



ESPE
UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS
INNOVACIÓN PARA LA EXCELENCIA

**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN
CON LA COLECTIVIDAD**

UNIDAD DE GESTIÓN DE POSGRADOS

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**MAESTRÍA EN RECREACIÓN Y USO DEL TIEMPO LIBRE
III PROMOCIÓN**

**TRABAJO PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGISTER EN RECREACIÓN Y USO DEL TIEMPO LIBRE**

**TEMA: “INCIDENCIA DEL JUEGO DIRIGIDO EN EL DESARROLLO
MOTOR EN NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN INICIAL DEL SECTOR RURAL
DE LA PROVINCIA DE PICHINCHA”.**

AUTORES: LCDA. MARÍA FERNANDA ARIAS PORRAS.

LCDO. FROILÁN AMÍLCAR SALGADO BASANTES.

DIRECTOR: DR. EMILIO TECHACHAL.

SANGOLQUÍ – ECUADOR

MARZO 2014

CERTIFICACIÓN

i

Panamá 8 de agosto de 2012

Departamento de Ciencias Humanas y Sociales
Escuela Superior Politécnica de Ecuador

Sirva la presente para hacer de su conocimiento el informe sobre la revisión de la Tesis con el Tema denominado **“Incidencia del juego dirigido en el desarrollo motriz de niños/as de Educación Inicial del sector rural de la Provincia de Pichincha”** que presentan Arias Porras María Fernanda y Salgado Basantes Froilan Amilcar, como requisito de grado en la Maestría en Recreación y Tiempo Libre.

El trabajo dio cumplimiento cabal al cronograma establecido atendiendo adecuadamente los aspectos relacionados con el marco teórico y referencial, el marco metodológico, la presentación y análisis de los resultados.

Así mismo puede apreciarse que los conocimientos que genera este documento representan una información valiosa en el área de conocimiento específica a la educación inicial en el campo de la recreación y el juego pedagógico.

Por los motivos mencionados considero que sus planteamientos son pertinentes a la realidad de nuestros países latinoamericanos y propiciarán el interés por la investigación en temas relacionados.



Sin más por el momento

Magister Emilio P. Techachal

AUTORÍA

Sr. Dr. Emilio Techachal, Director del presente trabajo de Investigación.

El presente trabajo de investigación fue desarrollado por la Lcda. María Fernanda Arias y por el Lcdo. Amílcar Salgado, orientado a investigar la: **“Incidencia del juego dirigido en el desarrollo motor en niños/as de Educación Inicial del sector rural de la provincia de Pichincha”**, bajo la dirección del Dr. Emilio Techachal. Por lo tanto, los conceptos y opiniones vertidos en esta investigación, son de absoluta responsabilidad de los autores.

AUTORES

.....
Lcda. María Fernanda Arias P
CC. 1719215954

.....
Lcdo. Amílcar Salgado B.
CC.1716651839

Sangolquí, Marzo del 2014

AUTORIZACIÓN

La señorita, Lcda. María Fernanda Arias, y el señor, Lcdo. Amílcar Salgado.

Autorizan a la a la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, la publicación exclusivamente con fines académicos el informe de la investigación **“Incidencia del juego dirigido en el desarrollo motor en niños/as de Educación Inicial del sector rural de la provincia de Pichincha”**, cuyo contenido, ideas y criterios son de nuestra exclusiva responsabilidad y autoría.

Sangolquí, Marzo del 2014

.....

Lcda. María Fernanda Arias P

CC.1719215954

.....

Lcdo. Amílcar Salgado B.

CC.1716651839

DEDICATORIA

A mi madre el pilar fundamental en mi vida el que me sostiene; a ella le dedico por confiar en mí porque tú me has impulsado a seguir estudiando y seguir preparándome para la vida, pensando siempre en un mejor porvenir, gracias por tu amor, apoyo infinito, consejo sabio y oportuno por permitirme llegar a cumplir cada meta que me he trazado y otorgarme la oportunidad de ser lo que hoy soy y ofrezco.

Lcda. María Fernanda Arias Porras.

A Dios por darme la vida, quien me dio la fe, la fortaleza, la salud y la esperanza para terminar este trabajo.

A Delia y Amílcar, mis padres; Anita y Diego, mis hermanos, considerando que en las páginas de este trabajo, se hallan presentes los sentimientos de la gratitud, el respeto y el amor. Ellos me dieron su incondicional apoyo a lo largo del posgrado, el cual me impulsó para culminar con éxito este objetivo.

Lcdo. Froilán Amílcar Salgado Basantes.

AGRADECIMIENTO

Gracias, primero Dios por darme la vida, salud y el amor de mi madre, Sonia nombre tan sencillo de pronunciar pero que siempre enaltece de orgullo mi hablar.

Mi más amplio agradecimiento a mi director de tesis Emilio Teachal por su valiosa orientación y ayuda desinteresada apoyo para la finalización de este trabajo. A mi coordinadora Carmita Quisphe quien con su excelente respaldo e interés hicieron posible nuestro sueño, siempre los recordaré, por su dedicación y siempre los llevaré en mi mente y corazón.

Y desde luego, llego al final de este proyecto junto a mi amigo Amílcar Salgado, recuerda que la gratitud es una de las virtudes más elevadas del espíritu, es por eso que quiero agradecerte por tu paciencia y compartir momentos agradables y también difíciles pero esos momentos son los que nos han hecho crecer juntos.

Lcda. María Fernanda Arias Porras

Agradezco a mi familia, quien a base infinito amor, comprensión y paciencia, supieron apoyarme con abnegación y esfuerzo para ver cristalizado el presente trabajo.

A mi amiga y compañera María Fernanda Arias por darme fuerzas en los momentos más difíciles de esta maestría.

Especial gratitud se merece el Señor Director y la Señora Coordinadora, por su dedicación y desinterés puesto en la elaboración de esta tesis, en la que brilló su generosidad, capacidad y experiencia dentro de un marco de confianza.

Lcdo. Froilán Amílcar Salgado Basantes.

ÍNDICE

CERTIFICACIÓN.....	i
AUTORÍA.....	ii
AUTORIZACIÓN.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE CUADROS.....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
ÍNDICE DE TABLAS.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
RESUMEN.....	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	4
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA	6
1.3. OBJETIVOS.....	6
1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA.....	7
CAPÍTULO II	10
MARCO TEÓRICO	10
2.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
2.2 FUNDAMENTACIÓN LEGAL	107
2.3. HIPÓTESIS.....	108
2.4. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN.....	109
2.5. DEFINICIONES CONCEPTUALES	109
CAPÍTULO III.....	110
METODOLOGÍA	110
3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	110
3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	110
3.2.1 Población:	110
3.2.2 Muestra:	110
3.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	116

3.4 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	116
3.5 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	116
CAPÍTULO IV	118
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	118
4.1 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	118
4.2 RESULTADOS	126
4.3 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	151
CAPITULO V.....	161
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	161
5.1 CONCLUSIONES.....	161
5.2 RECOMENDACIONES.....	163
CAPÍTULO VI.....	165
PROPUESTA	165
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXOS.....	169

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO	PÁGINA
Cuadro 1. Caracterización de las Habilidades Motrices Básicas	74
Cuadro 2: Caracterización de las habilidades motrices básicas según Gonzáles (2002).	75
Cuadro 3: Criterios sobre la edad en que se manifiestan las habilidades motrices según Gonzáles (2002).	76
Cuadro 4: Perfil psicomotor en la etapa maternal y preescolar	81
Cuadro 5: Estratos por sectores	112

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO	PÁGINA
Gráfico 1: El juego es importante en el desarrollo del niño	118
Gráfico 2: Realiza juegos con sus alumnos	118
Gráfico 3: Incluye juegos dirigidos en su planificación	119
Gráfico 4: Recibió capacitación del juego y su importancia	119
Gráfico 5: Conoce algún tipo de clasificación de juegos	120
Gráfico 6: Conoce sobre el juego dirigido	120
Gráfico 7: Puede definir al juego dirigido	121
Gráfico 8: La rayuela entra en la categoría de juego dirigido	121
Gráfico 9: Practica juegos para desarrollar la motricidad gruesa	122
Gráfico 10: Practica juegos para desarrollar la motricidad fina	123
Gráfico 11: Practica juegos en la jornada diaria	123
Gráfico 12: Minutos dedicados al juego	124
Gráfico 13: Juegos dirigidos conocidos	124
Gráfico 14: Juegos dirigidos conocidos para desarrollar la motricidad	125
Gráfico 15: Funciones básicas	126
Gráfico 16: Caminar	128
Gráfico 17: Correr	129
Gráfico 18: Lanzar y capturar	131
Gráfico 19: Trepas	133
Gráfico 20: Reptar	134
Gráfico 21: Escalar	135
Gráfico 22: Cuadrupedia	136

Gráfico 23: Saltar	137
Gráfico 24: Caminar	138
Gráfico 25: Correr	140
Gráfico 26: Lanzar y capturar	141
Gráfico 27: Trepár	143
Gráfico 28: Reptar	144
Gráfico 29: Escalar	145
Gráfico 30: Cuadrupedia	146
Gráfico 31: Saltar	147
Gráfico 32: Juego cooperativo	148
Gráfico 33: Juego de baile	149
Gráfico 34: Juego motor	149
Gráfico 35: Rondas	150
Gráfico 36: Juego tradicional	150
Gráfico 37: Efecto de la aplicación del juego dirigido	159
Gráfico 38: Efecto de la aplicación dirigido a niños de 4 años	160

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA:	PÁGINA
TABLA 1: Valores tabulados	154
TABLA 2: Para niños de 3 años	155
TABLA 3: Para niños de 4 años	156
TABLA 4: Valores tabulados	158
TABLA 5: Variaciones en niños de 3 años	159
TABLA 6: Variaciones en niños de 4 años	160
TABLA 7: De actividades	166

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA	PÁGINA
1: Fase del desarrollo motor.	54
2: Nivel de significancia y la zona de rechazo.	154

RESUMEN

El juego es un elemento para la educación, por medio de éste, se pueden conservar las costumbres de un pueblo, sus tradiciones y sus conocimientos; en la actualidad los estudios demuestran la importancia del juego en el desarrollo de los niños. Existe un sinnúmero de manuales dirigidos a docentes de educación inicial, sobre los juegos que se pueden practicar con los infantes; estos aportes de autores, como de Piaget, Erickson, Vigotsky, etc., ya plantearon varias clasificaciones del juego en la etapa infantil, pero a pesar de esto, el juego no recibe el valor que merece, ya que en las comunidades investigadas los padres de familia, maestros e incluso, directivos de varias instituciones minimizan la efectividad de la práctica lúdica y recreativa. Por ello nuestra tesis, brinda una investigación documentada, que recoge teorías que sirven como partida para reconocer de entre los diferentes tipos de juegos; al juego dirigido como complemento a los diferentes métodos de enseñanza para desarrollar las habilidades motrices en los niños de educación inicial. Se realizaron encuestas a los actores de la comunidad educativa, evaluaciones y fichas de observación a los niños durante los juegos ejecutados, lo que nos permitió verificar la importancia del juego dirigido y su desarrollo motor; el resultado es una serie de juegos que pueden ser practicados en la jornada diaria, con el objetivo de desarrollar habilidades motrices básicas, con intencionalidad pedagógica, armonizada con la recreación.

Palabras Claves: Recreación, Educación, Juego dirigido, Desarrollo, Habilidades motrices básicas.

ABSTRACT

The game is an important element for education, by means of this; societies can preserve their customs, traditions and knowledge. Nowadays, several studies demonstrate the importance of the game in the children's development. There are a lot of valuable documents for Initial Education teachers, about games that can be practiced by their students. Some authors such as Piaget, Erickson, Vigotsky already stated different classifications of the game during the childish stage. Even though, the game has not received the value that deserves along the educational process. Some parents, teachers and authorities from the investigated communities and institutions minimize the importance of game practice. For these reasons, our thesis offers a documented research, which gathers theories that help to recognize different kinds of games. In the same way, this study recognizes the directed game as a complement to develop the physical skills in children of initial education stages. Surveys were applied to the actors of the educational community, as well as evaluations and observation cards in children during organized games. This process allowed us to identify the importance of the directed game on children's physical development. As a result, we have gotten a series of games that can be practiced during daily activities, with the aim to develop basic skills using pedagogic premeditation and recreation.

Key Words: Recreation, Education, Directed game, Development, Basic physical skills.

“INCIDENCIA DEL JUEGO DIRIGIDO EN EL DESARROLLO MOTOR EN NIÑOS/AS DE EDUCACIÓN INICIAL DEL SECTOR RURAL DE LA PROVINCIA DE PICHINCHA”

Conocer el desarrollo motor de los niños de educación inicial es una prioridad para los docentes de este nivel, estar al tanto con diferentes manuales sobre juegos garantiza un buen desempeño de los educadores, si a esto le sumamos un contexto recreativo, se puede mejorar con eficacia y eficiencia el desarrollo de la jornada diaria. Con este fin se presenta una investigación de tipo documental y cuasi experimental con la intención de comprender la incidencia del juego dirigido en el desarrollo motor.

Durante la investigación de campo, se pudo notar varias posiciones con respecto al juego, los maestros ajenos al nivel estaban en desacuerdo de jugar mucho durante la jornada, dentro de las actitudes que se pudieron observar a dichos maestros fue la crítica al movimiento y al ruido que hacían los niños de educación inicial en los patios, lo que lograba interfería en sus clases, esto llevaba a su vez a que las o los docentes planifiquen actividades “indoor” y, “outdoor” para el “recreo”.

Por otro lado varias maestras de educación inicial realizaban su práctica recurriendo a juegos que muchas de las veces no cumplían la función para la cual se suponía estaban destinados; dicho de otro modo, los juegos que en apariencia pretendía incidir en el desarrollo motor terminaban no siendo útiles, y más interesaban a los niños para un cambio de ambiente de periodo a periodo.

Por ello cabe mencionar la escuela histórico-cultural con su representante (**Vigotsky, 1986-1934**), en la que manifiesta que el juego es una necesidad, tanto para el niño como para el adulto, aunque para cada uno tiene un significado diferente. En el adulto el juego implica, entretenimiento, descanso, alivio y distensión; tomar distancia de sus preocupaciones y ocupaciones; un perder el tiempo de sus obligaciones de adulto para "ganarlo" en placer en tanto que es persona. Para el niño, en cambio, el juego es una función básica, un comportamiento totalizador que compromete sus percepciones, su sensibilidad, su motricidad, su inteligencia, su afectividad y su comunicación; no es un simple pasatiempo es un descanso distracción un desarrollo que va mucho más allá de una "pérdida de tiempo como muchos manifiestan y en este caso "los adultos".

Manifestamos por la investigación realizada que los niños disfrutaban de ciertos juegos y no de otros que en apariencia les parece fáciles o repetitivos, esto nos permite relacionar la recreación con la educación formal, claro está, con un profundo conocimiento de lo que representan los juegos en la vida de las personas y la importancia que tienen dentro del desarrollo, por ello aportamos con nuestro trabajo investigativo varios juegos que como tal, pretende desarrollar habilidades motrices básicas.

En consecuencia la investigación sobre los juegos dirigidos y su incidencia en las habilidades motrices en los niños de educación inicial pretende determinar parámetros que se pueden usar para una planificación eficiente, eficaz, y efectiva por parte de las maestras, así como también dejar sentadas las bases para un manual con

respecto a los juegos dirigidos y la relación que tiene la recreación, el juego y la educación formal en los educandos.

Estos elementos fueron detectados mediante la aplicación de métodos de investigación teóricos, empíricos y estadísticos, utilizando entre otros instrumentos: la observación, la encuesta, las técnicas estadísticas para el análisis de los datos y los registros de informaciones que favorezcan su puesta en práctica por los diferentes factores que integran este sector poblacional.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente trabajamos como docentes en la zona rural de la provincia de Pichincha, es régimen Sierra, del sector público.

El jugar es una actividad crucial en los niños/as de Educación Inicial para el desarrollo motor del estudiante, sin embargo los padres y madres de familia, al igual que los docentes, de las instituciones investigadas, manifiestan que los preescolares “juegan mucho, pero no ven que aprenden algo”, lo cual nos llamó la atención, ya que su percepción es “que el juego es negativo y no influye en el desarrollo de los párvulos”.

La escuela, envuelta con todos sus rigores formalistas, se resiste a incorporar la “informalidad” del juego a las actividades educativas. En sus estudios sobre los orígenes del juego infantil, Piaget plantea que: "Pese a los pronósticos proféticos de los grandes educadores, la pedagogía tradicional ha considerado siempre al juego como una especie de basura mental o al menos como una pseudo-actividad carente de significación funcional y aún nociva para los niños, a quienes distrae de sus deberes" (Piaget, 1979).

El juego como tal o las actividades lúdicas vienen formando parte del ser humano desde sus orígenes, como profesionales de la recreación observamos como los niños/as emplean actividades recreativas en su tiempo libre, la mismas que van

desde una simple actividad con una pelota, a situaciones más complejas, en la que se emplean códigos, reglas, normas, mismos que como educadores nos ayudan a entender como representan los infantes el mundo.

Tomando como base las fuentes de (Techachal, 2010) “el juego permite al niño/a sentirse competente al buscar el desarrollo, edificación y, en ocasiones al perfeccionamiento de las habilidades motrices básicas, desde las más sencillas hasta las más complejas dentro de un ambiente seguro, en el cual desarrollan sus capacidades al percibir, interpretar, analizar y evaluar los actos motores personales”.

El juego incrementa la cantidad y variabilidad de experiencias motoras lo que posibilita la recuperación de la riqueza motriz previa, ya que el empleo de una mayor cantidad de recursos perceptivos-motor llevará a los niños/as alcanzar progresivamente los distintos niveles de la competencia motora.

En la actualidad existen muchos estudios del juego en donde los niños manifiestan de forma espontánea y que afecta al desarrollo cognitivo, motor, afectivo y social, permitiendo expresar sentimientos, comprender normas, desarrollar la atención, la memoria o la imitación de conductas sociales, interaccionar y socializarse.

Por su parte el juego dirigido ayuda a los niños a entender ciertas prácticas que a la postre utilizará en su cotidianidad, sin embargo comprender de manera fundamental como el juego dirigido ofrece a los educandos un buen desarrollo motor, ayudará a generar planificaciones con este fin.

1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA

¿Cómo se relaciona la utilización del juego dirigido en el desarrollo motor de los niños/as de los centros de educación inicial en los sectores rurales del cantón?

1.3. OBJETIVOS

Objetivo general

Determinar la incidencia del juego dirigido en el desarrollo motor, en los niños de educación inicial del sector rural de la provincia de Pichincha.

Objetivos específicos

- Investigar sobre juegos y recreación, para aplicar con los niños de educación inicial de la muestra objeto de estudio.
- Evaluar a la muestra de investigación, el desarrollo motor antes y después de la práctica de los juegos, mediante el test: de funciones básicas y el SIMEM.
- Establecer el grado de aceptación que tiene un determinado juego, mediante la observación del comportamiento de los niños estableciendo como regla, la repetición voluntaria.
- Proponer juegos dirigidos que impacten de manera directa las diferentes habilidades motrices básicas en los niños de educación inicial.
- Establecer la relación entre la recreación y la educación formal de los infantes, por medio de la observación directa del comportamiento de los sujetos de la muestra, tomando como referente las características y objetivos tanto de la recreación como de educación.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Mucho se ha investigado a nivel de Latinoamérica, sobre el juego, la recreación, el tiempo libre; pero paradójicamente en nuestro país y en especial en las zonas rurales de la provincia de Pichincha la recreación está dando sus primeros pasos con la formalidad que se merece. Los docentes que utilizan como un principio didáctico el juego, en muchas ocasiones su labor ha sido subestimada a una actividad que resta el tiempo para la enseñanza.

En Educación Inicial, el juego en los niños es la base fundamental para el desarrollo, jugando los niños aprenden a saber pensar, hacer, y actuar. Así pues se tratará de que la vida transcurra en el centro, en el aula, en la comunidad en un ambiente lúdico y recreativo, evitando la falsa dicotomía entre juego y aprendizaje.

El aprendizaje que se desarrolla a través de la actividad lúdica no es, en consecuencia, un aprendizaje basado en la repetición, sino en la práctica variable. Los mecanismos cognitivos y los motores relacionados con la percepción, la toma de decisión y la ejecución se ven, de este modo, enriquecidos y se amplía, también, la posibilidad de transferencia de los aprendizajes.

A lo largo de toda la Educación Infantil, el juego aparece como un instrumento natural para la maduración motora, en íntima relación con la actividad cognitiva. “La actividad lúdica proporciona multitud de situaciones que implican la adaptación de diferentes esquemas motores a un entorno cambiante” (Boulch, 1978)

Los notables avances que el niño va realizando en materia de habilidades motrices van acompañados generalmente de un deseo real de experimentar. Parece querer ensayar nuevas destrezas y capacidades por puro placer; en este punto el juego se vuelve de vital importancia como vehículo para afrontar el mundo que le rodea, haciéndose cada vez más competente. (Narváez, 1997)

Como profesionales en la recreación, nos vemos con la imperiosa necesidad de mejorar la calidad de vida de las personas y en nuestro particular caso, de los niños/as que cursan la educación inicial al promover una recreación plena, tomando en consideración aspectos importantes que provoca el juego y su relación con el desarrollo; sabiendo de antemano que éste favorecerá al aprendizaje.

Por ello pretendemos desarrollar prácticas recreativas con la verdadera calidad y complejidad que debería tener, dejando de lado criterios refiriéndose al juego como ociosidad.

Con nuestro trabajo ambicionamos a responder inquietudes como: ¿Cuáles son los juegos que contribuyen a los niños a desarrollar sus habilidades motrices? ¿Qué beneficios tienen los juegos que habitualmente realizan los infantes en su tiempo libre? ¿Estos juegos mejoran la calidad de la recreación?

Atendiendo a estas interrogantes se presenta la siguiente investigación, la misma que contribuye a la comunidad educativa para utilizar, organizar, aplicar al juego dirigido como estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades motrices en los niños/ niñas, a educación inicial.

Todo lo planteado se pone de manifiesto en los resultados obtenidos gracias al test de funciones básicas adaptación uc – ie dc 2000 (nivel de confiabilidad Alfa Cronbach 0.91 para niños y niñas de 5 y 6 años) además del sistema instrumental para la medición de la motricidad de los niños de 1 a 6 año a través del Sistema instrumental de medición de edades menores (SIMEM).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EL JUEGO

Orígenes y definiciones del juego

Históricamente, no ha existido ni existe sociedad que no haya otorgado un significado al juego, conforme a su ideología, religión, costumbres, educación e influencias imperantes de la época. Aunque determinar el lugar y tiempo exacto en que el juego tuvo su origen es casi imposible, por ser una actividad proveniente de tiempos anteriores a nuestra cultura. (Paredes, 2002).

El uso variado de este concepto ha contribuido al desarrollo de innumerables acepciones y manifestaciones de esta actividad, que se han ido planteando a lo largo de la historia. Para comprender la importancia del juego en el ser humano debemos hacer referencia a su etimología, sus diversas definiciones, su contexto cultural y lenguaje común, los cuales le atribuyen diversas definiciones.

El vocablo juego, que proviene del latín **iocus**, es definido como la acción y efecto de jugar, pasatiempo o diversión. Es un ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde. También es considerado como una acción que nace espontáneamente por la mera satisfacción que este otorga. El vocablo jugar, deriva del latín **iocari**, y se define como hacer algo con el solo fin de entretenerse o divertirse, hacer travesuras, tomar parte en un juego. Si bien, ambos términos son un medio de distracción, relajación, recreación, educación, o de entretenimiento, el

concepto juego es el que más variadas definiciones ha experimentado a lo largo de nuestra historia. (Española, 2006).

El significado de juego presenta algunas diferencias entre los distintos pueblos de la época antigua. Para los griegos, el juego significaba todas aquellas acciones propias de los niños y expresaba lo que hoy llamamos niñerías. Los hebreos, utilizaban la palabra juego para referirse a las bromas y a la risa. Mientras que para los romanos, juego significaba alegría, jolgorio.

Posterior a la época, la palabra juego, en todas las lenguas (jogo, play, joc, game, spiel, jeu, gioco, urpa, giuoco, jolas, joko, etc.) empezó a ser sinónimo de alegría, satisfacción, diversión, que se ocupa tanto en la infancia como en los tiempos de ocio y recreo en la adultez.

Fue en la época antigua, cuando se comenzó a construir el concepto de juego, asociándolo a los distintos ámbitos de la vida. Uno de los primeros filósofos en mencionar y reconocer el valor práctico del juego es Platón, quien consideraba que la educación se basaba en el juego y estimaba que se debía comenzar por la música para la formación del alma y, posteriormente, con la educación física para el cuerpo.

Aristóteles, en su Teoría de la Eutropelia, que significa la virtud del juego, lo ubica justo en el medio, entre el espíritu de la relajación lúdica y el exceso en la seriedad. Preocupado por la educación y formación del hombre, plantea la idea de que los niños menores de cinco años, para evitar la inactividad corporal deben realizar movimientos que son proporcionados por varios sistemas y a través del

juego. Además, en su libro IV de la *Ética* se recomienda el juego como una actividad complementaria al descanso. Otros autores clásicos del periodo, destacan la función del juego en la formación del carácter y personalidad de un individuo. Así lo registra Aristóteles en su libro VIII de la *Política*, en donde menciona la función de los juegos en la educación de los ciudadanos.

Con el transcurso del tiempo, bajo el predominio del cristianismo, los juegos fueron perdiendo su valor, ya que se les consideraba profanos e inmorales, desprovistos de significado e importancia.

A partir del siglo XVI, los humanistas de aquella época, comenzaron a advertir el valor educativo de los juegos, siendo los colegios jesuitas los primeros en recuperarlos en la práctica.

Importantes pedagogos, como Juan Amós Comenio en el siglo XVII, Juan Jacobo Rousseau y Giovanni Pestalozzi en el XVIII y principios de XIX, señalaron que para un buen desarrollo del niño, se deben tomar en cuenta sus intereses, y el juego es una actividad atractiva y agradable, en donde, se ejercitan los sentidos y se utiliza la inteligencia. Friedrich Fröbel, quién abiertamente reconoció la importancia del juego en el aprendizaje, y estudió los tipos de juego que se necesitan para desarrollar la inteligencia, y señaló que “la educación más eficiente es aquella que proporciona a los niños actividades de auto-expresión y participación social. (Vargas, 2006).

Sin abandonar los aspectos psicológicos y educativos del juego, Jean Piaget, afirma que el juego no es sólo una forma de desahogo o entretenimiento para gastar energía, sino un medio que contribuye y enriquece el desarrollo intelectual del niño. El juego se hace más significativo cuando el niño tiene acceso a una libre manipulación de elementos y situaciones, en donde él pasa a reconstruir objetos y reinventar cosas, lo cual implica una adaptación más compleja.

Desde una mirada sociológica, el juego transmite y desarrolla costumbres y conductas sociales, por ende, a través de él, el niño aprende valores morales y éticos. Como define Orlick, “jugar es un medio ideal para un aprendizaje social positivo porque es natural, activo y muy motivador para la mayor parte de los niños. Los juegos implican de forma constante a las personas en los procesos de acción, reacción, sensación y experimentación. Sin embargo, si deformas el juego de los niños premiando la competición excesiva, la agresión física contra otros, los engaños y el juego sucio, estás deformando la vida de los niños”. (Gutiérrez).

Como se puede apreciar, numerosas y diversas son las definiciones del juego. De los aportes de diversos autores, se puede señalar que es una actividad libre, que se desarrolla de forma espontánea, con tendencia recreativa y que sigue reglas planteadas por los propios participantes y que son susceptibles de variaciones constantes.

En síntesis, el objetivo principal del juego es estimular las relaciones cognoscitivas, afectivas, verbales, psicomotoras y sociales; transmitir valores,

actitudes, formas de pensar, formas de relación, necesarias para la integración en una determinada sociedad.

“...la función propia del juego es el juego mismo (...) ejercita unas aptitudes que son las mismas que sirven para el estudio y para las actividades serias del adulto”. (Caillois, 1958).

Conceptualización del juego

El juego ha sido, desde tiempos inmemoriales, considerado como una de las actividades menos importantes del hombre, desatendiendo la amplia gama de características, funciones y beneficios que éste aporta para el desarrollo de los individuos.

Si bien existen variadas investigaciones acerca del juego, también encontramos coincidencias que determinan que el juego es una actividad que se ocupa mayormente en la infancia, que acompaña al sujeto durante toda la vida, que influye en el desarrollo social, motor, cognitivo y afectivo de un individuo y, a su vez, cumple una función educativa.

El juego ha sido utilizado como un recurso educativo desde la antigüedad, aunque la pedagogía tradicional lo ha mantenido alejado de la educación formal. Por lo general, se considera que el tiempo dedicado al juego es tiempo perdido para el estudio. Sin embargo, los grandes pedagogos siempre han afirmado que el juego, para el niño, es el método más eficaz de aprendizaje.

En la segunda mitad del siglo XIX, la corriente de los métodos activos de aprendizaje despertó el interés por las posibilidades del juego en el ámbito escolar. Sin embargo, en nuestros días, aún no se reconoce el verdadero valor educativo de jugar, su gratuidad y las virtudes que lo caracterizan, es más, se ha calificado como una actividad poco importante, poco seria, improductiva y que conlleva una pérdida de tiempo.

Con una perspectiva histórico cultural “el juego es útil para la formación de la personalidad y tienen, por lo tanto, una gran significación pedagógica” (ERICA, 1968).

Por lo tanto el juego abarca una serie de características que ayudan al sujeto a desarrollar sus capacidades intelectuales y físicas; además puede ser usado como recurso para el aprendizaje.

Encontramos también que el juego cumple varias funciones lo que nos ayuda a tener una perspectiva más amplia del juego ya que no nos limitamos al juego como recurso educativo o totalmente recreativo.

“En suma, las funciones del juego son: la biológica educativa, estética y social. Esta última es de interés especial porque se considera al juego como una actividad dirigida o espectáculo, que se emplea masivamente durante el tiempo libre; en este tenor asume la función de corrección y de equilibrio de las actividades sociales”. (Guzmán, 2010)

Características

Características que nos facilitan la diferenciación de conductas y comportamientos que son parte del juego, con el objeto de lograr una diferenciación del mismo. Entre estas características podemos señalar:

Ausencia de finalidad (producto)

El juego es fin en sí mismo. Esto es, para que un comportamiento sea juego debe estar orientado principalmente a la consecución de placer y no a otros objetivos. Las actividades se centran en el proceso, en el desarrollo de la acción y de la actividad y nunca en el producto o resultado de la misma.

Motivación intrínseca y voluntaria

El juego es voluntario relacionándose, de este modo, con la motivación intrínseca. En este sentido, el juego atiende a la motivación interna que le mueve a iniciar diversas formas de juego de modo espontáneo, sin atender a órdenes de terceros. Aquellas actividades impuestas dejarán de ser interesantes y tenderá a finalizarlas, a menos que se gatillen sus propias motivaciones.

Libertad y arbitrariedad

El juego es una experiencia de libertad y arbitrariedad, ya que la característica psicológica principal del juego es que se produce sobre un fondo psíquico general caracterizado por la libertad de elección. A través del juego, los niños y niñas salen del presente, de la situación concreta y se sitúan y prueban otras situaciones, otros roles, otros personajes, con una movilidad y una libertad que la realidad de la vida cotidiana no les permite. (Garaigordobi, 1992).

Diferentes grados de estructuración

El juego posee reglas propias y la estructuración de un juego estará dada por el nivel de complejidad de las reglas que lo determinan. “Las actividades de juego pueden ser estructuralmente simples como, por ejemplo, montar en bicicleta o más complejas como jugar al fútbol”. (Martínez, 2002).

Ficción

La ficción es considerada como elemento constitutivo del juego. Se puede afirmar que jugar es hacer el “como si” de la realidad, teniendo al mismo tiempo conciencia de esa ficción. Por ello, cualquier actividad puede ser convertida en juego (saltar, tirar una piedra) y cuanto más pequeño es el niño, mayor es su tendencia a convertir cada actividad en juego, pero lo que caracteriza al juego no es la actividad en sí misma, sino la actitud del sujeto frente a esa actividad. (Garaigordobil, 1992).

Efecto característico

Esta característica se refiere a que el niño/a puede, a través del juego, resolver algunos de sus conflictos personales, es decir, “el juego es una vía de escape de las tensiones que generan en el niño algunos acontecimientos de la vida real”. (Beltrán, 1991).

Desde un enfoque psicoanalítico “el juego es un escenario en el que el niño puede organizar y secuenciar los acontecimientos que le provocan malestar de forma que sean más manejables y que le resulten más placenteros”. (Guzmán, 2010).

Seriedad

Para el niño el juego es una actividad seria. En el niño, el juego es una actividad seria porque en ella “pone en juego” todos los recursos y capacidades de su personalidad. En el juego, “los jugadores ponen a prueba sus cualidades y habilidades personales y sociales”. (Kotliarrenco M. A., 1996)

Placer

Las actividades lúdicas proporcionan al individuo placer y diversión. “Cabe señalar que el juego es una actividad fuente de placer, divertida, que generalmente suscita excitación”. (Guzmán, 2010)

Espacio y tiempo

El juego tiene un espacio y un tiempo determinado “lugar sagrado”. (Kotliarrenco, 1996)

Carácter innato

Otra de las cualidades que diferencian al juego de otras actividades es aquella referida al carácter innato de las conductas que lo componen, “así el juego surge de la tendencia innata que tiene todo organismo a ser activo, explorador e imitador”. (Martínez, 1998).

