que:

Acosta, Avalos y García (2015) señala “Los saludos, los registros de asistencia, el calendario, el estado del tiempo, las rondas de intercambio, los momentos de colación, los desplazamientos y el juego en el patio son actividades que suelen llamarse cotidianas o de rutina”. “Las actividades cotidianas, tomando la metáfora del tejido de un tapiz, pueden resultar como los hilos conductores o la urdimbre, a partir de la cual se teje la trama de todas las propuestas de enseñanza y de aquellas que se sostienen en el campo lúdico. Una de nuestras tradiciones pedagógicas considera que las actividades cotidianas o de rutina tienen el valor de permitirle a los niños realizar anticipaciones básicas acerca de qué acontece durante la jornada escolar. Esto es muy importante para niños que aún no manejan el tiempo cronológico. Las rutinas permiten que los niños no vivan la organización del tiempo como azarosa o aleatoria. Esta anticipación le da un carácter confiable, previsible hacia la institución y la tarea, brindándole orden y seguridad. Sin embargo, estas actividades cotidianas, no pueden ocupar un tiempo demasiado extenso en la jornada de trabajo. Si el peso de estas acciones resulta mayor al de otras propuestas, seguramente se estará despojando a los niños de distintas oportunidades de juego y de otras situaciones de aprendizaje.” (Sarlé, 2010)

“Si bien todos los niños necesitan de las actividades rutinarias, su presencia tiene mayor relevancia en aquellos que inician la integración al Jardín de Infantes por

primera vez.” (Sarlé, 2010)

1.1.5. La organización de la enseñanza y los tiempos.

“En la Educación Inicial existen diferentes formas de organizar los contenidos: Unidades Didácticas, Proyectos o Secuencias. Cada jurisdicción suele elegir un modo particular o la inclusión de varios modelos didácticos según el tema, la ocasión, etc.” (Sarlé, 2010)

“En términos generales, se suele hablar de Unidades Didácticas cuando se hace referencia a un hecho social/natural que se quiere enseñar: La granja, El kiosco de diarios, suelen ser ejemplos de recortes posibles. En esta misma línea, los Proyectos son estructuras didácticas en donde el sentido de la tarea gira alrededor de un tema. El Proyecto se orienta a realizaciones individuales, en pequeños equipos y en conjunto de los niños de la sala para la concreción de un objetivo común. Los niños tienen fuerte participación y protagonismo en la realización del mismo. El Proyecto es la materialización de las propuestas que promueven la ampliación y el enriquecimiento de los registros de vida de los niños. En algunos casos, un Proyecto puede coexistir con una Unidad Didáctica y ser o no complementario de ésta. Por ejemplo, una Unidad centrada en los Medios de Comunicación Social en la que el Proyecto de la sala de 5 años consiste en confeccionar El Periódico Mural de Noticias de la Sala. En otros casos, los Proyectos pueden referirse a un eje de algún contenido disciplinar. Por ejemplo, un Proyecto de “Retratos” en el marco del campo de las Artes Visuales. Las combinaciones son múltiples. Depende del modo en que cada escuela o institución defina los contenidos que son relevantes para los niños y la comunidad” (Sarlé, 2010)

“Uno de los temas que resulta importante tratar para el diseño y la implementación de propuestas de enseñanza es la organización del tiempo en términos amplios (semana y mes) y en términos discretos (día). El punteo intenta ser un breve recordatorio que facilite tanto el aprendizaje de los niños como nuestra tarea de enseñar.” (Sarlé, 2010)

1.1.6. Una ventana para observar el juego.

Camels (2010) citado por MinEducación (2014) “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 ”. Cárdenas y Gómez (2014) además dicen:

“Los juegos de crianza dan nacimiento a lo que denomino 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” (MinEducación, 2014)

“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.” (MinEducación, 2014)

1.1.7. La puesta en escena del juego.

“El juego se potencia dependiendo de las condiciones de contexto, se orienta según la cultura y las costumbres y se vive de acuerdo con los saberes específicos de cada territorio, del grupo poblacional, de las niñas, los niños, las maestras, los maestros y agentes educativos. Cárdenas y Gómez expresan lo siguiente” (Cárdenas y Gómez 2014 citado por MinEducación, 2014):

“Se parte de la firme convicción de que las maestras, maestros y agentes educativos tienen en su experiencia un saber pedagógico y un saber desde y sobre la infancia que debe ser recuperado y, al mismo tiempo, recontextualizado en función de ciertos planteamientos actuales, como los que propone este documento. Siguiendo con esta perspectiva, se invita a los adultos a observar y

reconocer el juego de las niñas y los niños en la primera infancia con la certeza de que ello constituye el punto de partida para implementar acciones pedagógicas, con miras a potenciar su desarrollo. El adulto debe ser sensible a la diversidad de manifestaciones lúdicas que se pueden dar en los momentos y lugares más insospechados, esperando un transporte, caminando por la carretera, en el mercado, en la sala de espera, en el baño, durante las rutinas diarias o en los tiempos vacíos, mientras se cambia de una actividad otra: ¿a qué juegan las niñas y los niños? ¿Cómo juegan? ¿Dónde juegan? ¿Con qué juegan? ¿Qué pasa cuando las niñas y los niños juegan?” (MinEducación, 2014)

“En la medida en que se pueda dar respuesta a estas preguntas se irán estableciendo las estrategias, los materiales, los tiempos, los escenarios y adecuaciones necesarias para darle visibilidad al juego como actividad rectora de la infancia.” (MinEducación, 2014)

1.1.8. Juego y educación infantil.

Sarlé (2011) menciona que: “Desde la perspectiva de la enseñanza, aprendimos que la polisemia propia de la palabra juego también está presente en los múltiples usos que de él hacemos en la educación formal. Ya no discutimos sobre si el juego es un contenido, una actividad, un recurso, un derecho, un aspecto del desarrollo infantil o un modo de enseñar.”

“Aceptamos que la entrada del juego en la escuela es diversa y que todas sus formas deben ser puestas en consideración a la hora de planificar la enseñanza (Sarlé, 2010). Nos convencimos de que, en la educación inicial, la atmósfera o textura lúdica tiñe las prácticas cotidianas no solo en lo que refiere a los espacios físicos sino especialmente en los modos de vinculación, en las negociaciones, en la manera en que problematizamos los contenidos y los presentamos a los niños (Sarlé, 2006). De las discusiones que polarizaban entre el jugar por jugar y el jugar con un fin, de considerarlo como un aspecto propio del desarrollo infantil, comprendimos que el juego no sólo está ligado al aprendizaje y a los contenidos propios de la escuela infantil sino que también es necesario enseñar a jugar (Sarlé, 2006) y enseñar en el juego (Pavía, 2010). Podríamos decir que el juego

ha entrado en escena en la enseñanza infantil, ha venido a quedarse y busca hacerse espacio. Esta afirmación no resulta novedosa. Todos los que nos dedicamos a la educación inicial sostenemos el valor del juego como eje para pensar y diseñar las prácticas y como actividad rectora en la construcción del conocimiento en el niño pequeño. Por primera vez en la historia de la educación argentina existen acciones concretas que priorizan al juego: es una asignatura en la formación inicial del profesorado; el Ministerio de Educación edita textos, cátedras virtuales y entrega ludotecas escolares para el nivel inicial en forma masiva a todos los maestros del país; se suceden congresos, jornadas y encuentros donde el juego es una de las temáticas más convocantes. En este marco, el Premio Bienal de Educación Jugar para Aprender promovido por la Fundación Navarro Viola, permitió conocer diferentes iniciativas que, desde la educación formal, habilitan acciones novedosas en torno al juego y el jugar” (Sarlé, 2006; Sarlé, 2011; Pavía, 2010; citados por Sarlé, 2011)

