

000097

7/0158

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

AREA DE PSICOPEDAGOGIA

6-Janaina T.  
DECANO

*Margaretha Hurtado*  
Profesora

*Guillermo S.*  
Ricardo Triguero  
Rector

LOS JUEGOS INFANTILES TRADICIONALES  
UN RECURSO DIDACTICO EN LA ESCUELA  
EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

*Jose Luis Mico*  
Tribunal



TESIS DE GRADO

*Educación  
juegos infantiles  
niños - juegos  
instruccion - aprendizaje*

APROBADA CON  
DISTINCIÓN

*Dr. Jose María Muro*  
Tribunal  
14-10-94

POSTULANTE: NORAH POMA CASTRO

TUTOR: Dra. MARGARETH HURTADO



La Paz - Bolivia

Octubre de 1994

000000

#### DEDICATORIA

Esta tesis va dedicado a mis padres, también a mis niños del CEDIN-I y muy especialmente a un compañero que me incentivo y me apoyo a realizar este trabajo.

## AGRADECIMIENTO

Quiero testimoniar mi reconocimiento por la valiosa colaboración al realizar este trabajo a las siguientes personas:

- Dra. Margareth Hurtado
- Lic. Rubén Belmonte
- Niños y personal docente-administrativo de la escuela Guatemala
- De igual manera quiero agradecer a todos los docentes de mi carrera que han contribuido a mi formación

### PRESENTACION

*El presente trabajo es producto de todo un proceso investigativo, que responde a una inquietud por buscar, adecuar y reafirmar nuevos recursos educativos para nuestras escuelas. Además que a partir de esta actividad lúdica pueda permitírnos rescatar nuestros valores culturales, aprovechar nuestros recursos naturales, el potencial interno que tienen los niños, la creatividad, la fantasía y todo ese mundo interno cargado de energías, desesperados en salir ante cualquier actividad.*

*La iniciativa e inquietud a cerca de la realización de este tema de investigación responde a muchos años de trabajo dedicados al quehacer educativo así como a experiencias con efectos positivos en la educación. El trabajo como educadores representa un reto pedagógico si se quiere lograr un cambio y una transformación en la sociedad. Como los educadores nos valemos de todos los recursos habidos y por haber es que estamos en una permanente búsqueda de recursos educativos. Es así que nos animamos a realizar esta pesquisa con la intención de hacer un pequeño aporte al proceso de aprendizaje de los niños. En este sentido a continuación les ofrecemos la siguiente reflexión de Zhukóvskaia, que nos servirá también como una introducción al tema:*

*"El juego, el estudio y el trabajo son formas diferentes de la actividad del niño, mediante los cuales él domina los conocimientos, las habilidades y los hábitos también desarrolla sus capacidades. El juego además coadyuva a perfeccionar los conocimientos que el niño ha adquirido durante el proceso de enseñanza. El juego es un estimulante sui géneris del desarrollo y proporciona cualitativamente índices en la educación y aprendizaje de los niños",*

*(Zhukóvskaia 1982:114)*

INDICE1.- INTRODUCCION

- 1.1 Antecedentes
- 1.2. Planteamiento del problema
- 1.3. Justificación
- 1.4. Operacionalización del problema y delimitación del objeto de estudio.
- 1.5. Objetivos
- 1.6. Hipótesis
- 1.7. Operacionalización de las hipótesis
- 1.8. Definición de términos

2. MARCO TEORICO

- 2.1. EL JUEGO
  - 2.1.1 Antecedentes
  - 2.1.2. Diversas teorías y definiciones del juego
  - 2.1.3. Esencia y significación del juego
  - 2.1.4. Evolución del juego
  - 2.1.5. Clasificación de los juegos
- 2.2. EL JUEGO EN LA EDUCACION
  - 2.2.1. Areas de desarrollo a través del juego
  - 2.2.2. Experiencias educativas con juegos
  - 2.2.3. El juego en la escuela tradicional
  - 2.2.4. Los juegos más comunes en nuestro medio

3. METODOLOGIA

- 3.1. Consideraciones previas
- 3.2. Descripción metodológica
- 3.3. Delimitación del Universo

- 3.4. Instrumentos
- 3.5. Procedimiento de la investigación  $\neq$
- 3.6. Experiencia piloto
- 3.7. Diseño experimental  $\neq$ 
  - I Fase: Contacto y diagnóstico del grupo de trabajo
  - II Fase: Sesiones de trabajo
  - III Fase: Evaluación de la experiencia
- 3.8. Recolección de juegos y su adecuación pedagógica
- 3.9. Aplicación de encuestas  $\neq$

#### 4. RESULTADOS

- 4.1. Los juegos tradicionales, sus contenidos educativos y su adecuación pedagógica.
- 4.2. La posición de los profesores referente al juego
- 4.3. La actitud de los padres de familia ante el juego
- 4.4. Los niños y su defensa al derecho del juego  $\neq$
- 4.5. Nivel de avance con el proceso experimental
- 4.6. Nivel de avance en el área sensoperceptual según la prueba Frostig.
- 4.7. Desarrollo cognitivo a partir de la prueba  $\neq$  Goodenough.
- 4.8. Desarrollo Psicomotor y el comportamiento psicosocial a partir de la prueba de Vayer.
- 4.9. Resumen

#### 5. CONCLUSIONES

- 5. Conclusiones  $\neq$ 
  - 5.1. Propiedades educativas inherentes del juego
  - 5.2. El juego como un recurso didáctico

6. *APENDICE*

- 6.1. *Boleta de encuesta*
- 6.2. *Descripción de los juegos utilizados con contenido pedagógico.*
- 6.3. *Cassette con grabaciones de los juegos orales aplicados*
- 6.4. *Fotografías de sesiones de juego*
- 6.5. *Publicación de la experiencia en la escuela Guatemala*

7. *BIBLIOGRAFIA*

## CAPITULO I

*INTRODUCCION*

*No hay forma de vida socio-cultural que no se encuentre "impregnada al juego"; el juego es pues factor generador de cultura. el juego tiene su valor y su tiempo.*

*Lohan Huizinga*

### 1.1. ANTECEDENTES

La educación en nuestro país responde a su estructura gubernamental de desigualdad e injusticia social, en favor de pequeños grupos privilegiados y en desmedro de extensos sectores poblacionales que viven en situación de pobreza con precarias condiciones de habitabilidad, reducido acceso a servicios básicos, malas condiciones de salud, así como las nutricionales y educacionales, bajos ingresos económicos, entre otros. Por otro lado existe una indiferencia de parte del estado hacia la educación fiscal, la cual se desenvuelve de acuerdo a sus posibilidades económicas y a pesar de la precaria formación de los docentes. Aunque ahora existe bastante expectativa hacia la reforma educativa, que nos ofrece participación popular y respeto a nuestras culturas, nuestros idiomas, esperamos que esta Reforma también pueda beneficiar a los niños de corta edad. No obstante que por el momento solo se encuentra en papeles, pero es innegable que esta reforma es una necesidad sentida por toda la sociedad Boliviana. Entre tanto la educación se ve afectada desde todo punto de vista haciéndose de la educación fiscal un estereotipo "tradicional" que implica repetición memorística y falta de actualización de contenidos, los cuales en la mayoría de los casos son ajenos a nuestra realidad, a nuestra forma de vida y a los intereses de los niños. Es así que en un círculo de muchos conflictos y limitaciones se desarrolla la educación de los niños de nuestro país.

Cuando pensamos en los niños, se presentan un sin número de imágenes en nuestra cabeza, pero si nos preguntamos ¿que representan para nosotros los niños?. La respuesta a esta pregunta probablemente diferirá de acuerdo a la situación en la que nos encontramos, ya sea por factores de orden económico, político, social o cultural; Montessori (1981:56) por ejemplo hace un análisis sobre la situación de los niños, de la percepción que tienen los adultos acerca de los niños y sostiene que... "el niño es el estorbo constante del adulto, absorbido y fatigado por ocupaciones cada vez mas exigentes".

Por lo que se puede observar en realidad pues casi no hay sitio para el niño en la casa, todo está hecho para los adultos. Los adultos carecen de tiempo para ocuparse de los niños. El padre y la madre se van al trabajo pues si no lo hacen la situación económica afecta tanto a los adultos como a los niños. Hasta en las

*mejores situaciones hogareñas a veces el niño es abandonado en manos de gente extraña asalariada (empleadas domésticas, niñeras y otros) durante el día y en algunos casos incluyendo la noche.*

*No hay "refugio" alguno donde el niño pueda manifestar su condición de niño; es decir donde pueda ejercer su actividad de niño en forma "natural". Es preciso que permanezca quieto, se calle y que no toque nada, pues nada le pertenece. Todo es propiedad inviolable del adulto que por definición está prohibida al niño. ¿Existe algo que le pertenezca al niño? Parece que no posee nada. La posición del niño en algunas situaciones es comparable con la situación de un hombre sin derechos civiles y sin derecho a un habitat apropiado.*

*A pesar de este panorama adverso a principios del siglo XX se realiza un movimiento en defensa del niño en los países europeos. Se fueron transformando las escuelas y se empezó a crear algunas cosas destinadas para niños (muebles, teatro, música, etc.) Este movimiento poco a poco se ha ido extendiéndose a los diferentes países. Sin embargo, podemos comprobar que las reformas políticas "pretendidamente" revolucionarias, los medios de comunicación, las empresas comerciales de nuestro tiempo, sólo han logrado apoderarse del niño, para convertirlo en un instrumento dócil de sus futuras intenciones.*

*La ceguera impresionante del adulto, su insensibilidad hacia los niños, incluyendo a sus hijos frutos de su propia vida, tiene raíces culturales muy profundas que se han extendido a través de las generaciones. El adulto aparenta amar al niño, pero lo desprecia inconscientemente, provoca en éste un sufrimiento secreto, espejo de nuestro errores y advertencia para nuestra conducta. En nuestro medio pese al desarrollo cultural aún se mantiene conductas negativas hacia los niños, debido a los problemas socio-económicos en los que se desenvuelven la mayoría de las familias. Esta situación naturalmente influye en forma negativa la educación y desarrollo de los niños.*

*Por otra parte recordamos que el desarrollo de los niños de 5 a 6 años de edad de acuerdo con Piaget, se ubica en el período preoperacional. En esta edad, nos dice Petrovski (1985:87), el niño va creando condiciones propicias para una mayor independencia y para la asimilación de nuevas formas de experiencia social en el*

proceso de educación y enseñanza. En todo este proceso existe una actividad fundamental en la vida del niño, que algunas veces pasa desapercibida, otras malentendida y en algunos casos incluso censurada por personas adultas. Esta actividad es conocida comúnmente como juego.

En el presente estudio nos referiremos específicamente al juego y vamos a plantear que los juegos tienen propiedades inherentes de carácter educativo. Con este propósito se tomarán en cuenta los juegos tradicionales de nuestro medio sin considerar la procedencia ni la época. Es decir nuestra propuesta de investigación se concentrará en esa actividad dinámica y permanente del niño, para demostrar que los juegos infantiles tradicionales tienen propiedades intrínsecas de carácter educativo.