El juego es una “actividad que implica acción y participación, ya que jugar es hacer y siempre implica participación activa del jugador, movilizándole a la acción. La activación lúdica tiene motivaciones intrínsecas. Por ello, si entra el utilitarismo o

se convierte en un medio para conseguir un fin, pierde la atracción y el carácter del juego”. (Gutiérrez, 2002).

A las características anteriores, y basándonos en Garaigordobil (1992), podemos señalar que el juego también es interacción y comunicación, ya que promueve la relación y participación con los “otros” y, además, es imitación y creación convirtiéndose en “fuente de las actividades superiores del hombre, que conduce al trabajo, a la ciencia, al arte, etc. (Guzmán, 2010).

Clasificación del juego

A pesar que cualquier tipo de juego involucra las dimensiones social, cognitiva y física, a continuación clasificaremos al juego desde un punto de vista evolutivo, distinguiendo la perspectiva de diversos autores acerca de las dimensiones cognitiva, social y físico motora.

Las tres perspectivas atienden a la etapa de desarrollo en las que aparecen los distintos tipos de juego de acuerdo con las posibilidades físicas, cognitivas y sociales del individuo.

Desde un punto de vista cognitivo

El principal exponente de este punto de vista que atiende a las estrategias cognitivas que se ponen al servicio de la actividad de juego y de aquellas que se emplean para resolver problemas, es Jean Piaget, quien “parte de la idea de que el juego evoluciona y cambia a lo largo del desarrollo en función de la estructura cognitiva, del modo de pensar, concreto de cada estadio evolutivo”. (Martínez, 1998)

Según esto, y atendiendo a la evolución cognitiva, encontramos cuatro tipos de categorías: juego funcional, juego de construcción, juego simbólico y juego de reglas.

Juegos funcionales o de acción

Este tipo de juegos se enmarca durante los dos primeros años de vida y antes de que aparezca la capacidad de representación y el pensamiento simbólico. Se incluyen dentro de estas actividades aquellas acciones que el niño realiza sobre su propio cuerpo o sobre objetos, caracterizadas por la ausencia de simbolismo. Son acciones que carecen de normas internas y se realizan por el placer que produce la acción misma, sin que exista otro objetivo distinto al de la propia acción. “Durante los primeros nueve meses de vida, el niño pasa parte de su tiempo explorando placenteramente su cuerpo (...), así como también el cuerpo de su madre. En torno a los nueve meses incorpora en su actividad de juego distintas acciones con los objetos, como lanzarlos o buscarlos. Hacia los 24 meses, las formas que adopta el juego aumentan gracias a que el niño adquiere mayores posibilidades de desplazarse de modo independiente en el espacio.” (Guzmán, 2010).

La mayor parte de las actividades de juego que el niño realiza en esta etapa se producen en solitario o en interacción con los adultos, “los adultos se convierten en esta etapa en el principal compañero de juego del niño. (...) Durante los dos primeros años, el interés por otros niños es prácticamente inexistente y se limitan a mirar el juguete del compañero y tratar de hacerse con él o a esporádicos intentos por entrar en contacto físico con el otro niño”. (Guzmán, 2010).

Al respecto, Delval señala que “esta preferencia es hasta cierto punto lógica, ya que los adultos son capaces de adaptarse a la actividad del niño, tienen en cuenta las señales de aburrimiento /disgusto o placer que emite el niño y en función de ellas o detienen la actividad o la prolongan en el tiempo”. (Guzmán, 2010).

Juego de construcción

Por juego de construcción se entiende a todas aquellas actividades que conllevan la manipulación de objetos con la intención de crear algo. “Diferentes autores indican que este tipo de juego se mantiene a lo largo del desarrollo y que no es específico de ninguno de ellos, apareciendo las primeras manifestaciones, aunque no sean estrictamente casos puros de juegos de construcción en el período sensorio motor, por carecer el niño en esta etapa de la capacidad representativa. Este juego gana en complejidad en los años siguientes. Así, el juego podría oscilar desde apilar un par de cubos hasta llegar a formas más complejas, como la elaboración de un puzzle con gran cantidad de piezas”. (Guzmán, 2010).

Juegos simbólicos

El llamado juego simbólico, representacional o socio dramático surge a partir de los 2 años como consecuencia de la emergente capacidad de representación. “Este tipo de juego es predominante del estadio pre operacional y se constituye en la actividad más frecuente del niño entre los 2 y los 7 años, en él predominan los procesos de “asimilación” de las cosas a las actividades del sujeto, es decir, a través del juego los niños manifiestan comportamientos que ya forman parte de su repertorio, “acomodando o modificando” la realidad a sus intereses.

El juego simbólico puede tener carácter individual o social, así como distintos niveles de complejidad. Este tipo de juego “evoluciona desde formas simples en la que el niño utiliza los objetos e incluso su propio cuerpo para simular algún aspecto de la realidad hasta juegos de representación más complejos en los que podría aparecer interacción social”. (Guzmán, 2010).

Los juegos de representación exigen cierto conocimiento del guión por parte del niño, es decir, que tenga una representación general de la secuencia habitual de acciones y acontecimientos en un contexto familiar, así como de las funciones que desempeña cada participante del guión. “Se debería seguir una secuencia ordenada en las acciones que reproducen la actividad, porque aunque se trate de un juego en el que el componente ficticio sea el predominante, el niño trata de reproducir fielmente la actividad. (...) a medida que aumenta el conocimiento sobre las diferentes acciones que se pueden incluir en un guión, así como sobre las funciones que se espera que desempeñe cada personaje, el juego ganará en complejidad”. (Guzmán, 2010).

Juegos de reglas

A partir de los 7 años surgen juegos eminentemente sociales en los que se comparten tareas con otras personas y en los que se empieza a tener cierto conocimiento de las normas y reglas. El juego de reglas “está constituido por un conjunto de reglas y normas que cada participante debe conocer, asumir y respetar si quieren realizar sin demasiadas interferencias y obstáculos la actividad”. (Guzmán, 2010)

Asimismo, “los juegos de reglas pueden presentar variaciones en cuanto al componente físico y simbólico” (Ortega, 1992).

Una de las dificultades que se pueden encontrar al iniciarse los juegos de reglas son aquellas que el niño presenta para controlar sus deseos y motivaciones personales, llegando éstas, en ocasiones, a interrumpir el desarrollo de la actividad. Al respecto, Moreno señala “para que el niño llegue a ser capaz de implicarse en juegos de esta complejidad normativa, se debe superar el egocentrismo característico del pensamiento pre operacional, es decir, debería ser capaz de situarse en el lugar de otra persona”. (Martínez, 2002).

Las primeras manifestaciones que adopta el juego de reglas se encuentran restringidas por la conciencia que tiene el infante sobre las reglas y normas. En este sentido, la complejidad que caracteriza al juego de reglas se relaciona estrechamente con el conocimiento de las reglas que tiene el niño en los diferentes momentos de su desarrollo cognitivo. Al respecto, Goicochea señala que “durante los dos primeros años de vida el niño juega libremente sin que aparezcan reglas sociales. Entre los 2 y los 5 años el niño recibe las reglas del exterior, no coordina sus actividades con las del resto de los participantes, no hay ganadores ni perdedores, todos ganan. Entre los 7 y 8 años trata de ajustarse a las reglas y las cumple fielmente, y a partir de los 11 años, los participantes del juego negocian, antes de iniciar la actividad, las reglas adoptando acuerdos sobre las que van a predominar en el juego y empieza a existir la posibilidad de modificar alguna de ellas, siempre que ello revierta en una mejora del juego”. (Goicochea, 1991).

En consecuencia, a medida que la edad avanza, la forma de entender las normas genera un mayor grado de estructuración normativa del juego así como un mejor desarrollo del mismo, y da nuevas posibilidades de mantener interacciones y relaciones favorables entre sus componentes.

Desde un punto de vista social

Esta clasificación se basa en la propuesta de Parten realizada en 1932 y que aún hoy continúa vigente. Esta clasificación analiza el juego desde una perspectiva social y considera aspectos cuantitativos y cualitativos de la relación, es decir, tiene en cuenta el número de participantes y la relación que se mantiene entre ellos.

Juego solitario

En este tipo de juego el niño juega solo y separado de los demás y su interés se encuentra centrado en la actividad en sí misma. No realiza intentos por iniciar actividades en colaboración con otros niños.

Juegos de espectador o comportamiento observador

En este tipo de juego el niño o niña “ocupa su tiempo de juego en mirar cómo juegan otros niños. Mientras el niño se encuentra inmerso en esa actividad, puede iniciar algún comentario de tipo verbal con los niños que juegan, pero sin mostrar en ningún momento mayor interés por integrarse en el grupo y compartir con ellos la actividad en curso”. (Martínez, 2002)

Juego paralelo

En esta modalidad de juego “el niño comparte espacio físico con otros niños, pero juega de forma independiente del resto. Es más, el niño puede estar realizando la misma actividad e incluso compartiendo el material, aunque el desarrollo de la actividad no depende de la interacción con el otro”. Este tipo de juego se diferencia de otros de mayor complejidad social debido a la “ausencia de influencia mutua a pesar de que se encuentre en proximidad espacial y cercanía física”. (Guzmán, 2010)

Juego asociativo

En este tipo de juego emergen “las primeras asociaciones entre los componentes del grupo encaminadas a obtener un único objetivo”. (Guzmán, 2010)

Todos los integrantes del juego participan en la actividad, sin embargo, no existe reparto o distribución de tareas y su organización y estructuración es mínima.

Juego cooperativo

Se trata del juego más complejo desde el punto de vista social. El niño juega con otros niños pero de modo altamente organizado, se reparten tareas en función de los objetivos a conseguir. Los esfuerzos de todos los participantes se unen para llegar a conseguir el objetivo o meta. El conocimiento de las reglas que empieza a tener el niño a partir de los 7 años hace posible la aparición de este tipo de grupos en el juego.

“El juego cooperativo y el de reglas constituyen el contexto adecuado en el que el niño puede aprender relaciones de carácter cooperativo y competitivo, aprende a

ajustarse a los intereses del grupo y a posponer sus deseos si no es el momento apropiado, aprende a respetar a los demás”. (Guzmán, 2010)

A partir de los dos años, el niño empieza a mostrar mayor interés por sus iguales y decrece la cantidad de juego con adultos. Los iguales le resultan más atractivos y novedosos, sus conductas son fácilmente reproducibles y sus intereses son similares. Además, a medida que su edad aumenta, los niños y las niñas “mejoran sus competencias lingüísticas, superan su egocentrismo y comienzan a aceptar reglas y normas, lo que hace que sus interacciones sociales sean cada vez más fluidas”. (Guzmán, 2010)

Con lo que respecta al número de participantes, es importante señalar que los primeros grupos de juego de los niños y niñas son muy reducidos y, a medida que ellos crecen, se amplían y tienden a ser del mismo género, caracterizándose los juegos masculinos por su actividad motriz y los juegos de niñas por ser actividades más sedentarias y tranquilas.

Desde un punto de vista físico

Una tercera forma de clasificar las actividades lúdicas es hacerlo desde una perspectiva motriz, como por ejemplo, “estereotipias rítmicas, juego de ejercicio y juego de acoso y derribo”. (Martínez, 2002)

Estereotipias rítmicas

En esta categoría se incluyen aquellas actividades repetitivas en las que “aparecen movimientos motores globales centrados en el cuerpo del niño, con ausencia de objetivo”, entre los que encontramos patadas, balanceos y movimientos de brazos. “Este tipo de actividad podría incluirse perfectamente dentro del juego funcional, sería un subtipo de juego funcional, y alcanza su máxima manifestación a los 6 meses de edad. A partir de los 12 meses, este tipo de actividad se reduce de manera importante”. (Guzmán, 2010).

En este tipo de juego no se aprecian diferencias significativas entre géneros.

Juego de ejercicios

Estos juegos se definen como el “conjunto de movimientos locomotores globales o gruesos que aparecen en un contexto lúdico”. Su manifestación es a partir de los 12 meses y se caracteriza por el vigor alcanzado en la actividad física. Este tipo de juegos puede darse en actividades individuales o grupales y se destaca porque los niños y niñas corren, saltan, escalan, empujan y arrastran. Su máxima expresión se da a los 4 años y decae cerca de los 6-7 años.

Juego de acoso y derribo

En él se destacan comportamientos que pueden parecer agresivos al observador pero se diferencian de éstos debido a que las actividades de juego aparecen acompañadas de risas y expresiones faciales placenteras. Este tipo de juegos es de tipo social y su máxima expresión se da entre los 7 y 11 años, encontrándose en ellos

comportamientos como patadas, luchas, agarrar con fuerza, empujar al compañero, caídas, etc.

“El juego de acoso y derribo tiene consecuencias sobre el desarrollo del niño ya que le permite medir sus fuerzas y comprobar hasta dónde puede seguir jugando sin hacer daño al compañero. En relación con este último tipo de juego se ha comprobado que aquellos niños que no tienen oportunidad de practicarlo presentan dificultades para interpretar ciertas señales gestuales de la comunicación no verbal y para emplear adecuadamente la fuerza en actividades lúdicas y físicas que conlleven contacto físico”. (Guzmán, 2010)

Juego y niño

“La vida infantil no la podemos concebir sin el juego. Jugar es la principal actividad de la infancia que responde a la necesidad del niño de hacer suyo el mundo que lo rodea. Esta actividad es uno de los principales y más efectivos motores de su desarrollo”. (Martínez, 2002)

Y la importancia de éste es tal que “de ello depende el desarrollo intelectual, afectivo y social, no siendo únicamente una actividad natural y necesaria en los primeros años de vida, sino que, lo es en toda la infancia y para siempre” (Borja, 1985)

“El juego infantil es medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de sociabilización, regulador y compensador de la afectividad, un efectivo instrumento

de desarrollo de las estructuras del movimiento; en una palabra, resulta medio esencial de organización, desarrollo y afirmación de la personalidad”. (Zapata, 1988)

El juego “por una parte, tiene una gran trascendencia en la dimensión psicomotriz, intelectual, afectiva y social del niño y, por otra, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. Teniendo en cuenta la rica diversidad de juegos, es aconsejable que no se los considere únicamente como instrumento facilitador del aprendizaje, ni únicamente como descanso y recreación, sino que se observe, propicie y desarrolle toda clase de juegos como medio de maduración y aprendizaje, pues constituyen un elemento básico en su desarrollo global como individuo”. (Puig, 1994).

Al respecto, Molina señala una serie de capacidades que pueden ser desarrolladas a través del medio lúdico, entre las que se encuentran. (Viciano, 2003)

Desarrollo motor (físico). El ejercicio que el niño activo necesita le viene dado por el juego de la mejor manera. El juego favorece el control postural, la ejercitación de los músculos, el conocimiento del propio cuerpo.

Desarrollo Psicológico. El juego desempeña una función catártica, liberando al niño de sus tensiones internas y favoreciendo la formación de una personalidad equilibrada.

Desarrollo mental. A nivel mental, la actividad lúdica fomenta el desarrollo de la imaginación, la creatividad, y la fantasía, así como también la inteligencia y la mejora del rendimiento escolar.

Desarrollo Social. El juego es el paso previo y definitivo para la plena socialización del niño. Desde su nacimiento, el niño va integrándose en el mundo de los adultos, va conquistando su independencia a través de la actividad lúdica. En los juegos, sobre todo en los cooperativos, el niño ha de pensar en los demás, aceptando sus actitudes y propuestas de juego y reaccionando con flexibilidad ante las mismas. Es decir, el niño va abandonando paulatinamente las formas de comportamiento egocéntricas.

Desarrollo del lenguaje. En el juego con los demás o de imitación de otras personas, los infantes necesitan del lenguaje para comunicarse y expresar sus ideas, esto permite que el niño y la niña desarrollen su capacidad lingüística.

El juego dirigido

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 niños 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 niños. 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. 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.

Nuestra labor debe ser una labor totalmente observadora, crítica y con capacidad de análisis para todo aquello que esté aconteciendo en nuestra aplicación del juego dirigido. Por ello tendremos en cuenta los siguientes elementos:

- Organizar el patio adecuadamente en cuanto al espacio necesario.
- Tener disponible el material en todo momento.

- Potenciar la actitud lúdica por encima de la actitud competitiva ya que ésta es inevitable en ocasiones.
- Agrupar a los niños de forma homogénea para favorecer el desarrollo del juego y de las capacidades que proporciona.
- Estar continuamente observando todas aquellas situaciones que ocurren en el desarrollo del mismo.
- Realizar una evaluación sobre el juego aplicado, su validez, posibles variantes y anotar todo en un registro, o crear una base de datos al respecto.
- Evitar intervenir en el juego de forma directa, participando en el mismo. Sólo cuando sea necesario para aportar información.
- Seleccionar los juegos.
- Favorecer actitudes de buen compañerismo, cooperación, estrategia, colaboración, respeto a las normas.
- Integrar y adaptar el juego a las necesidades educativas especiales que se planteen en la clase.

Juegos dirigidos

A continuación exponemos dos ejemplos de juegos dirigidos y clasificados por las cualidades que se pretende desarrollar en cada uno de ellos. Serían juegos dirigidos hacia un fin concreto o hacia la consecución de uno o varios objetivos, que se trata de enseñar a través del juego. Todos éstos se pueden aplicar en el nivel inicial y preparatorio. Hay muchas clasificaciones que pueden ayudarnos a identificar 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.

Juegos sensoriales

- ¿Quién cambió?. El desarrollo del juego es el siguiente: se hace un círculo con los niños, 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 niños que cambien sus posiciones entre ellos. El niño que se queda tratará de acertar qué dos niños han cambiado su sitio.
- ¿Quién se ha ido?. El desarrollo es similar al anterior, se forma un círculo todos sentados y en esta ocasión al niño o niña que se queda, se le indica que se fije bien en todos sus compañeros. Se le tapa los ojos y posteriormente se le indica a un niño que se esconda. El niño que se queda debe decir el nombre del niño que se ha ido.

Juegos motores de carrera

- La cadena. Es un juego popular por excelencia, un niño 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.
- Cortahilos. Este juego está enfocado principalmente para el nivel inicial y preparatoria. Un niño señala a quien debe coger, si entre ellos se cruza alguien ahora debe ir por ese niño 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 niños chocan sus manos entre sí para ver quién de ellos pierde antes el equilibrio y cae al suelo.

Juegos motores de saltos

- Carrera de sacos. Es un juego bastante popular, los niños 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 niños 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 niños 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 niños hayan aprendido, mediante el empleo de parejas.

Juegos motores de velocidad

- El pañuelo. Se hacen dos grupos, que se sitúan a la misma distancia de otro niño que porta en su mano un pañuelo. Los niños tienen cada uno su número. Cuando el niño que sostiene el pañuelo diga un número, los niños 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.
- La silla. Todos los niños se sitúan alrededor de unas sillas que forman un círculo. Siempre se coloca una silla menos que niños haya. Empieza a sonar la música, cuando ésta pare, todos deben sentarse. El niño que se quede sin silla, sale, y al mismo tiempo se retira una silla.

Juegos de cuadrupedia y trepa

- Carrera de cangrejos. Todos los niños se colocan en cuadrupedia invertida en una línea, a la señal todos se dirigen hacia una meta determinada.
- El refugio. Un niño se queda y debe capturar a algún compañero. Pero existe una manera de evitar que te cojan, subiéndote a una espaldera. Si ese niño captura a alguien que no esté subido en una espaldera se queda. Si no hay espalderas se pueden utilizar aros como refugio.

Juegos gestuales

- **Balón tiro.** Se hacen dos grupos. Ambos están separados por una línea, y detrás de cada grupo un niño del equipo contrario. Con un balón los niños empiezan a lanzar a los niños del equipo contrario, si le dan a alguien, éste debe irse detrás del grupo, quedando eliminado, pero su misión es la de coger de nuevo el balón cuando le llegue y lanzar al equipo contrario. Así sucesivamente hasta que un equipo elimine a todos los componentes del otro.
- **El rondo.** Se hacen círculos de 5 o 6 niños. Un niño se coloca dentro y los demás tocando el balón con el pie intentan que el niño que hay en el centro no lo toque. Si lo toca el último que ha dado al balón pasa a ocupar la posición del centro. Otra variante efectiva de este juego es hacerlo pasando el balón con la mano.

Juegos de desarrollo anatómico y orgánico

- **Tracción por parejas.** Los niños forman parejas y se agarran con ambas manos. Cada uno de ellos tira hacia atrás para ver quién es capaz de arrastrar al otro.
- **Las carretillas.** Los niños forman parejas. Uno de ellos sitúa sus manos en el suelo y los pies se los coge el compañero para que éste vaya avanzando poco a poco con sus manos. Se cambian los papeles.

Juegos de expresión corporal

- Las letras. Se forman grupos, la misión de cada grupo es la de representar una letra utilizando como único material su cuerpo. La letra debe ser formada por varios niños y de la manera que más les guste.
- Stop. Todos los niños se mueven al son de la música. Cuando ésta pare, deben buscar rápidamente una pareja. El que no encuentre pareja sale del grupo para seguir bailando en el grupo de los que no han encontrado pareja. Se puede repetir el juego.

Juegos cooperativos

- Palomitas de maíz. Todos los niños dan saltos libremente, a la señal somos palomitas de maíz y todos se van juntando uniéndose hasta formar un gran grupo de palomitas de maíz.
- El mensaje secreto. Todos los niños se sientan en círculo. El maestro piensa una frase y se la dice a uno de los niños para que la vayan pasando al siguiente sucesivamente. Al final se comprueba qué mensaje ha llegado al último.

Juegos tradicionales

Los juegos tradicionales traen consigo aspectos culturales de comportamiento y aprendizaje de valores, tareas cotidianas, normas y hábitos. Además, son actividades donde se permite recordar eventos históricos de hace muchos años o siglos y conocer costumbres y tradiciones de los pueblos, que de generación en generación se han logrado recobrar y mantener, son un pasado que no se quiere olvidar.

La transmisión de los juegos tradicionales se ha dado de manera oral, generación tras generación. Y puede darse de dos formas: la vertical que se da a través de la familia y la horizontal por medio de la socialización. La familia es el primer lugar de aprendizaje. Por medio de sus diferentes miembros (abuelos, papás, abuelas, mamás o los hermanos y las hermanas) se introduce el entorno y se potencia el juego, a través de estímulos visuales, voces y sonidos. En la relación abuelo(a)-nieto(a) se crea un vínculo de protección, complicidad y de relación transgeneracional de gran importancia para la educación. Ellos y ellas aprenden con la experiencia de un referente vivo, a lo que se le puede llamar una transmisión generacional directa por imitación. (Guzmán, 2010)

Materiales para los juegos tradicionales

Anteriormente, en los hogares se fabricaban los propios juguetes con palos, piedras, latas, cuerdas, hojas, entre otros. Es importante señalar que algunos de los juegos no precisan de un material específico y en caso de ser así, se puede reaprovechar cualquier objeto o material de los recursos existentes en el entorno inmediato.

Los juegos tradicionales dan la posibilidad de que cada persona elabore su juguete poniendo en práctica su ingenio y creatividad para utilizar el material disponible a su alcance.

Revivir los juegos tradicionales

El relato de los abuelos y las abuelas es el medio más importante para recolectar la información necesaria a fin de conocer cómo se jugaba, dónde, con qué y todo lo

que involucre un juego específico. Ahora bien, es importante contrastar la información, jugarlo y conocer el contexto, con el fin de valorar y conservar el patrimonio cultural a través del factor humano y social, vital para el individuo.

A través de los relatos se pueden recobrar estos juegos, así como animar a grandes y pequeños a descubrir el valor que poseen y su historia. Además, la posibilidad de transmitirlos y enriquecer la memoria de una región, una comunidad o una cultura e inclusive una igualdad de género, debido a que las diferencias generadas en la sociedad entre lo que el hombre y la mujer pueden practicar en el nivel lúdico es muy marcada aún en algunos lugares.

Dentro de los juegos tradicionales, se encuentra una amplia gama de modalidades lúdicas: juegos de niños y juegos de niñas, canciones de cuna, juegos de adivinación, cuentos de nunca acabar, rimas, juegos de sorteo, juguetes, etc. Si bien alguno de estos juegos pareciera que tienden a desaparecer por completo, una de las características de los mismos es que surgen por una temporada, desaparecen y luego vuelven a aparecer. Así algunos de ellos son jugados más en épocas invernales ya que implican mayor movimiento físico y corporal y otros surgen en épocas de mayor temperatura, donde naturalmente se tiende a estar en menor movimiento por el calor. (Öfele, 1998)

Algunos juegos están más ligados al sexo de los niños, siendo jugados exclusivamente por niños (bolas, trompos, etc.) y otros por niñas. (el elástico, las ventitas, etc.) A su vez otros juegos están más ligados a determinadas edades, como por ejemplo las canciones de cuna en el sonajero para los niños más pequeños y otro

con reglas más importantes para niños más grandes que ya puedan comprender y respetar las mismas. A su vez hay algunos juegos para los adultos como la pelea de gallos, los cocos, etc.

A continuación se presenta una serie de juegos tradicionales ecuatorianos que se han podido recabar.

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| 1. El palo encebado | 25. Zapatito cochinito |
| 2. San Bendito | 26. El miserere |
| 3. Las ollitas | 27. La rueda |
| 4. La cebolla | 28. Las flechas |
| 5. El gato y el ratón | 29. El sapo |
| 6. La carretilla | 30. Los marros |
| 7. Los zancos | 31. Sin que te roce |
| 8. Pan quemado | 32. Los huevos de gato |
| 9. El burrito de San Andrés | 33. Torneo de cintas |
| 10. Cazadores y venados | 34. Los ensacados |
| 11. Las ventitas | 35. Baile de la escoba |
| 12. Tres piernas | 36. La chamiza |
| 13. Baile del tomate | 37. Las cogidas |
| 14. Las cintas | 38. El hombre negro |
| 15. Las cocinaditas | 39. Préndalo, préndalo por ladrón |
| 16. La vaca loca | 40. Las bolas |
| 17. El elástico | 41. Al dirón, dirón |

18. La sogá	42. Las banderillas
19. La rayuela	43. Los trompos
20. Las cometas	44. Zumbambico
21. Los aviones	45. El florón
22. El territorio	46. La perinola
23. Las escondidas	47. La chupillita
24. Al fon fin	48. Los chullas y bandidos

Los juegos tradicionales desde la perspectiva educativa

Los juegos tradicionales pueden realizarse tanto en el ámbito de la educación formal como en la no formal o la informal, sólo hay que encontrar el momento y el lugar para trabajarlos. En los centros educativos y más concretamente en la educación infantil se puede organizar el rincón del juego tradicional.

Los juegos tradicionales desde el punto de vista formativo ayudan a los individuos a desarrollar ciertas capacidades, como son: (Romero y Gómez, 2003).

- Inician a los niños en la aceptación de las reglas comunes compartidas.
- Favorecer la aceptación de una cierta disciplina social.
- Facilita la integración del individuo en la sociedad.
- Favorecen la comunicación y la adquisición del lenguaje.
- Desarrollan habilidades psicomotoras: coordinación óculo manual, movimientos de dedos, control postural, etc.
- Permiten descubrir el entorno donde viven.
- Ayudan a los niños a autoafirmarse mejorando su autoestima.

- Contribuyen al desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños.
- Fomentan la transmisión de usos lingüísticos generando un vocabulario específico.
- Posibilitando el conocimiento de sí mismo y de los sujetos que le rodean.
- Permiten la relativización del ganar y el perder en la medida en que no siempre se gana o se pierde y que ésta no es la única aspiración, pues del juego lo más importante es el proceso, el tiempo que han estado jugando y el placer que han obtenido mientras jugaban.
- Ayudan a facilitar la integración individual o a grupos sociales con problemas de adaptación.

En nuestro país el repertorio de juegos tradicionales es muy amplio y los maestros y educadores infantiles son los profesionales que por su proximidad con los niños pueden conseguir que esta forma de cultura lúdica popular no se acabe.

Juego motor

El juego motor se ha de convertir para nuestra investigación en una base primordial, en tal virtud es importante volver a una clasificación del juego según sus fases o dicho de otro modo, como el juego se presenta en las diferentes etapas del niño.

Para comprender de mejor manera al juego motor y aclarar algunos términos y definiciones que no se tomaron en cuenta en el estudio del juego en general, empezaremos citando que: “El término *Juegos motores*, según nuestra opinión, sólo es acertado cuando se quiere distinguir entre los juegos ligados a movimientos físicos y el grupo de los juegos en posición sentada o de reposo”. (ERICA, 1968).

Al traer a colación el término juego motor también es importante conocer el término juego menor como lo propone Döbler “como juego menor denominamos a una secuencia de acciones animadas y alegres que parte de una idea determinada de juego o de una tarea capaz de desarrollar y ejercitar las fuerzas físicas y espirituales de una manera estimulante y amena” (ERICA, 1968).

Para entender el concepto de juego menor, es inevitable partir de las características de éste:

- No requiere mucho tiempo para su comienzo
- Se puede jugar y repetir según el gusto
- Tiene pocas explicaciones
- Tiene reglas sencillas de juego
- Requiere pocos medios.

Con las aclaraciones realizadas encontramos que el Juego Motor abarca a los juegos menores y juegos mayores, cuyas características con respecto a las anteriores varían.

Fases del juego según Makarenko:

1. La primera fase está caracterizada por el niño a solas con o sin juguete. Esta fase se extiende hasta los 4 años de vida, si prescindimos de las tareas más sencillas de los movimientos de juego, que en forma más marcada se presentan más tarde en la gimnasia parvularia, los juegos menores por regla general todavía no son posibles en

esta fase a causa de la edad ya que requieren el establecimiento de relaciones con uno o varios participantes.

2. Con los juegos de construcción, de fantasía y con los juegos motores más sencillos de la segunda fase, empieza el interés por otros participantes en el juego que se manifiesta generalmente también, en el afán por jugar al aire libre.

3. La tercera fase del juego, que empieza más o menos con el ingreso a la escuela, ya se caracteriza por formas sociales más rigurosas, a menudo escogido por los mismos niños. El juego, según reglas sociales, se presenta con mayor intensidad (juegos de sociedad, juegos de canto, juegos menores y juegos deportivos). Se desarrolla el sentido por el orden y la disciplina, surgen intereses colectivos y paulatinamente empieza la transición de los juegos de carrera, de escondite y de juegos de balón sencillos hacia las normas de índole más deportiva que culminan en los grandes juegos de lucha (Makarenko, 1961).

Génesis del concepto motricidad

La génesis de las reflexiones sobre la *motricidad* hay que ubicarla en la comprensión del movimiento en su sentido como fenómeno natural de vida. Se asocia al medio para satisfacer las necesidades, expresar las emociones y creencias y como elemento de comunicación por la interacción que permite con el medio y con los otros sujetos con los que coexiste. Desde un punto de vista epistemológico, las construcciones conceptuales que se han elaborado sobre el movimiento humano están determinadas por los diferentes paradigmas científicos.

El desarrollo científico del movimiento como problema fue abordado por Kurt Meinel (1971) quien hizo un recorrido en la evolución histórica del concepto y lo

planteó como fenómeno de interés teórico y científico que comenzó a ser estudiado en siglo XVII pero alcanzó un interés real hacia el siglo XVIII y especialmente el XIX, cuando físicos, anatomistas y fisiólogos se dedicaron al estudio del andar humano; según las interpretaciones de este autor hasta ese momento las personas se conformaron con la percepción práctica, con (Meinel, 1971) la actividad sensorial objetiva y las experiencias alcanzadas por ellas en el trabajo y en la supervivencia de la cotidianidad; siendo la aspiración de resultados superiores y perfeccionamiento de prácticas de movimiento, los mejores motivadores a la reflexión y experimentación de nuevas posibilidades.

Otros autores, si bien comparten la idea de que la génesis de la conceptualización de la motricidad se asocia a las reflexiones sobre el movimiento, la sitúan en relación con la concepción general de ser humano. En ese sentido, el pensamiento occidental, sobre todo en la modernidad, concibió al ser humano como un ser dual, conformado por realidades divididas y dicotómicas -cuerpo/alma-, entendidas éstas como dimensiones que se relacionan pero que no se combinan. Esta concepción es una herencia de la postura filosófica dualista de Descartes, y anteriormente de Platón. En efecto, (Bretón, 1995), plantea en relación con este punto, que fue con Descartes que el sentimiento de dualidad se cristaliza pero “las lógicas sociales y culturales que llevan la disociación del sujeto y que iluminan negativamente el cuerpo son anteriores a Descartes; De hecho este dualismo ha sido central en la tradición judeocristiana. Además, plantea que el racionalismo científico que caracterizó la época de la modernidad profundizó esa idea dual del ser humano, ya que el conocimiento científico lo concibió como un ser escindido, cuyo cuerpo se considera una parte asociada a ser un objeto-instrumento (máquina) del intelecto (mente). El

cuerpo, en esta tradición, se concibió como un conjunto de estructuras orgánicas, alejado de su dimensión psíquica, espiritual, sociocultural y política; y regido por leyes generales de la mecánica que le garantiza su movimiento. En palabras de (Bretón, 1995), el cuerpo moderno:

“Implica la ruptura del sujeto con los otros (una estructura social de tipo individualista), con el cosmos (las materias que componen el cuerpo no encuentran correspondencia en otra parte), consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser su cuerpo). El cuerpo occidental es el lugar de la cesura, el recinto objetivo de la soberanía del *ego*. Es la parte indivisible del sujeto, “factor de individuación” (E. Durkheim) en colectividades en las que la división social es la regla”. (Bretón, 1995)

La modernidad occidental se caracterizó por el pensamiento centrado en una racionalidad instrumental y un crecimiento continuo de los mecanismos de control y regulación sobre los cuerpos; el sujeto es preparado para la industria; el cuerpo y el movimiento se mecanizan, se objetivan en pro del rendimiento de fuerza de trabajo. Al respecto, Arboleda (1993) plantea que “...el cuerpo industrial es un cuerpo duro, pesado, medido, intervenido, segmentado, racionalizado, matérico, mecanizado, objetivado, productivo y producido, un cuerpo para ofrecer fuerza de trabajo”.