“El objetivo de este trabajo consiste en presentar proyectos que fueron merecedores del Premio y a partir de ellos, generar líneas de discusión en torno al juego en los espacios formales de enseñanza que tienen al niño pequeño como protagonista.” (Sarlé, 2011)

1.1.8.1. El Juego en la Escuela Infantil.

“Así, el Juego en la Escuela Infantil pueden verse reflejado en los proyectos Implementación de una juegoteca en el Jardín de Infantes del Colegio Santo Domingo Savio (La Cava, Buenos Aires) y Tiempo de juegos y juguetes” del Jardín de Infantes N° 11 (Junín de los Andes, Neuquén).” (Sarlé, 2011)

“Luego, el Juego como decisión política se afronta en Una ludoteca jugada de la Dirección de Nivel Inicial de la pcia. De Neuquén. Finalmente, el Juego desde los espacios de formación docente como ámbitos en donde la construcción de conocimiento práctico sobre la enseñanza resulta fundamental como motor para el cambio pedagógico didáctico, se desarrolla en Jugar con Ángeles desarrollado por el IFD Ntra. Sra. del Socorro (San Pedro, Buenos Aires). Cada proyecto nos

servirá de guía para los diferentes capítulos de este escrito. En cada uno, presentaremos algunos aspectos teóricos sobre el tema que aborda el proyecto seleccionado y a modo de diálogo, mostraremos otras iniciativas que, sin haber participado del Premio convocante, están en la misma línea de trabajo y nos permiten abrir otras perspectivas. Para el caso del Juego en la Escuela Infantil, presentamos Ciudades por la Educación. Desarrollos para el Nivel Inicial que desarrolla OEI - UNICEF. Por su parte, las Ludotecas escolares para el Nivel Inicial como línea de acción del Ministerio de Educación de la Nación nos permitirá ahondar en el Juego como decisión política. Finalmente, La Guagua: espacio comunitario de juego para bebés que desarrolla el IFD de San Carlos de Bariloche, por su potencia para la formación docente, será el proyecto que nos permitirá ahondar al juego como saber pedagógico y espacio cultural para la infancia desde la perspectiva de los futuros docentes” (Sarlé, 2011)

“A modo de conclusión, trataremos de precisar por qué resulta tan importante seguir construyendo conocimiento teórico y práctico sobre el jugar en el ámbito de la educación formal” (Sarlé, 2011).

1.1.8.2. Juego espontáneo a generar espacios para jugar.

“El juego es objeto y contenido de enseñanza . Pero para esto, la experiencia de jugar debe ser pensada, presentada y acompañada, atendida, mediada por un educador.” (Sarlé, 2011)

Sarlé (2012) manifiesta que:

“Así como el maestro diseña situaciones ricas para enseñar contenidos propios de las diferentes disciplinas o ámbitos en que está organizado el currículum, así también debería diseñar propuestas en donde la experiencia de jugar, los diferentes tipos y formas de juego, fueran parte del tiempo y la organización de las propuestas de su planificación didáctica. Atender al juego desde esta perspectiva supone poner en consideración dos facetas íntimamente unidas a la hora de pensar la enseñanza. Una de ellas mira el formato o forma del juego . La otra atiende la diferencia entre lo lúdico y el juego... en tanto el modo en que lo asumen los jugadores... (Ivana Rivero, 2011). Veamos brevemente cada una de

ellas. La forma del juego alude a la manera en que se definen la imagen, figura o rasgos singulares que identifican a un juego y lo diferencian de otro (Sarlé, 2006). En este sentido, el juego como formato es una estructura idealizada que permite predecir y anticipar el cómo se juega un juego (Bruner, 1986). En el campo de la enseñanza, el formato o estructura es uno de los rasgos del juego que el maestro pone en consideración a la hora de presentarlo o enseñarlo. Este formato le permite modificar el juego a fin de facilitar su apropiación por el niño. Junto con las reglas, el modo en que se organizarán los jugadores, la definición de los tiempos y la secuencia prevista, resulta uno de los aspectos más importantes a la hora de diseñar situaciones de juego como una actividad escolar (Sarlé, 2001). Desde esta perspectiva, podemos distinguir juegos con cartas, tableros y recorridos; rayuelas, trompos y baleros; objetos diversos para construir, juguetes y disfraces como diferentes formatos lúdicos que están cada vez más presentes en las salas de Jardín. Cuando el maestro los planifica atiende a la estructura que tiene la propuesta y, en muchos casos, a los contenidos escolares que están involucrados en ellos. El juego en sectores o en rincones, el juego dramático, de construcciones, los juegos en el patio, son otras formas en que el juego aparece en la escuela. Si el formato es la cara del juego en la escuela, su ceca es el modo de jugar, es decir, la manera en que los jugadores asumen el juego. En este ámbito es donde se pone en acto la mediación del maestro en el jugar. Su saber experto como jugador y las transformaciones que ” (Rivero, 2011; Sarlé, 2006; Bruner, 2006; citados por Sarlé, 2011).

“Los jugadores realizan a la propuesta iniciada por el educador (Sarlé, 2001) conforman este modo lúdico de jugar (Pavía, 2006). ¿Qué aporta esta otra cara del juego en la escuela? En primer lugar, acentúa el protagonismo del educador durante el devenir del juego y enfatiza que no se puede intervenir de cualquier manera. Probablemente como señala Pavía necesitamos un saber específico, un saber acerca de la transmisión, del saber jugar que permita al maestro durante el juego, recuperar sus propias matrices lúdicas, apelar a sus experiencias infantiles y descubrir cómo reconocer en los niños los motivos por los que juegan de una manera u otra. En segundo lugar, el jugar de modo lúdico pone de manifiesto

las transformaciones que se operan en el momento de jugar y que en la etapa de la educación inicial, están íntimamente vinculadas con el momento de desarrollo cognitivo, motriz, emocional del niño pequeño. Estas transformaciones operan como límites y causas a la hora de jugar diferentes tipos de juego. Por ejemplo, en el caso de los juegos con base simbólica ponen de manifiesto la relación entre la experiencia previa y la situación imaginada que se aborda. La variedad de escenarios, roles y papeles sociales, secuencias y guiones dramáticos que los niños despliegan en su juego dependerá de las experiencias y el conocimiento que posean sobre los contextos que están representando” (Pavía 2006 citado por Sarlé, 2011)