Al proponer este trabajo estamos también postulando un cambio en la dirección de nuestra mirada y la postura de nuestro pensamiento en relación a los niños, su forma de vida, su educación, su formación y desarrollo integral en general. Al sostener que el niño es el capital humano más valioso del país, pensamos que debe gozar plenamente de sus derechos y tener una formación integral saludable y dinámica. Es por eso que buscamos plantear nuevas alternativas educativas.

Pensamos que en el proceso de aprendizaje de nuestro medio existen muchas necesidades y con el presente trabajo dirigido a apoyar la labor educativa de los niños, pretendemos ofrecer a consideración de los educadores un pequeño aporte para facilitar en parte el desarrollo educativo del niño.

## 1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA ○

El juego es una actividad propia y fundamental en la vida del niño. Esta actividad lúdica encierra un mundo de misterios, fantasías y actitudes de diferente naturaleza. Pero, en realidad, con frecuencia el juego pasa desapercibido y la mayoría de los adultos no conocemos su carácter esencial. Con mayor razón, desconocemos si los juegos tienen propiedades intrínsecas que pueden ser explotadas con fines educativos.

Además de ser el juego la actividad que más les agrada a los niños de corta

edad, es interesante observar que esta actividad se presenta en ellos en la mayoría de los casos en forma espontánea. Asimismo es importante tomar en cuenta que los niños muestran preferencias por algunos juegos, según las edades y grupos sociales en las que se desarrollan. Todas estas consideraciones nos conducen a proponer este trabajo de investigación. En este sentido planteamos al inicio de nuestro estudio las siguientes preguntas:

- ¿Puede el juego coadyuvar al desarrollo integral del niño?
- ¿Tienen los juegos propiedades inherentes de carácter educativo?
- ¿Es posible rescatar los juegos infantiles tradicionales para aprovechar sus características educativas?
- ¿Es posible utilizar los juegos infantiles tradicionales como un recurso didáctico en la escuela con niños de 5 a 6 años de edad?

En base a estas preguntas generadoras nos proponemos orientar el presente trabajo, con la finalidad de rescatar los juegos infantiles tradicionales, analizarlos y demostrar las propiedades educativas que tienen estas actividades lúdicas para su posible utilización como recurso didáctico con los niños en el ámbito escolar.

### 1.3. JUSTIFICACIÓN

El sistema de enseñanza de nuestro país para niños de pre-básico es precario. Lo mismo se puede aseverar en cuanto al uso de materiales y recursos didácticos adecuados para la edad correspondiente. Además de que en la mayoría de los establecimientos educativos en el pre-básico y primero básico existen planes sistemáticos ampulosos, y por lo general debido a la insuficiencia de tiempo es la maestra quién realiza el trabajo de los niños para cumplir con los programas establecidos, pero de esta manera se coarta y anula su potencial creativo y perjudicando su desarrollo. Sin embargo existe una variedad de recursos didácticos dinámicos y económicos que se pueden usar para la educación. En esta ocasión hablaremos de los juegos como recursos en potencia, pudiendo al mismo

tiempo aseverar que estos juegos se encuentran permanentemente al alcance de los maestros y padres de familia, que además esta actividad lúdica es agradable y natural para los niños. Por tanto pensamos que se hace necesaria la investigación acerca de este tema, para describir las propiedades inherentes de carácter educativo en el juego y su posible aplicación como recurso didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Existen otras razones además para justificar la importancia de esta investigación. Mencionamos por ejemplo que en nuestro país generalmente los niños ingresan al prebásico a la edad de cuatro o cinco años de edad. Este hecho representa el inicio de la vida escolar que para la mayoría de los niños se torna en un conflicto, sea por falta de socialización, estimulación, excesiva dependencia de la familia o simplemente porque el niño no está preparado para el ingreso a la escuela. Por tales razones se hace imprescindible buscar nuevas alternativas de recursos didácticos. Es por eso que planteamos considerar al juego como una alternativa que sea atractiva para los niños y que les permita integrarse entre ellos y lograr una adecuada socialización.

Los primeros años de escolaridad, es decir, el pre-básico es fundamental para el establecimiento de un aprendizaje sistemático. Así también para aceptar o rechazar la escuela, como también para desarrollar las facultades cognoscitivas, psicoafectivas, sociales, lingüísticas, psicomotoras y de aprendizaje global. Asimismo, para que haya un buen aprestamiento es necesario la participación activa del niño, para lo cual sería necesario introducir un recurso didáctico que sea aceptable y del agrado del niño. Para este caso proponemos al juego como tal recurso.

Sin embargo en esta edad, el mundo que los niños recorren a través de su fantasía y juego, a veces es incomprensible, pero de alguna forma en esa actividad propia y de libre expresión del niño se presentan un sin fin de conductas que van ligados a su desarrollo integral. Esta actividad lúdica aprovechada adecuadamente podría ser considerada como un factor importante para fines educativos. Por otro lado, en la mayoría de los casos en los que se permite el juego, éste va restringido a determinados instantes. Uno de esos momentos es lo que tradicionalmente se llama "recreo". En esta oportunidad por el lapso de 15

a 30 minutos los niños prácticamente luchan por un espacio en el patio y dan rienda suelta a su imaginación, tratando de aprovechar al máximo su tiempo. Luego de esta breve pausa los niños quedan nuevamente acorralados en el aula, sentados con su lápiz y cuaderno, mirando el pizarrón o al maestro. Por lo general, esta situación se torna en una actividad que para los niños es rutinaria y por tanto monótona. Es decir, en los pocos momentos libres que tienen en la escuela se generan algunas conductas lúdicas que sería beneficioso aprovecharlas para su desarrollo integral. La característica del juego en los niños es ante todo la participación activa, ya que incluye en su dinámica a dos o mas miembros y su posible empleo en actividades educativas implicaría un proceso colectivo.

El hecho de que existen un sin fin de investigaciones que tocan diversas áreas del niño, y que día tras día se nos presenta nuevos retos, nos motiva a hacer búsqueda de nuevas alternativas. En 1966 el escritor Antonio Paredes Candia inicio su estudio y descripción de los juegos tradicionales, lo cual fue una pauta en nuestro país, para hacer notar la importancia del rescate cultural a través de una actividad que parece tan informal, pero que es sumamente rica.

Posteriormente hubo muchos grupos de la UMSA y de algunas instituciones que intentaron rescatar los juegos tradicionales para darle una utilización educativa desde distintos puntos de vista. Así SERPAJ institución religiosa integra algunos juegos con los derechos del niño. Todas estas inquietudes e intentos de sistematización que se dieron nos han servido de gran motivación para la realización de este trabajo de investigación. Pero no debemos descartar que existieron también algunos estudios a nivel internacional que sirvieron para la realización del presente trabajo de investigación y elaborar una propuesta alternativa al uso de recursos didácticos en la escuela.

Por las características presentadas el estudio de los juegos tradicionales desde esta perspectiva podría darnos pautas muy importantes para su empleo como recurso educativo en el proceso de aprendizaje para niños de cinco a seis años de edad pertenecientes a la primera sección de prebásico.

Existe una variedad de juegos que tienen un componente educativo, sea de movimientos, socialización, de afectividad u otros que podrían ser usados como

recurso didáctico. En la presente investigación se propone la recolección de los juegos, su sistematización, la adecuación pedagógica y un esbozo tipológico para su uso como un recurso didáctico.

#### 1.4. OPERACIONALIZACION DEL PROBLEMA Y DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

La operacionalización de nuestro problema plantea aspectos centrales como:

- La incorporación de recursos didácticos dinámicos de accesibilidad y aceptabilidad de parte de los niños.
- Optimizar el proceso de aprendizaje en los niños
- Revalorizar nuestra cultura rescatando y sistematizando los juegos para utilizarlos como recurso didáctico, explotando todas sus potencialidades del niño para favorecer a su desarrollo integral.

Existen una diversidad de recursos, pero por la experiencia y por la efectividad de este recurso trabajaremos sobre esta actividad lúdica

#### DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

##### a) Objeto de estudio:

Se plantea el estudio de los juegos infantiles tradicionales, la descripción de sus propiedades educativas inherentes y su posible utilización como un recurso didáctico. Dentro de este contexto vamos a entender que los juegos infantiles presentan una actividad lúdica y espontánea que normalmente realizan los niños en los distintos espacios. Asimismo al hablar de los juegos tradicionales estamos refiriéndonos a los juegos que los niños comúnmente juegan y que pasan de generación en generación.

Entonces de manera específica nuestro objeto de estudio nos lleva a la consideración de los juegos infantiles tradicionales con el propósito de analizar sus propiedades educativas que puedan justificar su potencial uso como recurso didáctico en el proceso de aprendizaje en la escuela.

**b) Tiempo:**

No se ha determinado un lapso específico para la recolección de los juegos. Muchos de los juegos que se emplean en nuestro medio son muy antiguos y tal vez no sea posible precisar su origen; sin embargo, se tendrá el cuidado de constatar que todos los juegos a considerarse deberán ser juegos vigentes y frecuentemente practicados por nuestros niños. Algunos juegos posiblemente daten de la década de los 60, otras de los 70, o de los 80 e indistintamente hasta llegar a la década en la que nos encontramos. Con estos juegos también usaremos los criterios anteriores para tomarlos en cuenta en nuestra investigación. Es necesario hacer notar que algunos juegos van desapareciendo paulatinamente. Aquí cabe hacer hincapié para señalar que la televisión, los juegos electrónicos, "juguetes modernos" entre otros, lamentablemente parecen estar sustituyendo de manera irreversible a las actividades lúdicas tradicionales, anulando su potencialidad y creatividad en los niños.

**c) Espacio:**

La recolección de los juegos se realizará en: parques, plazas, en la calle y especialmente en las escuelas del área suburbana y urbana; en su mayor parte en escuelas fiscales con una pequeña muestra de colegios particulares. Posteriormente el trabajo experimental será realizado en la Escuela Guatemala de la Ciudad de La Paz, ubicada en la Zona Norte.

**d) Grupo Etáreo:**

Se trabajará con niños de 5 a 6 años de edad. Con una población de 36 niños de ambos sexos divididos en dos grupos: Experimental y Control. Los niños de menor edad tienen cuatro años y seis meses y los de mayor edad seis años y tres meses. Los niños que estarán dentro del grupo de estudio pertenecen al pre-básico de la Escuela Guatemala, son niños de ambos sexos y cuentan con una edad de cinco a seis años de edad promedio. Para realizar un estudio diferenciador se los dividirá en cuatro sub-grupos con intervalos de cinco meses de edad de grupo a grupo, pero para su identificación etárea se considerará el mayor número de niños que es de 5 a 6 años de edad.