Por lo tanto, sobre el origen del concepto de motricidad hay cierto acuerdo en la comunidad académica sobre su cercanía, en términos de equivalencia, con la noción de movimiento propia de las ciencias exactas. No se distingue en esta génesis un interés por integrar a esa conceptualización primigenia de la motricidad, los elementos que hoy llamarían psicosociológicos y más bien se tuvo una perspectiva

sumamente mecanicista, lo cual, epistemológicamente, es coherente con la lógica cartesiana que imperó en la primera etapa de la modernidad.

Deslinde epistémico entre Motricidad y Movimiento

Es en el siglo XX cuando se generaliza el cuestionamiento al mencionado dualismo cartesiano y se abre un camino alternativo a las visiones dicotómicas, tanto idealistas como racionales de la comprensión de lo humano. En la filosofía, desde los desarrollos de la *fenomenología existencial*, y en especial los planteamientos teóricos de Merleau-Ponty, retoman los postulados de fenomenólogos como Husserl y expone como tema principal la relación hombre-mundo, su existencia individual y concreta, redefiniendo la intención que se le da a las cosas por la vivencia corporal desde la concepción de un cuerpo vivido, cuerpo perceptivo; reconociendo que es en la corporeidad, la motricidad, la percepción y en la gestualidad, donde está la forma en que se capta el conocimiento y se da sentido a la existencia (Riobello, 2008) En ese sentido expresa que:

“desde la fenomenología el movimiento del propio cuerpo es proyección, es generador de espacio, mi cuerpo es potencia de acción porque mi cuerpo tiene la capacidad de estar orientándose en el mundo”, es decir, en la crisis de la modernidad se posibilitó el advenimiento de nuevas reflexiones teóricas y catapultó las posibilidades para un desarrollo propio de la motricidad, sin el obstáculo que le significó su adscripción al movimiento. Esta etapa ha sido caracterizada por algunos como el inicio de la posmodernidad (Baudrillard, 1993), (Deleuze, 1988) y (Lyotard, 1989) por otros como “modernidad líquida” (Bauman, 2003) o “modernidad reflexiva” (Beck, 1985)

Más allá de las diferentes conceptualizaciones y reflexiones sobre este momento histórico, lo que se está planteando es que los fundamentos epistemológicos clásicos de la modernidad asociados a la racionalidad, la objetividad y el proceso civilizatorio, que terminaron escindiendo al ser humano, entraron en crisis y dieron pie a una búsqueda de concepciones y visiones que conllevan a la integralidad y a la complejidad del ser humano, lo cual pretendió derivar en la superación del dualismo cuerpo-mente, permitiendo de forma más concreta percibir al ser humano como un ser de situación. Se trató, en ese sentido, de rescatar la subjetividad para recuperar al sujeto, la corporeidad, la imaginación, la sensibilidad, la fragilidad y los sentimientos; se problematiza el discurso hegemónico racionalista del mundo y se da paso al intento de nuevas formas de comprender al ser humano y el mundo que habita, desde la diferencia, el reconocimiento del otro, el diálogo y el contexto social e histórico.

Al respecto (Arboleda, 1993) resalta: Llega una nueva forma de interpretar el mundo que, corresponde a una “nueva cultura” donde lo perceptivo, lo sutil, lo liviano, lo “subjetual” y lo caótico se reconceptualizan para integrarlos a la visión compleja de la realidad. En esta “nueva cultura” de la fragmentación se da lugar a la integración, y el cuerpo recupera otros significados: un cuerpo sensitivo, perceptivo, holístico, el cuerpo como archivo, como elemento mutable que se renueva permanentemente, como reproducción del universo, como generador y como transmisor.

Es precisamente a razón del trasportar de los acontecimientos mencionados, donde se empiezan a visualizar ese deslinde epistemológico, las diferencias conceptuales asociadas al *Movimiento* y las asociadas a la *Motricidad*.

Hay literatura donde sí se diferencia la motricidad del movimiento, ejemplo de ello Sergio (1996), Kolinyac (2005), Rey y Trigo (2000), coinciden en que la motricidad, a diferencia del movimiento, excede el simple proceso espacio-temporal, porque se sitúa en un proceso de complejidad humana cultural, simbólica, social, volitiva, afectiva, intelectual y por supuesto motor. En consecuencia, el movimiento es una de las manifestaciones de la motricidad, centrado en un ser humano multidimensional y en un movimiento intencional que genera trascendencia. La motricidad, en ese sentido desborda el concepto de movimiento, tal como lo concibe Feitosa (2000) “la motricidad es la potencia, y el movimiento es el acto, lo actual, la expresión de la motricidad, es el agente revelador de la intencionalidad”. En otras palabras es desde donde se expresa la motricidad.

La conceptualización de *movimiento* y *motricidad* son complementarios e interdependientes, y de la misma manera plantean que no deben confundirse en su comprensión, ya que la motricidad es un concepto más amplio y complejo, y el movimiento se relaciona con la expresión física, y se constituye como un elemento que permite la materialización del acto mismo.

Es importante señalar, para evitar posteriores confusiones, que la adjetivación de humano al referirse al movimiento como movimiento humano, quiere denotar los elementos subyacentes en su complejidad, para superar lo meramente físico del

movimiento natural, lo cual conlleva a que en muchos autores la expresión de *movimiento humano* y la de *motricidad* sean utilizadas indistintamente, en tanto ambas, implícitamente, reconocen las características subjetivas que convoca la realidad humana.

En conclusión, si bien la tradición moderna y los desarrollos clásicos de las disciplinas científicas no desligaron las conceptualizaciones de movimiento y motricidad, fue con la crisis de la modernidad que se abrió con nitidez esa posibilidad y particularmente en la EF se comenzó dicha tarea. Este deslinde se ha basado en comprender que el movimiento es un asunto particular de la motricidad, relacionado con la dimensión física, la cual remite a una conceptualización más amplia que incluye significativamente la subjetividad y abre las posibilidades de relacionamientos para visualizar y comprender al ser humano en su integralidad y complejidad.

Origen.- La motricidad tienen un doble origen: la filogénesis de la especie humana y la ontogénesis, en ambos casos hay una relación estrecha entre carga genética y aprendizaje sociocultural, aportado por el ambiente. El hombre al nacer hereda una carga genética que le permite durante su desarrollo establecer un puente entre sus movimientos corporales y su motricidad, cuando esta última es producto de la maduración, de la toma de conciencia y de la relación entre hombre y ambiente.

La motricidad también ha sido estudiada por Manuel Sergio (1979), de la Universidad Técnica de Lisboa/Portugal, a quien sus seguidores le atribuyen una sólida formación filosófica; también se le reconoce la creación de la ciencia

denominada Motricidad Humana a partir de un enfoque fenomenológico y hermenéutico conjuntamente con los fundamentos humanistas eclécticos como el materialismo histórico, el paradigma de la complejidad y otros.

Significados.- La motricidad humana es señalada por este autor como la Ciencia del Hombre que es cuerpo y movimiento; en esta totalidad humana se conjugan pensamientos, sentimientos, relaciones y acciones motrices. El cuerpo aquí es valorado como manifestación material de la persona, pero también como representación existencial de la misma, por eso se trasciende la visión orgánica del hombre, para referirse a los “humanos”. “El ser humano posee cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. El humano ya no sólo “posee” un cuerpo (que solo hace), sino que su existencia es corporeidad de la existencia humana (equivale al) hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer”. (Sergio, 1996).

La motricidad humana es concebida como la “vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo del ser humano” (Trigo, 1999). También se puede entender por motricidad “un fenómeno independiente de los procesos humanos, constituyéndose en su forma de expresión, como acto consciente e intencionado con características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos que van más allá de los procesos biológicos y neuro-funcionales, para situarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólica, social, colectivo, intelectual y además motor, aunque diferenciable por sus particularidades características dentro del contexto general educativo”. (Benjumea, 2004)

La motricidad humana desde los planteamientos de Manuel Sergio, es esencialmente, sentido y acción (movimiento con intención o propósito), vivencia y energía como estatuto ontológico, intencionalidad operante, presencia, expresión y comunicación de lo humano (de la corporeidad), praxis transformadora y creadora, mitos y logos en intercomunicación, posibilidad, pensamiento complejo (conciencia-acción-transformación), proceso y producto, es bio y cultura, presencia, comunicación y vivencia.

Dimensiones de la motricidad.- “Las partes que constituyen el estudio de la motricidad, son en primera instancia la pareja cuerpo-corporeidad; el dúo movimiento-motricidad; la relación experiencia motriz-conducta motriz; las capacidades y habilidades-destrezas motrices; las competencias motrices; el vínculo entre desarrollo motor –aprendizaje motor; la pareja formada por la atura-cultura motriz; la expresividad corporal y la comunicación no verbal; juego deporte y las prácticas corpóreo-motrices. El orden de las dimensiones no tiene que ser precisamente eso, pero corresponden a una especie de contenido de la motricidad humana”. (Guzmán, 2010)

Habilidades motrices básicas

De las dimensiones de la motricidad desarrollaremos el tema de las habilidades motrices básicas por la importancia que tienen éstas para nuestro estudio investigativo, al estar consideradas como variable.

Base teórica:

“Es necesario estimular el desarrollo psíquico, social e intelectual del niño; y para ello se requiere estimular su desarrollo físico. Esto se logra ofreciendo al infante un espacio exterior estimulante. De igual manera, en ese espacio se debe contar con aparatos que ofrezcan buenas oportunidades para desarrollo y la coordinación muscular, aparatos que resulten igualmente beneficios para acrecentar las actividades sociales del niño”. (Bovone, 1971).

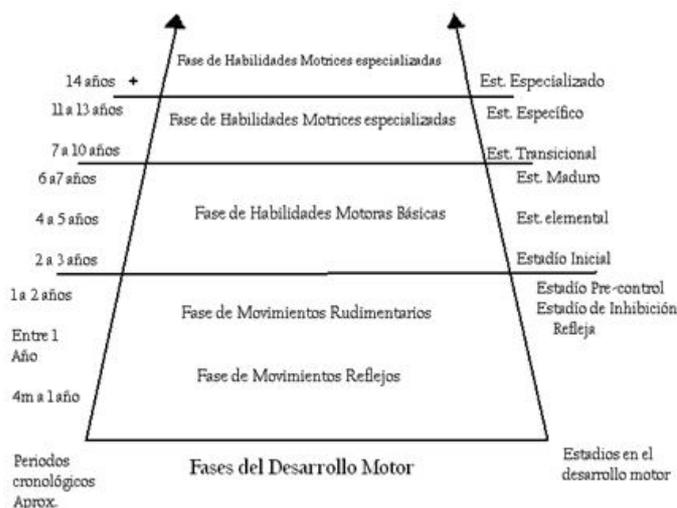
Según Cratty (1982), los primeros cinco años de vida constituyen un periodo de acentuados cambios. El infante empieza a cobrar las dimensiones físicas de un niño, se torna independiente, hasta un punto ostensible, en varias tareas que conciernen a su propio cuidado, y sus primeras tentativas por emitir sonidos se desarrollan hasta convertirse en vocabulario razonablemente amplio. El que daba sus primeros pasos en forma circular, ahora corre en forma más lineal. Hacia el fin del quinto año, los movimientos se tornan más integrados. Los niños pueden empezar a coordinar el salto con los movimientos de los brazos y a lanzar aplicando eficazmente el peso. Hacia la misma época aparecerán nuevas capacidades para el movimiento, aunque aún no puedan saltar muy bien a ritmo con un solo pie, todavía deban pasar uno o más años antes de que dominen la actividad de salticar, y a la habilidad para lanzar con precisión o para atrapar al vuelo las pelotas chicas, permanezca relativamente poco desarrollada.

El proceso psicomotor del niño se manifiesta entre los tres y siete años con el dominio de las destrezas motoras básicas tales: sentarse, gatear, ponerse de pie y desplazarse. El niño posee ya los elementos claves para adquisición de otras

destrezas o acciones motrices que requieren equilibrio, conocimiento corporal y uso del espacio. Estas acciones incluyen el correr, saltar, trotar, galopar y arrastrar. En todos sus logros exhibe mayor coordinación y sincronización de movimiento. (Gessell, 1984).

Un estudio sobre el patrón de lanzar y su desarrollo en los niños. Los sujetos fueron 32 niños organizados por género y edad: un niño y una niña de 6 meses entre los 2 y los 7 años de edad a nivel de un año entre 7 y los 12 años. Se determinó que algunos patrones para el brazo, cuerpo y componentes generales del acto de lanzar son característicos para cada edad. (Gallahue, 1985).

Fig. 1: Fases del desarrollo motor



Fuente: Gráfico tomado de (Gallahue, 1982)

La etapa más sensible del desarrollo del niño ocurre durante los primeros años de vida, esencialmente en la etapa preescolar. Cuando el niño tiene dominio de la marcha, amplía sus posibilidades de interacción con los objetos, con los demás y con su entorno. Por esta razón, es necesario que el docente de preescolar incorpore en la rutina diaria de los niños, actividades y estrategias que favorezcan la adquisición paulatina del conocimiento corporal y por ende del desarrollo psicomotor del niño. (Picq., 1987).

Los estudios realizados por (Vergara, 1986) citados por (Dugarte, 2001) relacionados con el comportamiento, la edad y el sexo en el marco de la influencia de algunos juegos pedagógicos sobre el desarrollo motriz del niño de preescolar, se encontró que en esta edad una predominancia en la conducta motriz gruesa, con respecto a los movimientos manipulativos (motricidad fina), así como la participación homogénea en los juegos de niños y niñas de la misma edad incrementado la frecuencia a medida que la misma aumenta.

Definición:

Las habilidades motrices básicas son actividades motoras normales con patrones específicos. Son habilidades generales que constituyen la base de actividades motoras más avanzadas y específicas, como las deportivas. Correr, saltar, lanzar, coger, correr a gran velocidad, saltar a la cuerda, dar patadas a un balón y escalar son ejemplos típicos de las consideradas actividades motoras generales.

Según el desarrollo motor de (Gallahue, 1985) La habilidad motriz es la capacidad adquirida de realizar uno o más patrones motores con una intención

determinada. Las habilidades motrices básicas son actividades usuales de la motricidad humana que se realizan según patrones característicos, y son la base de actividades motoras más complejas y específicas.

Clasificación:

1. Locomotrices

Marcha- Andar

Según (Gallahue, 1985), andar es una forma natural de locomoción vertical. Su patrón motor está caracterizado por una acción alternativa y progresiva de las piernas y un contacto continuo con la superficie de apoyo. El ciclo completo del patrón motor, un paso, consiste en una fase de suspensión y otra de apoyo o contacto con cada pierna.

A mediados del siglo XX, Shirley, citado por (Santos, 1996) definió andar como "la fase del desarrollo motor más espectacular y, probablemente más importante". Y es que la adquisición de la locomoción vertical bípeda se considera un hecho evolutivo de primer orden. Y es que hasta que el niño no sabe andar solo, su medio se encuentra seriamente limitado. No se puede mover sin ayuda en posición vertical hasta haber desarrollado suficiente fuerza muscular, reflejos anti gravitatorios adecuados y mecanismos de equilibrio mínimamente eficaces. Por tanto, no podrá andar de un modo eficaz hasta que el sistema nervioso sea capaz de controlar y coordinar su actividad muscular.

El niño pasa de arrastrarse a andar a gatas, de ahí a andar con ayuda o a trompicones, hasta llegar a hacerlo de un modo normal, habilidad consagrada alrededor de los tres años de edad.

Burnett y Jhonson citados por (Gallahue, 1985), también observaron que los primeros intentos para aprender a caminar se caracterizan por una amplia base de sustentación para compensar la inmadurez en el equilibrio. Las extremidades inferiores se encontraban rotadas hacia afuera y abducidas durante el balanceo. A medida que el patrón motor maduraba, las piernas oscilaban de manera controlada y disminuía la base de sustentación. Los niños conseguían el apoyo del talón, la posición semi-inclinada y el movimiento maduro del pie y de la rodilla alrededor de las 55 semanas de haber conseguido la marcha independiente.

Del mismo modo los brazos eran mantenidos inicialmente extendidos, rotados hacia afuera y en posición de flexión y comenzaban a balancearse en oposición sincronizada con el movimiento.

Una vez que se desarrolla el andar y se adquiere estabilidad, los niños consiguen alcanzar un patrón motor para andar más complicado y ganan dominio en su habilidad para detenerse, arrancar y girar mientras caminan. El patrón de andar pasa por una serie de etapas que requieren cada vez mayor fuerza, equilibrio y coordinación. Los primeros intentos de locomoción comienzan con el niño en posición de reptación, cuando extiende los brazos para movilizarse. Gradualmente incorpora piernas y rodillas y utiliza en un movimiento más eficiente de gateo. Al ser

sometido en posición erguida, presenta flexión generalizada de los miembros y realiza movimientos de andar rápidos y desordenados.

A medida que el sistema nervioso mejora la fuerza y la estabilidad, el niño puede someter cada vez mayor peso sobre sus piernas. Realiza a menudos intentos poco precisos de andar, hasta que finalmente puede caminar sostenido con ambas manos. Con mayor desarrollo, es capaz de alejarse con éxito de los puntos de apoyo y caminar de manera independiente.

Correr-Carrera

Los movimientos de las extremidades superiores e inferiores en la carrera son similares a los que se presentan en andar. La carrera parece al principio una marcha rápida no hay un movimiento claramente observable en que sus pies dejen de tocar el suelo y el niño no cuente con algún apoyo. Al principio, el patrón de la carrera se caracteriza por movimientos pocos coordinados e inestables.

Alrededor de los 18 meses de edad, el niño ha desarrollado la estabilidad indispensable para un andar correcto. A medida que aumenta la velocidad de sus desplazamientos, se hace cada vez más difícil para el niño mantener el equilibrio. Para compensar esto, el niño a menudo sufre regresiones y adopta algunas características de andar inmadura, tales como aumento de la base de sustentación y brazos extendidos.

(Rarick , 1961) consultado por (Gallahue, 1985) observó que, al comienzo, el patrón de la carrera se caracteriza por movimientos rígidos, pasos disparejos y

bruscos, pero que con el desarrollo los pasos tienden a hacerse parejos y la carrera se torna más suave.

Por medio de filmaciones, Clouse citado por los mismos autores; estudió los patrones de la carrera de seis niños, cuyas edades oscilaban entre 14 y 59 semanas, durante un periodo de 8 meses. El estudio del material filmado reveló algunas características del desarrollo del patrón carrera. Observó que a medida que los niños crecían, aumentaba el tiempo de permanencia sin apoyo en el aire, así como también la velocidad de carrera y el largo de los pasos, y la distancia vertical desplazada por el centro de gravedad disminuía en proporción a la distancia horizontal del paso. La inercia apoyada era extendida con más fuerza y los niños mayores aprovechaban más la extensión, mientras que los pequeños comenzaban la flexión antes del despegue. Al crecer los niños, el muslo experimentaba al volver, mayor velocidad y mayor recorrido.

(Clouse, 1959), citado por Mc. Clenaghan y Gallahue resumió las conclusiones de su estudio:

1. Los cambios en la carrera se producen en los años preescolares y pueden ser observados y medidos.
2. La estimación de estos cambios revela tendencias del desarrollo claras para el periodo de edad observado.
3. Las tendencias de desarrollo en la carrera están relacionadas lógicamente con mecanismos perfeccionados para la carrera y por lo tanto representa un progreso en la adquisición del patrón maduro.

(Beck, 1965), tomado por Mc Clenaghan y Gallahue, estudio los desplazamientos de centro gravedad durante la carrera en términos de distancia, tiempo y velocidad, con el fin de determinar su trayectoria en el espacio y de mostrar el nivel en el cual se evidenciaban cambios en el rendimiento. Se dividió a doce niños en tres subgrupos, con cuatros niños en cada uno.

Durante el primer año de seguimiento, los niños estaban en los grados: primero, tercero y quinto; el año siguiente avanzaron un grado y se completó el estudio sobre la totalidad de los seis grados. Beck concluyó que el desplazamiento del centro de gravedad durante la carrera es oscilante en apariencia y parecido en todos los sujetos, independientemente de su edad.

Beck advirtió más adelante que, con el aumento de la edad, el centro de gravedad se desplazaba más horizontal que verticalmente. Al haber mayor progreso en el plano horizontal, la carrera se torna más suave con el incremento de edad del niño. El estudio confirma otras investigaciones que indican que a medida que se desarrolla el patrón de la carrera, el tiempo de apoyo es menor que el tiempo de permanecía en el aire, y la propulsión toma más tiempo que el retorno de la pierna.

Los movimientos de rotación de la pierna tienden a desaparecer con la edad. Un aumento regular en el largo del paso en la carrera contribuye en una medida significativa a la eliminación de los movimientos poco productivos de rotación en la pierna.

Los brazos forman una parte importante en el patrón de la carrera. (Wickstrom, 1993), identificó varias tendencias en el desarrollo de movimientos maduros de los brazos. Durante la primera etapa de la carrera, las piernas están rígidas y los pasos son muy cortos. Los brazos están flexionados y los arcos que describen al balancearse son pequeños. Cuando el niño rota la pierna que retorna, el brazo opuesto realiza un movimiento de gancho hacia adelante y hacia la línea media del cuerpo. A medida que el desarrollo avanza los brazos se curvan menos hacia afuera en el balanceo posterior, pasan describiendo un arco mayor en el plano antero posterior y se flexionan en los codos en ángulo casi agudos.

Durante el periodo de la niñez temprana el patrón de la carrera pasa a través de tres estadios de desarrollo: inicial, elemental y maduro. Cada estadio sucesivo requiere mayor fuerza, coordinación y equilibrio a medida que el patrón se perfecciona y el desempeño mejora. El desarrollo de este patrón puede resumirse de esta manera:

- **El estadio inicial**

Del patrón de la carrera se caracteriza por pasos rígidos y disparejos, con la base de sustentación aumentada para conseguir mayor equilibrio. La pierna que retorna presenta escaso balanceo y una rotación exagerada hacia afuera durante el balanceo hacia delante para alcanzar la posición de apoyo. Los dedos del pie giran hacia afuera al golpear el suelo apoyando toda la planta del pie. La extensión de la pierna de apoyo es incompleta, y no se observa ningún momento de pérdida de contacto con el suelo pues el niño permanece en contacto permanente con la superficie sobre la

que corre. Los brazos se mantienen rígidos con escasa flexión en los codos y tienden a estar extendidos para ayudar en el mantenimiento del equilibrio.

- **El estadio elemental**

Del patrón de la carrera puede reconocerse por un aumento en el largo de los pasos a medida que la carrera se hace más veloz.

La pierna que retorna se balancea describiendo un arco mayor con una leve rotación hacia afuera. El pie que toca tierra más directamente y apoyando más los dedos. Antes de una pequeña etapa sin apoyo, la pierna de apoyo se extiende de manera más completa. Los brazos se balancean desde los codos en oposición a las piernas.

- **El estadio maduro**

La pierna que retorna es flexionada cada vez más y el pie se aproxima más a los glúteos al comenzar el movimiento hacia adelante.

El muslo de la pierna en movimiento avanza con rapidez hacia adelante y hacia arriba describiendo un arco mayor. La pierna de apoyo se extiende completamente en la cadera, rodilla y tobillo. La fase sin apoyo se observa claramente y la pierna de apoyo experimenta una pequeña flexión al tocar tierra para absorber el golpe producido por el contacto. Se emplea menor tiempo en la posición de apoyo y se utiliza mayor porcentaje de tiempo en la propulsión que en el retorno. Los brazos se mueven describiendo un arco mayor desde los hombros y se encuentran flexionados en ángulo recto.

Salto: El salto es un patrón locomotor en la cual la extensión de las piernas impulsa al cuerpo a través del espacio. El patrón del salto puede ser dividido en cuatro etapas distintas: la posición de agachado preliminar, el despegue, el vuelo y el aterrizaje.

Los autores observaron que el salto es una modificación bastante complicada de los patrones de la marcha y la carrera previamente establecida. El patrón del salto requiere por parte del niño un mayor desarrollo de la fuerza en ambas piernas para impulsar el cuerpo al vuelo y estabilidad para mantener el equilibrio durante el acto de saltar.

A pesar de que la realidad para saltar puede ser innata, pareciera que la aplicación de esa habilidad es un patrón más complejo, tales como el salto en largo o el salto vertical, se realiza con eficacia sólo con la práctica. Estos saltos han sido utilizados tradicionalmente para evaluar en los niños la fuerza de sus piernas y su habilidad para el salto.

En un estudio que investiga las características kinesiológicas de los niños con buen y mal desempeño en el salto en largo. (Felton) citado por (Wickstrom, 1993) describió que la velocidad del centro de gravedad era mucho mayor para buenos saltadores que para los deficientes. Los de buen desempeño presentaban mayor flexión de todas las articulaciones, lo que dejaba mayor distancia a través de las cuales podían extender sus cuerpos.

Otra conclusión extraída de este estudio fue que los que saltaban bien presentaban mayor extensión en la cadera, las rodillas y los tobillos, que los que saltaban mal. (Felton), señaló también que los buenos saltadores realizaban saltos más extensos.

(Glassow) citados (Gallahue, 1985) descubrieron que la posición de los muslos al tocar la tierra era un factor decisivo en el largo que había alcanzado el salto. “Cuando más se aproximan los muslos al plano horizontal al tocar la tierra, mayor es el alcance”. Luego ellos afirmaron “la posición horizontal de los muslos cambia la posición del centro de gravedad y permite que se acerque más a la tierra antes de que se produzca el contacto con ella.

Durante el periodo de la niñez temprana, el salto en largo progresa desde ser un movimiento poco estable que impulsa al cuerpo simplemente en una dirección vertical, hacia un movimiento maduro, que utiliza los brazos y las piernas en forma eficiente en un salto coordinado horizontal. Con el desarrollo, las piernas se mueven en forma simultáneas al despegar y al tocar tierra, y durante la fase de vuelo se produce un aumento de la flexión de la caderas y rodillas. A medida que madura el equilibrio, los brazos se utilizan para aumentar el impulso y la estabilidad durante la posición de cuclillas preparatoria, el despegue, el vuelo y el aterrizaje en el salto.

Estadios del salto

- **Durante la etapa inicial**

Los brazos contribuyen escasamente al impulso del salto. El grado flexión de las piernas en posición preparatoria de cuclillas, varía con cada salto. Los pies y las

piernas no trabajan de manera simultánea durante el despegue y el aterrizaje. La extensión de las extremidades inferiores durante el despegue es incompleta, porque el salto se proyecta poco hacia adelante en la distancia que se recorre horizontalmente. Durante el vuelo, las piernas se mantienen rígidas, mientras que los brazos se mueven hacia los costados o hacia atrás para mantener la estabilidad. Al tocar tierra, las piernas están todavía rígidas y por lo tanto, no absorben de modo eficiente el golpe.

Los brazos se utilizan más eficientemente durante el estadio elemental del patrón del salto; ellos no son los que inician el movimiento hacia adelante del cuerpo en el despegue. El niño muestra también una posición de cuclillas más consistente. Presenta una extensión más completa de las extremidades inferiores, y el ángulo de despegue desciende, con mayor énfasis en el componente horizontal del salto. Los pies tocan tierra simultáneamente cuando el niño cae hacia adelante; y al igual de que el niño más pequeño, el que se encuentra en la etapa elemental, tiende a evitar la caída hacia atrás con los brazos.

- **En el estadio maduro**

Los brazos se mueven hacia arriba y hacia atrás en la postura de cuclillas que alcanza un ángulo de alrededor de 90° grados.

Los brazos comienzan el acto del saltar balanceándose hacia una posición alta por encima de la cabeza y por lo tanto agregan impulso hacia adelante al salto. Al mismo tiempo hay una extensión completa de las extremidades inferiores, que proyecta el cuerpo en un ángulo de aproximadamente de 45°.

Los brazos se mantienen altos durante el vuelo y las caderas flexionadas, ubicando los muslos en posición paralela a la tierra. Al tocar tierra, el peso del cuerpo sigue el impulso hacia abajo y adelante y los brazos se flexionan hacia delante.

1. Manipulación

Proyección-Lanzar

(Rarick) consultado por (Gallahue, 1985) señala que toda secuencia de movimientos que implique arrojar un objeto al espacio, con uno o ambos brazos, se clasifica, desde un punto de vista técnico, dentro de la categoría general de lanzamiento. El patrón de lanzar requiere la coordinación de varios segmentos corporales, los niños adquieren el patrón maduro lentamente.

Alrededor de los 6 meses de edad, muchos niños pueden lanzar desde la posición de sentados, pero sólo de una manera torpe. Es alrededor del año que el niño se encuentra en condiciones de controlar la dirección de su lanzamiento.

Los niños atraviesan tres estadios progresivos:

- **El estadio Inicial:**

Se caracteriza por movimientos típicamente anteroposterior. El movimiento hacia atrás del brazo se realiza generalmente hacia el costado y hacia arriba o hacia adelante y hacia generalmente demasiado alto respecto al hombro y con el codo muy flexionado. Con este movimiento hacia atrás, el tronco se extiende en flexión dorsal de tobillos y lleva los hombros hacia adelante, y se flexiona hacia adelante con

flexión plantar de tobillos mientras el brazo va hacia adelante sobre el hombro hacia adelante y hacia abajo. La extensión del codo comienza prematuramente.

Los movimientos del cuerpo y el brazo se realizan íntegramente en el plano antero- posterior sobre los pies, que permanecen en su lugar; el cuerpo se encuentra orientado en la dirección de tiro todo el tiempo; el brazo es el factor desencadenante. Se produce una rotación del tronco hacia la izquierda acompañando sobre el final, la llegada hacia adelante del brazo.

- **El estadio Elemental:**

(3 años y medios a 5 años). El cuerpo entero rota hacia la derecha, luego hacia la izquierda sobre los pies que han permanecido juntos y en su lugar. El brazo se mueve, en un plano oblicuo alto sobre el hombro o en un plano más horizontal, pero con una dirección hacia adelante y hacia abajo. El codo se encuentra bien flexionado y puede extenderse de inmediato o más tarde. El cuerpo cambia su orientación y luego se orienta en la dirección del tiro. El brazo es el factor desencadenante de todo el movimiento.

- **El estadio Maduro:**

Comprende entre 5 y 6 años, marca la introducción del paso. Es el tiro con el pie derecho adelantado. El peso queda depositado en el pie izquierdo posterior mientras que la columna rota hacia la derecha y se extiende; el brazo se mueve oblicuamente hacia arriba del hombro a una posición retirada con el codo bien flexionado. Los movimientos hacia adelante consisten en un paso hacia adelante del pie derecho, del mismo lado del brazo que lanza, con la columna en rotación izquierda, rotación

temprana de todo el cuerpo hacia la izquierda y el tronco en flexión frontal, mientras el brazo se desliza hacia adelante en un plano oblicuo sobre el hombro o en un plano hacia el costado alrededor del hombro, seguido por un movimiento hacia adelante y hacia abajo.

(Wild), señalado por (Gallahue, 1985), identificó dos tendencias claras en el desarrollo:

En primer lugar, los movimientos progresan en los niños desde un plano anteroposterior a un plano horizontal; y en segundo lugar, con el desarrollo de la base de apoyo cambia de estática a dinámica.

Recepción- Atajar

Atajar es un patrón de movimiento elemental que consiste en detener el impulso de un objeto que ha sido arrojado, utilizando brazos y manos. La adquisición de la habilidad para atajar sigue el mismo desarrollo básico que otros patrones motores elementales durante la niñez temprana.

Varios investigadores han observado la conducta de toma de la pelota en niños preescolares y procurado distinguir entre diversos niveles de eficiencia. (Wickstron, 1993) Definió tres niveles de eficiencia:

Uno en que los brazos se tienen rectos, con los codos rígidos, frente al cuerpo y que se observa en los niños menores de tres años y medio; un segundo nivel, en que los codos se mantienen rígidos, pero las manos se abren para recibir el proyectil, y que comúnmente se advierte en niños de unos cuatro años, y un último nivel, en que

los brazos y codos se mantienen junto al cuerpo y pueden «aflojarse» cuando llega la pelota.

El autor observó este nivel final en aproximadamente el 50 por ciento de sus sujetos de unos cinco años y medio a los que pidió que atraparan al vuelo una pelota grande.

(Deach) Señalado por (Wickstrom, 1993) resumió cinco etapas de desarrollo para atrapar una pelota pequeña arrojada a nivel del pecho. Los niños presentaban una postura defensiva que se caracteriza por tensión del cuerpo o protección de la cabeza con brazos y manos. No se realiza ningún esfuerzo para adelantarse o atajar la pelota.

Los niños en el segundo estadio tratan de tomar la pelota pero fracasan. La acción de atajar de los brazos consiste en un movimiento de atracción hacia el cuerpo. Al tratar de atajar, ejecuta un paso definido hacia adelante, pero a destiempo; y por ello la pelota cae lejos. Los brazos se mantienen tensos y persiste una pequeña actitud defensiva durante esta etapa.

En la fase siguiente del desarrollo, los brazos se extienden hacia adelante y se mantienen relativamente juntos. Cuando la pelota cae frente al cuerpo, los brazos se juntan sobre el pecho. Los dedos se encuentran abiertos, extendidos y funcionan con lentitud para completar el movimiento.

La cuarta etapa funciona como transición entre los brazos torpes con atracción hacia el cuerpo y el desempeño eficiente de los dedos. La regulación de brazos y dedos es aún deficiente y no consigue ajustar la posición de su cuerpo a distintas posiciones de la pelota.