“En otras palabras, si los niños solo juegan roles familiares o asumen personajes de las series o dibujos propuestos por los medios de comunicación masivo, el problema no está en que no saben jugar a otra cosa sino en que su mundo imaginario está reducido a esas experiencias.” (Sarlé, 2011)

1.1.8.3. Inclusión del juego en los espacios de educación infantil.

“A lo largo de este escrito hemos sido testigos de múltiples formas de poner al juego en vinculación con la enseñanza formal destinada a niños pequeños.” (Sarlé, 2011)

Sarlé expresa lo siguiente: “Acciones que comprometen la tarea cotidiana de los maestros a partir del diseño de proyectos, unidades didácticas o actividades y juegos; iniciativas gubernamentales que al dotar de materiales y propuestas para el aula, tratan de iluminar el trabajo del docente y sostener la búsqueda de prácticas orientadas hacia el juego; nuevos espacios para la formación docente que generan propuestas novedosas donde el jugar se torna una experiencia para los niños, sus familias y los docentes en formación. En cada uno de estos proyectos se esconde una serie de preguntas que motorizan la acción: ¿Cuál es el sujeto que quiero formar y qué consecuencias tiene esta elección? ¿Cuál es el lugar que el juego tiene en estas decisiones? ¿Es posible otorgarle protagonismo al jugar sin desviar

la enseñanza o alejarla de los objetivos propuestos por el currículum? Detrás de estas preguntas se esconde una decisión sobre qué se entiende como buena enseñanza en la educación inicial, es decir, qué vale la pena enseñar a un niño pequeño en su transcurrir por salas de Jardín de Infantes y cómo debe enseñarse ese contenido. Esta concepción de buena enseñanza significa para Edith Litwin (1996) la recuperación de la ética y de los valores en las prácticas de la enseñanza en un sentido histórico y social (Meirieu, 2001). Ahora bien, ¿qué se entiende por buena enseñanza” (Fenstermacher, 1998; Sarlé 2001, Litwin, 1996; Meirieu, 2001; citados por Sarlé, 2011)

“en la educación inicial? Esta pregunta no es ajena a la conceptualización del juego. La educación que recibe el niño en su paso por el primer nivel de escolarización es el punto de partida en su formación como sujeto social, capaz de comunicarse, participar realmente y de acuerdo con sus posibilidades, en el medio social; cooperar, construir conocimientos y expresarse libre y creadoramente. Enseñar en este contexto, supone facilitarle al niño experiencias e instrumentos variados, cada vez más ricos y complejos, para que construya aprendizajes realmente significativos, de acuerdo a su nivel evolutivo y al contexto sociocultural en el que vive. Entre estos instrumentos, sin duda se encuentra el juego. La experiencia del jugar apunta al desarrollo de saberes sensibles que están en la base de la expresión humana: única, irrepetible, personal... Como mediador cultural, el juego permite al niño pequeño desprenderse del aquí y ahora y entrar en el mundo simbólico de lo re-presentado. Es decir, le permite no solo acercarse a la realidad inmediata, presente, sino también dar sentido a su experiencia pasada y proyectar su futuro. En suma, encontrar modos diversos de orientar, planificar y ampliar su vida cotidiana. La experiencia que abre el jugar y específicamente el jugar con otros, es una experiencia sensiblemente diferente a otras experiencias a las que el niño se enfrenta. Del mismo modo que la experiencia artística (musical, literaria, plástica...) no puede ser reemplazada por otro tipo de experiencias, el juego como forma de aprehender el mundo tampoco puede ser reemplazado” (Sarlé, 2011)

“Elegir este camino, crear espacios nuevos reales e imaginarios donde jugar sea

posible, puede resultar complejo a la hora de diseñar la enseñanza. Abre preguntas y nos sitúa en un espacio de reflexión diferente al que abre mirar al juego desde la selección u organización de su lugar en la planificación, de ahí la riqueza de las experiencias y proyectos que reúnen este trabajo.” (Sarlé, 2011)

1.1.8.4. Juegos libres al llegar al Jardín.

Ministerio de Educación de la Nación (2011) afirma que “Entre los juegos libres que menciona Rosario Vera Peñaloza encontramos aquellos que se realizan en la sala, en el momento de ingreso y los que se juegan en el patio o parque. Veamos brevemente cada uno de ellos. ”

“Juegos libres al llegar al Jardín: En todas las escuelas infantiles, el momento del juego en el patio es el tiempo en el que los niños –casi sin presencia de los adultos a cargo– juegan libremente . En el horario de Rosario Vera, junto con estos juegos se mencionan otros que se realizan en el salón y que coinciden con el ingreso. Los niños eligen –de entre los juguetes disponibles– aquellos por los que se sienten naturalmente atraídos (pelotas, muñecas, carritos de mano, etc.). Esta primera ocupación parece muy distante del modo en que, en muchas de nuestras escuelas infantiles, se comienza el día. La posibilidad de llegar y elegir en qué ocuparse pone de relieve la búsqueda de continuidad entre el hogar y la escuela que se trataba de proteger. Para Froebel, el Kindergarten no tenía como objetivo instrumentalizar al niño para otro nivel de escolaridad sino suscitar y alentar la iniciativa personal y el ejercicio de todas las facultades. Peñaloza, por su parte, sostendrá que el Jardín es un espacio educativo más que de instrucción. No es de extrañar entonces, que junto con estas primeras ocupaciones se ofrezca al niño la posibilidad de cuidar las plantas y los pequeños animalitos que habitan en los Jardines. En este sentido, estos educadores considerarán que el cuidado de la naturaleza (plantas y pequeños animales) les permite a los niños desarrollar ideas de belleza, pureza, evolución, conciencia de un poder oculto, ideas que constituyen los elementos vitales del alma humana (Guillén de Rezzano, 1966: 28). Las imágenes del Museo de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires hablan por sí mismas de estas ocupaciones. Estas primeras ocupaciones y juegos responden a los principios de libertad y responsabilidad en el

niño, propios de la experiencia escuelanovista. Los niños ingresan en un ambiente en el que pueden moverse y disponer de los objetos sin esperar que llegue una consigna externa que indique qué hacer y cómo hacerlo. Los muebles –adaptados al tamaño de los niños y fáciles de mover– facilitan la independencia con respecto al adulto. Los materiales y juguetes se guardan clasificados” (Guillén, 1966 citado por Muchiutti, s.f)

“Una dinámica que expresa la comprensión de lo que autonomía significa en cuanto a responsabilidad, actividad y libertad.” (Muchiutti, s.f)

1.1.8.5. Los ejercicios de los sentidos por medio de juguetes.

Rosario Vera Peñaloza denomina “juguetes” a los dones froebelianos. Junto con esos objetos, también menciona las mesas de arena, las piedras que coleccionan en sus salidas al parque y otros diversos elementos de la naturaleza como ramas, hojas, flores, frutos, semillas, fibras textiles, plumas, etc. Laffranconi (2011) manifiesta que:

“Todos estos objetos constituyen elementos de trabajo para el desarrollo sensorial. El legado de Froebel, señala Salotti (1969), puede resumirse en tres premisas: activismo, globalización y juego. Para lograr estos objetivos, diseña un material que permite orientar la actividad, suscitar el juego del niño e iniciarlo en la comprensión de las ideas filosóficas que orientan su pedagogía. Los juegos (dones) responden a dos leyes –la ley de unidad y la de contrastes–, y permiten a los niños iniciarse en estos conceptos. Ahora bien, la eficacia de su material de enseñanza no depende de su apariencia exterior, que según él no tenía nada de saliente ni ofrecía ninguna novedad, sino de la manera de utilizarlo, es decir del método y de la ley filosófica sobre la cual está fundado (Guillén de Rezzano, 1966: 15). Probablemente este sea uno de los aspectos en los que el método de Montessori y Decroly supuso un enriquecimiento para el Jardín de Infantes froebeliano. Para estos pedagogos, los materiales cubren todos los atributos del objeto que pueden ser captados por los sentidos (color, tamaño, grosor, sonido, textura, olor...). Desde sus comienzos, el material montessoriano recibió una serie de críticas. Su excesiva estructuración y la falta de posibilidades que ofrecía

al niño –los cortes propiciaban una sola respuesta adecuada– eran vistos como limitantes para la acción espontánea y las posibilidades creativas del niño. Por otra parte, el material destinado a la enseñanza de las primeras letras y el cálculo era considerado como ajeno a la educación preescolar. En este sentido, en el estudio comparativo sobre los métodos, Rosario Vera Peñaloza señala: la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo en el período preescolar, aunque hecha por medios fáciles, necesita estudios serios por parte de los psicólogos para dar el desiderátum. Los procesos y prácticas que corresponden a la infancia no pueden ser comparados con los que se aplican en niños en el ciclo primario” (Salotti, 1969; Guillen, 1966; Vera Peñaloza, 1915; citado por Muchiutti, s.f)

“Discusión abierta y que aún hoy no tiene una única respuesta. Frente a esta excesiva directividad externa planteada por el material, Decroly diseñará los juegos educativos que responden a sus dos lemas: preparar al niño para la vida por la vida misma, y organizar el medio de manera que el niño encuentre en él los estímulos necesarios” (Rezzano, 1966 citado por Ministerio de Educación de la Nación, 2011)

CAPÍTULO II

DOCENTE Y JUEGO EN LA ESCUELA DE INICIAL

El capítulo, trata sobre el docente y el papel del juego en la Institución Educativa del nivel inicial, las necesidades de cambio en la práctica docente que le exige su perfil, la docencia y los aprendizajes fundamentales de acuerdo al Currículo Nacional, la visión de la profesión docente, así como algunas orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, también de cómo deben estar distribuidos los espacios educativos en la escuela, los materiales y el rol de las personas adultas, algunas dimensiones del ambiente escolar, como son la dimensión física, funcional, temporal, relacional, y “finalmente sobre el espacio como contenido curricular, para concluir en el juego dirigido juego libre.” (Sarlé, 2010)

2.1. Necesidad de cambio en la práctica docente.-

Talenas (2016) menciona que: “Las profesiones son prácticas sociales que se configuran a partir de necesidades específicas de una sociedad en un determinado momento histórico.” El marco (2014) además expresa que:

Cumplen una función social y poseen un saber específico sobre el que sus practicantes tienen dominio. La importancia y prestigio de las profesiones y de quienes la practican están sujetos a las demandas y expectativas de los procesos sociales y culturales del contexto. De ahí que las profesiones cambien en sus sentidos, su tecnología y su valor por efecto de los procesos económicos, sociales y culturales que les demandan adecuaciones, pero también por la misma actuación de sus propios practicantes en cuanto comunidad profesional. Minedu

(2014) emnciona “Hoy el país y el mundo requieren que la profesión docente se resitúe en los cambios que vienen sucediendo. En materia de balance, la práctica de la docencia ha estado sujeta a un modelo de escuela que promovía una relación acrítica con el conocimiento, propiciando una actitud y un pensamiento dogmáticos. Se encontraba una escuela en la que predominaba una cultura autoritaria sustentada en el ejercicio de la violencia y de la obediencia, es decir, una disciplina heterónoma, una escuela ajena al mundo cultural de sus estudiantes y de las comunidades en las que estaba inserta. En lo que toca a lo prospectivo, la emergencia de nuevos actores sociales y culturales, la valoración de la diversidad, el valor de los derechos humanos y de la democracia, la afirmación de la educación como derecho, la urgencia de constituir sociedades más equitativas y movimientos migratorios mundiales han generado fenómenos de intercambio y convivencia cultural, y han propiciado así demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas.”

“En este contexto, también se han dado cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías que han acompañado los procesos de producción del saber, que han impactado en la pedagogía, con lo cual ha sido enriquecida e interpelada. En consecuencia, la sociedad actual pide a los educadores preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad futura aún en construcción. Los cuestionamientos sociales a los sistemas escolares y a los propios docentes exigen sistemas de desarrollo profesional que aseguren una formación del magisterio a la altura de los cambios sociales, que los acompañe y hasta los anticipe. El país ha establecido un rumbo de consenso para la política educativa, expresado en el Proyecto Educativo Nacional. Allí se señala la necesidad de revalorar la profesión docente, no solo a través de medidas de orden laboral, sino, principalmente, replanteando el proyecto de docencia. Se requiere una nueva docencia, funcional a una educación y una escuela transformadas en espacios de aprendizaje de valores democráticos, de respeto y convivencia intercultural, de relación crítica y creativa con el saber y la ciencia, de promoción del emprendimiento y de una ciudadanía basada en derechos” (Minedu, 2014)

“Para generar cambios duraderos en la identidad, el saber y la práctica de la

profesión docente, tenemos que lograr una cohesión en torno a una nueva visión de la docencia que comprometa a maestras y maestros de manera protagónica. El Marco de Buen Desempeño Docente es un primer paso en esa dirección” (Minedu, 2014) .

2.1.1. La docencia y los aprendizajes.-

“El Proyecto Educativo Nacional plantea la necesidad de contar con un marco curricular que delimite un conjunto de aprendizajes considerados fundamentales y que deben traducirse en resultados comunes para todo el país.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011)

2.1.2. Visión de la profesión docente.-

La visión que proponemos da un norte al cambio en la profesión docente. El marco (2014) menciona también que:

“Las grandes transformaciones que se han producido en las sociedades contemporáneas en la segunda mitad del siglo XX han colocado en el debate dos modelos de profesionalización: uno que se inclina por predeterminar medios y fines desde una lógica de causa-efecto y estandarizar tanto objetivos como procedimientos, preocupado por la eficiencia; y otro que reconoce la diversidad y asume la necesidad de responder a ella desde una lógica menos predefinida, más interactiva, basada en consideraciones de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y también en consideraciones culturales, ético-morales y políticas, que no son las mismas en todos los casos y que exigen adecuación constante como condición de eficacia y calidad. La visión de la profesión docente en la que se basa el Marco de Buen Desempeño Docente se enmarca en esta segunda opción, la que evidencia y reconoce a la docencia como un quehacer complejo. Su ejercicio exige una actuación reflexiva, esto es, una relación autónoma y crítica respecto al saber necesario para actuar, y una capacidad de decidir en cada contexto. Además, es una profesión que se realiza necesariamente a través y dentro de una dinámica relacional, con los estudiantes

y con sus pares, un conjunto complejo de interacciones que median el aprendizaje y el funcionamiento de la organización escolar.” (Minedu, 2014)