Hemos creído conveniente limitar este estudio a niños de esta edad considerando varios factores. Mencionaremos, por ejemplo, que ésta es la edad en la que los niños, al ingresar a la escuela, inician sus relaciones sociales con grupos numerosos. Es decir, que anteriormente sus relaciones sociales estaban limitados a contextos sociales pequeños. Entonces de un nivel de relación micro, como la familia, se pasa a un nivel macro, como la escuela. En esta edad se puede detectar problemas psicomotrices. Asimismo por esta edad los niños realizan sus primeras letras, sus primeros conocimientos de cálculo entre otros aprendizajes. Estos desafíos aún se hacen más frecuentes y complicados cuando consideramos que la mayoría de los niños todavía no recibieron el suficiente aprestamiento para enfrentar las nuevas experiencias de la escuela.

En el presente trabajo vemos por conveniente no hacer una diferenciación sistémica de las condiciones socio-económicas de los niños. Sin embargo, esta diferenciación será a veces considerada en la medida de la exigencia de la presente investigación.

### 1.5. OBJETIVOS

#### a) *Objetivos generales*

- Describir las propiedades educativas intrínsecas de los juegos infantiles tradicionales
- Demostrar que los juegos infantiles tradicionales pueden ser usados como recurso didáctico en la escuela.
- Buscar la incorporación de los juegos infantiles como un recurso didáctico en la escuela, como experiencia piloto.

#### b) *Objetivos específicos*

- Rescatar los juegos infantiles tradicionales para describir sus propiedades educativas
- Determinar criterios para caracterizar las propiedades educativas de los juegos en el proceso de aprendizaje

1.6. HIPÓTESIS

*Planteamos las siguientes hipótesis:*

- *Los juegos tienen propiedades inherentes de carácter educativo*
- *Los juegos pueden ser usados como un recurso didáctico*

1.7. OPERACIONALIZACION DE LAS HIPÓTESIS

1.7. OPERACIONALIZACION DE HIPOTESIS

HIPOTESIS	VARIABLES	CONCEPTUAL.	INDICADORES	DIMENSION	FUENTE	INSTRUMEN
Los juegos tienen propiedades inherentes de carácter educativo.	Juegos	Actividad multifacética en la vida del niño que es participe de su desarrollo integral.	Juegos simbólicos	Representación mental de objetos y personajes ausentes Imitación de personajes	a calle Parques Escuela (Patio, recreo curso y puerta de la Esc.	Descripción Observación, Test y encuesta
			Juegos de movimiento (des. psicomotor)	- Coordinación óculo-motor Relaciones espaciales Esquema corporal Ubicación espacial Desarrollo motor fino y grueso	IDEM A LA ANTERIOR	IDEM A LA ANTERIOR
			Juegos de construcción	- Formas de trabajo Infantil Construcción de juguetes, imitación acomodación	IDEM A LA ANTERIOR	IDEM A LA ANTERIOR
			Desarrollo del lenguaje	- Imitación Repetición de palabras - Aumento de vocabulario - Juego con palabras,		

HIPOTESIS	VARIABLES	CONCEPTUALI	INDICADORES	DIMENSION	FUENTE	INSTRUMEN
Continúa a la anterior			Juegos de reglas	Noción de número y Cantidad (perdedor y ganador) Abandono del egocentrismo. prevén y codifican todas las combinaciones posibles en cuanto a los juegos de su edad.	IDEM A LA ANTERIOR	IDEM A LA ANTERIOR
Los juegos pueden ser usados como recurso didáctico en el proceso de aprendizaje de la escuela.	Recurso Didáctico	Medios y formas de transmitir mensajes. Elemento imprescindible que en conjunto hacen al método de E-A	Recurso tradicional	Trabajo en el curso. Visión fija al pizarrón Repetición de palabras y sílabas.	Escuela, curso, patio.	Descripción, encuesta, observación.
			Recurso alternativo	Uso de colores Cuento. canciones, construcción de juguetes.	IDEM A LA ANTERIOR	IDEM A LA ANTERIOR
			Enseñanza	Juegos. Formal Compartir conocimientos (contenido de materias)	IDEM A LA ANTERIOR	IDEM A LA ANTERIOR
			Aprendizaje	temas	IDEM A LA ANTERIOR	IDEM A LA ANTERIOR
			Mensaje	Recepción de conocimientos. Contenido de los mensajes		

## DEFINICION DE TERMINOS

### RECREO

- De acuerdo al uso común se considera al recreo como un tiempo concedido a los alumnos de la escuela o colegio y en general al niño, para "jugar" y "descansar". Según Mialeret (1984:413) son pausas limitadas en la jornada escolar, que permiten a los niños relajarse y divertirse.

En nuestro medio aún se mantiene esta concepción, pero paralelamente está implicando el descanso para los maestros, quienes aprovechan ese tiempo para servirse su refrigerio y compartir con sus colegas.

### JUEGOS INFANTILES

- Mialeret (1984;282) nos recuerda que el juego es una actividad espontánea, que parece escapar de toda finalidad utilitaria, a la que uno se libra por el placer que procura. Particularmente frecuente en el comportamiento de los niños, el juego permite explorar y desarrollar sus capacidades en evolución ya sean psicomotoras, cognoscitivas o socioafectivas. Por lo tanto el juego posee una múltiple posibilidad funcional.

Inicialmente se da esta concepción del juego. En el transcurso del proceso de investigación se considerará su replanteamiento, tomando en cuenta los aspectos socio-culturales y económicos.

### CARACTERISTICAS EDUCATIVAS

Cuando hablamos de características educativas, nos referimos a los componentes que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje, priorizando el aspecto formativo de la personalidad.

### PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

En la opinión de J.Tibbetts (1970;64), en su sentido conductual, implica un cambio de conducta individual. Este aprendizaje puede darse en situaciones

formales (como en el caso de la escuela), o informales que están fuera de ella. Mientras el aprendizaje designa la acción del sujeto que aprende que es "enseñado, la enseñanza es la acción de la persona que pone a la otra en situación de "aprender".

Con el avance de la educación estas concepciones van cambiando, más aún con las nuevas formas metodológicas de la educación popular, donde evolucionaron los roles del educador y educando, tomándose una relación horizontal entre ambas partes. Todos aprenden de todos, como indicaba Freyre nadie educa a nadie, todos se educan entre si"

#### RECURSO DIDACTICO

De manera general se entiende a la didáctica como un conjunto de métodos, técnicas o procedimiento para la educación y la enseñanza, que suman un conjunto de recursos didácticos. La didáctica en general se refiere a la manera de llevar una clase en general. (Mialeret 1984;121).

En este proceso se utilizan una serie de recursos. En este contexto queremos plantear el juego considerado como un recurso didáctico.

#### TIPOLOGIA LUDICA

Por tipología lúdica entendemos la clasificación de los juegos en función de las áreas de desarrollo del niño.

Inicialmente retomaremos a Piaget quién clasifica en juegos prácticos referidos esencialmente a ejercicios sensomotores y juegos simbólicos, referidos a la representación simbólica del cotidiano vivir lo cual apoya de sobremanera al desarrollo socio-afectivo del niño.

#### REIVINDICACION

De acuerdo al diccionario Larousse (1984:885), reivindicar es considerado como la acción de reclamar una cosa que pertenece a uno, pero que esta en manos de otro.

Cuando nosotros hablamos de reivindicación, tomamos en cuenta los derechos del

niño. En este caso retomamos el derecho al juego, que le pertenece pero que lamentablemente en ejecución está limitada a las restricciones impuestas por el mundo de los adultos.

#### **JUEGO TRADICIONAL.**

*Si consideramos lo tradicional a aquellas conductas, cosas o hechos que pasan de generación en generación y son usuales en determinados grupos sociales, podemos decir que es posible hablar de juegos tradicionales.*

*En este caso nos proponemos tomar en cuenta todos aquellos juegos que van pasando de generación en generación, los mas usuales, sin considerar la procedencia.*

*Si tomamos en cuenta a Antonio Paredes Candia donde nos explica la procedencia de algunos juegos, podemos afirmar que muchos de los juegos tienen origen precolombino que se mezclaron con los juegos de origen andino y fueron cambiando la forma de jugarse.*

#### **DESARROLLO INTEGRAL**

*Para este efecto consideramos inicialmente el criterio de Zhukóvskaja (1982:9-18) quién toma en cuenta cuatro áreas para el desarrollo integral ..." Los juegos sirven de medio para la educación moral, intelectual, estética y física de los niños y condicionan el desarrollo integral. Sintetizamos su descripción:*

*Desarrollo Social.- Se refiere a la educación socioafectiva, su orientación hacia su objetivo, de las cualidades de patriotismo, solidaridad, compañerismo, amistad, el amor a sus compañeros, familiares, amigos, etc.*

*En sí se refiere a toda la parte de socialización del niño.*

*Desarrollo Intelectual.- Se refiere al desarrollo del lenguaje, imaginación, creatividad, juicios conclusiones y a toda la parte cognoscitiva. En este sentido al desarrollar en los juegos los intereses cognoscitivos de los niños nosotros contribuimos en el afán de saber, a la educación de la capacidad de observación, de la ingeniosidad, al desarrollo de la imaginación, de la memoria del lenguaje, a la formación de la personalidad.*

*Desarrollo de la estética.- Referidos a las actividades que pueden contribuir a estimular en los niños, el afán por introducir el arte en la vida cotidiana. El desarrollo artístico de los niños en los juegos creadores, así como en los*

*juegos- dramatizaciones, puede ser diverso este modo de enseñanza, pues coadyuva al desarrollo de la independencia y de la creatividad.*

*Desarrollo físico.- Se refiere especialmente a la adquisición de resistencia, coordinación de los movimientos y fortaleza de su organismo. P.F.Lesgaft consideraba a los juegos de movimiento como uno de los medios mas importantes de la educación física del niño. A este respecto cabe mencionar que en el desarrollo físico el aspecto nutricional es de suma importancia. Sin embargo, una gran mayoría de los niños bolivianos no tienen niveles adecuados de nutrición por lo cual se puede prever que tendrán desventajas en este aspecto.*

*En conclusión en la teoría de la pedagogía preescolar soviética los juegos creadores, de roles y de construcción se convierten en medios reconocidos para el desarrollo integral de los niños.*

*CAPITULO II*

*MARCO TEORICO*

*... EL HOMBRE NUNCA ES MAS  
HUMANO QUE CUANDO JUEGA...*

*Piers*

---

## 2. EL JUEGO

Los juegos infantiles tradicionales como recurso didáctico en la escuela en el proceso enseñanza aprendizaje de la escuela" es el tema del presente trabajo de investigación. El tema es bastante amplio, pero en esta parte trataremos de dar un panorama sobre las influencias que esta actividad tiene en la educación de los niños. Consideramos a continuación el siguiente enunciado de Zhukóvskaia (1982:6)

"El juego es un fenómeno multifacético en la vida del niño. La educación del juego como un medio de educación puede resultar exitosa si se tiene en cuenta que es la actividad propia del niño y que la independencia en él es necesario conservarla y estimularla".

Dentro de los límites de este enunciado intentaremos ubicar el presente trabajo, adecuándolo a nuestra realidad en base a los juegos usualmente practicados por nuestros niños.