La etapa final se caracteriza por éxito en la utilización de los dedos y manos. El cuerpo se coloca en posición de alerta; las manos y brazos pueden encontrarse extendidos hacia delante o pueden partir desde los costados. El movimiento se regula como para poder tomar la pelota, y los brazos están en condiciones de absorber la fuerza que ésta trae. La pelota es tomada con los dedos, con la colaboración de las manos.

Según (Gallahue, 1985), durante el periodo de la niñez temprana, se adquieren el modo maduro de atajar pasando por una serie de estadios complejos. El perfeccionamiento progresivo del estadio de atajar puede resumirse de la siguiente manera:

- **En el estadio inicial:**

El niño presenta una reacción de rechazo, volviendo la cabeza o utilizando los brazos para protegerse cuando le arrojan la pelota. Si los brazos se encuentran extendidos hacia el que arroja la pelota, no intentan atrapar la pelota hasta que se produce el contacto. Las palmas de las manos se encuentran hacia arriba, los dedos se encuentran tensos y extendidos. La participación de las manos es escasa y el niño trata de acercar la pelota a su pecho. La acción de tomar presenta poca eficiencia y escasa coordinación temporal.

- **En el estadio elemental:**

Desaparece la reacción de rechazo, los ojos del niño comienzan a seguir la trayectoria de la pelota. Los antebrazos se mantienen delante del cuerpo en un ángulo de aproximadamente 90°, flexionados a la altura de los codos, los cuales son mantenidos pegados a los costados. Las palmas de las manos se enfrentan en una posición perpendicular al suelo. Los dedos extendidos mientras que las manos tratan de atrapar la pelota con escasa coordinación temporal; las manos pierden a menudo la pelota, por lo que ésta debe sujetarse con ambos brazos al cuerpo.

- **El estadio maduro**

En este estadio sus ojos siguen la pelota desde el momento en que se la envían hasta que la atrapa. Los brazos se encuentran flexionados y se mantienen relajados a ambos lados del cuerpo o con los antebrazos extendidos hacia adelante en una actitud de espera de la pelota. Los brazos se ajustan a la trayectoria de la pelota y contribuyen a absorber la fuerza que ésta trae. Las manos adoptan la forma de un recipiente con los pulgares (cuando la pelota es arrojada hacia la parte superior del pecho) o los meñiques (cuando la pelota es enviada a la parte inferior del pecho). Las manos y dedos se cierran alrededor de la pelota en buena coordinación motriz y temporal.

1. No locomotrices (Estabilidad)

Patear

Según (Gallahue, 1985), patear es un patrón manipulativo en el cual el movimiento de piernas y pies transmite fuerza a un objeto. Hasta ahora las investigaciones sobre el desarrollo progresivo del acto de patear son escasas. Sin

embargo (Deach) citado (Gallahue, 1985), estudió la conducta al patear entre 2 y 6 años y llegó a la conclusión de que “los elementos intervinientes en el acto de patear altamente desarrollado harían su aparición de modo secuencial, que permitiría distinguir etapas de progreso hasta la habilidad de ejecutar una patada bien coordinada”.

Deach citado por (Wickstrom, 1993), analizó la experiencia de patear una pelota detenida, ubicándose inmediatamente detrás de ella, y descubrió que existen tres etapas en la adquisición del patrón patear.

- **La primera etapa**

Se caracteriza por escasa participación del tronco, brazos y piernas. El pie que ejecutaría el movimiento era colocado detrás de la pelota y la pierna ejecutaba el movimiento desde la cadera. El cuerpo permanecía erguido, con ambos brazos a los costados. No se efectuaba retroceso una vez que la pelota había sido pateada, sino sólo un pequeño desplazamiento hacia adelante producido por la inercia hacia la izquierda.

- **En la segunda etapa**

El niño comenzaba a utilizar los brazos. El brazo dominante tendía a balancearse hacia adelante y hacia atrás, mientras el brazo opuesto se desplazaba desde una posición posterior lateral hacia adelante una vez que se había pateado. La rodilla se encontraba flexionada, y la patada partía desde la rodilla con una inercia que la elevaba bastante, mientras el cuerpo se inclinaba hacia delante.

- **Durante la tercera etapa**

El movimiento hacia atrás de la pierna en la fase preparatoria comenzaba a la altura de la cadera. El cuerpo no se desplazaba hacia delante lo suficiente como para permitir la extensión total de la cadera, y como resultado, la rodilla se flexionaba para permitir mayor movimiento hacia atrás de la porción inferior. El peso del cuerpo se desplazaba hacia los dedos del pie que actuaba como soporte, y esta pierna de apoyo se flexionaba mientras la pierna que pateaba comenzaba su movimiento hacia adelante. Al establecer contacto con la pelota, la pierna que pateaba se extendía y luego continuaba su trayecto hacia adelante con inercia total.

(Gallahue, 1985), señalan que durante el periodo de la niñez temprana, se adquieren el modo maduro de patear pasando por una serie de estadios complejos. El perfeccionamiento progresivo del estadio de patear puede resumirse de la siguiente manera:

Los primeros intentos de patear una pelota.

- **Estadio inicial**

Que permanece quieta se caracterizan por escasa participación de brazos y tronco. El tronco permanece erguido y los brazos se mantienen a ambos lados del niño. No se presenta movimiento hacia atrás de la pierna que patea, como preparación del movimiento hacia adelante, y la inercia es escasa. El balanceo de la pierna está pobremente regulado y el niño puede golpear en la parte superior de la pelota, aun no dándole a la pelota.

- **Estadio elemental**

Durante este estadio los brazos se mantienen extendidos hacia afuera para lograr estabilidad y la acción de las piernas se localiza principalmente a nivel de las rodillas. La pierna se flexiona hacia atrás en la rodilla y se extiende luego rápidamente hacia adelante para dar en la pelota. Una vez producido el contacto con la pelota, la pierna continúa hacia delante con una inercia limitada.

- **Estadio maduro**

Aquí los brazos se mueven en oposición a las piernas. La pierna que patea se flexiona desde la cadera, con una pequeña flexión a nivel de la rodilla y se mueve describiendo un arco amplio. La pierna soporte se flexiona levemente en el momento de producirse el impacto de la pelota. Durante el movimiento de inercia adelante, el pie que funciona como soporte flexiona a nivel de los dedos cuando el niño inclina ligeramente el torso hacia delante.

Cuadro 1. Caracterización de las Habilidades Motrices Básicas

Autor: Kathe Lewin (Alemania)
CARRERA
<ul style="list-style-type: none"> • Al final de los 2 años aparece la carrera después de caminar y lanzar. • Entrando en los 3 años trotan hasta 30 metros y a partir de los 5 años realizan la carrera con el tiempo
LANZAR Y CAPTURAR
<ul style="list-style-type: none"> • A partir de 1 año lanza con giro. • A los 2 años lanzan sin objetivo. • A los 3 años lanzan con ambas manos y brazos extendidos. • A los 4 años lanzan con objetivo y a los 5 años lanzan a distancia (5 – 8 mts.) y hacia objetos a altura. • Se plantea la combinación de lanzar y capturar a los 6 años. • Las combinaciones de lanzar con otras acciones no aparecen hasta los 7 años.
SALTO
<ul style="list-style-type: none"> • Aparecen los saltillos al final de los 2 años, conjuntamente con la carrera. • A partir de los 3 años saltan desde arriba de obstáculos. • A los 4 años saltan sobre un objeto y a los 6 años ejecutan el salto largo sin carrera de impulso.

Fuente: Tomado de: El estudio de la Motricidad Infantil. González (2003)

Cuadro 2: Caracterización de las habilidades motrices básicas según Gonzáles (2002).

Bryant J. Crathy (Estados Unidos)	Piaget y Wallon (Suecia y Francia)	Kathe Lewin (Alemania)
CARRERA		
Aparece de forma accidental cuando el niño hace sus primeros intentos de caminar (18 – 20 meses)	Aparece al inicio de los 2 años como una carrera torpe	Al final de los 2 años aparece la carrera después de caminar y lanzar
Hacia los 5 años es que se estructura como tal	A los 4 años comienzan a discriminar distintas velocidades en el ritmo de la carrera	Entrando en los 3 años trotan hasta 30 metros y a partir de los 5 años realizan la carrera con tiempo
LANZAR Y CAPTURAR		
Hacia los 6 meses lanzan objetos de forma burda.	A los 2 años realizan lanzamientos dirigidos y captura torpe.	A partir de 1 año lanza con giro.
En los primeros 2 a 3 años lanzan con las dos manos.	A los 3 años lanzan hacia abajo con dirección.	A los 2 años lanzan sin objetivo.
Entre los 5 y 6 años lanzan con una mano dando un paso adelante con la pierna de ese brazo.	A los 4 años capturan la pelota con más seguridad.	A los 3 años lanzan con ambas manos y brazos extendidos.
A los 6 años consideran el lanzamiento maduro.	A los 6 años lanzan y capturan la pelota después que rebota contra la pared.	A los 4 años lanzan con objetivo y a los 5 años lanzan a distancia (5 – 8 mts) y hacia objetos a altura.
Capturan desde 2 a 3 años de forma primitiva (atrape con apoyo de todo el cuerpo)		Se plantea la combinación de lanzar y capturar a los 6 años.
A los 5 años capturan la pelota que le lanzan.		Las combinaciones de lanzar con otras acciones no aparecen hasta los 7 años

SALTOS

Este autor no describe esta habilidad	A los dos años realiza el salto desde arriba de pequeños obstáculos.	Aparecen los saltitos al final de los 2 años, conjuntamente con la carrera.
	Salta con los pies unidos por sobre una cuerda en el piso.	A partir de los 3 años saltan desde arriba de obstáculos.
	A los 4 años salta separado y uniendo las piernas.	A los 4 años saltan sobre un pie.
	A los 5 años salta sobre un pie	A los 5 años saltan sobre un objeto y a los 6 años ejecutan el salto largo sin carrera de impulso.

Fuente: Tomado de: El estudio de la Motricidad Infantil. González (2003)

Cuadro 3: Criterios sobre la edad en que se manifiestan las habilidades motrices según Gonzáles (2002).

Bryant J. Crathy (Estados Unidos)	Piaget y Wallon (Suecia y Francia)	Kathe Lewin (Alemania)
	CAMINAR	
18-20 meses	12-14 meses	Final de los 12 meses
	CARRERA	
5 años	4 años	2 años
	SALTAR	
---	2 años	3 años
	LANZAR	
6 meses	2 años	1 año

Fuente: Tomado de El estudio de la Motricidad Infantil. González (2003)

Características motrices de los/as niños/as de 3 años

Los niños al momento de nacer presentan una serie de reflejos como el de succión, de prensión y caminata entre otros; al término de los cuatro meses, los niños superan con facilidad el problema de la movilidad o desplazamiento para alcanzar otros objetos cuando gatea y puede sentarse, su movilidad aumenta con la edad y entre los 12 y 18 meses los niños, como se puede observar en los centros de cuidado infantil pasan mucho de su tiempo en movimiento continuo.

Cuando han transcurrido los tres años de vida, los niños presentan un desarrollo perceptual óptimo para realizar actividades físicas un tanto complejas relativas a su edad, por ejemplo al percibir la profundidad pueden reaccionar con facilidad para cambiar la velocidad en carrera para no chocar con una pared; pero es necesario anotar también que la carrera se da con el tronco erguido, con una pequeña flexión en la cadera y la rodilla, además de presentar movimientos irregulares y de estabilización con los brazos abiertos como la espiga para el trapecista, los que serán superados en lo posterior.

Entre las capacidades motrices desarrollada a los tres años se encuentran la carrera con ajuste en su velocidad y dirección, utilizan la fuerza de sus brazos para lanzar objetos, pueden saltar en varias direcciones, la combinación de movimientos también está presente al correr y patear, cuando la pelota rueda pueden recibirla con los pies juntos. Suben las escaleras con ayuda de sus manos como apoyo pero a la mitad de los tres años estos son superados logrando la actividad sin necesidad de apoyo, excepto al descansar.

Los ejercicios en los cuales se utilizan los brazos y las manos, son ejecutados de manera particular a esta edad, y se puede visualizar el lanzamiento sobre la cabeza, realizado de manera frontal al objetivo, este lanzamiento en apariencia lo realizan de manera independiente entre el tronco y el brazo; el lanzamiento con dos brazos, que puede ser realizado desde abajo con los brazos estirados completamente o desde su cadera y por sobre su cabeza cuando se requiere más fuerza para objetos de mayor peso.

Si bien pueden colgarse su tono muscular no es lo suficiente para resistir un período prolongado de tiempo y su agarre no tiene tanta fuerza para este fin y pueden combinar el movimiento con el balanceo, esto ocurre aproximadamente al término de los tres años. Los niños a esta edad pueden pasar de una posición decúbito ventral a una posición sedente.

En las actividades motrices que pueden realizar pero necesitan de un mayor desarrollo es la de raptar aunque la coordinación de los brazos y sus piernas no es buena y la secuencia de movimientos previos al salto no es continua. También como manifestamos en el primer párrafo pueden realizar actividades de equilibrio pero su balance no es bueno.

Pueden ejecutar roles pero su marcha no es completamente armónica ya que no terminan de usar lo que se puede denominar el paso redondo que incluye una ejecución armoniosa entre el talón, la planta y la punta del pie (talón-planta-punta).

Entre los errores que comente con más frecuencia, esto, debido al desarrollo mismo de sus capacidades motrices son: la coordinación ojo-mano en el lanzamiento de objetos para acertar a su objetivo y el movimiento continuo al tratarse de caminar y saltar, logran realizar la combinación pero no de manera continua y realizan una pausa antes de cambiar de la carrera, al salto. Siendo la coordinación ojo –mano más adelante la principal razón de la buena o mala caligrafía entre otras situaciones para mencionar uno de los puntos por los cuales es importante del desarrollo de la motricidad.

“Este es un período de observación y de descubrimiento. Es importante mencionar la irregularidad apreciable respecto a los parámetros espaciales en la velocidad, en las desviaciones laterales y en la constancia de dirección de la marcha.” (Oscar Incarbone, 2002).

Entre las características de la senso-percepciones a esta edad podemos mencionar el hecho que pueden mencionar los colores y la diferencia del tamaño de los objetos; por el mismo desarrollo de las capacidades senso-perceptivas pueden reconocer el lugar que ocupa su cuerpo en el espacio (dentro-fuera); a los niños a esta edad “...les encanta jugar al aire libre, andar en triciclo y jugar con otros niños. Son capaces de jugar en grupo cumpliendo con sencillas consignas.” (Oscar Incarbone, 2002).

Características motrices los/as niños/as de 4 años

Las condiciones físicas del niño evolucionan y en esta edad la carrera es ejecutada con mayor precisión pero todavía no se ha perfeccionado por completo, entre las

utilidades que dan a esta carrera es la de impulsar otros movimientos como el salto, al pasar obstáculos en un juego muy realizado por los niños de una zona donde se realizó la investigación se observó cómo los niños de cuatro años tomaban impulso con carrera para saltar y continuar con el juego que otros niños de mayor edad lo hacían sin cortar el movimiento o tomar impulso.

El lanzamiento también es mejor y al igual que la carrera no se perfecciona, ahora pueden los niños atrapar bolas si van directo a su rostro con una fuerza relativa a ellos. Pueden realizar movimientos en varias posiciones y en varias direcciones.

Entre las capacidades en las que se puede observar una gran diferencia entre los tres y los cuatro años, son el esquivar los obstáculos al ir corriendo, su postura corporal es mejor, también sus sistemas equilibradores y a un ajuste óseo-muscular-articular, esto hace también que mejoren varias capacidades como la de equilibrio en la cual usaba sus brazos como una barra de balance a los tres años y ahora tiene una mejor soltura motriz que si bien utiliza este recurso lo hace con una mejor calidad en sus resultados que puede aumentar su velocidad; dicho de otro modo su estabilidad corporal es mejor que al tratar de caminar por el filo de una grada y lo hace con movimientos mejorados.

Las senso-percepciones en los niños de esta edad son mejores, pueden distinguir la realidad de la fantasía, tienen nociones de tiempo y espacio definidos por lo que pueden distinguirse entre vertical y horizontal además del orden esto a veces significa que el desarrollo social también es diferente al año que lo precede y

encontramos en los niños habilidades sociales como la cooperación y colaboración y se observa que han aprendido a esperar su turno.

Características motrices los/as niños/as de 5 años

Durante esta etapa de su vida los niños presentan un desarrollo motriz óptimo es decir, los niños han alcanzado unas capacidades motrices que les permiten realizar casi cualquier actividad, pueden lanzar, trepar soga, dar roles, correr en varias direcciones y combinar la carrera con el salto, subir escaleras alternando correctamente sus pies; en el caso del lanzamiento pueden con cierto entrenamiento inferir la dirección de una parábola para lograr atraparla: estas características motrices hacen que el niño este más dispuesto para el aprendizaje. Entre sus características sens-opceptivas, se destacan el poder ubicarse en tiempo y espacio, lo que facilita la exploración del mundo que les rodea. En su desarrollo social los niños y niñas al compartir los juegos logran respetar sus turnos y las reglas elementales de los juegos; incluso pueden jugar sin la guía de los adultos respetando las reglas.

Cuadro 4: Perfil psicomotor en la etapa maternal y preescolar

Edad	Coordinación	Actividad
3 años	Dinámica general	<ul style="list-style-type: none"> • Salta sobre una cuerda colocada en el suelo. • Sube las escaleras alternando los pies. • Seis meses después las baja alternando los pies. • Camina sobre los talones
	Fina Ojo/Mano	<ul style="list-style-type: none"> • Puede hacer un puente con tres cubos(no importa que nos los deje simétricamente equilibrados) • Seis meses después, lo puede hacer correctamente. • Puede hacer un collar, pasando botones o fideos pequeños por un hilo.
	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Puede repetir una frase simple de seis o siete sílabas, por ejemplo, "yo tengo un gatito pequeño" o "el perro corre tras el auto".
	Socialización y juego	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque es muy dependiente de los adultos que le rodean, inducido puede distraerse solo. • Comienza a ser capaz de ordenar algunas de sus pertenencias, (juguetes, ropa) y respetar órdenes y controlar ciertas situaciones peligrosas.

4 años	Dinámica general	<ul style="list-style-type: none"> • Puede saltar 8 veces en el lugar con las piernas juntas. Continuamente • Seis meses después salta juntando y separando las piernas
	Fina Ojo/Mano	<ul style="list-style-type: none"> • Puede enhebrar una aguja.
	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Puede recordar frases como: “a mi amigo pablo le gusta jugar al fútbol” o “vamos a comprar el pan para mamá”.
	Socialización y juego	<ul style="list-style-type: none"> • Se interesa en realizar trabajos domésticos. • Recita, canta, baila, para poder agradar a los demás. • Coopera en el juego socialmente con otros niños.
5 años	Dinámica general	<ul style="list-style-type: none"> • Con los pies juntos salta por encima de un obstáculo de 20 cm. De altura. • Seis meses después salta con impulso(carrera y salto coordinadamente) • Puede mantener un objeto en equilibrio sobre la cabeza.
	Fina Ojo/Mano	<ul style="list-style-type: none"> • Puede hacer un nudo con cordones de zapatos, en un lápiz o en el dedo del educador
	Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Puede recordar frases con la siguiente estructura: y luego repetirlas: “Roberto se divierte jugando al fútbol con su hermano” o “Susana va a hacer un castillo de arena”.
	Socialización y juego	<ul style="list-style-type: none"> • Se integra socialmente al grupo preescolar. • Por influencia del medio, puede llegar a tomar parte en juegos competitivos, pero sin entenderlos y resulta muy poco educativo para su personalidad. • Se interesa por las actividades de los niños mayores, y puede llegar a tomar parte en juegos de emulación. • Protege y orienta a los niños más pequeños que él.

Fuente: Juego y Aprendizaje, Perspectiva Psicogenética, OSCAR A. Zapata.

RECREACIÓN

Bases de la recreación.

Magnitud y características. De las distintas posiciones que intentan explicar el fenómeno de la recreación, aquí se opta por dos criterios de análisis: el subjetivo y el objetivo, mismos que servirán de base para hacer mi propuesta del acto recreativo, el cual retoma los aportes de ambos criterios de reflexiones para intentar construir una postura integradora, o si prefiere se le puede llamar holística, en la que la persona es el centro de atención, influenciado por su entorno y con la posibilidad de auto determinar aquello que se prefiere hacer durante sus horas libres, a partir de una oferta socialmente establecida o con la posibilidad de generar sus propios espacios socioculturales de práctica. Esta forma de ver la recreación surge de la experiencia

práctica y se perfila hacia la sistematización teórica, para intentar explicar y enriquecer la misma práctica; así mismo, retoma los aportes empíricos y críticos para incursionar en la tarea de construcciones explicativas e interpretativas. (Guzmán, 2004).

Magnitud del acto recreativo. El fenómeno recreativo está ahí, inmerso en la realidad, es parte de ella, está presente en la vida social de todos los pueblos que habitan el orbe.

Dan cuenta de su existencia las siguientes premisas:

La recreación es parte de la vida social. Prácticamente no existe sociedad que no se recree, que dentro de sus usos, costumbres y en general sus pautas de comportamiento, deje de influir las prácticas recreativas como un componente de su cultura.

Las personas, en diferentes latitudes, hacen ejercicio físico antes o después de ir al trabajo; otros han viajado en su país o al extranjero con fines turísticos; unos más han desarrollado alguna habilidad artística que luego practican en sus horas libres; hay quienes pasean por los parques o jardines públicos o asisten a espectáculos circenses, deportivos o musicales. Seguramente hay personas que leen por placer, acuden a museos para cultivarse más y hay quienes juegan con sus familias una partida de cartas al tiempo que charlan animosamente. Para todo esto, existen lugares y opciones que las instituciones ofrecen de manera periódica o simplemente son practicadas por la fuerza de la costumbre.

La recreación es universal. Los políticos, académicos, artistas, educadores, los técnicos, trabajadores, las amas de casa y los niños, conscientemente o no practican alguna forma de recreación a lo largo de su vida. Este tipo de prácticas posee rasgos particulares en cada sociedad e incluso la manera de realizarlas pueden variar, lo que no cambia es el sentimiento que las poblaciones de los cinco continentes experimentan, aún con sistemas sociales, políticos y económicos distintos y sin importar las clases sociales, edades y sexos de los practicantes; todos despliegan sus emociones y se regocijan. Incluso los credos religiosos y las fuerzas políticas asignan a la recreación valores positivos y la consideran como un medio para contribuir el bienestar humano.

La recreación es una respuesta a las necesidades manifiestas. Sería injustificable la existencia de la recreación sino ayudará a satisfacer ciertas necesidades de carácter biológico, psicológico y social de la población en general, en contraste con otro tipo de satisfactores sociales, representados por otros fenómenos correlativos que también tienden a satisfacer necesidades del individuo. Es decir que debido a la recreación pertenecen a un conglomerado de medios sociales que sirven para satisfacer necesidades y en su mayoría estos constituyen instituciones sociales y culturales que integran la sociedad civil, se convierte en una serie de servicios, es decir, en satisfactores de necesidades colectivas.

La recreación tiene una importancia técnica, científica y cultural. Para fundamentar el papel de satisfactor de necesidades, la recreación requiere poseer un cuerpo de conocimientos: técnicos, científicos, y culturales; una metodología y un

lenguaje propio, que le den el carácter de disciplina de estudio. En tal sentido requiere aportes de las ciencias biométricas, para explicar la fatiga- descanso, la actividad-reposo, la prevención-enfermedad-salud, etc. Es indispensable la intervención de las ciencias sociales para argumentar las conductas y actitudes del sujeto, las motivaciones, intereses y necesidades, así como la creatividad, el estrés; los procesos grupales, el liderazgo, participación de las instituciones, el papel del profesional; el impacto económico, su papel en el proceso productivo, el consumo de bienes y servicios recreativos. Así mismo, es relevante la presencia de la tecnología (ciencia aplicada) en cuanto al equipamiento, las formas adecuadas de participar o practicar alguna actividad, la intervención de los medios masivos de comunicación, el empleo de vestuario o calzado especial, etc. Finalmente, la vinculación con la cultura universal y nacional para fincar contenido trascendente, atendiendo las manifestaciones artísticas, las costumbres y tradiciones, el lenguaje, los vestigios históricos, entre otros elementos.

Características del acto recreativo. Antes de caracterizar el fenómeno recreativo, habrá que detectar aquello que no es recreativo y ubicar lo semirecreativo. (Dumazedier, 1975).

Empezar citando lo que no es parte del fenómeno recreativo como tal, sino que permite marcar sus relaciones iniciales con los acontecimientos cotidianos y, al mismo tiempo, establecer sus límites.

Educación formal. Los escolares gozan de su “recreo”, así como los estudiantes de los niveles medio superior y superior tienen momentos de descanso, lo que en ese margen de tiempo pueden (dependiendo de que sea) llegar a ser de semirecreación,

que es distinta del ambiente de agrado que se da en las relaciones con sus compañeros y maestros. El ambiente de júbilo, bromas y risas, que se pueden dar en cualquier momento de la jornada escolar aunque no sea en los descansos, no constituyen por si mismos la recreación. Otra situación se da cuando en los niveles educativos básicos donde se imparte la clase de educación física o en los planteles superiores donde existen programas de extinción cultural, el tipo de prácticas deportivas, artística, y culturales en general serán semirecreaciones y deberían formar parte de una asignatura denominada educación para el tiempo libre o educación para la recreación.

Lo subjetivo de la recreación

La idea de restablecimiento o recuperación. El sujeto se desempeña en su vida cotidiana: trabaja, estudia, se traslada, se produce como especie, se cultiva, cumple con obligaciones sociales, etc.; toda esta actividad le causa fatiga y para poder seguir desempeñándose, relacionándose en su diario acontecer, necesita re-crear sus cargas energéticas, “volver a crear” (entiéndase recobrar) la energía gastada. Este restablecimiento es, pues, de su capacidad funcional en las dimensiones: mental, espiritual, emocional y corporal. Esto se logra con una alimentación balanceada, que le proporcionará los factores energéticos suficientes, y con el sueño cotidiano. Sin embargo, la carga de trabajo (gasto energético) puede ser tan elevada que lo anterior no sea suficiente. Si así fuere, las dimensiones de la personalidad del individuo requerían más atención y grados de satisfacción, por lo que después de haber trabajado (en la oficina resolviendo problemas intelectuales; en la fábrica, operando una maquina; en el hogar, haciendo tareas domésticas; en la escuela, estudiando, etc.), el individuo necesita descansar y reanimarse. Lo puede hacer de dos maneras:

pasivamente (no hacer nada) y activamente cambiando de ocupaciones. En el segundo caso no se hace referencia a cualquier actividad, si no a las que compensen organizada intencionada y sistemáticamente el estado de cansancio en que se encontraba el individuo, constituyéndose en uno de sus fines sociales y a la vez en un medio de reforzar los hábitos saludables.

La idea de disfrute. Disfrutar es gozar, aprovechar, sentir placer por algo que se posee. (Grijalbo, Diccionario de filosofía , 1978).

Aquí se mezclan dos orientaciones: una ética y otra psicológica. En la primera “ el placer se emplea para indicar una cierta cualidad hedonista de las experiencias que las hace placenteras, y otra veces como el nombre de las experiencias que tienen tal cualidad (de aquí que los “placeres” sean “ experiencias placenteras” y el “placer” será la clase entera de tales experiencias). (Grijalbo, 1978).

Para Aristóteles, el placer es una perfección que sobreviene de ciertas actividades, mientras que sobreviene de ciertas actividades, mientras que Espinoza “define el placer como el sentimiento del paso de un estado de perfección a otro superior. (Grijalbo, 1978)

La idea de la integración. Ya que la personalidad del individuo se manifiesta, se expresa en múltiples formas y en cada momento de su proceso de vida, la influencia que recibirá de la recreación deberá actuar sobre cada una de sus dimensiones: física, mental, emocional, espiritual y social, en la medida de sus necesidades y con la mira de conseguir un equilibrio armónico. Lo cual no es fácil si

se tiene presente la complejidad de la estructura de la personalidad del sujeto y que la cantidad de tiempo libre que pudiera éste tener es, comparativamente, menor con el resto de su tiempo social, lo que reduce en gran medida la oportunidad de influencia recreativa, por lo cual ha de hacerse prevalecer la calidad de la misma.

Lo objetivo de la recreación. La idea de intencionalidad, en contraste con la espontaneidad y el azar, la intención imprime el hecho recreativo un carácter de orden, dirección, organización y por lo tanto de sistematización, lo cual es una cualidad extrínseca al individuo en primera instancia, pues corresponde al papel de las instituciones y de los recreadores y recreólogos. Posteriormente, el individuo lo adoptará como parte de su nivel de conciencia de lo que en su tiempo libre quiere y puede hacer. En efecto, lo intencional es producto de un nivel de conciencia de sí y para sí del individuo, en interrelación con su entorno social; lo es también de la razón y de la voluntad. (Grijalbo, 1978).

Para que la intención se mantenga como línea rectora, debe fincarse en la historia de la recreación y proyectarse en el futuro (prospectiva de la recreación). Por ello se afirma que el acto recreativo es un proceso permanente, guiado por la intencionalidad hacia el perfeccionamiento del hombre durante el tiempo libre y como complemento de otros procesos similares, desarrollado fuera de las horas libres, que impactan más a la persona, lo cual no resta importancia en su justa dimensión a la recreación.

Este criterio se fortalece al analizar que en la práctica social, la orientación del acto recreativo trasciende hasta los niveles políticos, ideológicos, científicos, artísticos y culturales; estimula los valores nacionales y favorece la creación de

actitudes encaminadas a crear conciencia social y, por tanto, que el participante descubra y afronte su realidad y no sólo que se evada de ella, como sucede con ciertas formas de diversión y de ocio más bien enajenantes.

La idea de sistematización. Debido a que la recreación se da en el seno del sistema social y que se le ha atribuido el carácter de proceso intencional, entonces, constituye además un sistema de servicios, donde entra en interacción una serie de elementos estructurales: el recreacionista, el recreador, el contenido de la recreación, los recursos, los métodos, las instituciones, entre otros. Todos ellos constituyen una red de relaciones que en su conjunto intervienen durante los ratos de ocio cumpliendo ciertas funciones a favor del desarrollo del sujeto. Esto exige la presencia de la planeación y organización y demás elementos del proceso administrativo, haciendo del acto recreativo una acción progresiva. El carácter sistematizado le permite a la recreación heterocondicionar y controlar la oferta recreativa y, por lo tanto, a la misma demanda, requerimiento que da dirección al fenómeno y las tendencias que de él se deriven; de lo contrario, es decir cuando se deja al azar y la espontaneidad (recreación espontánea) , se pierde la posibilidad de la consecución de objetivos y metas, aunque muchas de esas manifestaciones sean las primeras que el sujeto adopte y practique, y a pesar de que conlleven cualidades trascendentes.

Así mismo cuando el control y sistematización se exageran, se pierde la calidad de la libre elección y se puede inducir al sujeto al consumo oneroso (“consumismo”), fomentando más bien formas de alineación en deterioro del sentido y valor “humanizante” de la recreación.

La idea de interrelación social. La acción recreativa sobre el sujeto no se lleva a cabo en forma aislada, sino en un marco de interrelaciones y confluencias de otros individuos. Esto demarca un doble flujo de intervención: el social y el personal. Es un acto de apropiación de la cultura en la cultura misma: lenguaje, tecnología, habilidades, información actitudes etc. En este acto colectivo e individual el sujeto complementa un aprendizaje de lo social; así, comportamientos, valores, idiosincrasia, costumbres son adquiridos, reafirmados y trasmitidos cotidianamente.

Por ello la interactuación social tiene su base en las relaciones sociales, en los procesos de socialización y en la facultad de sociabilización deseables para adaptarse y transformar su entorno. Aquí la comunicación individual y social se acentúa; en el caso de la segunda opción. Los medios masivos de comunicación juegan un papel relevante en la influencia que ejercen sobre el comportamiento y valores del individuo así como para estandarizar las prácticas recreativas, por un lado para brindar más accesos, pero por otro, para manipular.

La idea de la participación. El grado de opcionalidad que la actividad proporciona al sujeto, en conjunción con los deseos, intereses, motivos y su origen, las necesidades, en unión con otros factores ya mencionados como son: la voluntad, la conciencia y la capacidad y libertad de seleccionar dentro de una oferta social, son los componentes básicos de la participación del individuo en las manifestaciones del acto recreativo. Toda participación es, ante todo, actividad o dinamización de las dimensiones de la personalidad del sujeto, que es el resultado de sus necesidades, que significan “estados de la persona que expresan su dependencia de las condiciones

concretas de existencia y las cuales actúan de estimulante para la actividad del hombre”. (Petrovski A. , 1980).

La actividad humana se manifiesta en el proceso de la satisfacción de las necesidades, es un proceso activo con un fin determinado y un carácter social (Petrovski, 1980).

Para lograr su fin, la actividad requiere descomponerse en tareas parciales; a su vez; las tareas se fraccionan en acciones materiales, que son elementos de la actividad, relativamente completos y orientados al cumplimiento de una tarea común y corriente. Después, cada acción material se integra con determinados movimientos, relacionados con el tiempo y el espacio. Los movimientos son la objetivación de la personalidad y constituyen sistemas; cada uno de los cuales “depende de los fines del acto, de las propiedades del objeto sobre el cual está orientado y de las condiciones de la acción. (Petrovski, 1980).

En tal sentido, la participación alude nuevamente a un proceso que tiene tres momentos: previo, durante y posterior al acto recreativo.