“En esta visión, el docente se ve a sí mismo como un agente de cambio, pues reconoce el poder de sus palabras y acciones para formar a los estudiantes. También exige una actuación colectiva con sus pares para el planeamiento, evaluación y reflexión pedagógica. Y es una función éticamente comprometida.” (Minedu, 2014)

2.1.3. Orientaciones para el proceso de enseñanza v aprendizaje.-

Minedu (2017) sostiene que: “Estas orientaciones deben ser tomadas en cuenta por los docentes en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos.” El currículo (2016) menciona también que:

“A continuación se presentan y describen cada una de ellas: Partir de situaciones significativas. Implica diseñar o seleccionar situaciones que respondan a los intereses de los estudiantes y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas. Cuando esto ocurre, los estudiantes pueden establecer relaciones entre sus saberes previos y la nueva situación. Por este motivo se dice que cuando una situación le resulta significativa al estudiante, puede constituir un desafío para él. Estas situaciones cumplen el rol de retar las competencias del estudiante para que progresen a un nivel de desarrollo mayor al que tenían. Para que este desarrollo ocurra, los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras, que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente las capacidades o recursos de las competencias que consideren más necesarios para poder resolverlas. Las situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos a los cuales los estudiantes se enfrentan en su vida diaria. Aunque estas situaciones no serán exactamente las mismas que los estudiantes enfrentarán en el futuro, sí los proveerán de esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que pueden ser generalizables. Generar interés y disposición como condición para el aprendizaje. Es más fácil que los estudiantes se involucren en las situaciones significativas al tener claro qué se pretende de ellas y al sentir que con ello se cubre

una necesidad o un propósito de su interés (ampliar información, preparar algo, entre otros.). Así, se favorece la autonomía de los estudiantes y su motivación para el aprendizaje a medida de que puedan participar plenamente de la planificación de lo que se hará en la situación significativa. Se responsabilizarán mejor de ella si conocen los criterios a través de los cuales se evaluarán sus respuestas y más aún si les es posible mejorarlas en el proceso. Hay que tener en cuenta que una situación se considera significativa no cuando el profesor la considera importante en sí misma, sino cuando los estudiantes perciben que tiene sentido para ellos. Solo en ese caso puede brotar el interés. Aprender haciendo.” (Minedu, 2017)

“ El desarrollo de las competencias se coloca en la perspectiva de la denominada enseñanza situada, para la cual aprender y hacer son procesos indisolubles, es decir, la actividad y el contexto son claves para el aprendizaje. Construir el conocimiento en contextos reales o simulados implica que los estudiantes pongan en juego sus capacidades reflexivas y críticas, aprendan a partir de su experiencia, identificando el problema, investigando sobre él, formulando alguna hipótesis viable de solución, comprobándola en la acción, entre otras acciones. Partir de los saberes previos. Consiste en recuperar y activar, a través de preguntas o tareas, los conocimientos, concepciones, representaciones, vivencias, creencias, emociones y habilidades adquiridos previamente por el estudiante, con respecto a lo que se propone aprender al enfrentar la situación significativa. Estos saberes previos no solo permiten poner al estudiante en contacto con el nuevo conocimiento, sino que además son determinantes y se constituyen en la base del aprendizaje, pues el docente puede hacerse una idea sobre cuánto ya sabe o domina de lo que él quiere enseñarle. El aprendizaje será más significativo cuantas más relaciones con sentido sea capaz de establecer el estudiante entre sus saberes previos y el nuevo aprendizaje.” (Minedu, 2017)

“ Construir el nuevo conocimiento. Se requiere que el estudiante maneje, además de las habilidades cognitivas y de interacción necesarias, la información, los principios, las leyes, los conceptos o teorías que le ayudarán a entender y afrontar los retos planteados dentro de un determinado campo de acción, sea la comunicación, la

convivencia, el cuidado del ambiente, la tecnología o el mundo virtual, entre otros. Importa que logre un dominio aceptable de estos conocimientos, así como que sepa transferirlos y aplicarlos de manera pertinente en situaciones concretas. La diversidad de conocimientos necesita aprenderse de manera crítica: indagando, produciendo y analizando información, siempre de cara a un desafío y en relación al desarrollo de una o más competencias implicadas. Aprender del error o el error constructivo. El error suele ser considerado solo como síntoma de que el proceso de aprendizaje no va bien y que el estudiante presenta deficiencias. Desde la didáctica, en cambio, el error puede ser empleado más bien de forma constructiva, como una oportunidad de aprendizaje, propiciando la reflexión y revisión de los diversos productos o tareas, tanto del profesor como del estudiante” (Minedu, 2017)

“El error requiere diálogo, análisis, una revisión cuidadosa de los factores y decisiones que llevaron a él. Esta forma de abordarlo debe ser considerada tanto en la metodología como en la interacción continua profesor estudiante.” (Minedu, 2017)

2.1.4. Sobre los espacios educativos.-

“Deben facilitar el libre desplazamiento de los niños y las niñas con seguridad y autonomía de acuerdo con su edad y sus posibilidades de movimiento, así como la posibilidad de realizar actividades que no interfieran con las de otros.” (Minedu, 2017)

El programa (2016) expresa que:

“Deben estar organizados de tal manera que el docente pueda tener una visión amplia de lo que sucede en el espacio, es decir, que le permita observar las actividades que realizan todos los niños y las niñas para intervenir oportunamente. Deben ser seguros, de tal manera que evite accidentes. Es necesario retirar o proteger elementos u objetos que puedan generar peligro (enchufes, escaleras, armarios u otros elementos que no estén bien asegurados). Deben ser iluminados y ventilados, de modo que propicie un ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades. Es recomendable, emplear luz natural. Esto supone evitar cubrir las ventanas con carteles u otros objetos que impidan el paso

de la luz, y el poder abrirlas y cerrarlas. Deben permanecer limpios. Esto significa asegurar que los pisos, mobiliario y materiales estén libres de polvo, residuos de comida u otros que contaminen el espacio. También supone mantener la limpieza durante la jornada diaria (por ejemplo, limpiar el espacio donde se toman los alimentos cada vez que sean utilizados, implementar puntos para segregar los residuos sólidos y fomentar las 3R: reducir, reusar y reciclar, entre otros). Finalmente, supone tener en consideración elementos y espacios cercanos que garanticen hábitos de higiene integral (por ejemplo, el lavado de manos, la higiene bucal, entre otros). La ambientación del espacio debe contribuir a mantener la armonía y la calma en el aula. Se debe evitar sobrecargar las paredes con carteles, imágenes o las producciones de los niños. Para esto, se requiere renovarlos periódicamente. En el caso del Ciclo II, la ambientación del espacio debe ser producto de un trabajo conjunto con los niños y las niñas y estar a una altura adecuada para ellos. De esta manera, los niños y las niñas se apropian del espacio, ya que cada elemento colocado tiene un significado y un uso para ellos. Esto supone evitar colocar otros carteles, afiches o imágenes que no correspondan a lo acordado con los niños y las niñas. Los espacios externos y al aire libre –como los pasillos, patios, jardines y áreas verdes también deben ser considerados en la acción educativa y cuidar su uso pertinente” (Minedu, 2017)

“Por ello, es importante mantenerlos limpios, seguros y ordenados. Los espacios de cuidado, actividad autónoma y los sectores deben estar organizados con el material correspondiente y delimitados de tal manera que no interfieran entre sí” (Minedu, 2017).