### 2. 1.1. ANTECEDENTES DEL JUEGO

Las distintas teorías y definiciones del juego nos hace notar las virtudes que tiene esta actividad, tanto en la parte terapéutica como diría Moor (1981:36) o como indica Freinet-Brunelle cuando nos habla del juego trabajo (1978:64) . También se tendría que considerar el juego como parte del desarrollo del niño como sostiene Piaget-Erikson o quizá como actividades del tiempo libre o actividades que significan pérdida de tiempo, como dirían los papás de alguno de nuestros niños. Por otro lado existen corrientes pedagógicas sustentadas por Zhukóvskaia, Freire, Decroly, Wallon, Montessori, Frostig, entre otros, quienes buscan alternativas pedagógicas que estén al alcance y sean del agrado de los niños. Dentro de este contexto, podemos suponer que muchos de los juegos de nuestro medio podrían tener propiedades inherentes de carácter educativo.

En general en el desarrollo del niño el juego de acuerdo a sus diferentes características se puede presentar como facilitador para su socialización (Moor 1981:78), así como para su desarrollo cognitivo y nivel de abstracción (Piaget 1972:84), también para su desarrollo visomotor (Frostig 1976:12), volitivo, afectivo y de aprendizaje global (Montessori 1964:118). Compartiendo el criterio de Moor (1981:14), podemos sostener que el juego realmente tiene un significado

trascendental para la vida activa del niño y por ende para su educación y aprendizaje.

En el sistema de educación formal, por la prioridad que se da a materias establecidas, muchas de ellas con contenidos foráneos, el juego pasa a un segundo o tercer plano. De esta manera existe una clara tendencia a eliminar el juego del contexto escolar negándole su lugar como actividad esencial del niño en la escuela (1978:69-76). En la mayoría de los casos en las escuelas en los que se permite el juego, este va restringido a determinados momentos. Uno de esos momentos es el "recreo". En esta oportunidad por el lapso de 15 a 30 minutos los niños prácticamente luchan cotidianamente por ganar un espacio en el patio y dan rienda suelta, aunque sea por poco tiempo, a su imaginación, tratando de aprovechar al máximo ese lapso limitado. Luego de la breve pausa del recreo los niños quedan nuevamente acorralados en el aula, sentados con su lápiz, cuaderno, mirando el pizarrón o al maestro. Es decir, en los pocos momentos libres que tienen los niños en la escuela se generan algunas conductas lúdicas que sería beneficiosa aprovecharlas para su desarrollo.

La característica del juego en los niños es ante todo la participación activa, ya que incluye en su dinámica a dos o más miembros y su posible empleo en actividades educativas implicaría un proceso colectivo.

El planteamiento de Tomachewski (1985:20) acerca del uso de recursos didácticos nos recuerda que " las necesidades sociales no son las únicas que determinan la enseñanza". Al mismo tiempo es necesario tener en cuenta los principios de desarrollo físico y psíquico del niño. El niño no debe ser considerado como un ser pasivo y sin carácter al que el maestro puede formar arbitrariamente. El niño no puede ser tratado como un mero objeto de enseñanza. Todo lo contrario, el niño es siempre un ser activo e independiente, orientado por conceptos personales, deseos, sentimientos personales y reflexiones. En este sentido es importante que él maestro considere que el niño es una personalidad que aprende creadoramente y a quién es necesario conocer para orientarlo en la enseñanza. Por tanto la actividad del niño en la clase no debe equipararse mecánicamente a la actividad del adulto en la sociedad.

## 2. 1.2. DIVERSAS TEORIAS Y DEFINICIONES DEL JUEGO

El juego o la actividad lúdica del niño, en el transcurso de la historia ha causado bastante expectativa en sociólogos, médicos, antropólogos, psicólogos, educadores y otros profesionales, generándose por esta razón diversas definiciones y teorías acerca del juego. A continuación consideramos algunos conceptos en torno al juego siguiendo un orden cronológico.

Según Seashore, Dewey y Patrick, el juego es definido como la libre expresión personal por el mero placer de expresarse, sin importar los resultados que de ella se deriven, de forma libre y espontánea (Mitchell y Mason, 1934, 86-87). Como se puede observar estas definiciones sugeridas por los autores mencionados consideran al juego como una actividad que no persigue ningún fin educativo.

Por otro lado, nos encontramos con William Stern quien en su texto Psicología general, clasifica las teorías en torno al juego de la siguiente manera:

### a) Teorías del presente.-

En este grupo se mencionan a Herbert Spencer, Alexander Mitscherlich y M. Lazarus, quienes fundamentalmente consideran que el juego es una descarga de energías sobrantes que no van dirigidas a metas específicas o recuperación de energías en pasividad. Para estos autores el juego es como un trabajo sujeto a otras condiciones.

### b) Teorías del pasado.-

En este caso se intenta aplicar al juego la ley fundamental de la biogénesis. Se mencionan en este grupo a investigadores como Stanley Hall, Jung y William Stern quienes básicamente afirman que "en los juegos de los niños vuelven a revivir las formas primitivas del ser humano". Stern, por ejemplo, sostiene que todo hombre es más primitivo cuando juega que cuando actúa seriamente.

### c) Teorías del futuro.-

La posición en este campo es distinta a las anteriores. Así tenemos que para Karl Groos, Charlotte Buheler y Western "el juego es un ejercicio previo", o una predicción anticipada. Estas teorías hacen hincapié en el hecho de que en el

*juego se puede preparar lo que esta por llegar.*

*Al examinar esta clasificación de teorías del juego, podemos comprobar que en el primer caso se considera al juego como una descarga de energías sobrantes. En el segundo caso como reactivación de instintos primitivos reprimidos y en el tercero como un previo ejercicio para la vida adulta. Entonces podemos colegir que al juego en cierta forma se le asigna una dirección que se da con el desarrollo físico y entrenamiento para la vida adulta sin perseguir mayores fines.*

*Un criterio diferente observamos en Edovard Claparede que define al "juego como una realización inmediata de deseos y necesidades". Este concepto ligaría al juego al desarrollo del niño en función de satisfacer sus deseos y necesidades.*

*Posteriormente aparecen nuevas corrientes que se preocupan por la verdadera esencia del juego. Así tenemos, por ejemplo, Montessori quién indica que el juego sólo desarrolla el mundo imaginario y es un escape de la realidad adulta. "Hacer creer" para Montessori no es más que un escape del mundo incomprensible de los adultos.*

*La postura de Montessori sobre el juego de fantasías, es diferente a la sustentada por Piaget.*

*Diversos argumentos se han esgrimido para delimitar la función biológica del juego, así como para subrayar esa condición.*

- En tanto plus de energía vital.*
- El juego como expresión de una tendencia intrínseca a la imitación o también modo de gratificar una necesidad de relajación.*
- La actividad lúdica como preparación para futuras acciones vitales para el organismo maduro.*
- Manifestación de una tendencia innata de poder hacer algo.*
- Eliminación de impulsos nocivos.]*

*En estos conceptos existe el supuesto implícito de que el juego se hace por otra cosa y es un instrumento de las necesidades biológicas. No hay doctrina que lo explique como tensión, alegría y ese elemento difícil de expresar que es la broma*

*latente en el juego.*

*En otro orden de cosas Bianchi (1972), sostiene que el juego es en su aspecto formal una acción libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida común, a diferencia de Leif y Brunelle quienes afirman que el juego constituye el escollo de las ciencias humanas. A su vez Bernard (1979) indica que el juego es en cierta medida el desquite del yo sobre el super/yo es la rehabilitación del egoísmo. Sin embargo para Erikson (1978) el juego de los niños es una fuente infinita del potencial del hombre. El niño mediante el juego puede expresar variedad de temas de su vivencia, es decir, proyecta un tema personal sobre el microcosmos. Paralelamente Dumazedier y Wallon (1978) opinan que el juego es sin duda una infracción a las disciplinas y tareas que a todo hombre le imponen las necesidades prácticas de su existencia, el cuidado de su situación, de su personaje, pero lejos de ser su negación.)*

*Sin embargo Piaget concluye de que el juego simbólico es como una forma que tiene el niño para descubrir las cosas, para adaptarse al mundo exterior. Es la expresión de sus pensamientos y sentimientos subjetivos sobre experiencias agradables o desagradables: en síntesis es la forma de pensar del niño.*

*Por otro lado, según Zhukóvskaia (1982:6), los psicólogos soviéticos Rubinstein, Vigotski, Leontiev, Elkonin y Liublinskaia hicieron un aporte sustancial a la elaboración de la teoría de los juegos infantiles y mostraron el carácter social de estos, así como el papel que desempeñan en la educación del niño. Sometieron a crítica las concepciones burgueses acerca del juego como una actividad en la cual se compensa la "debilidad", la falta de pleno "valor" del niño como nos diría Adler (1985). )*

*De manera complementaria, A. Makarenko (1977:213), manifiesta que el juego no sólo debe consistir en que el muchacho corra por el área de participación y juegue al fútbol, sino que en cada minuto de su vida hay un poco de juego. De esta manera, el niño, se aproxima a cierto escalón imaginativo, a la fantasía, se forja un personaje de si mismo y jugando se siente alguien mas importante. La imaginación se desarrolla únicamente en una colectividad que juega.*

Recogiendo todas las teorías y definiciones hasta ahora expuestas podemos precisar que el juego es una actividad propia del niño que resulta fundamental para su desarrollo. De estos conceptos también podemos colegir un alto contenido educativo, independientemente de las formas y las situaciones en que los juegos se presentan.

En este sentido, compartimos el criterio de psicólogos, pedagogos y otros profesionales que sostienen que el juego es parte de la educación y del desarrollo integral del niño. A este respecto cabe hacer notar que parece haber más psicólogos que pedagogos interesados en la investigación de esta problemática.

### 2.1.3. ESENCIA Y SIGNIFICACION DEL JUEGO

Al margen de todas las teorías y definiciones del juego existe una preocupación en los distintos investigadores sobre la esencia y significación del juego para los niños, la humanidad y para nuestra cultura en general. Dentro de este contexto vamos a considerar algunas posiciones.

Desde el punto de vista social "no hay forma de vida sociocultural que no se encuentre impregnada al juego". En este sentido el juego es un factor generador de cultura. Esta acción lúdica tiene su valor y su tiempo. Por tanto, el juego es una actividad desinteresada que permite dar curso a ideales de expresión y acción en común con otros.

Lohan Huizinga, por ejemplo, con relación al juego indica que sería demasiado llamarlo "espíritu", pero al mismo tiempo asevera que sería disminuirlo si lo redujéramos a "instinto".

Bianchi en su texto Psicología general, mencionado anteriormente, hace una confrontación entre juego y sociedad e indica que la vida puede ser vista como un gran juego. El autor dice que el juego es una broma, la vida es en serio. Más si lo reflexiona otro poco apreciará que el juego exige ser tomado en serio, de lo contrario fracasará. Lo que ocurre es que estamos acostumbrados a unir el juego con la infancia y las actividades de los niños miradas con ojos adultos

superficiales no parecen serias porque ya dejamos de ser niño. Lo que para nosotros es trabajo, para él es juego.