Previo al acto recreativo. En este primer momento se da en el sujeto la presencia de necesidades y disposición emocional, que se conjuga con sus características personales (edad, sexo, etc.); se manifiestan los motivos e intereses personales, aspiraciones, convicciones, posibilidades y capacidades previas, así como la toma de decisiones de participar (demanda); también hace presencia cierto nivel de información sobre la oferta social de servicios recreativos.

Durante el acto recreativo. En este segundo momento se manifiestan: el empleo del tiempo libre disponible, el esfuerzo en la realización de cierta actividad sociocultural (oferta social) así como su complejidad; la expresión directa de la personalidad (ideas, capacidades, valores, emociones y sentimientos hedonistas); determinadas actitudes, la intencionalidad, el empleo de espacios y otros recursos; la vivencia de la calidad de las prácticas socioculturales, el grado de interrelación. Adicionalmente a ello, la participación conlleva algunos contrastes de duración, frecuencia, tipo (individual-grupal, activa-pasiva, física-mental, al aire libre-bajo techo, diurna-nocturna, creativa-rutinaria, crítica-receptiva).

Posterior al acto recreativo. Finalmente, después de haber tomado parte se dan los factores siguientes: logro, satisfacción, recuerdo, aprendizaje (aprender a aprender), acumulación de experiencia, desarrollo de capacidades, mayor información, enriquecimiento de la personalidad, bienestar, etc.

Conceptualización

El fenómeno de la recreación ha sido interpretado por puntos de vista muy diferentes, pero aquí se analiza para su conceptualización considerando los criterios subjetivo y objetivo.

Criterio subjetivo

Significado etimológico. El término recreación proviene del latín: recreationis/oblectamentum-i/acquiesco, que significa crear de nuevo, restablecerse, reanimarse, relajarse, restaurarse, recobrase, tranquilizarse; deleitarse, divertirse,

distraerse, animarse; entregarse al descanso, dormir, hallar reposo, consuelo, alivio; complacencia, etc. (Latinas, 1985).

En tal sentido, es difícil diferenciar la recreación de la diversión, en sus aspectos indicativos y denotativos; sin embargo, en sus connotaciones históricas y contemporáneas sustentadas en las ciencias sociales, representan dos fenómenos paralelos y hasta podríamos decir que son parte de un mismo continuum de mayor a menor calidad, que llegan a interrelacionarse en su contenido, empleo, intención y orientación ideológica. Pero existen elementos de la diversión como sus contenidos y propósitos que evaden al sujeto de su realidad, y por su carácter pseudoconcreto y hasta alienante, sus formas de empleo consumistas, salen del objeto, funciones, estructura y medios de la recreación.

Un planteamiento a priori es aquel en el que se afirma que el ocio creativo y participativo, así como las formas de “diversión sana”, pueden ser parte del contenido de la recreación.

Lo relevante de este significado radica en la relación que se establece entre una tarea previa, que cansa, aburre, altera y mantiene en esfuerzo al sujeto, que aparenta no ser agradable. En este sentido, la recreación adquiere el carácter de antídoto, de remedio, de compensación fisiológica y anímica o espiritual y mental, dado la impresión de fungir como un equilibrador del ritmo de vida y por eso es importante para el individuo que podría dedicar un poco de su tiempo a ella.

La recreación es un alivio a la dureza del trabajo en la vida moderna y, de modo más concreto, un medio de propiciar una atmósfera de descanso al espíritu, de tal manera que le permita al individuo ausentarse de los problemas tan variados de la vida cotidiana y goce a plenitud un descanso al espíritu, de tal manera que le permita al individuo ausentarse de los problemas tan variados de la vida cotidiana y goce a plenitud un descanso que será de inmediato fuerza vital, restableciendo la energía, así como un estímulo para reforzar la seguridad en sí mismo. (Bauzer).

Criterio objetivo

Significado Sociológico. La recreación sirve para enriquecer, cultural, humana y artísticamente la vida del hombre. Es en definitiva una forma de realización humana, pero lamentablemente en nuestro país los grandes grupos de trabajadores solamente en un pequeño porcentaje pueden disfrutar del descanso y la recreación.

En la recreación se interrelacionan y confluyen distintos y típicos factores de las ciencias, artes, técnica; de la educación, el deporte, el turismo, el folklore, etc, convirtiéndose en sus áreas y medios de expresión y acción; por ello se afirma que su contenido es en esencia cultural. Por ello, la recreación es además una instancia promotora y difusora de los bienes culturales de la población que interviene en ella; es un factor culturizante en los ratos libre.

Otros factores prototipo de la cultura que la recreación ha adoptado como contenido y medios de intervención social son: las formas lúdicas, las manifestaciones de actividad física no deportiva, ciertos entretenimientos y

pasatiempos, así como algunas expresiones cívicas, festejos y tradiciones. (Castellanos, 2003).

La recreación no es un aspecto a parte del trabajo, de la escuela, de las demás actividades de la vida cotidiana o de los ratos de ocio; está presente en toda la existencia del individuo y de cualquier sociedad, aunque muchas veces el propio individuo no tenga acceso a ella.

La recreación se presta por medio de servicios o prestaciones como responsabilidad de una organización para satisfacer necesidades sociales y hacer efectivo el derecho del usuario en compensación a su trabajo, estudio, vacaciones, etc. Esto incluye el concepto de recreación como profesión, pues se requiere sujetos calificados para la administración de este tipo de servicios. También incluye el concepto de oferta y demanda de servicios de recreación dentro de un mercado: cine, teatro, zoológico, televisión, las ferias, etc.

Criterio Psicosocial.

La recreación como proceso es permanente, porque la existencia del tiempo libre para un individuo o un colectivo, aunque este sea reducido, también es permanente; por ello, es de vital importancia que el sujeto desde su infancia sea educado para la recreación, para el uso creativo y recreativo de su tiempo libre. Esta preparación debe consistir en orientarlo para seleccionar y realizar actividades de contemplación, análisis y creación; de sensibilización emotiva y aprecio por la vida; de activación física y hábitos saludables, dependiendo de lo que voluntariamente desee hacer y sin afectar su integridad física, social, moral, intelectual, ni la del ambiente que le rodea.

Objeto y sujeto

Objeto de la recreación. La recreación se encarga de proporcionar al individuo y a los grupos que ésta integra, la formación e información necesaria, las opciones, medios, recursos, para el empleo del tiempo libre, a fin de tomar conciencia paulatina de la realidad que le ha tocado vivir, en vinculación con el resto del tiempo social y de las demás formas de concientización. (Cervantes, 1989).

Se encarga de estudiar los procesos por medio de los cuales el individuo participa en las prácticas socioculturales durante su tiempo libre. Esto conlleva ciertas conductas y actitudes, motivaciones e impulsos que lo orillan a tomar parte; el comportamiento que adopta durante su participación; las instituciones que intervienen para brindarle el acceso; las diversas actividades que selecciona y la influencia que todo esto ejerce sobre su personalidad.

La recreación adopta los aportes teóricos y metodológicos de las ciencias biológicas y sociales, para construir paulatinamente un corpus de conocimiento técnico, científico y cultural.

Los procesos de recreación. Más que un solo proceso general, la recreación comprende varios procesos particulares, que en conjunto influyen sobre el carácter del individuo.

Proceso evolutivo personal. El primer proceso lo marcan las etapas evolutivas del individuo, en las cuales las edades cronológica y mental son muy importantes. Este proceso es permanente y esencialmente psicológico. (Cervantes, 1989).

Proceso de intervención institucional. En cada etapa evolutiva del individuo, se genera un segundo proceso, cuyas etapas son: espontánea, directiva, cogestiva y autogestiva, con gran arraigo sociopolítico y pedagógico. (Cervantes, 1989)

Proceso de actuación o participación. La actuación del individuo en las formas de recreación se valora en niveles. Estos son: como espectador crítico, que escucha, observa, polemiza, reflexiona, analiza, valora, etc. Como participante directo que se involucra en las actividades como principal protagonista activo; como participante activo y comprometido con su entorno social; como participante activo y creativo que propone, sugiere, crea, modifica, inventa y transforma su entorno. (Cervantes, 1989).

Proceso de vivencia o experiencia. Los constituyen tres momentos; éstos son los instantes que relacionan al sujeto con la práctica recreativa y que constituye un proceso particular dividido en una fase previa a la experiencia, otra durante la realización y la posterior a la vivencia recreativa. (Cervantes, 1989).

El sujeto de la recreación

Históricamente, el hombre ha tenido que adoptar conductas y comportamientos y ha realizado actividades que hoy se pueden catalogar como recreativas y ante todo culturales. Tal es el caso de juego, rituales, danzas. Festivales, cánticos, artesanías, viajes, ceremonias cívicas y religiosas, representaciones dramáticas, etc. Todas ellas han sido producto de las formas en que los hombres se relacionan y del desarrollo de las fuerzas productivas y culturales de la sociedad que constituyen; así como de procesos de inculturación, aculturación, endoculturación y transculturación. Si bien

en cada sociedad se han encontrado manifestaciones recreativas parecidas, y hay otras expresiones muy distintas y peculiares, en ambos casos forman parte del modo de vivir y ser de los integrantes de dicha sociedad. Por lo tanto, se convierten en factores exógenos de influencia.

Para que el acto recreativo se haga presente en el individuo, familia, comunidad, institución y sociedad, se requiere varios factores determinados por la sociedad misma y por el propio sujeto. A estos aspectos se les llamará condicionantes, que son de cuatro tipos e interfluyentes entre sí.

- Individuales (autocondicionados)
- Sociales (heterocondicionados)
- Subjetivos, y
- Objetivos

Principios y funciones

Principios de la recreación. Un principio recreativo es una idea rectora sobre la cual se finca el fenómeno citado; es a su vez una generalización que se hace respecto a la esencia y aplicación de la propia recreación.

Con base en el enfoque integrado, los principios se presentan en parejas, en ocasiones como la polaridad de un continuum, en otras como complementos.

Necesidad-satisfacción. El motor de, la conducta y actividad humana, y por tanto de la participación en las formas de recreación es la necesidad, que no será satisfecha parcial o totalmente hasta no haber experimentado el acto recreativo. Este binomio es

inseparable y forma parte de un proceso particular, que no sólo se da en la recreación sino en cualquier actividad humana.

Esfuerzo-logro. Toda participación en el proceso recreativo implica un esfuerzo; éste marca la diferencia en la identificación, compenetración, aprovechamiento e influencias recíprocas entre los individuos; así mismo, los resultados que se obtengan variaran en calidad, cantidad y grado de satisfacción de las necesidades del individuo.

Tiempo-espacio. Aunque todo acto humano posee estas dos cualidades, la recreación lo contempla en su sentido particular: como tiempo libre y como espacio recreativo, necesario para que se dé el fenómeno recreativo, y se diferencie de otro tipo de procesos que se suceden fuera de las horas libre, e incluso de otros propios del ocio, cuyos valores llegan a ser antisociales o asociales.

Salud-bienestar. Un fin y valor del hombre es su bienestar, para conseguirlos se apoyan en la salud integral: física, social, mental, emocional y espiritual. El bienestar es un estado que durante la vida se finca como anhelo y se materializa debido a ciertas condiciones objetivas y espirituales. (Salud, 1948).

En otro sentido y como referencia, la Asociación Nacional de Recreación de los EUA emitió 19 principios, de los cuales escogeremos los más relevantes para nuestra tesis.

1. Todo niño necesita tomar parte en juegos y actividades que favorezcan su desarrollo, y que han causado placer a través de las edades históricas: trepar, correr, rodar, nadar, bailar, patinar; juegos con pelotas, cantar ejecutar piezas musicales con instrumentos, dramatizar, hacer trabajos manuales; trabajar y jugar con palos, piedras, arena y agua, construir, modelar; criar animales domésticos, practicar jardinería y cuidar la naturaleza, hacer experimentos científicos sencillos; participar en juegos con equipo, realizar actividades en grupos, tener aventuras y expresar el espíritu de camaradería.

2. Todo niño necesita descubrir qué actividades le brindan satisfacción personal. Debe ser ayudado a que adquiera las habilidades esenciales en ellas. Algunas deben ser de tal naturaleza que pueda continuar practicándolas en su vida adulta.

3. Toda persona necesita conocer bien ciertos números de juegos de interior y al aire libre, que le resulten agradables; que nunca haya un momento en que no sepa que hacer.

4. Los juegos felices de la niñez son esenciales para el crecimiento normal. Las personas normales fueron niños que juegan bien y alegremente. Y siguen conservando más fácilmente esa normalidad, si conservan esos hábitos infantiles de juego.

5. Participar como ciudadano en la creación de una mejor forma de vida que todos podemos compartir, es una de las opciones más permanentes y satisfactorias de la recreación.

6. A fin de que hombres, mujeres y niños deseen preferentemente estas formas de vida, la experiencia ha demostrado la necesidad de la acción del grupo social o comunitario. (Cuntrera, 1978).

Funciones de la recreación

Ya que la recreación se estructura como sistema de servicios e instituciones para poder cumplir con las necesidades personales y sociales, las funciones que le corresponden y que actúan como el denominador común en todo tipo de práctica recreativa son: psicosociales, socioeconómicas, socioculturales y sociopolíticas.

Para el desarrollo de nuestra tesis hemos puesto énfasis en tres de las funciones psicosociales como son: descanso, diversión y desarrollo, que actúan también como el denominador común en todo tipo de práctica recreativa.

Descanso. La recreación retoma el descanso como respuesta a la fatiga provocada por la actividad laboral, a la que resulta de la actividad escolar, a la que padecen las amas de casa o cualquier otra persona por su particular forma de vida. Todo ser humano necesita descansar y con ello restablecer su capacidad de desempeño en la vida cotidiana. Pero la parte que le corresponde apoyar la recreación es un descanso activo. Esto significa que sin caer en la "inactividad", "en el no hacer nada", "en matar el tiempo", la recreación se presenta como la oportunidad para descansar realizando actividades compensatorias que favorezcan a todos los ámbitos de la población. Esta función es correspondiente con el principio de participación-actividad.

Diversión. Del mismo modo que se busca el descanso activo, en esta segunda función psicosocial, la orientación es hacia la diversión sana, es decir, hay una demarcación entre aquello que concuerda con la ausencia de enfermedad y la adquisición y el mantenimiento de un estado óptimo de bienestar físico, social,

emocional, mental y espiritual. Así, cualquier forma de diversión que tienda a enajenar, a sólo evadir al sujeto de su realidad, rayando en lo banal, en lo fatuo, debe salir del contexto de la recreación.

Desarrollo. La recreación como factor de desarrollo personal tiene sus propios límites. Estos son de cantidad y de calidad en cuanto a la utilización que se haga de ésta; lo tiene en cuanto a las aspiraciones que el propio sujeto pretenda con ella. Sin embargo, aun con enormes escollos la idea de hacer de la recreación un medio de superación le da sustento y trascendencia a su finalidad y objetivos, además de conformar la escala de valores que rigen los contenidos recreativos.

Las áreas de expresión

Un área de expresión es el conjunto de actividades recreativas que se agrupan por afinidad. Ésta se basa en criterios diversos, según las necesidades de las instituciones y de los especialistas en el campo. Son agrupaciones arbitrarias que se emplean con fines de sistematización y para facilitar su detección y selección al programar.

Son áreas en cuanto que abarcan un sinnúmero de actividades, todas ellas factibles de desempeñar un papel recreativo. Estas actividades recreativas son, ante todo, manifestaciones específicas de los bienes culturales universales y nacionales. Por ello, se puede afirmar que el contenido general de la recreación es la cultura misma, y que la recreación actúa como un medio de la cultura que permite su transmisión y enriquecimiento.

El calificativo de expresión lo obtienen de la exteriorización de la personalidad que se persigue al realizar una actividad, con lo cual se sintetizan las posiciones objetivas (actividades) y subjetivas (actitudes), que el individuo despliega al practicar alguna forma recreativa. Esto significa que el medio de expresión del sujeto es el acto, es decir, la acción que conlleva el practicar algún tipo de recreación, sea ésta simple o de un alto nivel de exigencia: física, artística, intelectual, etc.

Clasificaciones. De acuerdo con las dimensiones de la personalidad del sujeto, las áreas de expresión de la recreación se dividen en:

Área de expresión intelectual. Engloba al conjunto de actividades que enfatizan con su acción los procesos mentales del sujeto. Razonamiento, asociación, abstracción, intuición, etc.

Área de expresión social. Es la representante de todas aquellas actividades que ponen énfasis en las relaciones del sujeto con las demás personas y con su propio entorno, las cosas y los sucesos. En ella se incluyen las formas de recreación que aportan gran emotividad al sujeto.

Área de expresión física. En ella se conjunta el gran abanico de posibilidades inherentes a las actividades relacionadas con el movimiento corporal espontáneo y sistemático.

Estas tres áreas de clasificación para la expresión de la recreación son de mucha importancia ya que todas éstas forman un conjunto de actividades recreativas las

cuales se emplean con fines de sistematización y para facilitar su detección y selección al programar un ambiente recreativo.

Tipología

El acto recreativo se manifiesta en cada sociedad según ésta lo determine, y en ello juegan un papel esencial la base económica, la sociedad civil y la sociedad política. Las formas de recreación son producto de la historia social, por ello se adoptan tipos específicos.

Toda tipología es en parte objetiva, es decir, obedece a las maneras en que la recreación se practica socialmente, y es también subjetiva en cuanto a su división para ser estudiada. En tal situación, se plantean los principales criterios y la clasificación que se derivan de la recreación. Los criterios aquí presentados son: ámbito social, grado de sistematización, contenido, sitio o ambiente; duración, frecuencia y horario, participación, población, dimensiones de la personalidad.

Ámbito social. En el ámbito social el tipo de recreación que se utiliza o que se aplica es: la recreación familiar, la recreación comunitaria, la recreación popular y la recreación personal o individual.

Grado de sistematización. Desde este punto de vista se dan las siguientes manifestaciones tangibles: la recreación espontánea o informal, la recreación dirigida o sistematizada, la recreación autogestiva.

Contenido. En el ámbito del contenido tenemos a: la recreación física, la recreación artística, la recreación turística.

Organismo o institución. Respecto a este criterio se han clasificado a las prácticas recreativas de la siguiente manera: la recreación escolar, la recreación laboral, la recreación partidista, la recreación pública, la recreación social, la recreación privada.

Dentro de este criterio de organismo o institución, pondremos más énfasis en la recreación escolar sin dejar de lado las anteriores tipologías.

La recreación escolar. Se llama así porque la acción de la recreación está enfocada a la atención de la población escolar, sea ésta proporcionada por la escuela o por otra institución no escolar. Se le llama también recreación extraescolar, que nos parece más propio. Pero lo relevante es evitar que se piense que las actividades educativas o socioculturales como cantar, jugar, hacer festivales, organizar kermeses, hacer trabajos manuales, etcétera, son manifestaciones recreativas por sí mismas cuando se realizan durante la jornada escolar obligatoria. Al respecto debe esclarecerse que los niños no escogen voluntariamente tales actividades, sino que los profesores las imponen como parte de un programa y que no se hacen en el tiempo libre. Por ello es inadecuado definir la recreación como un conjunto de actividades, porque las mismas actividades que utiliza una educadora o una profesora de primaria, como parte del proceso educativo, pueden ser empleadas por el recreador o el líder comunitario en las horas libres de los grupos atendidos, momento en el cual adquieren el sentido real de recreación. Este tipo de actividades medio impuestas y realizadas durante la jornada escolar deben llamarse semirecreaciones. En el mismo sentido, el término "recreo escolar" está mal aplicado, por lo cual sería más adecuado emplear el término de "receso escolar".

Otro error de apreciación se lee en algunos libros con títulos como "recreación escolar" o "recreación física", en los que sus autores limitan y tergiversan los alcances de la recreación limitándola al empleo de juegos organizados, de los que no se niega que son parte inherente a la cultura, pero no constituyen la recreación en sí misma, ni siquiera como su principal medio; si bien algunos autores han querido sustentar este criterio aludiendo que de la función diversión del tiempo libre, se deriva la sub institución lúdica o de juego. (Sue, 1982).

El juego es una categoría social que ocupa un lugar particular en la historia humana como parte de su comportamiento, en su forma más espontánea o libre y como un acto estereotipado, reglamentado, como los juegos organizados, los juegos de azar o el deporte.

Sitio o ambiente. Los lugares donde se lleva a cabo la recreación han enunciado algunos de sus tipos: la recreación intramuros, la recreación al aire libre, la recreación urbana, la recreación rural.

Duración, frecuencia y horario. Se clasifican en: la recreación de corta mediana y larga duración, la recreación diaria de fin de semana o vacacional, la recreación diurna y nocturna.

Participación. De acuerdo a la participación comprende a dos variantes:

La recreación pasiva. En ella no se exige al participante gastos energéticos significativos; aunque el sujeto esté sentado como espectador se pretende que su mente actúe críticamente. Aquí se incluyen ciertas formas de descansar

tranquilamente, pero sin que se confundan con "no hacer nada". También se considera la recreación emotiva. (Nash, 1962).

La recreación activa. Hace del sujeto un participante activo, dinámico, protagonista, hacedor de diversidad de actos; comprende la participación creativa y la comprometida en lo político, científico, etc.

Población. Adopta modalidades relativas a toda la población las cuales son: la recreación infantil, la recreación para adolescentes, la recreación para jóvenes, la recreación para adultos, la recreación especial.

2.2 FUNDAMENTACIÓN LEGAL

Cada día muchas personas se esfuerzan por rescatar la esencia misma del juego donde en sí mismos los individuos descubrían y redescubrían su interior a partir del juego, constituyéndose éste en una herramienta importante para la formación del individuo. Así, el hombre se mostraba como un ser creativo desde los aspectos cotidianos sin ningún prejuicio frente al aprendizaje y la innovación, desde sus propios conocimientos, sin necesidad de las herramientas sofisticadas que los niños usan en el día de hoy. Lo que se pretende no es aislar la tecnología de los niños, más bien, que se fortalezcan los demás procesos que se han perdido, como la actividad física que garantizaban los juegos anteriores y la constante integración, la participación en grupo, la exploración de situaciones creadas por ellos mismos, rescatando la esencia misma del juego: el individuo.

El juego desarrolla al ser humano desde todo punto de vista, motriz, psicológica y socialmente, entre otras dimensiones, sin embargo, muchas veces, detenemos sus acciones limitando sus espacios. El desarrollo motor se ve potenciado desde el juego, en la medida que los patrones motrices son explorados con amplia gama de posibilidades y sin restricciones desde éste; por ejemplo, partiendo de una de las bases como lo es la coordinación que es estimulada desde los juegos que involucren los movimientos tanto finos como gruesos; es decir, si al niño le proponemos que camine sobre una línea o corra repetidamente, muy posiblemente él desarrolle las acciones; más si se lo proponemos desde el juego, se mejorarán la oportunidades de hacerlo técnicamente a partir de la repetición y la corrección jugada; es así como el juego también hace parte importante para el aprendizaje de los deportes a temprana edad sin separar al niño de las alternativas que más le atraen como lo es el juego.

“Parlebas asegura que todo juego posee un sistema de relaciones motrices caracterizada por conductas de cooperación, de oposición por combinaciones de ambas o por ausencia de ambas” (Oscar Incarbone, 2002)

2.3. HIPÓTESIS

Hipótesis de investigación.

El uso del juego dirigido incide en el desarrollo motriz de los niños/as de educación inicial.

Ho: Hipótesis nula

El uso del juego dirigido no incide en el desarrollo motriz de los niños/as de educación inicial.

2.4. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

1: El juego dirigido.

El juego dirigido será la variable para esta investigación, ya que de éste depende la calidad del desarrollo motriz en los niños y niñas de educación inicial.

2: Desarrollo motriz en niños (as)

El nivel de desarrollo motriz en los niños/as de educación inicial, dependerá de la calidad, cantidad, y la destreza de las maestras y maestros para dirigir los juegos de educación inicial como recurso para este fin.

2.5 DEFINICIONES CONCEPTUALES

Juego dirigido. Es un medio que se emplea para lograr un objetivo predeterminado en áreas como la educación, la recreación, la rehabilitación entre otros.

Desarrollo Motriz. Es un proceso de adaptación que determina el dominio de sí mismo y del ambiente pudiendo ser capaz de utilizar sus capacidades motrices como medio de comunicación con el ambiente y la esfera social; es un proceso en el que se puede observar una progresiva integración motriz.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación de este estudio es correlacional, porque se desea establecer el nivel de relación que tiene el juego dirigido en el desarrollo motriz del niño/a. Se tiene planteada la hipótesis “El uso del juego dirigido mejora el desarrollo motriz en los niños/as de educación inicial”.

Es importante resaltar que el desarrollo motriz gira en relación con la orientación lúdica, utilizándolo como apoyo de las maestras/os, y docentes comunitarias de educación inicial del sector rural de la provincia de Pichincha.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1 Población:

Para realizar nuestro estudio de investigación se eligieron a los estudiantes de nivel inicial, 3000 niños/as de 3 a 5 años de edad de Educación Inicial del sector rural de la Provincia de Pichincha.

3.2.2 Muestra:

Con fines de proceso se aplica la fórmula de la determinación de la muestra, que para el presente estudio sería válida; se aplicó la muestra probabilística estratificada, en donde el universo es de 3000 niños/as que comprenden edades de 3 a 5 años que cursan el nivel inicial.

Fórmula:
$$n = \frac{N}{\sum 2(N-1)+1}$$

Dónde:

n = Muestra a calcular

N = Tamaño del Universo 3000

E= Margen de error (5%)

Reemplazo los valores

$$n = \frac{3000}{0,0025(3000-1)+1}$$

$$n = \frac{3000}{8,4975}$$

$$n = 353$$

Cuadro 5: Cuadro de estratos.

	CANTON	PARROQUIA RURAL	ESTRATO A 4-5	ESTRATO B 3-4	
PROVINCIA DE PICHINCHA	CAYAMBE	Azcasubi	20		
		Cangahua	25		
		Olmedo	21		
		Oton	20		
		Cuzubamba	20		
	MEJIA			25	
		Aloag			
		Aloasi		21	
		Cutuglaua		22	
		El chaupi		22	
		Manuel Cornejo Astorga		21	
		Tambillo		20	
	Uyumbicho		21		
	PEDRO MONCAYO	Malchingui			18
		Tocachi			18
		Tupigachi			20
		La esperanza			-
	SAN MIGUEL DE LOS BANCOS	Minde			20
	RUMIÑAHUI	Cotogchoa			19
		Rumipamba			-
	TOTAL	MUESTRA		258	95

Encuestas a maestros

Los cuestionarios que se aplicaron a los maestros fue parte de la información necesaria para tener una visión clara, objetiva y actual de la relación existente entre los profesores de educación inicial y de primero de educación básica de acuerdo a los estratos.

El cuestionario estuvo conformado por 14 preguntas, 12 de ellas cerradas de sí o no y las preguntas 13 y 14 son abiertas de 5 ítems.

Fichas de recolección de datos para los niños

La recolección de la información en los niños de la muestra se realizó mediante un Test de Funciones Básicas FUNCIONES BÁSICAS ADAPTACIÓN UC – IE DC 2000 (nivel de confiabilidad Alfa Cronbach 0.91 para niños y niñas de 5 y 6 años), test aplicado por los profesores de educación inicial y primer año de educación general básica y determina el nivel de desarrollo motriz entre otras cosas, esta información es pertinente ya que podemos partir de un punto real y observar o no cambios en ellos con la aplicación de los juegos dirigidos. Sin embargo la comprobación del efecto de los juegos dirigidos en la motricidad de los niños será mediante el sistema instrumental para la medición de la motricidad de los niños(as) de 1 a 6 años (SIMEM - C.G.). Como resultado de la aplicación del instrumento descrito se ofrece a continuación los resultados obtenidos en la observación de las habilidades motrices básicas, (nivel de error usados en esta décima 0,01 muy significativo 86 a 100% 0,05 significativo 70 a 85%).

3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

Variable: Juego Dirigido

Nombre	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems básicos	Técnicas	Instrumentos
J e g o D i r i g i d o	Es un medio que se emplea para lograr un objetivo predeterminado en áreas como la educación, la recreación, la rehabilitación entre otros.	Juego cooperativo	Invasión Párate si puedes	Porcentaje	Observación	Ficha de observación
		Juego de bailes	Baile del palo Baile olímpico Carrera de los tres pies Bolos humanos Carrera de los obstáculos			
		Juego motor	Patio de mi casa Lobito Ensacados	Porcentaje		
		Juego				
		tradicional Rondas				

Variable: Desarrollo Motriz

Nombre	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems básicos	Técnicas	Instrumentos
D e s a r r o l l o m o t r i z	Es un proceso de adaptación que determina el dominio de sí mismo y del ambiente pudiendo ser capaz de utilizar sus capacidades motrices como medio de comunicación con el ambiente y la esfera social; es un proceso en el que se puede observar una progresiva integración motriz	Habilidades motrices básicas	Locomoción Manipulación No locomotrices (Estabilidad)	Marcha-andar Correr-carrera Salto Proyección-lanzar Recepción-atajar Patear	Batería diagnóstica	Sistema instrumental para la medición de la motricidad en niños de 1 a 6 años (SIMEM-C.G)

3.4 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

A demás de las actividades realizadas para poder efectuar nuestro tema de investigación, se realizaron diferentes labores como son:

- Revisión crítica de la información recogida, con la finalidad de eliminar la información defectuosa, incompleta o no pertinente
- Tabulación de datos para definir porcentajes, cifras, datos
- La codificación de los datos para el análisis
- La representación gráfica de los resultados, entre otras.

3.5 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Durante el mes de noviembre del año 2011 se aplicaron las encuestas a los maestros de educación inicial además de comenzar una capacitación para el uso de la ficha.

Pruebas piloto

Los ensayos sobre los diferentes juegos para conocer el funcionamiento de los mismos y verificar el impacto específico sobre la motricidad en los niños comenzaron en diciembre del 2011. Como punto de partida se recurrió a los conocimientos de las y los maestros de educación inicial sobre juegos.

Los juegos se realizaron en lugares abiertos y cerrados, los juegos fueron dirigidos por los profesores de los diferentes grados siendo nuestra función únicamente de observadores. Con esto se pretendía no interferir en el desarrollo

habitual de los juegos, registrar la experiencia y observar cual era el impacto específico en el desarrollo motriz de los niños.

Una vez realizados los juegos con los diferentes maestros se resolvió presentar una serie de juegos que consideramos tendrían un impacto directo en el desarrollo motriz de los niños. Muchos de los cuales no fueron desconocidos por los docentes, ya que los habían practicado cuando niños o simplemente también lo realizaban con sus estudiantes.

Toma de pruebas periódicas

Una vez determinados los juegos para nuestro estudio periódico, se receptaron las fichas que contienen información sobre cada juego y la percepción del maestro que la aplicó con respecto a éste, cuál es el impacto en el niño.

El tiempo entre cada prueba es de un mes comenzando con éstas, en el mes de diciembre del año 2011. Los resultados de las pruebas serán explicadas al concluir las mismas señalando además que el tiempo estimado para que un juego por si solo desarrolle la motricidad en los niños es incierto y presenta varias dificultades como son el aburrimiento, al repetir el juego varias ocasiones, y la manera adecuada de mantener la alterabilidad sin descuidar el objetivo inicial.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

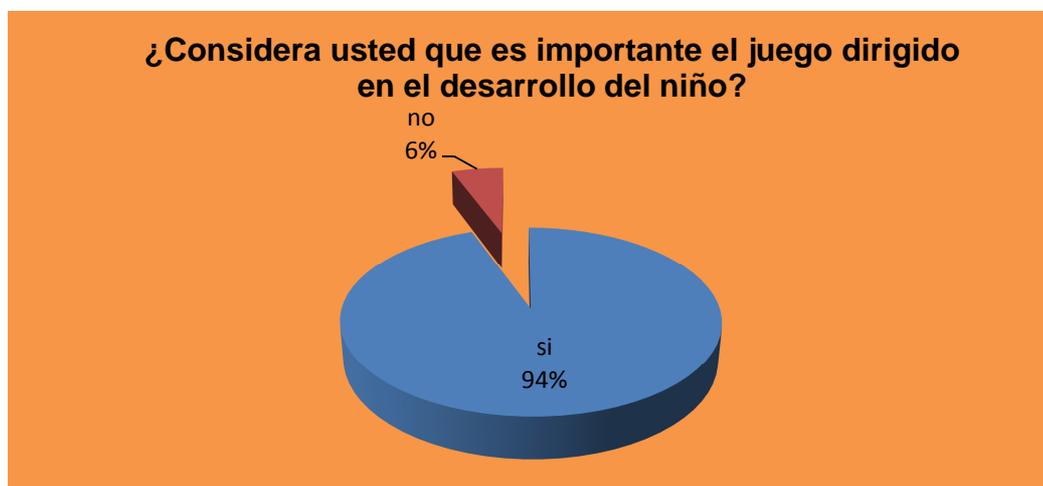


Gráfico 1: (El juego es importante en el desarrollo del niño)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

La mayoría de los maestros y maestros encuestados (94%) considera que es importante el juego dirigido en el desarrollo del niño, lo cual consideramos como una aceptación previa para la aplicación de un manual de juegos dirigidos en el desarrollo motriz de sus educandos.