2.2. Dimensiones del ambiente escolar.-

“El ambiente escolar puede ser analizado en sus dimensiones física, temporal, funcional y relacional” (Minedu, 2009). Sarlé (2014) al respecto expresa:

“Cada una de ellas opera como una herramienta que fundamenta nuestra búsqueda por encontrar las mejores decisiones para la enseñanza y el uso del

ambiente, los juguetes y materiales. Ninguna de ellas actúa de manera aislada, sino que se ensamblan, confluyen y se articulan entre sí. Tomaremos las dimensiones que plantea la autora, aunque no nos ceñiremos únicamente a los aportes que ella realiza” (Minedu, 2009)

“Para su mejor comprensión, las describiremos por separado, tratando de leer en clave de juego cuál es su aporte para la diagramación del espacio” (Minedu, 2009).

2.2.1. La dimensión física.-

“La dimensión física es el marco arquitectónico. Actúa como un sostén o andamiaje básico que posibilita que los niños estén integrados a un contexto escolar.” (Minedu, 2009) Sarlé (2014) al respecto expresa que:

“Supone considerar variables tales como la temperatura, las dimensiones de la sala pero también, la forma en que se organiza el ambiente interno institucional (salas, otros espacios y oportunidades vinculadas) y los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.). Este marco arquitectónico es estable y viene dado. De hecho, es una estructura básica que el docente encuentra al inicio del año escolar o cuando llega a una escuela. Por eso, puede pensar que son muy pocas o nulas las posibilidades de generar cambios. Sin embargo, también podemos pensar formas de modificar o adecuar este espacio a fin de que cumpla con los objetivos que nos fijamos más allá de los límites que establece el marco (Rodríguez Sáenz, 2006). ¿Qué necesitamos atender en esta dimensión? Temperatura ambiental. Se relaciona tanto con factores climáticos propios de la zona geográfica en que está emplazada la escuela como con los materiales utilizados para la edificación, que condicionan la temperatura del ambiente, generando en los interiores distintos niveles de frío o de calor; por ejemplo: un techo de chapa. Dentro de este aspecto es necesario atender el modo en que se disponen las ventanas, puertas, pasillos anexos, la presencia de aparatos eléctricos (ventilador), electrónicos (split), facilitan la ventilación, la circulación del aire y la calefacción. Tamaño o dimensión, forma arquitectónica y distribución del espacio interno/externo de la sala. Hay salas pequeñas, grandes, medianas. Las más comunes son las del tipo rectangular, o cuadrada; las menos en forma de T o de L. Aquí necesitamos considerar también la distancia o

cercanía de los sanitarios y otros espacios que forman parte de la escuela (dirección, halls de distribución, ubicación de los patios, etc.)” (Rodríguez 2006 citado por Minedu, 2009)

“La existencia de barreras arquitectónicas, como es el caso de escaleras que puede inhibir el desplazamiento o la circulación de niños o adultos con dificultades motoras o capacidades educativas diferentes.” (Minedu, 2009)

2.2.2. Dimensión funcional.-

“La dimensión funcional hace referencia al modo en que se utilizan los espacios y los criterios que se determinan para ello” (Sarlé, 2010). Sarlé (2014) también manifiesta que:

“En este sentido, un espacio puede ser analizado como monovalente cuando se le asigna una finalidad exclusiva, única o polivalente cuando existe apertura para el uso diverso y múltiple de diferentes espacios. La polivalencia da cuenta de la forma en que se adapta, recrea, modela, modifica, interviene o adecua un sector. De esta manera, se le otorga funcionalidad, haciéndolo congruente con el enfoque de juego. Se compromete deliberadamente un componente ambiental y se despliegan criterios pedagógicos que responden a la concepción de enseñanza y juego que se sostiene en las planificaciones. El uso polivalente de los espacios es cotidiano en las salas de Nivel Inicial. Por ejemplo, los espacios para la ronda de intercambio, con alfombras o almohadones suelen ser utilizados como: Un lugar estable de encuentro e intercambio. Una zona ampliada para el juego de construcción. Un sector de espera, al que pueden llevar libros para leer, jugar mientras pasamos a la próxima actividad (juegos como piedra-papel o tijera, el anillito, o Al Don Pirulero). Un espacio para escuchar cuentos y poesías en donde podamos acomodarnos creando un clima de goce y buena escucha” (Minedu, 2009)

“Es decir, un mundo de propuestas lúdicas y de otro tipo de actividades de aprendizaje, poblado en diferentes ocasiones o a lo largo de la jornada escolar. Un espacio que parece vacío pero que se llena a partir de las propuestas que los docentes presenten.” (Minedu, 2009)

2.2.3. Dimensión temporal.-

“Esta dimensión mira el ambiente en articulación con el tiempo en que se utiliza y el modo en que se dispone a lo largo del día escolar.” (Minedu, 2009) Sarlé (2014) también manifiesta que:

“Es decir refiere al tiempo que los niños asisten a la institución en relación con los lugares en los que juegan, descansan, etc. Recién al poner en relación el análisis de los espacios con la dimensión temporal se hace evidente el equilibrio por el que debe velar el maestro a la hora de planificar la propuesta de enseñanza. Sólo entonces se logra ponderar con más precisión la potencialidad educativa de la propuesta desarrollada en cada jornada y en su despliegue semanal. ¿Qué espacios se utilizan y disfrutan a lo largo de una jornada escolar? ¿Cuánto tiempo se destina a las experiencias en cada uno de los espacios disponibles en la escuela o fuera de ella a lo largo de una jornada escolar? ¿Cómo estas consideraciones nos permiten pensar la semana y regular/equilibrar las propuestas para los niños que concurren a la sala? ¿Cuánto tiempo se destina a las experiencias en cada uno de los espacios disponibles de la escuela, tanto interiores como exteriores, a lo largo de toda la semana? Estas consideraciones resultan centrales para maximizar la potencialidad educativa de la propuesta que ofrecemos y lograr que resulte respetuosa de las necesidades de expresión a través del movimiento propia de los niños pequeños, La organización de la tarea docente requiere considerar las múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje que se generarán, de manera tal de garantizar el poner a disposición de los niños, ambientes diversos que permitan tanto momentos de concentración, como de dispersión, la realización de distintas tareas y juegos, los intercambios en pequeños grupos y en el grupo total. Lograr esta alternancia de espacios de manera equilibrada demanda quebrar y a la vez enriquecer los límites del mono-ambiente propio de la sala transformando a toda la institución en una sala ampliada”(Minedu, 2009)