La actividad lúdica es realmente significativa, aunque tolere y sea compatible con la risa . Porque el juego es alegre, genera alegría de sentirse sano, capaz, habiloso, dinámico, etc. Al respecto, Piers (136) afirma que "el hombre nunca es mas humano que cuando juega". En este sentido, otros autores afirman que el juego es una obligación de primer orden para los individuos (Piaget, Spitz, Murphy) y para el género humano (Lorenz, Erikson). Por otro lado, Leif Brunelle se expresa de la siguiente forma "del juego brota la fuerza necesaria para instaurar un orden humano, el reino de la libertad y la fraternidad".

Asimismo Zhukóvskaja (1982: 114) afirma que "el juego, el estudio y el trabajo son formas diferentes de la actividad del niño, mediante las cuales el domina los conocimientos, las habilidades y los hábitos". Entendemos entonces que estas actividades le permiten desarrollar sus capacidades. El juego además, coadyuva a perfeccionar los conocimientos que el niño ha adquirido durante el proceso de enseñanza. El juego es un estimulante sui géneris del desarrollo, y proporciona cualitativamente índices en la educación moral de los niños.

Los distintos puntos de vista de estos investigadores nos dan a entender que el juego tiene una significación alta para la vida humana con una esencia que penetra en el grupo social y cultural lo cual influye en el comportamiento y en la cultura en general como indica Piaget " El juego les ayuda a sentir como es otra persona y cuando esta actividad lúdica termina, parece que el niño se acepta asimismo con facilidad".

La asimilación de la realidad para Piaget resulta ser una condición vital para la continuidad y el desarrollo, por falta de equilibrio que tiene el pensamiento del niño. El juego entonces satisface esta condición. En otras palabras, el juego es vital para el desarrollo mental y emocional del niño.

#### 2.1.4.- EVOLUCION DEL JUEGO

Desde el nacimiento del niño, el juego va evolucionando en sus distintas etapas de acuerdo a su edad y a su desarrollo en general. En este aspecto existe una

variedad de criterios en cuanto a la evolución del juego. Desde el punto de vista Piagetiano (Bianchi:196) el juego pasa por las siguientes etapas.

a) - *Juegos de ejercicio.*- Asimilación funcional que a su vez presenta algunas características:

- *Por el placer funcional:* referidos al desarrollo de la inteligencia sensoriomotriz
- *Combinaciones sin objeto:* básicamente referidas a las actividades vitales, repetitivas del niño
- *Combinaciones con objeto:* dirigidas en el futuro a convertirse en juegos reglados

b) - *Juegos de pensamiento.*-

- *Por el placer funcional:* el niño pregunta por preguntar, gusta de trabalenguas
- *Combinaciones sin objeto:* dirigidas a unir palabras sin sentido
- *Combinaciones con objeto:* relacionar los objetos por el mero hecho de construir un cuento.

c) - *Juegos de símbolos.*- El juego de ejercicio intelectual difiere del tipo de símbolo.

*Esquema simbólico:* Consiste en la reproducción de un dispositivo sensoriomotriz fuera de su contexto de adaptación. En la etapa del esquema simbólico el placer de darse en espectáculo obra de modo muy

típico y expresa un despliegue del yo.

Tanto Leif - Brunelle (1978) como Bianchi coinciden en su planteamiento de evolución del juego tomando como base para la misma el esquema de Piaget que a continuación se detalla:

ESTADIO I. Esta fase esta constituida según Piaget por juegos de ejercicios o juegos funcionales como los denominan Buhler y Chanteau. Estos a su vez se clasifican de la siguiente forma:

a) *ley de efecto: es decir las repeticiones. Se refiere al vivo despertar de la curiosidad del niño por lo nuevo, lo retorna a su propia actividad.*

*El efecto esperado puede ser conocido de antemano o no.*

b) *efecto conocido de antemano: Monotonía*

*La cansadora monotonía da la impresión de un placer asociado a dar un efecto.*

c) *Efecto imprevisto: placer y gratuidad en la cual el placer de la sorpresa se opone a la curiosidad satisfecha.*

ESTADIO II. En esta etapa se da la aparición de juegos de ficción según Buhler, juegos simbólicos según Piaget o de imitación según J. Chanteau.

a) *La mímica.*

*se trata de que la ficción valga para otras sin necesidad de recurrir para ello a la ayuda de soportes, objetivos que lo hagan verosímil.*

b) *Ficción simbólica.*

*Los juegos con muñecos permiten al niño efectuar restituciones de los mensajes afectivos emanados del medio.*

*En estos juegos se reproduce la asimilación por medio de la ficción simbólica, la que se prolonga en combinaciones compensatorias.*

c) *Simbolización.*

Los "juegos de imitación" o los "juegos de ficción servirán al gran juego de la simbolización.

ESTADIO III. Esta tercera fase en la que podríamos decir que la actividad lúdica llega a la maduración se caracteriza por el juego reglado.

a) *Psicología y etología.*

*La etología revela que lo social tiene raíces biológicas.*

*Basta la maduración motriz para que en los juegos se tome en consideración la presencia del otro.*

b) *Lenguaje.*

*Para el respeto a las reglas se necesita de un lenguaje suficientemente elaborado*

d) *- Juegos de reglas.-*

*Aparecen entre los 4 y 7 años de edad, se afirman luego y son los que perduran a través de las formas de deporte. Los niños se complacen en prever, codificar y explorar todas las combinaciones posibles en cuanto a las reglas de los juegos de su edad.*

*Transiciones.- A medida que avanza la edad de los niños empieza a notarse también la transición en los mismos que se expresa de la siguiente forma:*

- Hay una gradación imperceptible del juego puro de ejercicio a las combinaciones con objeto y de estos al juego simbólico.*
- El simbolismo va declinando porque el niño va elaborando otros medios para compensar, liberar y liquidar tensiones.*
- Los juegos de simbolización colectiva crean el terreno para los juegos sociales, de reglas.*
- Progresivamente el juego va dejando lugar a otras actividades como por ejemplo el trabajo.*

*Dentro de este contexto podemos observar que el juego en su evolución parece*

coincidir con el desarrollo de tres actividades lúdicas: El juego de ejercicio, el juego simbólico y el juego reglado, que esencialmente supone la socialización del niño.

De acuerdo a Erikson (1978) lo que dirige el juego es el grado de tolerancia que ofrece el mundo real a tales dominios imaginarios. En este sentido la permanencia de la madre es garantía de la estabilidad del juguete. De este modo el juego puede ser concebido como un proceso de la siguiente manera: En principio el juego es autocósmico, donde el niño se demora con su propio cuerpo. Luego se expande hacia la micrósfera. Es decir, el pequeño mundo de los juguetes que puede utilizar. En realidad de un refugio constituido por el niño para poder volver a él cuando necesita rehacer su yo. Finalmente, en el jardín de infantes y en el ámbito de la escuela el juego alcanza la macrósfera. Es decir el niño empieza a ser parte consciente de un mundo compartido con los otros.

De esta manera podemos observar la evolución del juego desde el nacimiento del niño hasta la finalización del período preoperacional de acuerdo a lo señalado por Piaget.

#### 2.1.5. CLASIFICACION DE LOS JUEGOS

En las diferentes definiciones y teorías del juego existen una variedad de clasificaciones que divergen unas de otras. Entre estas propuestas la mas aproximada a la línea con la cual se encara el presente estudio es la de Piaget. Esta clasificación es presentada en el texto de Bianchi y November quienes coinciden la clasificación Piagetiana que a continuación consideramos con algún detalle:

- Juegos de ejercicio - Se refiere al placer de efectuarlos. Se ubican especialmente en el período sensorio motor
- Juegos de símbolos - Son la representación mental de los objetos ausentes. Cuando el proceso se extiende a formas complejas, organizadas junto con los adultos, por ejemplo juegos de roles en una comedia, se trata de la misma simbolización que incluso puede volcarse a actividades de tipo

constructivo que podrían ubicarse entre el juego y el trabajo.

- *Juegos de reglas* - En este caso es necesario el factor social y surge la exigencia de una regularidad impuesta. Para que sea posible se requiere algo de maduración de la inteligencia y un cierto abandono del egocentrismo. Tanto los juegos de ejercicios y los de símbolos se integran en formas superiores de tipo reglado.
- *Los juegos de construcción.*- constituyen una cierta oscilación de la acción infantil que puede asumir formas de trabajo inteligente o sea adaptativo o de predominio imitativo, es decir de acomodación.

De manera complementaria en base al planteamiento de Piaget acerca de los juegos simbólicos, mencionamos la clasificación de los mismos que pueden desarrollarse ya sea en forma individual o grupal:

- a) *Juegos prácticos* - Estos juegos son esencialmente de ejercicios sensomotores aquí se trata de construir, modelar, amasar, etc. Estas actividades a la larga se convierten en trabajo.
- b) *Juegos simbólicos* - También se los denomina juegos de fantasía. Tienen que ver con la representación simbólica del cotidiano vivir o situaciones imaginarias. A veces se las representa con muñecas, con otras personas del entorno social o personajes imaginarios. De acuerdo con Piaget, la función del juego simbólico es ayudar al niño a asimilar la realidad circundante así como también adaptarse a esta realidad.

## 2.2. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN.

Como indicábamos en el anterior capítulo el juego puede tener implícitamente contenidos educativos por tanto su influencia en el proceso educativo del niño es innegable. Como indicaba Zhukóvkaia (1982:9), los juegos de roles, los juegos

creadores y los juegos-dramatizaciones, analizados por la autora sirven de medio para la educación moral, intelectual, estética y física de los niños y condicionan el desarrollo integral de los mismos.

En este sentido se puede afirmar que el juego es un fenómeno multifacético en la vida del niño. La utilización del juego como un medio de educación puede resultar exitosa si se tiene en cuenta que es la actividad propia del niño y que es necesario conservar y estimular su actuación independiente.

### 2.2.1. AREAS DE DESARROLLO A TRAVES DEL JUEGO<sup>1</sup>

La mayor parte de los autores que hicieron un estudio del juego implícitamente mencionan algunas áreas de desarrollo del niño que se puede lograr a través del juego. Un claro ejemplo tomamos en la propuesta de Zhukóvskaia que trata de explicar las áreas de desarrollo a través del juego:

- a) **Desarrollo socioafectivo.**— Este concepto para nosotros vendría a ser equivalente de desarrollo socioafectivo. Es decir, se considera el proceso de socialización del niño.

Zhukóvskaia (1982) indica que a través de los juegos ante todo se realiza la educación de los sentimientos morales de la orientación hacia su objetivo, de las cualidades de solidaridad, del compañerismo, del amor, etc. Será suficiente dar sistemáticamente una dirección a la actividad del niño, una orientación hacia un objetivo, enseñarle a concentrarse en el juego, tomar en consideración sus intereses iniciales y dirigir el desarrollo de su imaginación para crear una base sólida y consolidar la amistad y la educación, cualidades básicas de socialización. Es importante señalar que las relaciones colectivas suponen animismo además del desarrollo individual de cada niño.