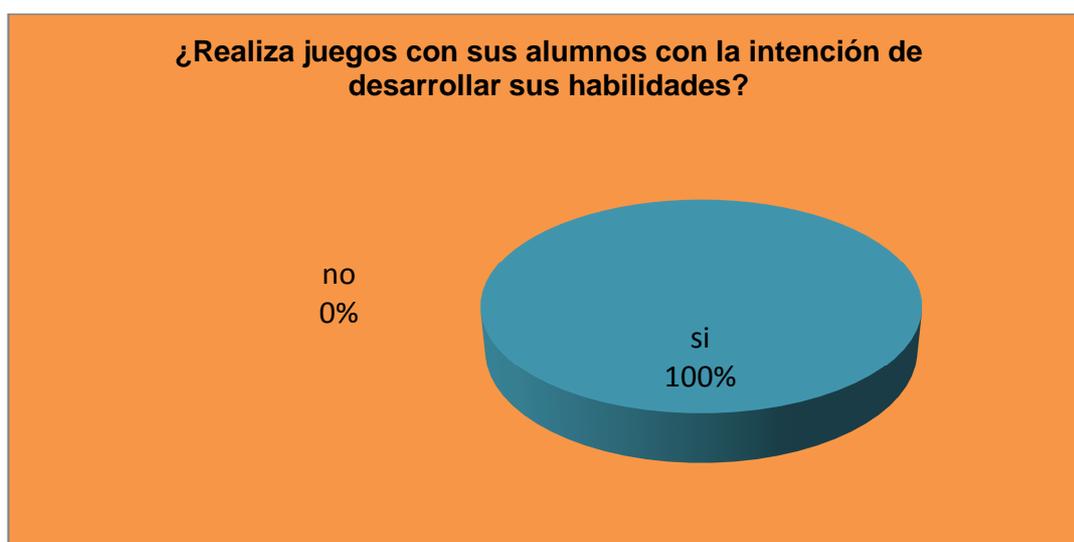


Gráfico 2: (Realiza juegos con sus alumnos)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

La totalidad de los maestros y maestras encuestados manifiesta realizar juegos con sus alumnos con la intención de desarrollar sus habilidades; sin embargo esto no explica si las habilidades que buscan desarrollar son netamente intelectuales o físicas.

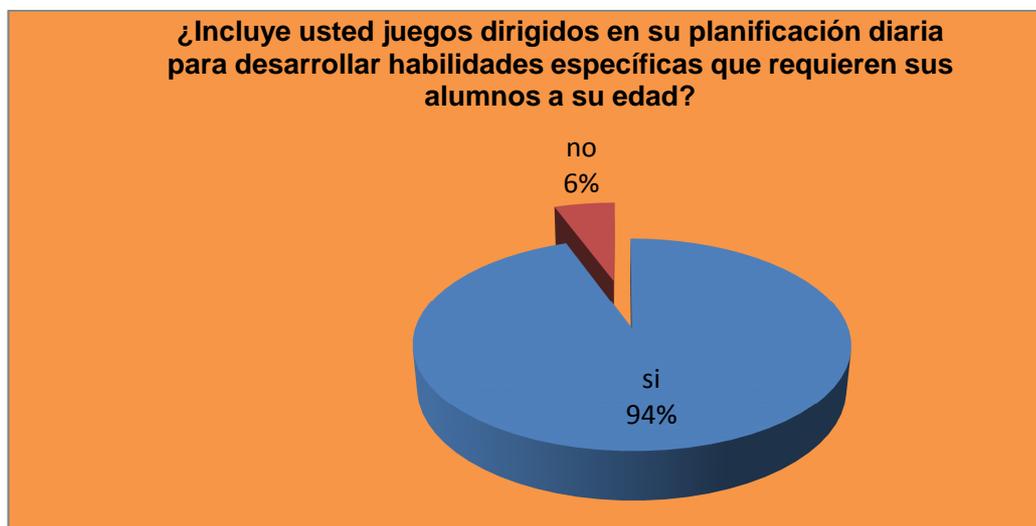


Gráfico 3: (Incluye juegos dirigidos en su planificación)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

El 94% de los maestros y maestras encuestado incluye en su planificación diaria juegos dirigidos para desarrollar habilidades específicas en sus alumnos. Esto no demuestra el desarrollo de la motricidad, pero sí, la preocupación de incluir juegos como parte de la enseñanza formal.

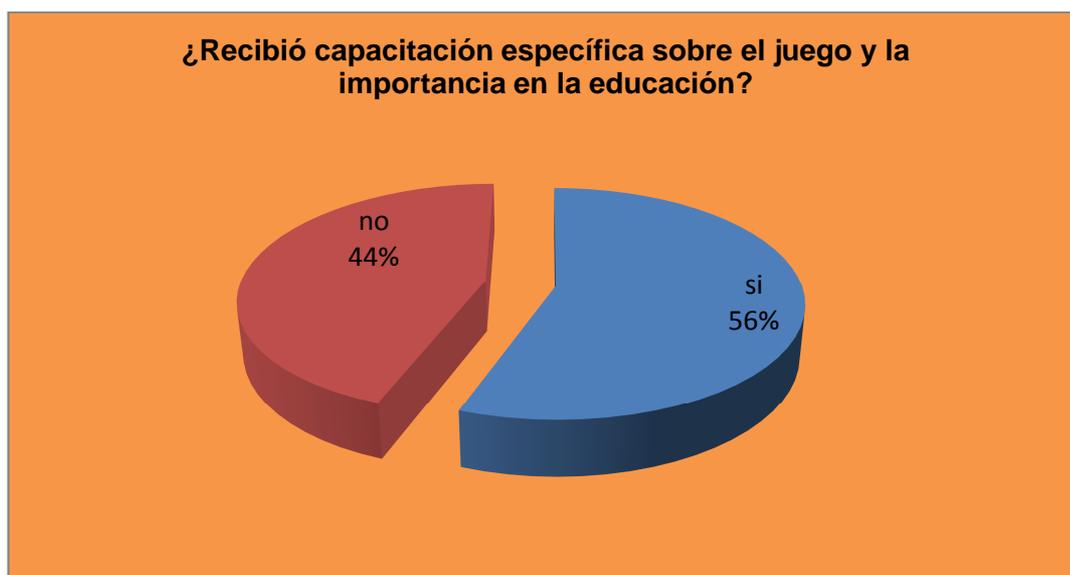


Gráfico 4: (Recibió capacitación del juego y su importancia)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

La capacitación recibida por parte de los maestros y maestras en la zona de investigación, no es suficiente si tomamos en cuenta los gráficos 2 y 3, ya que se podría interpretar que las acciones realizadas por los profesores encuestados, son aplicadas de manera empírica en un porcentaje del 40% aproximadamente.

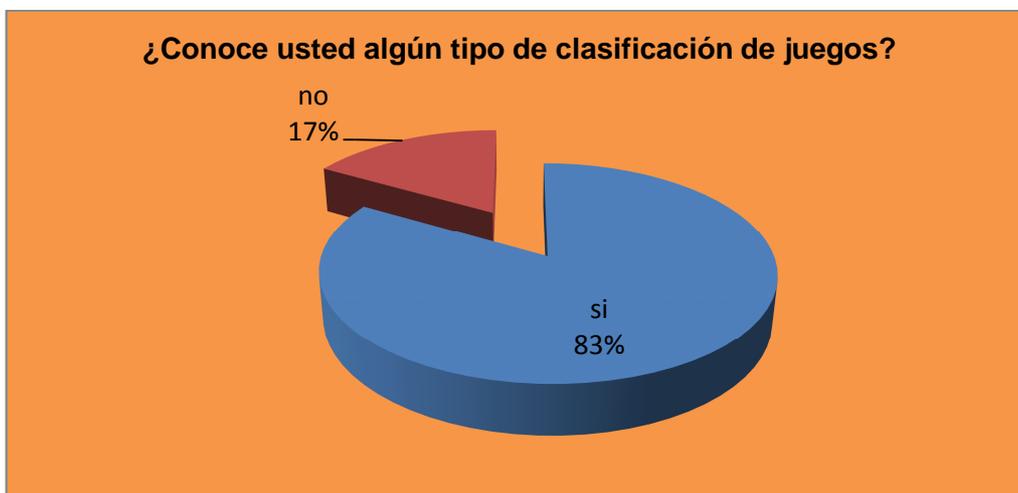


Gráfico 5: (Conoce algún tipo de clasificación de juegos)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

El 17% de los profesores encuestados no conoce sobre clasificación de juegos de un total de 44% de profesores que manifestó no recibir capacitación sobre el juego y la importancia en la educación, esto demuestra también la auto educación, que nos lleva a considerar el interés de los maestros sobre la importancia del juego en la educación de los niños.

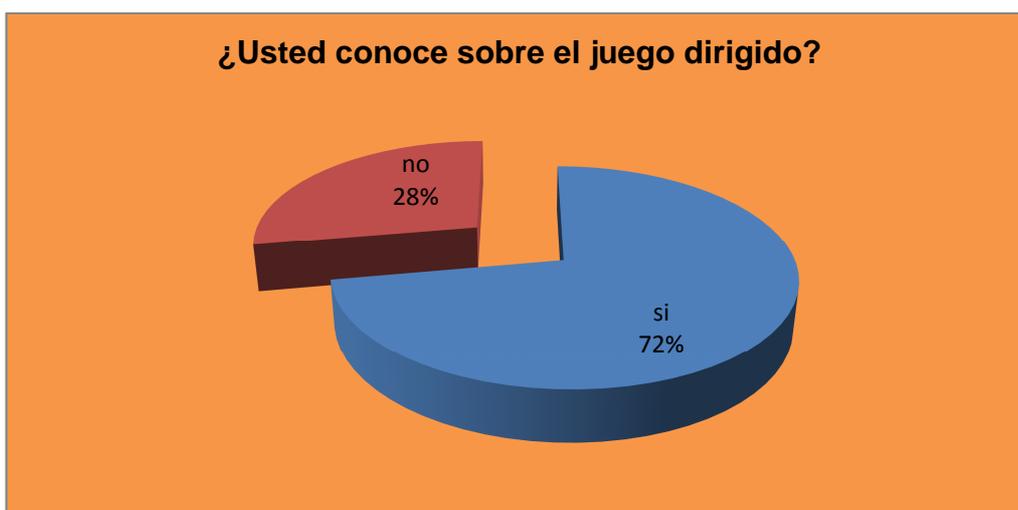


Gráfico 6: (Conoce sobre el juego dirigido)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

El 72% de los profesores encuestados manifiesta conocer sobre el juego dirigido, mientras que el gráfico número 3 únicamente el 6% de los maestros encuestados no realiza juegos dirigidos con sus alumnos. Esto demuestra una inconsistencia sobre el conocimiento del juego, además de encontrar también una inconsistencia con las respuestas y suponer que no son las respuestas verdícas a las preguntas.

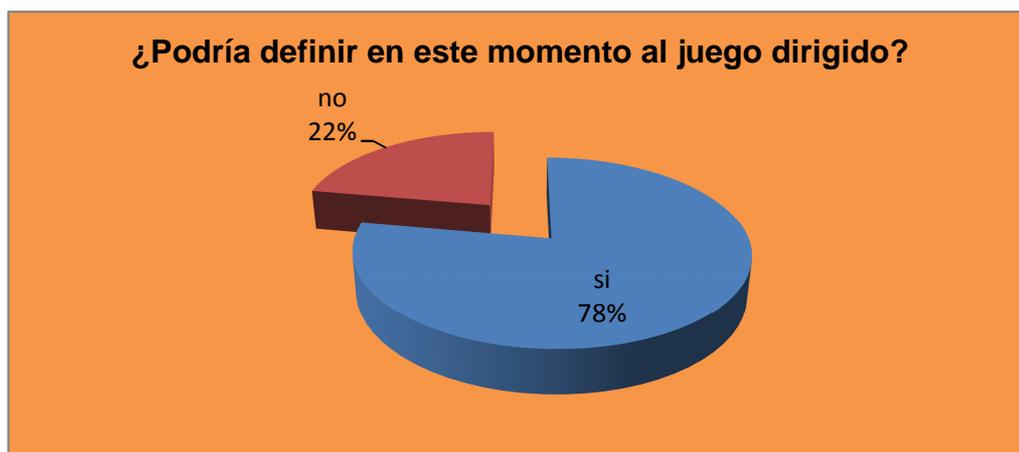


Gráfico 7: (Puede definir al juego dirigido)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

Al momento de la encuesta únicamente el 78% de los profesores manifiesta que podría definir al juego dirigido en ese momento, sustentando la pregunta número 6 ya que existe una desviación del 6% entre las 2 preguntas. Esto no es base para considerar inválida a la pregunta 3 por la inconsistencia.

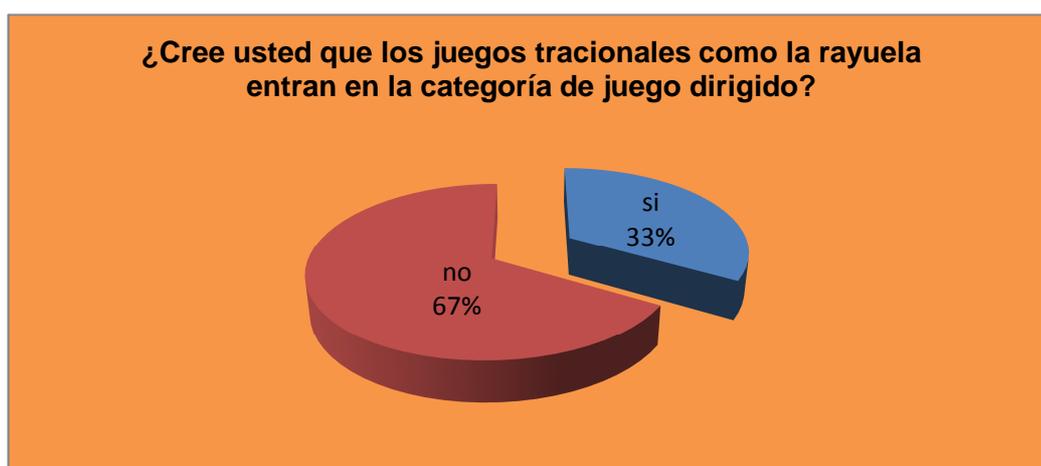


Gráfico 8: (La rayuela entra en la categoría de juego dirigido)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

Esta pregunta trata de verificar la respuesta a la pregunta anterior para considerar su validez además de encontrar consistencias entre las preguntas anteriores, así tenemos que el 67% de los encuestados manifiesta que los juegos tradicionales no entran en la categoría de juegos dirigidos mientras que el 33% de los encuestados si lo considera. Si la característica principal de los juegos dirigidos es ser introducido por una persona ajena al juego. Esto nos hace pensar que los maestros respondieron a las primeras preguntas de la encuesta sin conocimientos básicos sobre el juego como su clasificación y definición; excluyendo claro está a los maestros que recibieron capacitación ya que los porcentajes tienen una desviación del 9%.



Gráfico 9: (Practica juegos para desarrollar la motricidad gruesa)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

La totalidad de maestros y maestras encuestados manifestó realizar juegos para desarrollar la motricidad gruesa en los niños. Demostrando de esta manera la preocupación por un adecuado aprendizaje de sus educandos, también podemos deducir que los juegos aplicados por un sector de los profesores encuestados, no son los más adecuados si consideramos las respuestas de las preguntas 4, 5, 6, 7, 8. Y únicamente el 72% de las personas encuestadas conoce sobre el juego dirigido.



Gráfico 10: (Practica juegos para desarrollar la motricidad fina)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

El 94% de los maestros y las maestras encuestados manifiesta aplicar juegos dirigidos para desarrollar la motricidad fina de sus educandos, aquí podemos apreciar dos datos importantes: la cantidad de maestros que aplican juegos para desarrollar la motricidad gruesa y fina de sus alumnos es diferente y podemos deducir que los conocimientos de juegos para desarrollar la primera es mayor con respecto a la segunda; y el conocimiento con respecto al juego dirigido es menos mientras que la aplicación de los juegos es mayor, lo que supone una inconsistencia en la veracidad de las respuestas o el conocimiento es empírico.



Gráfico 11: (Practica juegos en la jornada diaria)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

El 78% de los encuestados manifestó que aplica juegos dirigidos en la jornada diaria de clase y únicamente el 22% de los encuestados admite no aplicar juegos dirigidos en la jornada diaria de clase, que al realizar un análisis comparativo con la

pregunta numero 6 sobre el conocimiento, se puede ver una desviación del 6%, lo cual nos guía a deducir que la aplicación de los juegos dirigidos por parte de los profesores está ligado a su conocimiento en materia de juego dirigido ya sea de manera empírica o mediante la capacitación, siendo esta última mayor.

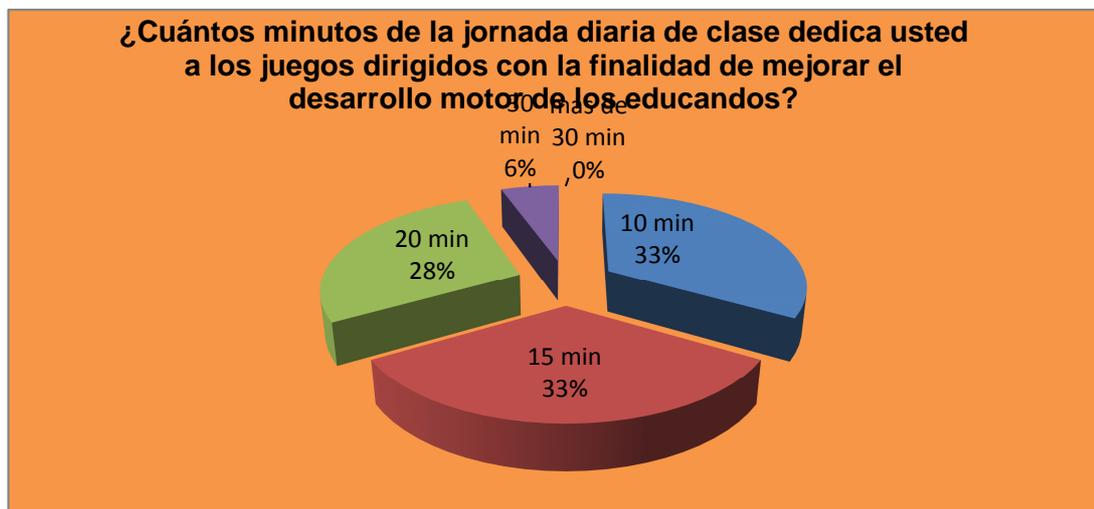


Gráfico 12: (Minutos dedicados al juego)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

El tiempo dedicado al juego como medio para desarrollar la motricidad es en su mayoría entre 10 y 15 minutos diarios con el 33%. Mientras que el 28% dedica 20 minutos diarios y únicamente el 6% utiliza 30 minutos diarios.



Gráfico 13: (Juegos dirigidos Conocidos)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

Los juegos más conocidos por los maestros y maestras encuestados de mayor a menor son: pato pato ganso, gato y ratón, gallina ciega, el lobo, agua de limón y agua cristalina. Siendo todos estos juegos tradicionales o rondas.

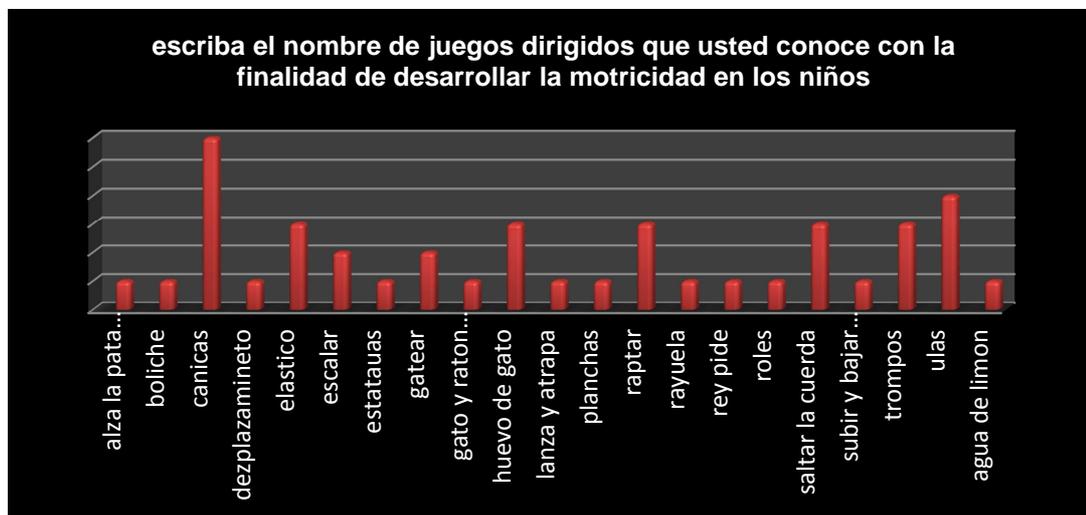


Gráfico 14: (Juegos dirigidos conocidos para desarrollar la motricidad)

Fuente: Cuestionario aplicado a docentes.

Los juegos dirigidos pero con la finalidad de desarrollar la motricidad en sus educandos por parte de los profesores de mayor a menor son: canicas, trompos, bolas, ula, reptar, saltar la cuerda, huevo de gato, elástico. Siendo en su mayoría juegos tradicionales.

4.2 RESULTADOS

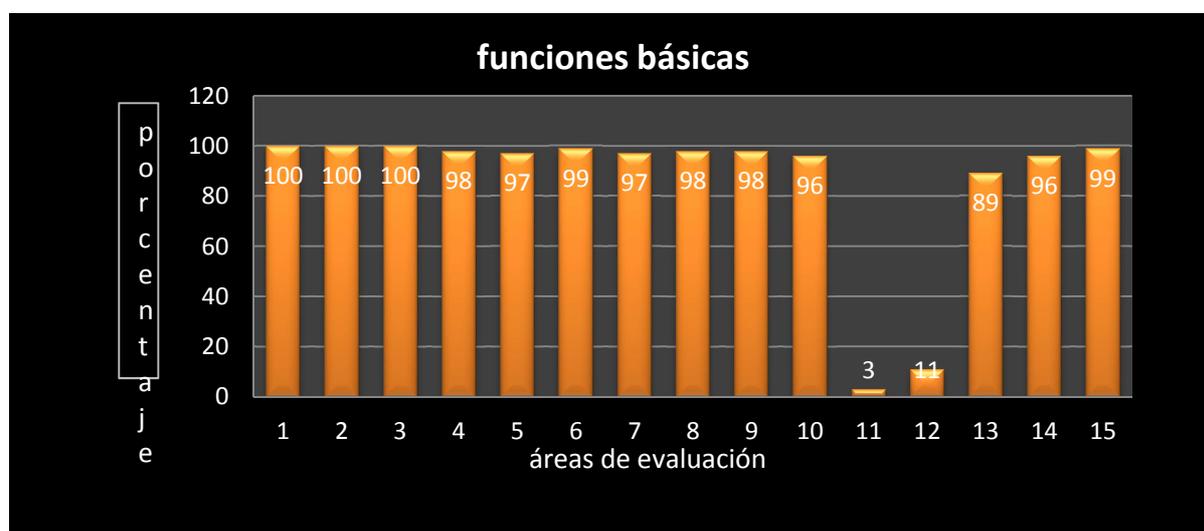


Gráfico 15: FUNCIONES BÁSICAS

Fuente: Pruebas de funciones básicas. Adaptación “REAA”

Los resultados de la prueba de funciones básicas aplicadas por los profesores y psicólogos de las diferentes instituciones, fuente de la investigación, reflejan un desarrollo adecuado exceptuando las áreas que hacen referencia a la memoria en la cual hay un bajo nivel de desarrollo al momento de la evaluación, de manera casi generalizada.

Áreas de evaluación de la Prueba de Funciones Básicas Adaptación “REAA”

1. Esquema corporal: evalúa el conocimiento del cuerpo.
2. Dominancia lateral: evalúa la dominancia lateral con ejercicios de mano, pie, ojo y oído
3. Orientación temporal y espacial: evalúa la orientación en tiempo y espacio.
4. Coordinación: evalúa la motricidad gruesa. (se pide al sujeto evaluado)
5. Receptiva auditiva: evalúa la capacidad para escuchar una orden y codificar una respuesta.
6. Receptivo visual: evalúa la calidad de la percepción a un estímulo visual.
7. Asociación auditiva: evalúa codificaciones y decodificaciones abstractas.(completar las frases)
8. Expresivo manual: evalúa la habilidad de expresarse en forma viso motora. (responde con señas al objeto que se nombra)
9. Cierre auditivo vocal: evalúa la integración auditivo vocal.(completar la palabra)
10. Pronunciación: evalúa la pronunciación con palabras cuyo esquema mental está estructurado.
11. Memoria de secuencia auditiva: evalúa la memoria auditiva. (escuchar y repetir)
12. Coordinación visual – auditivo – motora: evalúa la coordinación visual; auditiva motora con patrón visual auditivo.
13. Memoria visual: evalúa la memoria visual.(ubicar las tarjetas en el orden exacto después de 15seg.)
- 14.Desarrollo manual: evalúa la motricidad fina. (recortar – 1min.)
- 15.Atención y fatiga: evalúa atención y fatigabilidad.

Resultados “iniciales” del Test de SIMEM C.G. Sistema instrumental para la medición de la motricidad de los niños de 1 a 6 años.

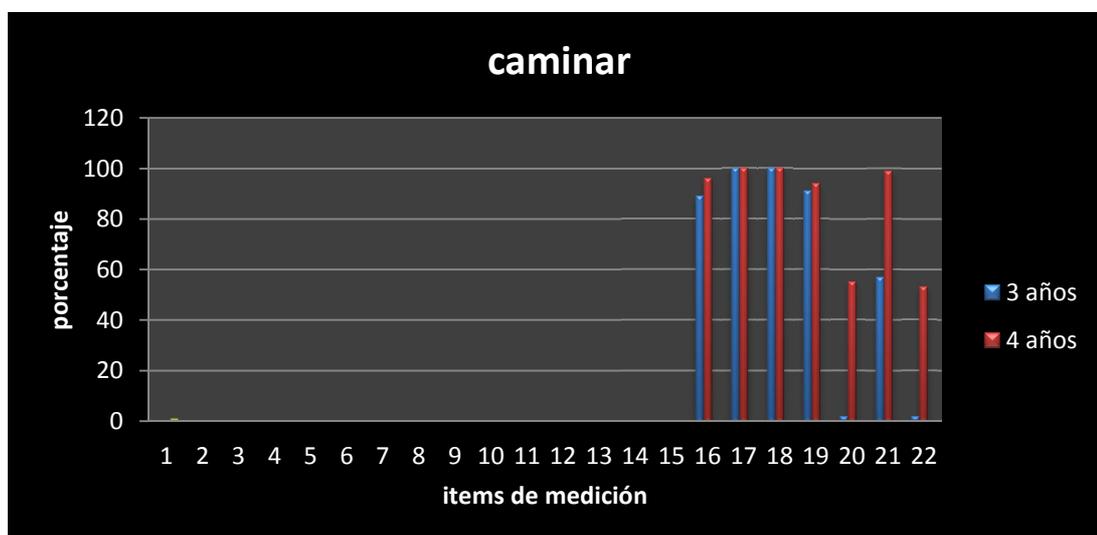


Gráfico 16: CAMINAR.

Fuente: Test SIMEM C.G

Los datos muestran niveles aceptables de desarrollo motriz en las respectivas edades. Los datos reflejan porcentaje cero del ítem 1 al ítem 15 debido a que éstos lo realizan niños menores a los 3 años.

Caminar: ítems de medición (eje horizontal)

1. Con apoyo camina de lado.
2. Con apoyo avanza una pierna y acerca la otra.
3. Con apoyo camina frontal
4. Con apoyo camina frontal colocando una y otra pierna alternadamente.
5. Con apoyo menos de cinco pasos.
6. Con apoyo más de cinco pasos.
7. Sin apoyo camina con los brazos extendidos a los lados del cuerpo.
8. Sin apoyo camina con movimientos simultáneos de brazos.
9. Sin apoyo camina llevando los brazos al lado del cuerpo.
10. Sin apoyo camina con movimientos simultáneos de brazos.

11. Sin apoyo camina con movimientos coordinados de los brazos.
12. Sin apoyo camina con los brazos al frente.
13. Sin apoyo menos de cinco pasos.
14. Sin apoyo camina con movimientos coordinados de brazos y piernas.
15. Camina pero no coordina los movimientos de brazos y piernas.
16. Camina por una viga o muro estrecho.
17. Camina por una tabla ancha colocada en el piso.
18. Camina por una línea dibujada en el piso.
19. Camina por una viga o muro estrecho con pasos laterales.
20. Camina por la viga llevando objetos en el cuerpo.
21. Camina hacia atrás.
22. Camina hacia atrás por una tabla en el piso.

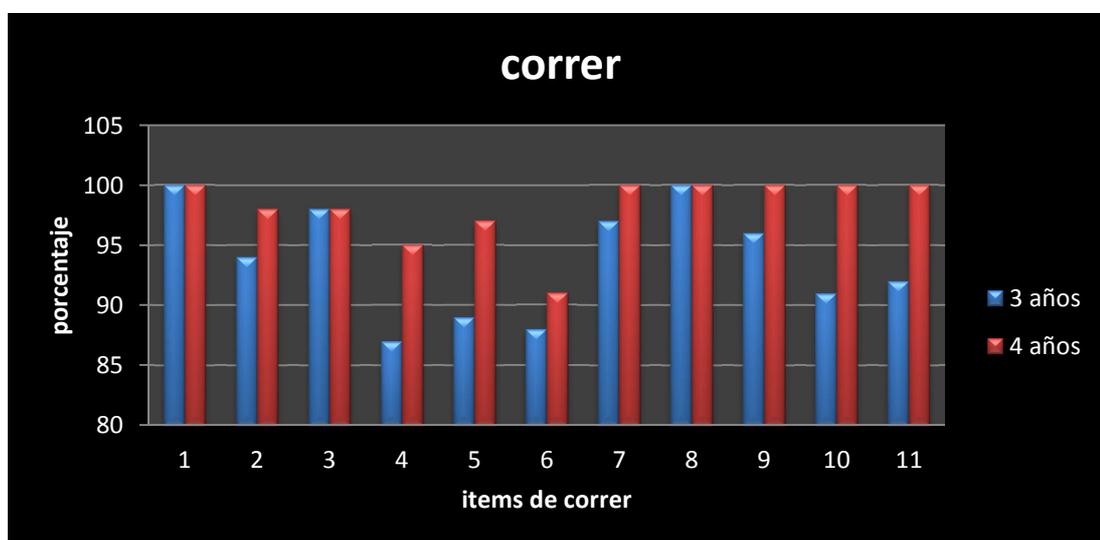


Gráfico 17: CORRER.

Fuente: Test SIMEM C.G

Se puede observar en el gráfico que los niños de 4 años tienen un regular desarrollo motriz en los ítems 7, 8, 9, 10 y 11, pero el desarrollo de los niños de 3 años en esos ítems es demasiado bajo lo que demuestra un acelerado desarrollo para

el inicio de los 5 años, exceptuando el ítem número 8 que lo pueden realizar todos los niños investigados.

Correr: ítems de medición (eje horizontal)

1. Da pasos rápidos y cortos en.
2. Da pasos rápidos con breve fase de vuelo y los brazos a los lados del cuerpo.
3. Da pasos rápidos, con mayor fase de vuelo.
4. Da pasos rápidos, mayor fase de vuelo, movimientos coordinados de brazos y piernas.
5. Corre con aumento de la fase de vuelo, mayor ritmo en el movimiento y coordinación de brazos y piernas.
6. Corre hacia atrás.
7. Corre y lanza un objeto
8. Camina y corre alternativamente.
9. Corre y golpea la pelota con un pie.
10. Corre bordeando objetos (2 como mínimo), separados 70 centímetros
11. Corre en zig-zag (más de 2 marcas), separados 70 centímetros.

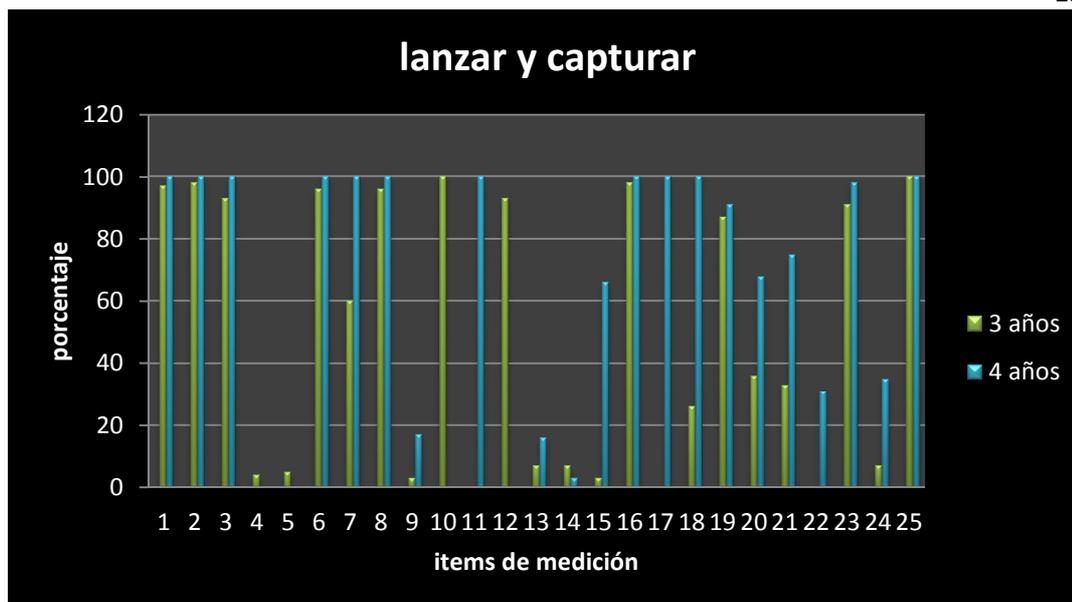


Gráfico 18: LANZAR Y CAPTURAR.