“La presencia de los niños en todos los espacios de la escuela imprime color y sabor a la vida cotidiana. Da lugar a la comunicación entre las salas, y al intercambio de noticias; instala la posibilidad de compartir producciones y aprendizajes.” (Minedu, 2009)

2.2.4. Dimensión relacional.

“Finalmente la dimensión relacional, se refiere al modo como el uso del espacio facilita el establecimiento de las diferentes relaciones en la sala y en relación con los otros ambientes de la escuela” (Sarlé, 2010). Sarlé (2014) expresa que:

“Estas relaciones se vinculan con: Los modos de acceder a los espacios (libremente; en forma pautada; con autonomía progresiva). Las normas y la manera en que se resuelven (impuestas, consensuadas, ambas). Los distintos agrupamientos de los niños, en función de las diferentes situaciones (a grupo total, pareja, equipo, de manera individual; equipos rotativos, permanentes; de organización espontánea, indicada por el docente). Los modos de intervención del docente en los diferentes ambientes y en las actividades que realiza con los niños (sugiere, participa, observa, juega, pregunta, ayuda, etc.). La forma en que el ambiente invita al orden, el equilibrio, la alegría. En esta dimensión, el modo en que se organiza el mobiliario del Jardín de infantes resulta paradigmático en relación con otros formatos escolares. La presencia de mesas con sillas dispuestas a su alrededor invita al agrupamiento, al contacto con los otros, al diálogo y la posibilidad de compartir las producciones con los compañeros. La organización de sectores de juego y actividad, la altura de los estantes, la accesibilidad del material, todo apunta a la consideración del otro, a un aprender a estar con otros. En este sentido, nos interesa poner de relieve esta originalidad de la organización ambiental del Nivel Inicial, que tan distante resulta para otros niveles de escolaridad que puede habilitar espacios de diálogo entre las salas de Jardín y de Primaria, especialmente cuando se piensa o diseña la articulación entre las salas de 5 y el primer grado. El modo en que organizamos el espacio puede fracturar o sugerir vínculos entre los niños. Muchas veces, los conflictos se producen por no contar con el espacio necesario para dibujar o para pasar entre las mesas hacia el lugar donde guardamos un material” (Minedu, 2009)

“El amontonamiento o los obstáculos para la circulación muchas veces son el origen de disturbio, enojos por invasión de territorio o problemas vinculares que podrían modificarse poniendo en consideración las necesidades de los niños y el armado de alternativas.” (Minedu, 2009)

2.3. El juego dirigido.-

Muñoz (2009) sostiene que: “El juego dirigido es en el ámbito escolar muy importante. Es sin duda un importante medio educativo y también un importante recurso didáctico tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria. Pero también se puede destacar que a través de él, el niño consigue multitud de aprendizajes de una forma fácil, motivadora y que aporta una gran transferencia para otros aprendizajes.”

“Por todo ello es necesaria una planificación del juego para que alcance los objetivos que pretendemos alcanzar. Aquí cada especialista debe valorar que pretende conseguir y documentarse para buscar aquellos juegos que considere oportunos o aquellos que ya conozca. Debemos tener en cuenta, pues, unas consideraciones específicas en relación con el juego. Al elegirlo tendremos en cuenta la edad de nuestros alumnos para que sea motivador, las capacidades físicas necesarias para el mismo y por último valorar si es adecuado para trabajar aquello que pretendemos. Otro elemento será la preparación del mismo. Nada debe quedar a la improvisación, tendremos preparado el material y el espacio adecuado para ello. Por último, al aplicarlo se darán unas normas claras, intentaremos motivar lo máximo posible a nuestros alumnos. Se corregirán los errores para que el desarrollo del mismo sea adecuado. En general se puede decir que los juegos que apliquemos deben ser fáciles de comprender” (Muñoz, 2009)

“De esta forma el desarrollo, puesta en práctica y resultado final en cuanto a la consecución de los objetivos propuestos se podrá alcanzar de una manera más fácil y exitosa.” (Muñoz, 2009)

2.3.1. Juegos dirigidos.

“A continuación expongo dos juegos dirigidos clasificados por las cualidades que se pretenden desarrollar en cada uno de ellos. Estaríamos pues ante juegos dirigidos hacia un fin concreto o hacia la consecución de uno o varios objetivos, se trata pues de enseñar a través del juego.” (Muñoz, 2009) Muñoz (2009) además menciona:

“Todos ellos se pueden aplicar para Infantil y Primer Ciclo de Primaria. Solo

pretendo aportar un ejemplo de juegos adaptados a una clasificación determinada. Hay muchas clasificaciones que pueden ayudarnos a clasificar nuestros juegos, su utilización estará determinada en función de nuestras necesidades e intereses. Lo positivo de tenerlos clasificados es que rápidamente podemos acceder al grupo de juegos que nos interesa. Todos están trabajados en clase con lo cual su validez está comprobada. Espero que sean un buen ejemplo para iniciar su aplicación en clase.” (Muñoz, 2009)

“Juegos Sensoriales: ¿Quién cambió?: el desarrollo del juego es el siguiente, se hace un corro con los niñ@s, todos sentados; se elige a uno de ellos para que observe donde está cada niño, posteriormente se le tapan los ojos y se le indica a dos niñ@s que cambien sus posiciones entre ellos. El niñ@ que se queda tratará de acertar qué dos niñ@s han cambiado su sitio. ¿Quién se ha ido?: el desarrollo es similar al anterior, se forma un corro todos sentados y en esta ocasión al niño o niña que se queda se le indique que se fije bien en todos sus compañeros. Se le tapan los ojos y posteriormente se le indica a un niñ@ que se esconda. El niñ@ que se queda debe decir el nombre del niñ@ que se ha ido.” (Muñoz, 2009)

Juegos Motores de Carrera: “La cadena: es un juego popular por excelencia, un niñ@ se queda y debe coger a otro, se darán la mano hasta coger a otro que se unirá al grupo, así sucesivamente hasta que todos estén cogidos y formen una única cadena. Cortahílos: este juego está enfocado principalmente para el primer ciclo de primaria. Un niñ@ señala a quien debe coger, si entre ellos se cruza alguien ahora debe ir a por ese niñ@ que se ha cruzado, y así sucesivamente hasta que consiga su objetivo. Juegos Motores de Equilibrio: Combate pirata: este juego se desarrolla en parejas que se suben a un banco sueco, se agarran de la mano y consiste en ver quién de ellos pierde antes el equilibrio y se cae del banco. Se tomarán las medidas de seguridad de poner colchonetas pequeñas a los lados. Pelea de gallos: en parejas y agachados en cuclillas, dos niñ@s chocan sus manos entre sí para ver quién de ellos pierde antes el equilibrio y cae al suelo.” (Muñoz, 2009)