Las cualidades de las interrelaciones sociales significan la capacidad de compenetrarse con los intereses comunes, de considerar los derechos de los demás, de estar preparados para el posible trabajo a fin de lograr el objetivo deseado. La educación moral está ligada íntimamente con la educación motriz. Así November

(1985:50) nos recuerda que las actividades grupales ayudan a desarrollar la identidad del grupo y el sentido de pertenencia. También indica que a través del juego los niños se preparan para la vida, no simplemente para la escuela. Asimismo ellos en sus experiencias tienden a realizar un aprendizaje independiente, para que lleguen a tener confianza en sí mismos y evitar la dependencia.

Las relaciones sociales de los niños se expresan en los tipos de actividad que son propios de su edad sobre todo en el juego de roles organizado. En el afán de incorporarse al mundo de los adultos y limitado por la carencia de los conocimientos y aptitudes que esta incorporación requiere, el niño se vaya adueñando de ese mundo a través del juego; que resulta ser su actividad principal. Además, el juego le sirve de apoyo en los cambios cualitativos y en su desarrollo psicológico. En este juego el niño descubre las relaciones objetivas que existen entre los hombres, comienza a entender que la participación en cada actividad impone al individuo el cumplimiento de ciertos deberes y da una serie de derechos.

Las interrelaciones con miembros de grupos infantiles no solo forman cualidades colectivistas, sino que elevan la autoconciencia del niño y va formando el sentido social, el espíritu de iniciativa, la capacidad de seguir al grupo, de compartir, etc. Resulta entonces importante comprender que el grupo de juego es una especie de escuela de relaciones sociales en la cual se va modelando y consolidando las formas sociales de conducta. Jugando los niños aprenden las capacidades humanas para la colaboración. En el juego el niño capta con rapidez la posibilidad de reemplazar un objeto real por un juguete o una cosa casual. En esta etapa el juego es esencialmente simbólico.

b) . **Desarrollo cognitivo.**— Nuevamente debemos coincidir con Zhukóvskaia quién sostiene que ... " el juego es un medio de desarrollo intelectual del niño, de desarrollo de su lenguaje, imaginación, juicios, conclusiones".

En este sentido, los problemas y discusiones que se suscitan entre los niños en el proceso del juego contribuyen a la ampliación del horizonte de los mismos, a la profundización del interés por el conocimiento del mundo circundante. Al

decir (L. Bozhovich 1985) los intereses cognoscitivos infantiles en tales casos se desarrollan como una necesidad de complementar los conocimientos que posean, de "profundizarlos" y "ampliarlos". Al desarrollar en los juegos los intereses cognoscitivos de los niños, nosotros contribuimos a que la curiosidad infantil se convierta en el afán de saber, a la educación de la capacidad de observación, de la ingeniosidad, al desarrollo de la imaginación, de la memoria, del lenguaje, a la formación de la personalidad.

La educación intelectual en los juegos tiene su especificidad. Aquí no hay la enseñanza directa; en el juego existen condiciones para la interpretación, asimilación y obtención de nuevos conocimientos. El proceso de enseñanza, organizado sobre la base de la relación con el ulterior juego, coadyuva al enriquecimiento de los sentimientos, al desarrollo intelectual y a la formación de las interrelaciones colectivas. De esta forma en el juego se conjuga lo intelectual con lo social.

El juego facilita el desarrollo de la atención volitiva y de la memoria. Durante el juego los niños se concentran mejor y recuerdan mas que en condiciones experimentales. desarrollo que se puede lograr a través del juego.

Así Piers (1982:105) hace mención al desarrollo cognitivo en el niño que a partir de los 3 años, proyecta en sus juegos las pautas espacio-temporales básicas de su vida. En los niños la capacidad para interpretar jugando su pauta espacio-temporal se desarrolla de manera natural.

Los niños que padecen grandes privaciones no sólo carecen de una gama de vocabulario, sino que tampoco juegan con palabras y materiales. Les gusta los juegos sensoriales con arena, agua, arcilla y pinturas, así como lavar una muñeca y hacer castillos de arena; pero no resuelven problemas de equilibrio, peso y espacio con bloques de madera. Los niños con mayores privaciones y con hogares desorganizados no se interesan por construir, garajes, cuarto, etc. y mucho menos integrar juguetes y niños en una compleja pauta de juego. Estos niños juegan a comer, ser azotados, etc. No proyectan secuencias que entrañen trazar un plan y cumplir. Siguen en el primitivo nivel sensorial o motor del juego. Juegan en su mayor parte sin objetos, van corriendo de un lugar a otro sin meta definida.

El hecho de que los niños jueguen lo que ellos quieran, con juguetes que representan la vida en miniatura, demuestran los deseos, enfados, temores, conflictos y preocupaciones, como dicen los terapeutas del juego.

Las secuencias de tiempo, así como las representaciones de espacio en actitudes de vida cotidiana, son ejemplo de la clase de estructuración que no se encuentra en los niños que padecen grandes privaciones.

No solo el cuidado elemental, sino el juego activo y mutuo madre-niño son requisitos para el desarrollo de la estructuración cognoscitiva capaz de llevar mas allá de las primitivas etapas sensomotoras y alcanzar una fase orientada hacia el objeto simbólico y constructivo, además de que entra un factor que es de competencia "el perder o ganar".

Es interesante observar que el lenguaje y el juego mantienen estrecho parentesco entre sí. Ambos representan la realidad y la transponen con su ficción. El juego es lenguaje pero también el lenguaje corresponde al orden de juego y con este se presenta el transitivismo.

Y. J. Ditte (1985) relaciona el lenguaje y el juego de la siguiente manera: Para él no es casual que ciertos niños que hablan mal sean también niños que juegan poco o jugaron muy poco. Luego se debe considerar que la actividad lúdica con otros, pasa en las niñas por el lenguaje, y en los varones, sobre todo por la acción. Finalmente Ditte observa que el gran poder de las palabras consiste en brindarle a la acción la posibilidad de desinsertarse. La acción lúdica permite al lenguaje la observación de lo concreto.

Zhukóvskaia (1982:156) afirma que sus investigaciones han demostrado que el juego es un medio de desarrollo intelectual del niño, de desarrollo de su lenguaje, de su imaginación, sus juicios, sus conclusiones. Similar posición han adoptado otros investigadores como Cherkiv, Rimlurg, Mendzherítskaia y Liublinskaia.

c) . **Desarrollo psicomotor.** - Denominado también desarrollo físico por

Zhukóvskaia, para quién el juego constituye un medio insustituible de educación física. Lesgaft consideraba que los juegos de movimiento eran uno de los medios mas importantes de la educación física del niño. En estos juegos los niños adquieren resistencia y coordinación de los movimientos y fortalecen su organismo. Es necesario prestar especial atención

al hecho de que las cualidades enumeradas se adquieren sólo a condición de que se organicen correctamente los juegos de movimientos, las actividades programadas de educación física, etc.

*Imagen del Cuerpo.*- El hombre es probablemente, el único animal que puede hacer de su propio cuerpo un juguete, el único que puede introducirlo en la relación con los demás como instrumento y puesta de un juego reglado. Para Schiller (1982) lo que el niño introduce en el juego es todo de su alrededor menos su propio cuerpo o esquema corporal.

Durante nuestra vida destruimos y reconstruimos nuestra imagen del cuerpo ajeno y del propio. Sin embargo en sentido complementario Melanie Klein, afirma que "lo que es vivido de modo angustioso por el niño se transforma en placer apenas entra en escena el juego.

d) . *Desarrollo de la estética o creatividad.*- En la mayoría de los autores este acápite está unido a las anteriores áreas de desarrollo, pero Zhukóvskaia hace una diferenciación importante que permite rescatar la parte cultural y artística. Denomina a esta área "educación de la estética". Los juegos cotidianos proporcionan grandes posibilidades para la educación estética. Estos juegos pueden contribuir a estimular en los niños el afán por introducir el arte en la vida cotidiana.

El desarrollo artístico de los niños en los juegos creadores, así como en los juegos-dramatizaciones, puede ser diverso al plantearse de este modo la enseñanza, pues coadyuva al desarrollo de la independencia y de la creatividad a través de los juegos. Al ser posible esto, se manifiestan las aptitudes para la música, la declamación, la danza, etc. Los juegos de roles contribuyen al desarrollo del gusto y los intereses artísticos y de la socialización.

En los juegos cotidianos comienzan a manifestarse en ocasiones, de modo muy perceptible, las capacidades artísticas y creadoras de los niños. En el juego se descubren las primeras aspiraciones del niño por la versificación. En los juegos creadores se pueden propiciar las condiciones para la adquisición del oído musical. Despierta el interés por la poesía, por el cuento, el canto, etc.

Al concluir este capítulo nuevamente volvemos al planteamiento de Zhukóvskaia (1982:135), acerca del desarrollo integral del niño y el juego ligado a la acción educativa. Estamos de pleno acuerdo con su aseveración de que " el enseñar a los niños a aplicar los conocimientos adquiridos por ellos en los juegos creadores, de roles, de construcción y en los juegos-dramatizaciones, conduce a nuevos cambios cualitativos en la conducta infantil". De esta manera aparecen intereses estables que sirven de base a la auto-organización prolongada de los niños en las actividades de grupo.

De esta forma podemos colegir que el juego, en interrelación con la enseñanza, actúa como un recurso educativo en el desarrollo integral de los niños.

### 2.2.2. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON JUEGOS

De las varias experiencias realizadas en el campo educativo en algunos contados casos fue tomado en cuenta el juego. Estas son las experiencias veamos muy someramente estas experiencias: de November, Froebel y Zhukóvskaia quienes organizaron los grupos de juego con fines educativos.

a) . *Experiencias de November.* (1981:48) En esta experiencia se tomaba el juego como actividad principal, los niños tenían libertad para elegir sus ocupaciones, explorar o descubrir, siguiendo sus impulsos espontáneos. November afirmaba que "la comprensión de los niños se fomenta mejor encontrando sus intereses naturales en el mundo que dándoles una serie de lecciones de historia, geografía, lectura, escritura o matemáticas. November (1981:50) además indica que así evitamos las explicaciones hechas pues no queremos sustituir los descubrimientos del propio niño y la verificación de los hechos por nuestra propia autoridad. Los profesores en este caso no se preocupaban tanto por enseñar sino por proporcionar a los niños un medio en el que pudiesen aprender.

b) . *Las ocupaciones de Froebel.* November (1985:121) indica que ocupaciones como doblar, cortar papel, trabajar con barro, etc. permitían al niño expresar su mundo interior.

La palabra "ocupaciones" tiene el mismo significado que la palabra "trabajo" para

Montessori y el "juego práctico" para Piaget. Este mismo significado tiene para November a las "actividades de juego" como colorear, pintar, ensartar, etc. (November 121). Para Froebel decir que ellos aprenden a través del juego, es decir que aprenden a través del "trabajo". En este contexto November prefiere la palabra "actividad" en vez de "juego" o "trabajo". Froebel observó también a los niños manifestando sus sentimientos a través de sus pinturas, construcciones y modelados. Algunos niños prefieren esto a expresarse por medio del juego simbólico. Froebel, a diferencia de Montessori, creía en la importancia de los juegos de fantasía. Observo también que los niños expresan sus ideas en estos juegos y además ejercitan sus miembros con naturalidad. Las distintas denominaciones que recibe el juego tienen un fin educativo lo que haría que participara en el proceso educativo.

c). *Experiencias de Zhukóvskaia.* La autora toma al juego como una actividad propia del niño que apoya al desarrollo integral del niño. Zhukóvskaia (1982) sostiene que "Mediante el desarrollo experimental de una serie de juegos nosotros tratamos de confirmar el concepto de que el niño conoce el mundo que lo rodea de forma más sencilla y fácil en el juego, más aún cuando lo relacionamos con la enseñanza".