Fuente: Test SIMEM C.G

El porcentaje de 0 para cada edad significa que los ítems no los realizaron por cuanto no corresponden a sus edades y al momento de la aplicación del reactivo todos los niños evaluados presentaron esas características.

Lanzar y capturar: Ítems de medición (eje horizontal del gráfico)

1. Lanza la pelota con una mano hacia abajo.
2. Lanza la pelota con las dos manos hacia abajo.
3. Lanza la pelota con una mano de abajo hacia arriba.
4. Lanza la pelota al frente menos de un metro, sin dirección.
5. Hace rodar la pelota pequeña con una mano sin dirección.
6. Hace rodar la pelota pequeña con una mano con bastante dirección.
7. Hace rodar la pelota pequeña con dos manos con bastante dirección.
8. Captura con las dos manos y ayuda de todo el cuerpo, la pelota mediana que le lanzan rodando.
9. Captura la pelota desde el pecho, la pelota mediana que le lanzan.

10. Lanza la pelota con ambas manos a un objeto colocado a la altura de la vista y a menos de un metro, sin dirección ni alcance del objetivo.
11. Lanza a un objeto colocado a la altura de la vista a más de 1 metro con mejor dirección y alcance del objeto.
12. Lanza con ambas manos desde el pecho sin dirección.
13. Lanza con ambas manos desde el pecho con dirección.
14. Lanza con ambas manos por encima de la cabeza sin dirección y a menos de un metro.
15. Lanza con ambas manos por encima de la cabeza con bastante dirección y a más de un metro.
16. Lanza con ambas manos desde abajo del tronco.
17. Captura con ambas manos la pelota que le lanzan de rebote.
18. Captura con ambas manos y con ayuda del cuerpo la pelota que le lanzan.
19. Rueda la pelota con una mano por un banco.
20. Rueda el aro con una mano por el piso.
21. Captura el aro que rueda por el piso.
22. Lanza la pelota de rebote y la captura.
23. Golpea la pelota con el pie.
24. Lanza la pelota con las dos manos hacia arriba y la captura.
25. Golpea la pelota contra el piso.



Gráfico 19: TREPAPAR.

Fuente: Test SIMEM C.G

El percentil 0 correspondiente al ítem #1 no está acorde a los 3 años edad, mientras que en el ítem # 4 en todas la edades puntúan cero.

Trepar: Items de medición (eje horizontal del gráfico).

1. Sube y desciende una silla de pequeña altura con el apoyo de brazos y piernas
2. Sube y desciende una silla de pequeña altura con el apoyo de todo el cuerpo.
3. Trepa por la barra vertical, hace el cambio de agarre de las manos pero las piernas se mantienen en el agarre, no se desplazan.
4. Trepa por la barra vertical, hace el cambio del agarre de las manos y al mismo tiempo sube las piernas flexionadas.



Gráfico 20: REPTAR.

Fuente: Test SIMEM C.G

En el ítem #1 los niños de 3 y 4 años de edad se encuentran en un desarrollo básico a su edad. Los ítems # 2 y 5 no son adecuados para las edades investigadas y ninguno de los niños evaluados presentó esta característica. El ítem #4 que un mínimo porcentaje de niños de 4 años presenta esta característica lo cual significa un pobre desarrollo en esta área.

Reptar: Ítems de medición (eje horizontal del gráfico).

1. Se desplaza arrastrando su cuerpo por el piso, lleva un brazo al frente y la pierna correspondiente, lleva el otro brazo y pierna.
2. Se desplaza arrastrando su cuerpo por el piso, pero lleva los dos brazos al frente y empuja su cuerpo hacia delante.
3. Se desplaza separando el cuerpo un poco del piso.
4. Se desplaza separando completamente el cuerpo del piso (gatea).
5. Se desplaza arrastrando su cuerpo por encima de un banco.
6. Se desplaza arrastrando su cuerpo por el piso coordinadamente.



Gráfico 21: ESCALAR.

Fuente: Test SIMEM C.G

En esta área todos los niños presentan un básico desarrollo para su edad, los ítems 3, 4 y 5 en el caso de los niños de 3 y 4 años no los ejecutan demostrando que no existe un niño de los investigados que presente un desarrollo superior al de lo esperado en su edad.

Escalar: Items de medición (eje horizontal del gráfico)

1. En la espaldera sube uno y otro pie, las manos permanecen en el agarre.
2. En la espaldera sube uno y otro pie, una y otra mano.
3. En la espaldera sube un pie y la mano, sube el otro pie y la otra mano sin continuidad en el movimiento.
4. En la espaldera sube un pie y la mano, sube el otro pie y la otra mano en movimiento continuo.
5. Sube con movimientos coordinados de brazos y piernas.

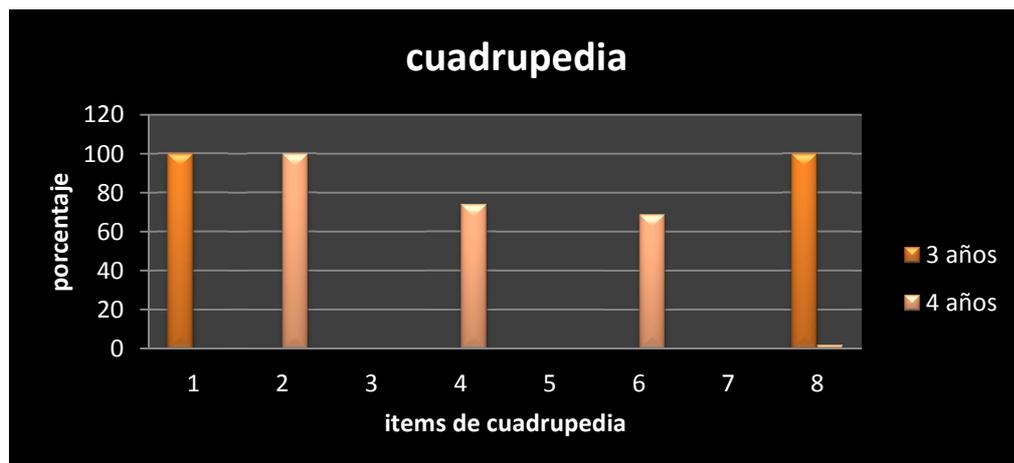


Gráfico 22: CUADRUPEDIA.

Fuente: Test SIMEM C.G

Los ítems 2 y 4 corresponden a características de los niños que al momento de la evaluación no las presentan. Se puede apreciar que los niños se encuentran en desarrollo adecuado a su edad y ninguno presenta características de un desarrollo superior.

CUADRUPEDIA: Ítems de medición (eje horizontal)

1. Se desplaza por el piso gateando hasta un objeto con movimientos coordinados de brazos y piernas
2. Se desplaza por el piso gateando hasta un objeto sin movimientos coordinados.
3. Se desplaza por el piso en cuatro puntos de apoyo (pies y manos) con movimientos coordinados.
4. Se desplaza por el piso en cuatro puntos de apoyo (pies y manos) sin movimientos coordinados.
5. Se desplaza gateando por arriba de un banco (25 a 30 cm de ancho), con movimientos coordinados.

6. Se desplaza gateando por arriba de un banco (25 a 30 cm de ancho), sin movimientos coordinados.
7. Se desplaza en cuatro puntos de apoyo (pies y manos) por encima de un banco (15 cm de altura) con movimientos coordinados.
8. Se desplaza gateando por arribas de una tabla inclinada (elevación de la tabla en un extremo a 15 cm).

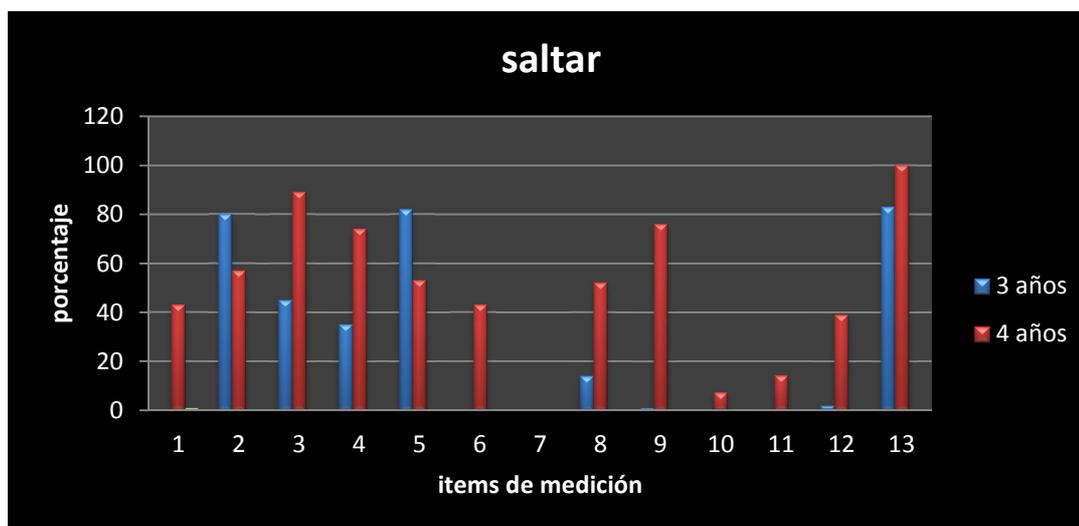


Gráfico 23: SALTAR.

Fuente: Test SIMEM C.G

Se puede apreciar que las características de desarrollo motriz de los niños evaluados presentan las características básicas a su edad en la mayoría de los ítems.

Saltar: ítems de medición (eje horizontal)

1. Realizar saltillos hacia arriba con los dos pies, las piernas flexionadas en las caídas.
2. Realizar saltillos hacia arriba con los dos pies, las piernas extendidas en las caídas.
3. Saltillos laterales hacia un lado.
4. Saltillos laterales hacia un lado y otro.

5. Realiza saltos desde 20 cm. de altura, piernas extendidas en la caída.
6. Realiza saltos desde 20 cm. de altura piernas semi flexionadas en la caída.
7. Salta una cuerda de 25 cm. de altura, pasando una pierna primero y la otra después.
8. Realiza un salto hacia delante con las dos piernas a la vez y caída con las dos piernas flexionadas.
9. Realiza tres saltos con un pie, manteniendo la misma altura aproximadamente en cada salto. Salta abriendo y cerrando las piernas.
10. Saltos laterales en una viga de 20 cm. de altura con apoyo de ambas manos.
11. Saltillos con giros.
12. Saltillos hacia atrás.
13. Salta a la tapa del cajón a nivel del piso.

Resultados “posteriores” del Test de SIMEM C.G. Sistema instrumental para la medición de la motricidad de los niños de 1 a 6 años.

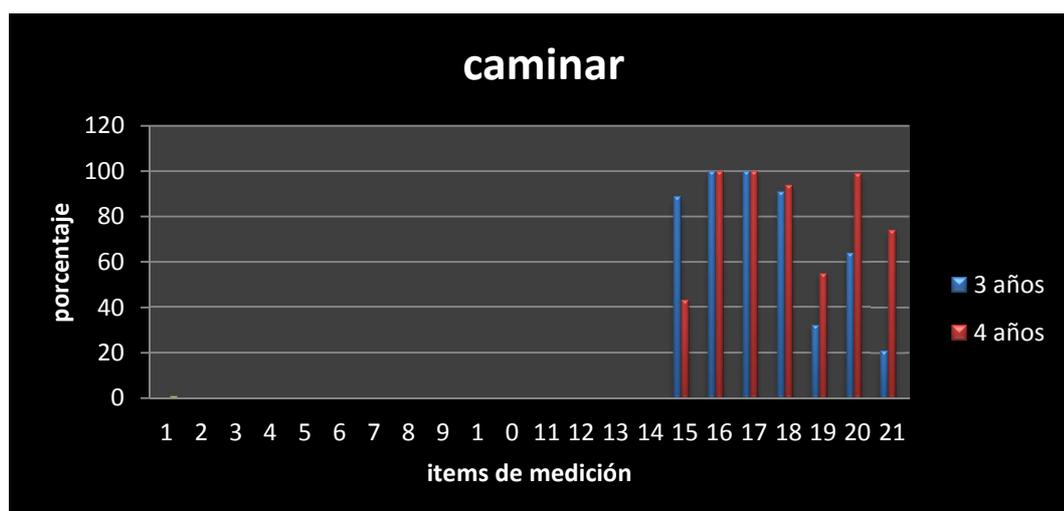


Gráfico 24: CAMINAR.

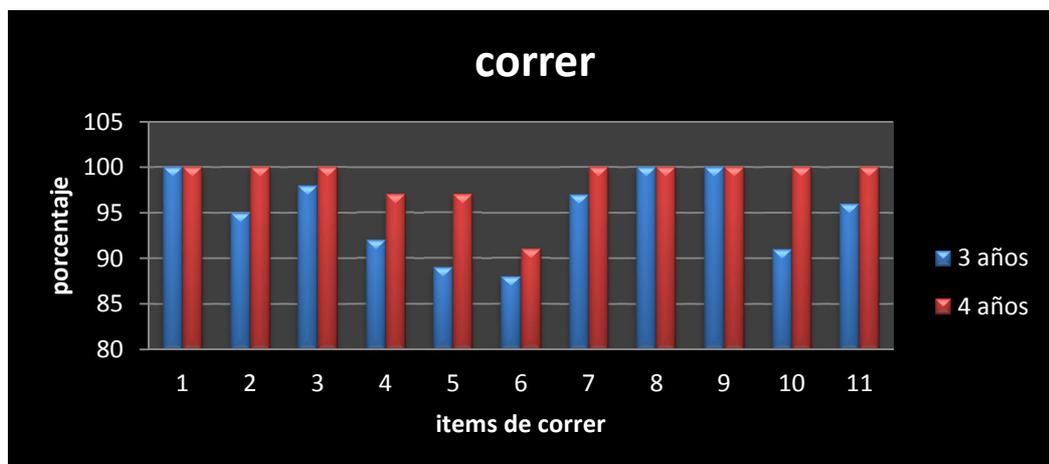
Fuente: Test SIMEM C.G

Los datos muestran niveles muy aceptables de desarrollo motriz en las respectivas edades. Los datos reflejan porcentaje cero del ítem 1 al ítem 15 debido a que éstos lo realizan niños menores a los 3 años.

Caminar: ítems de medición (eje horizontal)

1. Con apoyo camina de lado.
2. Con apoyo avanza una pierna y acerca la otra.
3. Con apoyo camina frontal
4. Con apoyo camina frontal colocando una y otra pierna alternadamente.
5. Con apoyo menos de cinco pasos.
6. Con apoyo más de cinco pasos.
7. Sin apoyo camina con los brazos extendidos a los lados del cuerpo.
8. Sin apoyo camina con movimientos simultáneos de brazos.
9. Sin apoyo camina llevando los brazos al lado del cuerpo.
10. Sin apoyo camina con movimientos simultáneos de brazos.
11. Sin apoyo camina con movimientos coordinados de los brazos.
12. Sin apoyo camina con los brazos al frente.
13. Sin apoyo menos de cinco pasos.
14. Sin apoyo camina con movimientos coordinados de brazos y piernas.
15. Camina pero no coordina los movimientos de brazos y piernas.
16. Camina por una viga o muro estrecho.
17. Camina por una tabla ancha colocada en el piso.
18. Camina por una línea dibujada en el piso.
19. Camina por una viga o muro estrecho con pasos laterales.
20. Camina por la viga llevando objetos en el cuerpo.
21. Camina hacia atrás.

22. Camina hacia atrás por una tabla en el piso.

**Gráfico 25: CORRER.****Fuente:** Test SIMEM C.G

Se puede observar en el gráfico que los niños de 4 años tienen un elevado desarrollo motriz en los ítems 7, 8, 9, 10 y 11, pero el desarrollo de los niños de 3 años en esos ítems es demasiado bajo lo que demuestra un acelerado desarrollo para el inicio de los 5 años.

Correr: ítems de medición (eje horizontal)

1. Da pasos rápidos y cortos en.
2. Da pasos rápidos con breve fase de vuelo y los brazos a los lados del cuerpo.
3. Da pasos rápidos, con mayor fase de vuelo.
4. Da pasos rápidos, mayor fase de vuelo, movimientos coordinados de brazos y piernas.
5. Corre con aumento de la fase de vuelo, mayor ritmo en el movimiento y coordinación de brazos y piernas.
6. Corre hacia atrás.
7. Corre y lanza un objeto
8. Camina y corre alternativamente.

9. Corre y golpea la pelota con un pie.

10. Corre bordeando objetos (2 como mínimo), separados 70 centímetros

11. Corre en zig-zag (más de 2 marcas), separados 70 centímetros.

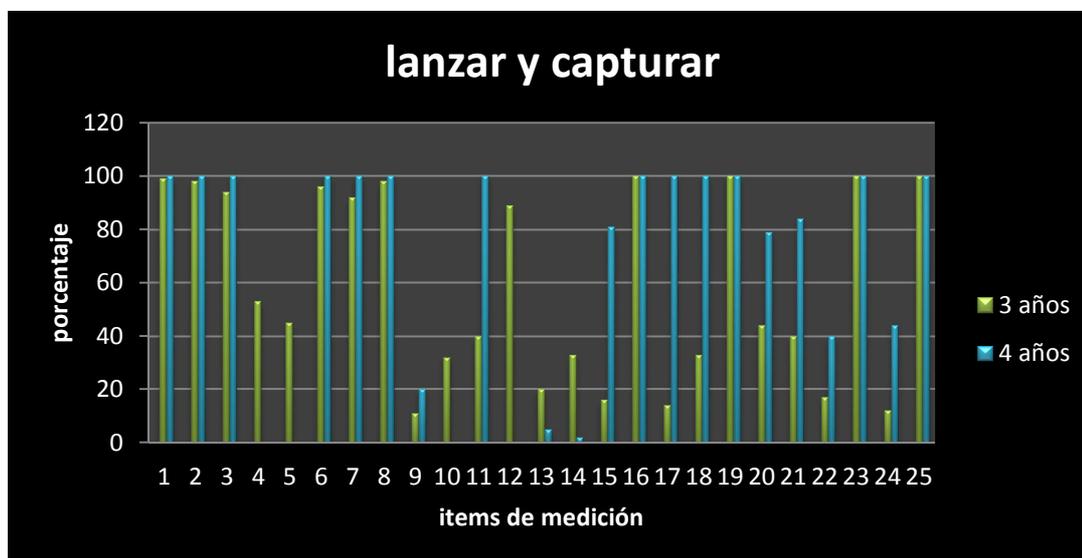


Gráfico 26: LANZAR Y CAPTURAR.

Fuente: Test SIMEM C.G

El porcentaje de 0 para cada edad significa que los ítems no los realizaron por cuanto no corresponden a sus edades y al momento de la aplicación del reactivo todos los niños evaluados presentaron esas características. Los ítems correspondientes a la captura son los que presentan todavía dificultades, lo que explica una posible causa de dislexia en el área de escritura. Los demás ítems corresponden al desarrollo considerado dentro de la norma de acuerdo a su respectiva edad.

Lanzar y capturar: Ítems de medición (eje horizontal del gráfico)

1. Lanza la pelota con una mano hacia abajo.
2. Lanza la pelota con las dos manos hacia abajo.
3. Lanza la pelota con una mano de abajo hacia arriba.
4. Lanza la pelota al frente menos de un metro, sin dirección.
5. Hace rodar la pelota pequeña con una mano sin dirección.

6. Hace rodar la pelota pequeña con una mano con bastante dirección.
7. Hace rodar la pelota pequeña con dos manos con bastante dirección.
8. Captura con las dos manos y ayuda de todo el cuerpo, la pelota mediana que le lanzan rodando.
9. Captura la pelota desde el pecho, la pelota mediana que le lanzan.
10. Lanzan la pelota con ambas manos a un objeto colocado a la altura de la vista y a menos de un metro, sin dirección ni alcance del objetivo.
11. Lanza a un objeto colocado a la altura de la vista a más de 1 metro con mejor dirección y alcance del objeto.
12. Lanza con ambas manos desde el pecho sin dirección.
13. Lanza con ambas manos desde el pecho con dirección.
14. Lanza con ambas manos por encima de la cabeza sin dirección y a menos de un metro.
15. Lanza con ambas manos por encima de la cabeza con bastante dirección y a más de un metro.
16. Lanza con ambas manos desde abajo del tronco.
17. Captura con ambas manos la pelota que le lanzan de rebote.
18. Captura con ambas manos y con ayuda del cuerpo la pelota que le lanzan.
19. Rueda la pelota con una mano por un banco.
20. Rueda el aro con una mano por el piso.
21. Captura el aro que rueda por el piso.
22. Lanza la pelota de rebote y la captura.
23. Golpea la pelota con el pie.
24. Lanza la pelota con las dos manos hacia arriba y la captura.
25. Golpea la pelota contra el piso.



Gráfico 27: TREPAPAR.

Fuente: Test SIMEM C.G

El porcentaje 0 correspondiente al ítem #1 no está acorde a los 3 años edad, mientras que en el ítem # 4 en todas la edades puntúan cero.

Trepar: Items de medición (eje horizontal del gráfico).

1. Sube y desciende una silla de pequeña altura con el apoyo de brazos y piernas
2. Sube y desciende una silla de pequeña altura con el apoyo de todo el cuerpo.
3. Trepa por la barra vertical, hace el cambio de agarre de las manos pero las piernas se mantienen en el agarre, no se desplazan.
4. Trepa por la barra vertical, hace el cambio del agarre de las manos y al mismo tiempo sube las piernas flexionadas.



Gráfico 28: REPTAR.

Fuente: Test SIMEM C.G

En el ítem #1 los niños de 3 y 4 años de edad se encuentran en un desarrollo acorde a su edad. Los ítems # 2 y 5 no son adecuados para las edades investigadas y ninguno de los niños evaluados presentó esta característica. El ítem #4 que un mínimo porcentaje de niños de 4 años presenta esta característica lo cual significa un pobre desarrollo en esta área.

Reptar: Items de medición (eje horizontal del gráfico).

1. Se desplaza arrastrando su cuerpo por el piso, lleva un brazo al frente y la pierna correspondiente, lleva el otro brazo y pierna.
2. Se desplaza arrastrando su cuerpo por el piso, pero lleva los dos brazos al frente y empuja su cuerpo hacia delante.
3. Se desplaza separando el cuerpo un poco del piso.
4. Se desplaza separando completamente el cuerpo del piso (gatea).
5. Se desplaza arrastrando su cuerpo por encima de un banco.
6. Se desplaza arrastrando su cuerpo por el piso coordinadamente.

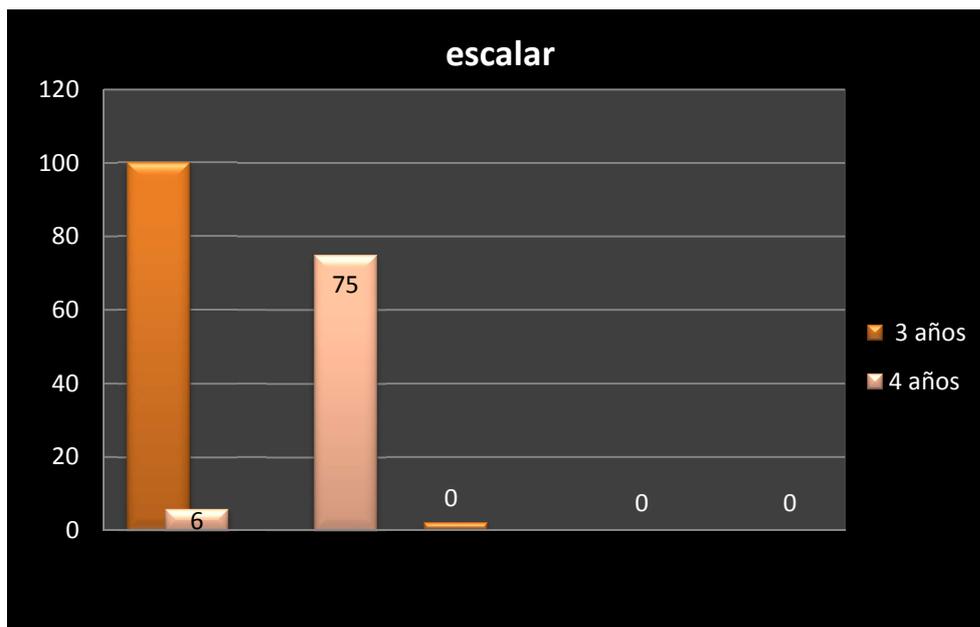


Gráfico 29: ESCALAR.

Fuente: Test SIMEM C.G

En esta área todos los niños presentan un adecuado desarrollo para su edad, los ítems 3, 4 y 5 en el caso de los niños de 3 y 4 años no los ejecutan demostrando que no existe un niños de los investigados que presente un desarrollo superior al de lo esperado en su edad.

Escalar: Items de medición (eje horizontal del gráfico)

1. En la espaldera sube uno y otro pie, las manos permanecen en el agarre.
2. En la espaldera sube uno y otro pie, una y otra mano.
3. En la espaldera sube un pie y la mano, sube el otro pie y la otra mano sin continuidad en el movimiento.
4. En la espaldera sube un pie y la mano, sube el otro pie y la otra mano en movimiento continuo.
5. Sube con movimientos coordinados de brazos y piernas.

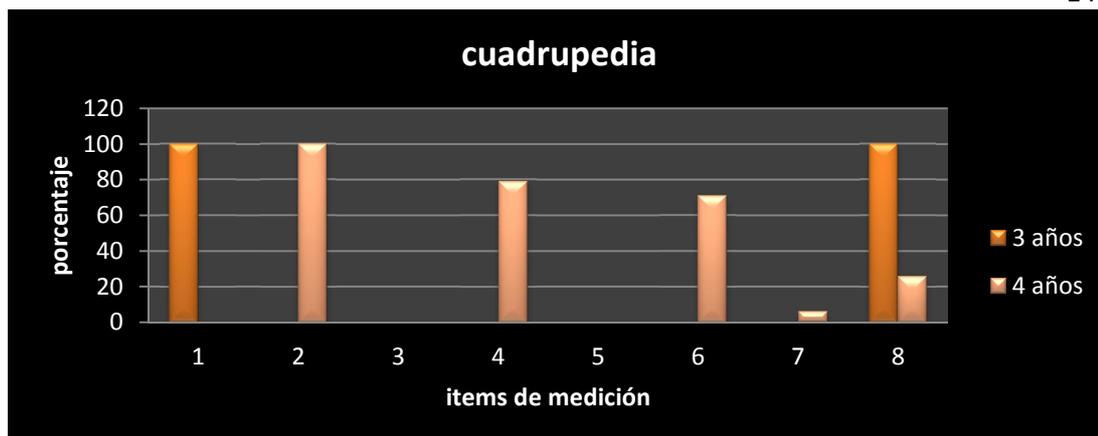


Gráfico 30: CUADRUPEDIA.

Fuente: Test SIMEM C.G

Los ítems 2 y 4 corresponden a características de los niños que al momento de la evaluación no las presentan. Se puede apreciar que los niños se encuentran en desarrollo adecuado a su edad y ninguno presenta características de un desarrollo superior.

CUADRUPEDIA: Ítems de medición (eje horizontal)

1. Se desplaza por el piso gateando hasta un objeto con movimientos coordinados de brazos y piernas
2. Se desplaza por el piso gateando hasta un objeto sin movimientos coordinados.
3. Se desplaza por el piso en cuatro puntos de apoyo (pies y manos) con movimientos coordinados.
4. Se desplaza por el piso en cuatro puntos de apoyo (pies y manos) sin movimientos coordinados.
5. Se desplaza gateando por arriba de un banco (25 a 30 cm. de ancho), con movimientos coordinados.
6. Se desplaza gateando por arriba de un banco (25 a 30 cm. de ancho), sin movimientos coordinados.

7. Se desplaza en cuatro puntos de apoyo (pies y manos) por encima de un banco (15 cm. de altura) con movimientos coordinados.
8. Se desplaza gateando por arribas de una tabla inclinada (elevación de la tabla en un extremo a 15 cm.).

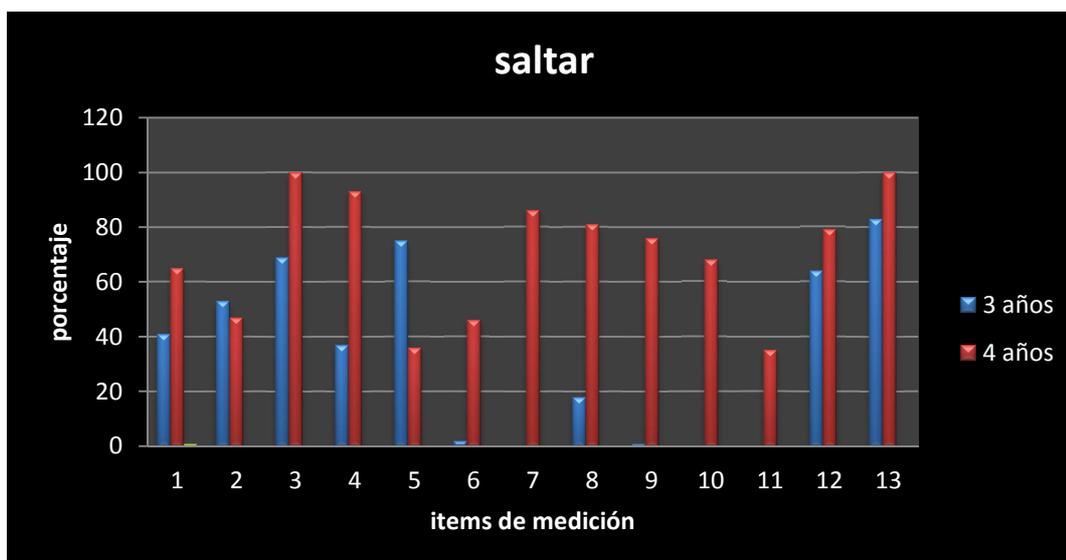


Gráfico 31: SALTAR.

Fuente: Test SIMEM C.G

Se puede apreciar que las características de desarrollo motriz de los niños evaluados presentan las características adecuadas a su edad en la mayoría de los ítems.

Saltar: ítems de medición (eje horizontal)

1. Realizar saltillos hacia arriba con los dos pies, las piernas flexionadas en las caídas.
2. Realizar saltillos hacia arriba con los dos pies, las piernas extendidas en las caídas.
3. Saltillos laterales hacia un lado.
4. Saltillos laterales hacia un lado y otro.
5. Realiza saltos desde 20 cm. de altura, piernas extendidas en la caída.
6. Realiza saltos desde 20 cm. de altura piernas semi flexionadas en la caída.

7. Salta una cuerda de 25 cm. de altura, pasando una pierna primero y la otra después.
8. Realiza un salto hacia delante con las dos piernas a la vez y caída con las dos piernas flexionadas.
9. Realiza tres saltos con un pie, manteniendo la misma altura aproximadamente en cada salto. Salta abriendo y cerrando las piernas.
10. Saltos laterales en una viga de 20 cm. de altura con apoyo de ambas manos.
11. Saltillos con giros.
12. Saltillos hacia atrás.
13. Salta a la tapa del cajón a nivel del piso.

Resultados de las fichas de observación sobre los juegos aplicados

De los juegos aplicados todos cumplen con su función creada en el área motriz sin embargo lo que se identificó fue si el juego quiere ser repetido o no por los participante y a mayor interés por repetir mayor es la repetición en el área motriz. Siendo esta la conclusión para todos los juegos aplicados.



Gráfico 32: JUEGO COOPERATIVO.

Fuente: Fichas de Observación.

Se puede apreciar que el juego cooperativo que más lo repiten es el de la “invasión”, seguido por el juego parate si puedes.



Gráfico 33: JUEGO DE BAILE.

Fuente: Fichas de Observación

Se puede observar que a los niños les gusta hacerlo varias veces es el “baile del palo” conjuntamente con el “baile de los globos”, seguido por el “baile olimpico”.

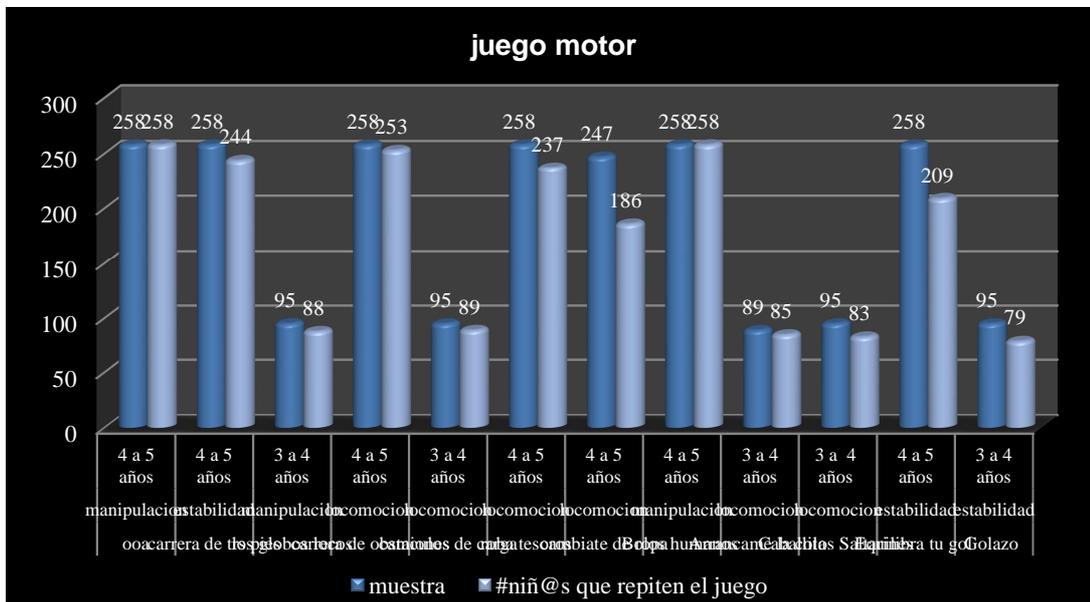


Gráfico 34: JUEGO MOTOR.