Juegos Motores de Saltos: “Carrera de sacos: es un juego bastante popular, los niñ@s situados en una línea y metidos sus pies en un saco, deben salir dando saltos para ver quién es el primero que llega a una meta determinada. Los 8 saltos: todos los niñ@s se sitúan tras una línea a partir de la cual deben dar ocho saltos para ver quién de ellos ha llegado más lejos. Juegos Motores de Coordinación: Las estatuas: todos los niñ@s van desplazándose por un espacio, a la señal se deben parar hasta nueva indicación, si alguien se mueve queda descalificado. Se puede utilizar música para realizar este juego. El espejo: el maestro/a se pone delante del grupo y todos deben imitar los movimientos que él realiza. Como variante se puede realizar cuando los niñ@s hayan aprendido, mediante el empleo de parejas.” (Muñoz, 2009)

Juegos Motores de Velocidad: “El pañuelo: se hacen dos grupos, que se sitúan a la misma distancia de otro niñ@ que porta en su mano un pañuelo. Los niñ@s tienen cada uno su número.” (Muñoz, 2009)

“Cuando el niñ@ que sostiene el pañuelo diga un número, los niñ@s que poseen dicho número deben correr para ver quién es el primero que coge el pañuelo. Progresivamente se van eliminando hasta que resulta un equipo ganador.” (Muñoz, 2009)

2.3.2. El juego libre.

“Se entiende por juego libre el juego que realiza cualquier niñ@ de forma espontánea o con otros compañer@s. Evidentemente aquí el adulto no tiene una intervención, como antes se ha comentado en el juego dirigido. ” (Muñoz, 2009) Muñoz (2009) además menciona:

“Aunque no se produce esta intervención eso no quiere decir que no aporte nada al niñ@. Todo lo contrario tiene un gran valor para favorecer el desarrollo del niñ@ y también se puede obtener un gran valor educativo del mismo. Entiendo que antes de programar una actividad educativa basada en el juego libre en primer lugar se debe observar al alumnado para ver y analizar que motivaciones e

intereses tienen dentro del juego libre” (Muñoz, 2009)

“De esta forma podremos encauzar de manera exitosa nuestra intervención en el mismo, aportando aquellos elementos que entendemos pueden favorecer su aprendizaje. A continuación expongo un ejemplo de actividad de observación en este sentido.” (Muñoz, 2009)

CONCLUSIONES

PRIMERA.- Las estrategias de juego, seleccionadas de manera pertinente e incorporada en las sesiones de aprendizaje permiten incrementar logros de aprendizaje de los niños y niñas del nivel inicial.

SEGUNDA.- Los niños y niñas del nivel inicial que han sido sometidos a programas de trabajo con estrategias metodológicas de juego en su enseñanza aprendizaje, incrementan sustancialmente el razonamiento creativo.

TERCERA.- El juego es fundamental en el desarrollo de los estudiantes del nivel inicial, por consiguiente los hace más competentes en la medida de combinar pertinentemente los conocimientos, habilidades y actitudes para solucionar la problemática que se le presente en su vida diaria.

CUARTA.- Cada estrategia de juego tiene una finalidad específica y corresponde a los docentes la selección de las estrategias más pertinentes para el desarrollo de capacidades en los niños y niñas del nivel inicial.

QUINTA.- El apoyo de las familias es fundamental para el caso de la primera infancia del niño, los padres y madres, deben coordinar estrechamente con la escuela para afianzaren casa a través de juegos seleccionados para una mejor formación integral de los hijos.

REFERENCIAS

- Acosta, R., Avalos, Y., y García, P. (2015). El uso de las rutinas en el desarrollo de la identidad personal y autonomía de los niños de 3 años de la I.E.E. "Rafael Narváez Cadenillas" de la ciudad de Trujillo. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo. Perú.
- Cañari, M. (2018). El Juego Libre En Los Sectores Y La Creatividad Lúdica En Los Niños De 4 Años De La I.e.p. El Nazareno – Nuevo Chimbote (Informe de Licenciatura). Universidad de San Pedro. Nuevo Chimbote. Perú
- Minedu. (2009). La hora del juego libre en los sectores Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años. Recuperado de:<http://docplayer.es/4864075-La-hora-del-juego-libre-en-los-sectores-guia-para-educadores-de-servicios-educativos-de-ninos-y-ninas-menores-de-6-anos.html>
- MinEducación. (2014). El Juego En La Educación Inicial. Recuperado de:https://documentop.com/el-juego-en-la-educacion-inicial_59fea7721723dd4cf804e16e.html
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Juegos y la educación inicial. Recuperado de:<https://es.slideshare.net/noemidesmedt/2-juego-y-educacion-inicial>
- Minedu. (2014). Marco de buen desempeño docente. Recuperado de:<https://dokumen.tips/documents/marco-de-bdd-para-web-5707bc36e2573.html>
- Minedu. (2017). Currículo Nacional. Recuperado de:<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2017.pdf>
- Muchiutti, M. (s.f). El Juego en el Nivel Inicial, un abordaje histórico. Recuperado de:<http://planificacionmusica.blogspot.com/2010/04/el-juego-en-el-nivel-inicial-un.html>

Muñoz, J. (2009). Juego Dirigido Y Juego Libre En El Área De Educación Física. Temas para La educación. N° 3. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5058.pdf>

Talenas, E. (2016). La Práctica Pedagógica Y El Aprendizaje De La Matemática En Los Estudiantes Del Quinto Grado De Secundaria De La Institución Educativa Illathupa De Huánuco, 2015 (Tesis de Mestría). Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Huánuco. Perú.

Sarlé, P. (2010). El juego en el nivel de inicial. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/94126654/Cuaderno-1-El-Juego-en-El-Nivel-Inicial>

Sarlé, P. (2011). Juego y educación infantil. Recuperado de: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/juego_y_educacion_infantil.pdf

Silva, G. (2009). *La hora del juego libre en los sectores. Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años.* Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/minedu/03-bibliografia-para-ebr/59-hora_juego_libre_en_los_sector.pdf

El juego en las programaciones del nivel inicial

ÍNDICE DE ORIGINALIDAD

15%	15%	0%	6%
ÍNDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRINCIPALES

1	www.scribd.com Fuente de Internet	4%
2	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	4%
3	www.codajic.org Fuente de Internet	2%
4	dialnet.unirioja.es Fuente de Internet	1%
5	docplayer.es Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Fundacion San Pablo Andalucia CEU Trabajo del estudiante	<1%
7	planificacionmusica.blogspot.com Fuente de Internet	<1%
8	accioncortes.blogspot.com Fuente de Internet	<1%

9	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Trabajo del estudiante	<1%
10	Submitted to Universidad Catolica Los Angeles de Chimbote Trabajo del estudiante	<1%
11	www.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1%
12	lacreaciondeambientesdeaprendizaje.blogspot.com Fuente de Internet	<1%
13	repositorio.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1%
14	dreapurimac.gob.pe Fuente de Internet	<1%
15	issuu.com Fuente de Internet	<1%
16	docplayer.hu Fuente de Internet	<1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias + 15 words

Excluir bibliografía

Activo