El contenido del juego puede enriquecerse considerablemente mediante la actividad cognoscitiva y artística propia en aquellos casos en que se utilicen formas que estimulen a los niños a transferir los conocimientos y habilidades obtenidos en las actividades programadas. Los procedimientos y formas de alentar las ideas lúdicas son diversos. Tenemos por ejemplo participación de la educadora en los juegos de los niños, consejos para desarrollar el argumento, preguntas encaminadas a darle una imaginación infantil, una dirección moral, etc.

En la experiencia Zhukóvskaia demostró que el desarrollo de la imaginación de los niños en el proceso de enseñanza en las actividades programadas deviene un medio más efectivo que influye sobre el surgimiento de nuevos argumentos lúdicos, el interés sobre el juego y la auto-organización.

Al decir de Zhukóvskaia el enseñar a cada niño a jugar con un objetivo definido de forma concentrada es uno de los eslabones determinantes en la educación de las

cualidades sociales. De esta forma, el juego en interrelación con la enseñanza actúa como un recurso educativo del desarrollo integral de los niños

### 2.2.3. EL JUEGO EN LA ESCUELA:

En la mayoría de los proyectos educativos, establecimientos y reformas educativas existe una ausencia del juego. Bertrand Schwarts y sus colaboradores consagran la utilización del juego como la "educación del futuro". Pero aunque el objetivo considerado primordial es la formación de la persona. Existe una confusión en cuanto a la actividad fundamental de juego visto muchas veces como descanso o recreación. Resulta sorprendente para la mayoría de los grandes teóricos de la educación, el juego sigue siendo un descanso. Su función supuestamente sería la de permitir una recuperación de las fuerzas. Este pequeño espacio es denominado como "recreo".

Para Freinet, citado en Leif (1982:70), basar toda una pedagogía en el juego es admitir que el juego es importante para asegurar la educación de las nuevas generaciones. El propósito de la pedagogía debe ser, llevar a los niños a obtener en el trabajo tanto placer como el que les produce el juego. En todo caso los autores se ven forzados a destacar, entre las conductas pedagógicas: "el desarrollo de la actividad", sin que por ello se sientan obligados a consignar su estrecha dependencia del juego. Para nosotros, sin embargo, son más valederos los planteamientos de investigadores como Zhukóvskaia que asignara al juego un innegable rol educativo. En este sentido nuestro trabajo van a suponer una intrínseca relación entre el juego y el proceso educativo. De manera particular entonces vamos a intentar demostrar, en que medida nuestros juegos, es decir los juegos de los niños bolivianos cumplen esa función educativa.

### 2.2.4. LOS JUEGOS MAS COMUNES EN NUESTRO MEDIO

Existe una variedad de juegos que nuestros niños habitualmente practican. Sin embargo pero debemos indicar que hay muchos juegos locales que tienen procedencia española. A pesar de su origen foráneo fueron transmitiéndose recorriendo de generación en generación hasta consolidarse en nuestro medio como juegos tradicionales o los juegos más comunes.

De muchos juegos recopilados escogimos los mas usuales. Es muy difícil hacer una tipología lúdica ya que en el procesamiento de estas acciones lúdicas encontramos que la gran mayoría de los juegos o casi todos tienen más de un componente educativo. En el listado que a continuación presentamos se hace un esfuerzo de clasificación de acuerdo al área de desarrollo que más apoya en el niño. No descartamos que esta clasificación puede ser modificado de acuerdo con las necesidades y creatividad de las personas encargadas en las actividades educativas.

<u>JUEGO</u>	<u>PSICO-MOTOR</u>	<u>PSICOSOCIAL</u>	<u>COGNITIVO</u>	<u>PREFERENCIA POR SEXO</u>
1.- Santa Ana	-	x	x	F y M
2.- Thunkuña	x	-	x	F y M
3.- Pasara Pasara	x	x	-	F y M
4.- Liga liga	x	-	-	F
5.- Gota gotera	x	-	x	F y M
6.- Telaraña y ele- fantes	x	x	-	F y M
7.- Cinturón escon- dido.	-	x	x	F y M
8.- Pinocho	-	x	x	F y M
9.- Viborita chis, chis, chis.	x	x	-	F y M
10.- El gato y el ratón	-	x	x	F y M
11.- Lobo lobo	-	x	x	F y M
12.- Mandandiro diro- ra.	-	x	x	F y M
13.- Chorro morro	x	x	-	M
14.- Cinta cintita	-	x	x	F y M
15.- A la tonga tonga.	x	x	x	F y M
16.- El patio de mi casa.	-	x	x	F y M
17.- San Miguel	-	x	x	F y M

18.- Piza pizuela	-	x	x	F y M
19.- El sapo	x	x	-	M
20.- A la cachunga	x	x	-	F
21.- Arroz con leche	-	x	-	F y M
22.- La blanca paloma	x	x	x	F
23.- Pelis	x	-	x	M
24.- Trompo	x	x	x	M
25.- Quema quema t'ejeta.	x	x	-	M
26.- El juego de la horca.	x	x	-	F y M
27.- Cometa o volador	x	-	x	M
28.- Estaba muerto un día tribilín.	-	x	-	F y M
29.- Huevo k'ollo	x	x	-	F y M
30.- Oculta oculta	x	-	x	F y M
31. Alex, alex	x	x	x	F y M
32. Ferrocarril-carril	-	x	x	F y M
33. Pies amarrados	x	x	-	F y M
34. Gallinita Ciega	x	x	x	F y M
35. El poqui poqui	-	x	-	M
36. Encantados	x	x	-	F y M
37. Congelados	x	x	-	F y M
38. El gallo y la gallina-		x	x	F y M
39. Los sapitos	x	x	-	F y M
40. Mary	-	x	-	F
41. Cachorros	-	x	-	M
42. Platillos	x	-	x	M
43. Bolitas	x	-	x	M
44. Oyanquitos	x	-	x	M
45. Juegos de roles: Papá-mamá; maestro-alumno; Policía-ladrón; Paciente-médico, zapatero, sastre, costurero, cocinero, panadero, vendedor, secretaria, florista, etc.				

Complementariamente para tener un mejor panorama de la tipología lúdica hacemos

un listado de los juegos más los materiales básicos requeridos en cada juego y del tiempo que se suele invertir por grupos de niños.

<u>JUEGO</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>TIEMPO</u>
1.- Santa Ana	Ninguno	15 minutos
2.- Thunkuña	Tizas, piedritas o cualquier objeto	30 minutos
3.- Pasaré mi barquito	Ninguno	15 minutos
4.- Liga liga	15 Mtrs de elástico	20 minutos
5.- Gota gotera	15 mtrs. de sogá	20 minutos
6.- Telaraña y elefantes	Ninguno	15 minutos
7.- Cinturón escondido	1 cinturón	15 minutos
8.- Pinocho	Ninguno	10 minutos
9.- Vivorita chis chis	3 sogas	10 minutos
10- El gato y el ratón	Ninguno	15 minutos
11. Lobo lobo	Ninguno	15 minutos
12. Mandadiro dirora	Ninguno	15 minutos
13. Chorro morro	Ninguno	15 minutos
14. Cinta cintita	Ninguno	15 minutos
15. A la tonga tonga	Ninguno	10 minutos
16. El patio de mi casa	Ninguno	15 minutos
17. San Miguel	Ninguno	15 minutos
18. Piza pizuela	Ninguno	15 minutos
19. El sapo	Ninguno	10 minutos
20. A la cachunga	Ninguno	15 minutos
21. Arroz con leche	Ninguno	10 minutos
22. La blanca paloma	Ninguno	15 minutos
23. Pelis	Filminas, piedritas y bolitas	20 minutos
24. Trompo	Trompos, cordel, platillos y tizas	30 min.
25. Quema quema t'ejeta	Medias viejas o trapos y tizas	30 minutos
26. El juego de la horca	Ninguno	10 minutos



27. Cometa o volador	Papel seda, pajas, hilo tijeras y pegamento	30 minutos
28. Estaba muerto un día tribilín	Ninguno	15 minutos
29. Huevo k'ollo	Tiza y un pañuelo	20 minutos
30. Oculta oculta	Ninguno	20 minutos
31. Alex, alex	Ninguno	10 minutos
32. Ferrocarril-carril	Ninguno	10 minutos
33. Pies amarrados	pititas de $\frac{1}{2}$ metro	15 minutos
34. Gallinita ciega	Ninguno	15 minutos
35. El poqui poqui	Ninguno	10 minutos
36. Encantados	Ninguno	10 minutos
37. Congelados	Ninguno	10 minutos
38. El gallo y la gallina	Ninguno	10 minutos
39. Los sapitos	Ninguno	15 minutos
40. Mary	Ninguno	10 minutos
41. Cachorros	Ninguno	15 minutos
42. Juegos de roles: Papá-mamá; maestro-alumno; Policía-ladrón; Paciente-médico, zapatero, sastre, costurero, cocinero, panadero, vendedor, secretaria, florista, etc.		

### 2.3. CONCLUSION DE MARCO TEORICO

En la clasificación de los diversos autores que se presentan en el marco teórico optamos por un marco doctrinal que no necesariamente esta centrada en un autor; muy al contrario se rescatan los aportes de diversos autores quienes en su estudio retomaron a los juegos como un componente educativo. Y cada posición se consideró como un aporte complementario. Pero las que nos apoyaron con mayor fuerza en nuestro trabajo de investigación fueron: Piaget, Montessori, Leif-Brunelle, Frostig, Moor, November entre otros; ante todo y principalmente con quién nos identificamos plenamente fue con Zhukóvskaia. Es en ese sentido, que remarcamos la cita que en principio la enunciamos, "el juego es un fenómeno multifacético en la vida del niño. El juego como un medio de educación puede resultar exitosa si se tiene en cuenta que es la actividad propia del niño y que la independencia en él es necesario conservarla y estimularla".

Asimismo nos hace pensar que la principal condición para desarrollar los intereses de los niños, es su incorporación paulatina a los juegos ricos en contenido educativo. El desarrollo del interés del niño hacia uno u otro con frecuencia esta relacionado con lo que él recuerda del material cognoscitivo y cómo lo recuerda. Por ejemplo, los niños organizan un juego con dramatización por iniciativa propia con mucho más éxito que en aquellos casos en que recuerdan bien el texto de algún cuento que sólo lo hayan escuchado.

Contribuye además a desarrollar los intereses de los niños en el juego, el estimular la aplicación, por parte de ellos, de los conocimientos obtenidos durante el proceso de enseñanza.