Fuente: Fichas de observación.

Podemos observar que a los niños les gusta practicar más la “carrera de tres pies”, al igual que los “bolos humanos”, seguido por la “carrera de obstáculos”.

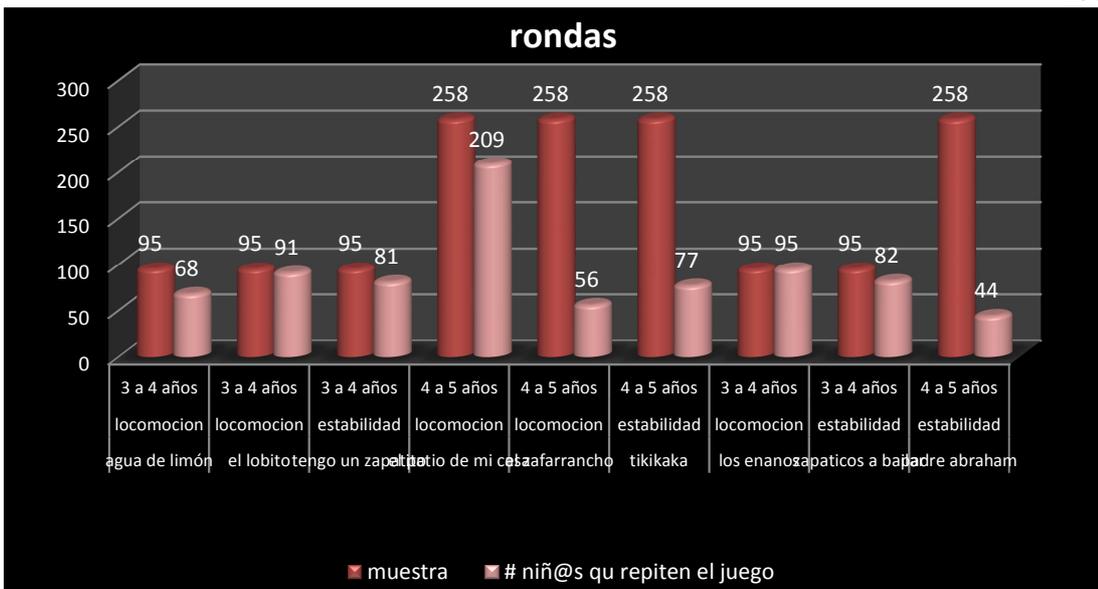


Gráfico 35: RONDAS.

Fuente: Fichas de Observación.

Podemos apreciar que los niños la ronda que más la repiten es “el patio de mi casa”, seguido por “el lobito”.



Gráfico 36: JUEGO TRADICIONAL

Fuente: Fichas de Observación.

Podemos apreciar que los niños el juego tradicional que más lo repiten es, los “ensacados” seguido por la “rayuela”.

4.3 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS:

Metodología para la prueba de hipótesis

Antecedentes

En el desarrollo motriz de los niños/as de educación inicial, se identifican ocho dimensiones que son:

1. CORRER
2. TREPAR
3. REPTAR
4. ESCALAR
5. CUADRUPEDIA
6. SALTAR
7. CAMINAR
8. LANZAR Y CAPTURAR

Cada una de las dimensiones del desarrollo motriz, se mide mediante diversos indicadores que en conjunto permiten valorarlas y caracterizarlas.

Procedimiento

Se ha comparado la valoración obtenida mediante el diagnóstico inicial del desarrollo motriz de los 353 niños/as de educación inicial que conforman el universo de estudio, con la valoración obtenida luego de que se han aplicado las estrategias de juego en el mismo grupo de niños/as de educación inicial, con el fin de determinar cuán significativa ha sido la diferencia en la valoración del desarrollo motriz.

Para la comparación se ha calculado el promedio de la valoración de las dimensiones mediante las cuales se caracteriza al desarrollo motriz, y la desviación estándar de los valores de las mismas, mediante las fórmulas:

Promedio o media = \bar{X}

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

Desviación estándar = s

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{X})^2}{n - 1}}$$

X_i = Valoración de la dimensión

n = Número de elementos de la muestra, para este caso el número de dimensiones del desarrollo motriz.

Análisis e interpretación de resultados

El análisis de información es de tipo estadístico, se ha comparado la valoración del diagnóstico con la valoración de la instancia posterior a la aplicación de las estrategias de juego, para determinar si ha existido una evolución significativa en el desarrollo motriz de los niños/as de educación inicial, mediante la prueba t_Student.

Paso 1.- Establecer la Hipótesis

Se establecen las siguientes hipótesis nula y alternativa, para evaluar la incidencia de las estrategias de juego dirigido, en la evolución en el desarrollo motriz de los niños/as de educación inicial.

Ho: Hipótesis Nula

El uso del juego dirigido no incide en el desarrollo motriz de los niños/as de educación inicial.

H1: Hipótesis Alternativa

El uso del juego dirigido si incide en el desarrollo motriz de los niños/as de educación inicial.

Paso 2.- Establecer la estadística de prueba.

El indicador estadístico de prueba es t, ya que la prueba se desarrolló aplicando la distribución t-Student.

Las muestras son pareadas, ya que la observación se realiza sobre el mismo grupo de niños/as de educación inicial que conforma el universo de estudio en diferentes instancias de tiempo.

Por lo expuesto para determinar los ν grados de libertad se aplicó la fórmula:

$$\nu = n-1$$

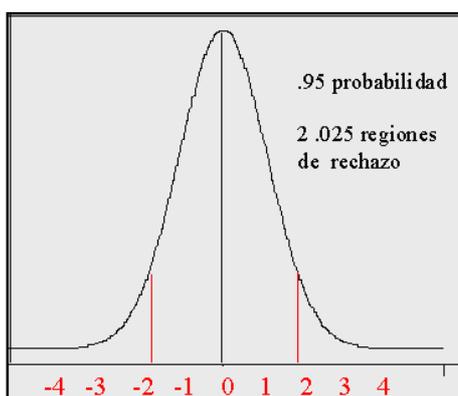
$$\nu = 8-1$$

$$\nu = 7$$

Paso 3.- Definir el nivel de significancia y la zona de rechazo de la hipótesis nula.

El nivel planteado de significancia para este estudio es del 5%, como el estudio es de dos colas, se tiene dos posibles regiones de rechazo, con el siguiente detalle:

Fig 2: Nivel de significancia y la zona de rechazo.



$$\alpha=0,05$$

$$\alpha/2=0,025$$

$$1-\alpha/2=0,975$$

Utilizando la tabla de la distribución t-Student, para $1-\alpha/2=0,975$; se ha ubicado el valor referencial en la tabla y 7 grados de libertad, se tiene:

TABLA 1: VALORES t TABULADOS

ν	$1 - \alpha$							
	0.75	0.80	0.85	0.90	0.95	0.975	0.99	0.995
1	1.000	1.376	1.963	3.078	6.314	12.706	31.821	63.657
2	0.816	1.061	1.386	1.886	2.920	4.303	6.965	9.925
3	0.765	0.978	1.250	1.638	2.353	3.182	4.541	5.841
4	0.741	0.941	1.190	1.533	2.132	2.776	3.747	4.604
5	0.727	0.920	1.156	1.476	2.015	2.571	3.365	4.032
6	0.718	0.906	1.134	1.440	1.943	2.447	3.143	3.707
7	0.711	0.896	1.119	1.415	1.895	2.365	2.998	3.499
8	0.706	0.889	1.108	1.397	1.860	2.306	2.896	3.355
9	0.703	0.883	1.100	1.383	1.833	2.262	2.821	3.250
10	0.700	0.879	1.093	1.372	1.812	2.228	2.764	3.169
11	0.697	0.876	1.088	1.363	1.796	2.201	2.718	3.106
12	0.695	0.873	1.083	1.356	1.782	2.179	2.681	3.055
13	0.694	0.870	1.079	1.350	1.771	2.160	2.650	3.012
14	0.692	0.868	1.076	1.345	1.761	2.145	2.624	2.977
15	0.691	0.866	1.074	1.341	1.753	2.131	2.602	2.947
16	0.690	0.865	1.071	1.337	1.746	2.120	2.583	2.921
17	0.689	0.863	1.069	1.333	1.740	2.110	2.567	2.898
18	0.688	0.862	1.067	1.330	1.734	2.101	2.552	2.878
19	0.688	0.861	1.066	1.328	1.729	2.093	2.539	2.861
20	0.687	0.860	1.064	1.325	1.725	2.086	2.528	2.845

Por lo que la zona de rechazo de la hipótesis nula es:

$$\{ t \leq -2,365 \text{ o } t \geq 2,365 \}$$

Paso 4.- Calcular la estadística de prueba

Para calcular la estadística de prueba, se tiene tanto para niños(as) de 3 años y 4 años las siguientes tablas:

TABLA 2: PARA NIÑOS DE 3 AÑOS

NIÑOS/AS DE 3 AÑOS			
DIMENSIÓN DEL DESARROLLO MOTRIZ	DIAGNÓSTICO INICIAL DEL DESARROLLO MOTRIZ EN EL GRUPO DE ESTUDIO (a)	VALORACIÓN POSTERIOR A LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE JUEGO (p)	<i>D</i> DIFERENCIA (d=p-a)
CORRER	89,09	90,27	1,18
TREPAR	95,00	95,00	-
REPTAR	63,33	94,50	31,17
ESCALAR	47,50	48,50	1,00
CUADRUPEDIA	95,00	95,00	-
SALTAR	40,63	42,10	1,48
CAMINAR	59,86	67,43	7,57
LANZAR Y CAPTURAR	53,82	55,96	2,14
PROMEDIO			5,57
DESVIACIÓN ESTÁNDAR			10,62
NÚMERO DE ELEMENTOS			8,00

TABLA 3: PARA NIÑOS DE 4 AÑOS

NIÑOS/AS DE 4 AÑOS			
DIMENSIÓN DEL DESARROLLO MOTRIZ	DIAGNÓSTICO INICIAL DEL DESARROLLO MOTRIZ EN EL GRUPO DE ESTUDIO (a)	VALORACIÓN POSTERIOR A LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE JUEGO (p)	<i>d</i> DIFERENCIA (d=p-a)
CORRER	253,09	254,45	1,36
TREPAR	85,33	127,00	41,67
REPTAR	258,00	258,00	-
ESCALAR	116,50	120,00	3,50
CUADRUPEDIA	153,00	164,17	11,17
SALTAR	139,17	180,85	41,68
CAMINAR	197,57	207,00	9,43
LANZAR Y CAPTURAR	196,62	203,29	6,67
PROMEDIO			14,43
DESVIACIÓN ESTÁNDAR			17,23
NÚMERO DE ELEMENTOS			8,00

Para este estudio, al tratarse de muestras pareadas, el valor de la estadística de prueba se calcula por medio de la siguiente fórmula:

$$t = \frac{dm * \sqrt{n}}{Sd}$$

dm = Promedio de las diferencia entre las observaciones de diagnóstico y valoración posterior de las dimensiones del desarrollo motriz.

Sd = Desviación estándar de las diferencias entre las observaciones.

Calculando se tiene que t para el conjunto de niños (as) de 3 años es:

$$t_{3\text{años}} = 1,48$$

Calculando se tiene que t para el conjunto de niños (as) de 4 años es:

$$t_{4\text{años}} = 2,37$$

Paso 5.- Conclusión

Con una significancia del 5%, es decir una certeza del 95% se puede señalar que: Para los niños (as) de 3 años, el valor calculado de $t = 1,48$ cae en la zona de aceptación de la hipótesis nula H_0 , por lo que se concluye que **“El uso del juego dirigido no incide en el desarrollo motriz de los niños/as de educación inicial de tres años de edad”**.

Para los niños (as) de 4 años, el valor calculado de $t = 2,37$ cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula H_0 , por lo que se concluye que **“El uso del juego dirigido si incide en el desarrollo motriz de los niños/as de educación inicial de 4 años de edad”**.

Puntos relevantes de discusión

Incrementando la significancia de la prueba al 20% de error se tiene:

$$\alpha=0,20$$

$$\alpha/2=0,10$$

$$1-\alpha/2=0,90$$

Por lo que la zona de rechazo de la hipótesis nula es:

$$\{t \leq -1,415 \text{ o } t \geq 1,415\}$$

TABLA 4: VALORES t TABULADOS

v	1 - α							
	0.75	0.80	0.85	0.90	0.95	0.975	0.99	0.995
1	1.000	1.376	1.963	3.078	6.314	12.706	31.821	63.657
2	0.816	1.061	1.386	1.886	2.920	4.303	6.965	9.925
3	0.765	0.978	1.250	1.638	2.353	3.182	4.541	5.841
4	0.741	0.941	1.190	1.533	2.132	2.776	3.747	4.604
5	0.727	0.920	1.156	1.476	2.015	2.571	3.365	4.032
6	0.718	0.906	1.134	1.440	1.943	2.447	3.143	3.707
7	0.711	0.896	1.119	1.415	1.895	2.365	2.998	3.499
8	0.706	0.889	1.108	1.397	1.860	2.306	2.896	3.355
9	0.703	0.883	1.100	1.383	1.833	2.262	2.821	3.250
10	0.700	0.879	1.093	1.372	1.812	2.228	2.764	3.169
11	0.697	0.876	1.088	1.363	1.796	2.201	2.718	3.106
12	0.695	0.873	1.083	1.356	1.782	2.179	2.681	3.055
13	0.694	0.870	1.079	1.350	1.771	2.160	2.650	3.012
14	0.692	0.868	1.076	1.345	1.761	2.145	2.624	2.977
15	0.691	0.866	1.074	1.341	1.753	2.131	2.602	2.947
16	0.690	0.865	1.071	1.337	1.746	2.120	2.583	2.921
17	0.689	0.863	1.069	1.333	1.740	2.110	2.567	2.898
18	0.688	0.862	1.067	1.330	1.734	2.101	2.552	2.878
19	0.688	0.861	1.066	1.328	1.729	2.093	2.539	2.861
20	0.687	0.860	1.064	1.325	1.725	2.086	2.528	2.845

Se determina que con una significancia del 20% es decir una certeza del 80%, se puede señalar que:

Para los niños (as) de 3 años, el valor calculado de $t = 1,48$ cae en la zona de rechazo de la hipótesis nula H_0 , por lo que se concluye que **“El uso del juego dirigido si incide en el desarrollo motriz de los niños/as de educación inicial de tres años de edad”**.

Al analizar el impacto de las estrategias de juego dirigido, sobre los niños(as) de edad inicial, se observa que las variaciones en los niños de tres años son:

TABLA 5: VARIACIONES EN NIÑOS DE 3 AÑOS

DIMENSIÓN DEL DESARROLLO MOTRIZ	EFECTO DE ESTRATEGIA
CORRER	1,33%
TREPAR	0,00%
REPTAR	49,21%
ESCALAR	2,11%
CUADRUPEDIA	0,00%
SALTAR	3,63%
CAMINAR	12,65%
LANZAR Y CAPTURAR	3,98%

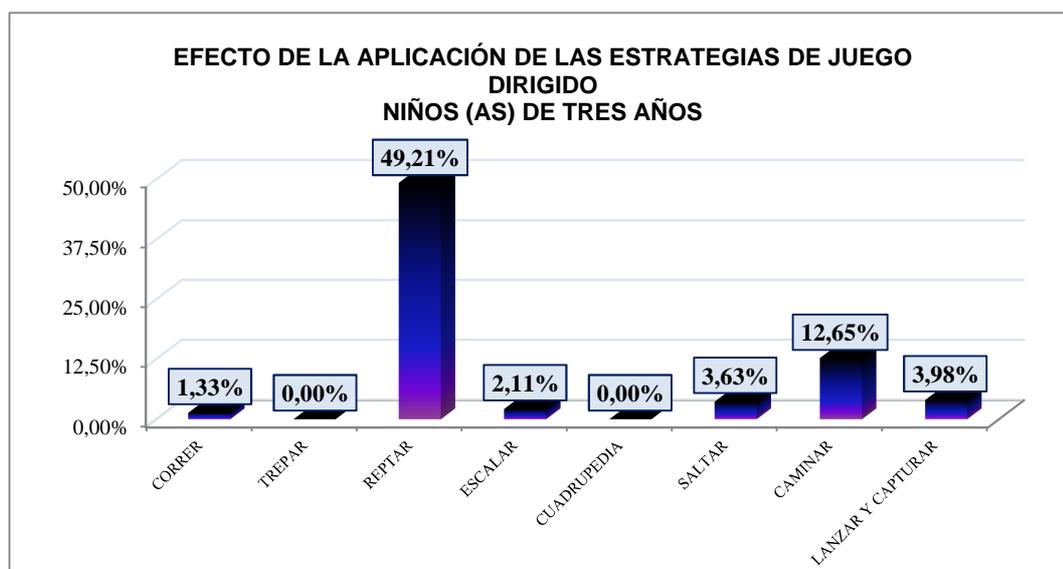


Gráfico 37: (Efecto de la aplicación del juego dirigido).

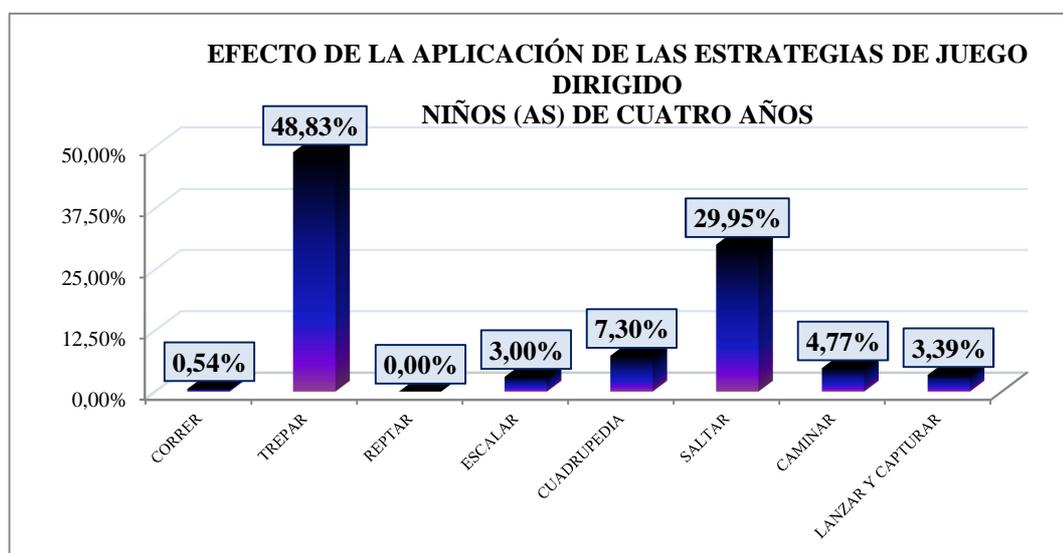
Fuente: Dimensión del desarrollo motriz.

En los niños de tres años las dimensiones que presentan una evolución representativa son reptar y caminar, la evolución es poco significativa en las dimensiones: correr, escalar, saltar, y lanzar y capturar; y en las dimensiones de trepar y cuadrupedia no existe ninguna evolución.

Las variaciones en los niños de cuatro años son:

TABLA 6: VARIACIONES EN NIÑOS DE 4 AÑOS

DIMENSIÓN DEL DESARROLLO MOTRIZ	EFECTO DE ESTRATEGIA
CORRER	0,54%
TREPAR	48,83%
REPTAR	0,00%
ESCALAR	3,00%
CUADRUPEDIA	7,30%
SALTAR	29,95%
CAMINAR	4,77%
LANZAR Y CAPTURAR	3,39%

**Gráfico 38:** (Efecto de la aplicación dirigido a niños de 4 años).

Fuente: Dimensión del desarrollo motriz.

En los niños de cuatro años las dimensiones que presentan una evolución representativa son trepar y saltar, algo significativa en la cuadrupedia, y es poco significativa en las dimensiones: correr, escalar, caminar, lanzar y capturar; y en la dimensión de reptar no existe ninguna evolución.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

De los profesores encuestados se puede manifestar que presentan un alto nivel de interés por aprender sobre la importancia del desarrollo motriz y su relación con el juego; además de su preocupación por el adecuado aprendizaje de sus educandos.

Las estrategias de juego dirigido son más eficientes en los niños(as) de cuatro años que en los de tres años.

La evolución de las dimensiones del desarrollo motriz no es similar para las dos edades estudiadas.

Con una significancia del 5%, es decir una certeza del 95% se concluye que en los niños(as) de 3 años, “el uso del juego dirigido NO incide en el desarrollo motriz”, mientras que en los niños de 4 años “el uso del juego dirigido SÍ incide en el desarrollo motriz”.

Con una significancia del 20%, es decir una certeza del 80% se concluye que tanto para los niños(as) de 3 años como de 4 años, “el uso del juego dirigido SÍ incide en el desarrollo motriz”.

Puesto que la población de estudio se compone de niños(as) de 3 y 4 años, puede asegurarse que “El uso del juego dirigido SÍ incide en el desarrollo motriz de los

niños/as de educación inicial”, únicamente con una significancia del 20% es decir con un nivel de certeza o confiabilidad del 80%.

Se observó que las rondas practicadas con los niños, en principio promovían la estimulación en el área de la motricidad gruesa, sin embargo tuvo afectación también en el área de la memoria auditiva. Sirviendo como alternativa a la memorización de canciones y recitaciones, que proponían los maestros con este fin.

Dentro de los juegos tradicionales, cada pueblo tiene una variación y está determina al final del área a intervenir; por lo tanto es importante que el maestro o promotor aprenda el juego para poder realizar las variaciones necesarias y adapte el juego al alumno y al área a desarrollar.

En el área donde se realizó la investigación se pudo determinar que los niños presentan varias alternativas para los juegos, sin embargo en muchos de los casos no se los practica porque deben ejecutarse fuera del área de clase o los maestros no pueden incluirse en los juegos debido a que desconocen la actividad o el material, como sucedió en el caso de los trompos, que fue más fácil de ejecutar para los maestros que para las maestras, o avanzadas que no resultaba muy gratificante para los chicos debido a que el promotor desconocía las reglas.

Utilizar los juegos que los niños practican habitualmente en el espacio de recreo dentro de un sistema regular de aprendizaje con un fin educativo, es una propuesta que requiere de la integración de todas las aristas que componen el sistema educativo, los padres necesitan entender que no se “juega por jugar”, los compañeros

maestros deben entender la “bulla” como parte del aprendizaje, los directivos incentivar a los maestro a aplicar el juego como medio de aprendizaje en el sistema regular y los niños aprender que todo juego tiene un horario y es importante terminar y cambiar de trabajo sin importar que sea divertido.

5.2 RECOMENDACIONES

Es importante que los padres de familia y colegas maestros promuevan el juego de los niños, con la intención de un adecuado desarrollo motriz de estos, considerando ciertas características para no caer en juegos sedentarios y que desarrollan una habilidad específica pero convirtiéndose en un problema al no existir otra alternativa de movimiento.

Promover el juego en los niños al aire libre durante el día luego de la jornada diaria de clases como alternativa y refuerzo para las actividades que realiza en la escuela. Con la intención de desarrollar sus habilidades psicomotrices.

El estudio documental demuestra la afectación que tienen los juegos en el desarrollo motor de los niños y niñas, sin embargo se encuentran inconvenientes al momento de aplicarlos. Existe una gama de juegos que se podrían aplicar, el desconocimiento o el conocimiento básico de éstos, hacen que al aplicarlos no sean gratificantes para los niños y niñas, no se considera la parte recreativa y únicamente se considera la parte educativa. Al no incluir el tiempo libre como tiempo de aprendizaje se pierde una parte importante del niño “aprender sin aprender”; es decir aprender sin las consideraciones de una educación formal. Dentro de las fichas de observación que se utilizaron para la investigación de los juegos en este trabajo

existe la variable -el número de repeticiones del juego- pero si esa variante se mantiene por elección, se tiene que muchos de los juegos aplicados no quieren ser repetidos, unos por cansancio y otros simplemente porque los “aburre” una vez después de ser aplicados; si bien es cierto que esta variable no se encuentra dentro de la investigación, sí nos permite recomendar el fortalecer el aprendizaje cuando el niño quiere repetir el juego, de esta manera se introduce la recreación ya que el juego por sí mismo ha pasado a tener una cuota más placentera que educativa para el niño o niña participante.

Proponer un manual de juegos dirigidos que pueden realizar los profesores dentro de la jornada diaria de clases con la finalidad de desarrollar las habilidades motrices de sus alumnos, dosificando de esta manera la recreación y el aprendizaje e interactuando el uno con el otro, sin mirar al juego únicamente como distracción, sin beneficio para el aprendizaje.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

Título: Manual de juegos dirigidos para el desarrollo motriz de los niños de educación inicial.

Objetivo general

Desarrollar la habilidades motrices de los niños de educación inicial en el sector rural de la Provincia de Pichincha mediante juegos dirigidos y realizados dentro de la jornada diaria de clase.

Objetivos específicos

Desarrollar las habilidades motrices en las áreas de locomoción

Promover el juego dirigido entre los maestros y maestras como acciones orientadas al desarrollo psicomotriz de los niños de educación inicial.

Generar confianza en los padres de familia, autoridades de las diferentes instituciones y maestros para aplicar juegos dirigidos en las instituciones y dentro de las jornadas de clase.

TABLA 7: DE ACTIVIDADES:

	ACTIVIDAD	ÁREA MOTRIZ A INTERVENIR	ESPACIO FÍSICO PARA EJECUTAR.	MATERIALES
JUEGO TRADICIONAL	Rayuela	Estabilidad/Salto	Exterior	Tiza Fichas
	Canicas o bolas	Manipulación Motricidad fina	Exterior	Canicas
	Cebollitas	Estabilidad/capturar	Exterior	Poste
	Ensacados	Locomoción/Salto	Exterior	Costal Conos Pito
RONDA	Carretilla	Locomoción/caminar	Exterior	Ninguno
	Elástico	Estabilidad/saltar	Exterior	Elástico
	El patio de mi casa	Locomoción/saltar	Exterior	Ninguno
	El zafarrancho	Locomoción/caminar	Exterior	Ninguno
	Tiki-kaka	Estabilidad/salto	Exterior	Ninguno
	Padre Abraham	Estabilidad/salto	Exterior	Ninguno
JUEGO COOPERATIVO	Carrera del cangrejo	Estabilidad/cuadrupedia	Exterior	Ninguno
	Trole bus	Locomoción/caminar	Exterior	Ninguno
	Mecedora	Estabilidad/reptar	Exterior	Ninguno
	Cien pies	Estabilidad/saltar	Exterior	Ninguno
	Balón rodado	Manipulación/lanzar/capturar	Exterior	Balón
	La invasión	Manipulación/lanzar/capturar	Exterior	Pelota
	Párate si puedes	Estabilidad/	Exterior	

JUEGO MOTOR	OoA	Manipulación/capturar	Exterior	Balón y cesto
	Carrera de tres pies	Estabilidad/correr	Exterior	
	Carrera de obstáculos	Locomoción/reptar/trep ar/correr	Exterior	Ninguno
	Roba tesoros	Locomoción/carrera	Exterior	Ninguno
	Bolos humanos	Manipulación/lanzar	Exterior	Bolas
	Equilibra tu gol	Estabilidad/ equilibrio	Exterior	Pelotas
JUEGO DE BAILE	Baile del palo	Estabilidad/reptar	Exterior	Palo
	El baile de los globos	Estabilidad/equilibrio	Exterior	Globos
	Baile olímpico	Estabilidad/saltar	Exterior	Ninguno
	Cambio de pareja	Locomoción/correr	Exterior	Ninguno

Juegos tradicionales: trompos, canicas (bolas), planchas, elástico, rayuela, avanzadas, carretilla, ensacados.

Observación: dentro de los juegos, el promotor elegirá las acciones para realizar; así tenemos que dentro de los trompos podemos elegir actividades como cincuentón; con las canicas se puede elegir jugarlas dentro del círculo o derribando objetos.

- ✓ **Rondas:** gato y ratón, el lobo
- ✓ **Otros:** encestar, juegos con espalderas, cometas

Observación: los juegos de encestar el promotor pueden elegir el tipo de cesto como el de básquet o los tachos de basura; con las espalderas se pueden realizar competencias para trepar.

Promotor de juego: maestros de educación inicial (principal característica de los juegos dirigidos).

Tiempo: todos los juegos se desarrollan en un tiempo máximo de 30 minutos y mínimo de 20 minutos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA

Bibliográficas

- Baró, J. & Alemany, R, 2007, *Estadística Aplicada*, Editorial Catalunya, Barcelona, pág. 203-212.
- Braun Harald & Calderón, Alberto, Cali 1990, *Teoría y Práctica de los Test-motores*, tomo 6, Editorial XY.
- Erica Dobler, 1968. *Juegos menores Alemania*.
- Fonseca Víctor, 1998. *Estudio y Génesis de la Psicomotricidad*, 1ª edición, Zaragoza, INDE publicaciones.
- Goicochea, 1991. *El valor del juego*.
- González, Catalina, 2001. *La Educación Física en Preescolar*. 1º edición.
- Gutiérrez, *Aprendizaje de valores sociales a través del juego*.
- Guts Muths, 1980. *Juegos menores*. Habana Cuba.
- Guzmán, José Luis, 2010. *El tiempo que te queda libre dedícalo a la recreación*, editorial México.
- Martín Andrés y J. Luna del Castillo, 2005. *Bioestadística social*, Ediciones Norma, pág. 176-189.
- Martínez, 2002.
- MEC, DINADER, 1997. *Reforma Curricular para educación Básica Área de Cultura Física*, editorial Alborada.
- Narváez, Arango, 1997. *Juguemos con los niños*. Colombia.

- Ofelia, María, 1998. Buenos Aires.
- Paredes, 2002. *Aproximación teórica a la realidad del juego España*.
- Pazmiño, 1997, Iván, *Metodología de la Investigación Científica*, Editorial gráficas, fuentes.
- Techachal, Emilio, 2010, *El juego México*.
- Turpin, Bernard, 1999. *Aspectos Psicomotrices*, editorial Hispano Europea, Barcelona.
- Vargas, 2006. *La educación del hombre*.
- Varios autores, *La actividad física en primaria*, volumen 1, 1ª edición, editorial Paidotribo, Barcelona.
- Varios autores, *La actividad física en primaria*, volumen II, 1ª edición, editorial Paidotribo, Barcelona.

Documentales

- DINADER. 1997
- García, Juan Antonio, *Ciencia de la educación Pre-Escolar y Especial*, 1995.
- *Guía Didáctica de Cultura Física Nivel Pre-Primario*. MEC 1996
- *Manual de Cultura física, Nivel Pre- Primario*, CEA 1998
- *Manual de Educación Física, Deportes y Recreación*.- Océano 2003.
- María Victoria de la Cruz & María C Mazaira, *Escala de Evaluación de Psicomotricidad en preescolar*.
- Msc. Berrezuelo, Pablo, *Psicomotricidad y Educación Infantil*, 1995-2006 Madrid.
- Ozeretski, *Apreciación del nivel motor: coordinación estática, coordinación dinámica, rapidez de movimientos*, 1985.

- Ponce, Patricio, *Notas de aula de Didáctica de la Educación física, Iniciación Deportiva*, catedrático de la Carrera de Ciencias de la Actividad Física, Deportes y Recreación.
- *Programa de estudio, Cultura Física*, Nivel Pre-Primario, CEA 1995
- *Reforma Curricular para la Educación Básica*, Cultura Física. MEC.
- Tovar, Marcelo, *Notas de Aula de Educación Infantil*, Catedrático de Fútbol, de la Carrera de Ciencias de la Actividad Física, Deportes y Recreación.

Electrónicas

- Berruezo, 2000 en [www. conceptos de psicomotricidad](http://www.conceptos.depsicomotricidad.com).
- Muniáin, 1997 en [www. conceptos de psicomotricidad](http://www.conceptos.depsicomotricidad.com).
- Núñez y Fernández Vidal, 1994. en [www. Conceptos de psicomotricidad](http://www.conceptos.depsicomotricidad.com).
- [www. Ed.infantil y psicomotricidad/desarrollo/evolución/2003](http://www.edinfantil.com/psicomotricidad/desarrollo/evolucion/2003)
- [www. Educarl.org. psicomotricidad/ niños/0048-08.pdf](http://www.educarl.org/psicomotricidad/niños/0048-08.pdf)
- [www. Educarl.org. psicomotricidad/ niños/0048-08.pdf](http://www.educarl.org/psicomotricidad/niños/0048-08.pdf)
- [www. ef deportes.com](http://www.efdeportes.com)
- [www. Ef.deportes/desarrollo psicomotriz 4 a 6 años](http://www.efdeportes.com/desarrollo-psicomotriz-4-a-6-años).
- [www. Ef.deportes/desarrollo psicomotriz 4 a 6 años](http://www.efdeportes.com/desarrollo-psicomotriz-4-a-6-años).
- [www. es.wikipedia.org/wiki/Colaboracion](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Colaboracion)
- [www. globalinfancia.org.py/agenciadenoticias/glosario/i.htm](http://www.globalinfancia.org.py/agenciadenoticias/glosario/i.htm)
- [www. Monografias.com](http://www.monografias.com)
- [www. Monografias.com](http://www.monografias.com)
- [www. Salud. Hoy - Febrero, 2003](http://www.salud.hoy.com)
- www.educa.madrid.org/web/cap.ciudadlineal/0049-07.pdf.