En la conclusión de este capítulo queremos hacer una diferenciación que nos lleva a la reflexión y comparación, apoyándonos con la cita de Zhukóvskaia (1982:10) "La tarea real que se puede complementar por medio del contenido del juego es la educación de una actitud positiva en los niños ante el trabajo de los adultos. Pero, ¿tenemos derecho a suponer que el medio social por si sólo puede satisfacer el contenido de los juegos infantiles, así como proporcionarles nociones correctas acerca de los trabajadores? Si es erróneo interpretar el juego como una manifestación de los instintos puramente biológicos, también sería falso reconocer la premeditación fatalista del contenido de los juegos por el medio: tanto una cosa como la otra conduce a que se ignore el papel que desempeña la educadora en el desarrollo de los juegos infantiles".

## CAPITULO III

**METODOLOGIA**

*" Las necesidades sociales no son las únicas que determinan la enseñanza.*

*Al mismo tiempo hay que tener en cuenta los principios del desarrollo físico y psíquico del niño. El niño no es un ser pasivo y sin carácter al que el maestro puede formar arbitrariamente. El niño no es un nunca un mero objeto de enseñanza sino es siempre un ser activo e independiente, orientado por conceptos personales, deseos, sentimientos personales y reflexiones. Por tanto la actividad del niño en la clase no debe igualarse mecánicamente a la actividad del adulto en la sociedad".*

### 3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Para sistematizar un método de presentación es necesario algún modelo. En este sentido la presente investigación se basará fundamentalmente en las teorías de John Best (1986) y de la Academia de la URSS, *Metodología de investigación en Ciencias Sociales*, donde se presenta la siguiente descripción de métodos de investigación, haciendo hincapié en que toda investigación comprende los elementos de observación, descripción y el análisis de los que ocurre bajo determinadas circunstancias:

De manera general se plantean tres tipos de investigación pedagógica: La investigación histórica, la investigación descriptiva y la investigación experimental. Revisemos a continuación de manera muy somera lo fundamental de cada tipo de investigación.

#### a) Investigación Histórica:

Describe lo que era. El proceso comprende: la investigación, el registro, el análisis, el análisis y la interpretación de los sucesos del pasado con el propósito de descubrir generalizaciones que puedan ser útiles, para su comprensión y predicción de hechos

#### b) Investigación descriptiva

Traza lo que es. Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de las condiciones existentes en el momento. Suele implicar algún tipo de comparación o contraste y puede intentar descubrir relaciones causa-efecto presente entre variables no manipuladas, pero reales.

#### c) La investigación experimental

Delinea lo que será, cuando ciertas variables son meticulosamente manipuladas y controladas. El enfoque se dirige a relaciones causa-efecto; como hemos indicado aquí, la manipulación deliberada es, siempre una parte del método experimental.

### 3.2. DESCRIPCION METODOLOGICA

Luego de haber revisado los tres tipos de investigación pedagógica, por las características que cada uno presenta y la amplitud de nuestro estudio decidimos tomar la investigación descriptiva como base. Por esta razón la presente investigación se basará fundamentalmente en el **METODO DESCRIPTIVO CON UNA APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACION EXPERIMENTAL**. De esta manera se tomará, en cuenta aspectos cualitativos en su mayor parte y aspectos cuantitativos en forma complementaria. Todo este proceso naturalmente estará enmarcado dentro de los objetivos planteados. Esta experiencia busca tener un carácter participativo-activo, partiendo de la observación, exploración, descripción y análisis además estará apoyada con la aplicación de pruebas psicopedagógicas y psicométricas; Encontramos en John Best (1986:178) una interesante descripción del método experimental, Best sostiene que la investigación descriptiva refiere minuciosamente e interpreta lo que es. Esta relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen; opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan. En tal sentido, la investigación descriptiva concierne a cómo lo que es o lo que existe, se relaciona con algún hecho precedente, que haya influido o afectado una condición de hechos precedentes. En el caso que nos ocupa, los juegos tradicionales, comprobamos que existe muy poco material y que especialmente es muy general el desconocimiento de su valor educativo, por lo cual se hace imprescindible hacer una descripción e interpretación de estas acciones lúdicas y su rol en el proceso educativo.

Consideramos que la investigación descriptiva rebasa la mera recopilación y tabulación de los datos pertinentes. Por tal razón la descripción se halla combinada muchas veces con la comparación o el contraste, implicando mensuración, clasificación, análisis en la interpretación. La simple descripción de lo que es no representa todo el proceso de investigación. A pesar de que la recogida de datos y la referencia de las condiciones dominantes son etapas necesarias. El proceso de investigación no se considera completo hasta que se hayan organizado y analizado los datos y se hayan derivado conclusiones significativas al respecto. Por lo tanto, en la primera etapa de trabajo se realizará ya una propuesta de material educativo. De manera complementaria, consideramos que al

*llevar a cabo un proyecto de investigación descriptiva, el investigador no debe ordenar o manipular las variables para estudiar hechos a suceder. Los hechos observados y descritos pueden haber sucedido aunque no se haya producido descripción ni observación. De ahí que la investigación descriptiva implica sucesos que han tenido lugar. Por consiguiente los únicos elementos que adecuaremos serán los métodos de observación y descripción y el modo en el cual analizaremos las relaciones. Los resultados de este análisis pueden llevar a la modificación de factores o influencias que determinan la naturaleza de la interacción entre los sujetos actores de la investigación, niños, maestros, personal administrativo, padres de familia entre otros.*

### **3.3. DELIMITACION DE UNIVERSO**

*Se trabajará con 36 niños de ambos sexos de cinco a seis años de edad divididos equitativamente en dos grupos : 18 niños en el grupo experimental y 18 niños en el grupo control. Se ha decidido tomar en cuenta esta edad porque es precisamente en esta etapa de la vida cuando empieza el aprendizaje con programas sistemáticos. En esta edad se acelera el proceso de socialización, se va consolidando la maduración psicomotora, se da inicio al razonamiento lógico. Entonces pensamos que es necesario reforzar todo este proceso árido y complejo para los niños, con recursos didácticos que sean facilitadores de ese proceso. De esta manera tal vez se pueda hacer más accesible la primera experiencia de la escuela para los niños, puesto que es innegable que en su mayoría los niños sufren desadaptación al enfrentarse por primera vez a la escuela.*

#### **Unidad de análisis:**

*Nuestro Universo estará compuesto por un grupo de niños de la escuela "Guatemala", quienes presentarán las siguientes características:*

- Niños de la segunda sección de pre-básico
- Ambos sexos
- Niños por selección aleatoria
- Niños de cinco a seis años de edad.



Población y muestreo

La elección de los niños de este establecimiento se debe fundamentalmente a dos razones: En principio, hemos tomado en cuenta la facilidad que brinda el plantel docente-administrativo y, en segundo lugar, hemos considerado el hecho de que en esta escuela no se realizaron experiencias de esta naturaleza. El criterio para elegir la muestra tuvo que adecuarse a ciertos factores de disponibilidad real, como ser: contacto con la maestra, el interés de incorporar nuevas metodologías, además de la amplitud exhibida por la maestra. En base a estas consideraciones nuestro universo ha quedado constituido de la siguiente manera:

<u>No</u>	<u>EDAD</u>	<u>GRADO DE ESC</u>	<u>G. EXPERIMENTAL</u>	<u>G. DE CONTROL</u>
36	5-6	2da.sec.pre-básico	18 niños	18 niños

3.4. INSTRUMENTOS

Una de las ventajas que permite el método descriptivo-experimental tiene que ver con la amplitud que ofrece en el campo de la investigación especialmente en lo que respecta a la utilización de diversos instrumentos y la posibilidad de realizar el estudio en forma individual o grupal, poniendo énfasis en el objetivo perseguido de manera que todo el procedimiento de la experiencia sea directo y participativo.

En este sentido se utilizarán diversos instrumentos. Consideramos en principio la **OBSERVACION** considerada como un instrumento de la investigación. La observación es la percepción dirigida a la obtención de información sobre objetos y fenómenos de la realidad; por lo cual constituye la forma mas elemental del conocimiento científico y se encuentra en la base de los demás métodos empíricos. En principio realizaremos la observación sin medición y sin experimentación. Posteriormente utilizaremos la observación científica como un procedimiento intencionado, selectivo e interpretativo del objeto de estudio, mediante el cual se asimilarán y explicarán los fenómenos perceptibles del objeto de estudio, de forma consciente y dirigida. Estamos de acuerdo con M. Bunge (1978:36) quien indica que la observación cuantitativa es la medición, siempre que se atribuyan

números a ciertos rasgos sobre la base de la observación. La medición es el proceso de obtención de información que consiste en comparar las magnitudes medibles y conocidas, cumplir las operaciones lógicas y numéricas necesarias y representar la información en forma de números. Esto implica que la observación y descripción deberán ser realizadas durante todo el proceso de investigación.

### **EL EXPERIMENTO**

Por experimento entenderemos aquella investigación del objeto en cuyo proceso creamos las condiciones o sino buscamos y adecuamos las condiciones existentes, necesarias y suficientes para medir y revelar las relaciones de los fenómenos que interesan a la investigación. En primera instancia el método experimental puede entenderse como una actividad dirigida a provocar el fenómeno estudiado, sin esperar a que la casualidad permita observarlo. En segundo lugar, el experimento nos permite variar, manipular o alterar conscientemente las condiciones que provocan tal o cual fenómeno a fin de estudiar las propiedades o relaciones que se desean investigar. Finalmente consideramos que las condiciones creadas deben ser necesarias y suficientes para que se manifieste el fenómeno objeto de estudio, sin interferencias de ningún tipo o influencias fuera del control a que se somete la situación experimental. Por lo tanto el experimento es un tipo de actividad realizada ya sea para obtener conocimientos y datos científicos o para descubrir las leyes objetivas y que incluyen en el objeto proceso estudiado por medio de mecanismos e instrumentos especiales.

Este tipo de investigación también permite hacer los estudios comparativos causales. En estos casos es posible analizar las relaciones entre factores que pueden ayudar a explicar porque dominan determinadas condiciones.

En este contexto un experimento supone la comparación de los efectos de un tratamiento particular con los de un tratamiento diferente o con el no tratamiento. Por lo tanto corresponde a un experimento simple convencional, donde se hará referencia a un grupo experimental y a un grupo de control. Estos grupos serán igualados lo más cercanamente que sea posible.

En el caso que nos ocupa el grupo experimental estará expuesto a la intervención

de 60 sesiones de juego; en cambio, el grupo control no será objeto de ningún tratamiento. En este estudio comparativo ambos grupos, como corresponde, serán evaluados al inicio y al final del experimento. Por tanto es posible realizar las observaciones e intervenciones para determinar que diferencia aparece, o que cambio o modificación sucede en el grupo experimental contrastando con el grupo control.

### **PRUEBAS PSICOMETRICAS**

En la investigación se utilizarán las pruebas psicométricas que corresponden a los test. Estas pruebas serán nuestros instrumentos que nos permitirán identificar las zonas fuertes y débiles de los niños, y para determinar la naturaleza de las debilidades o deficiencias, para su posible intervención. También nos permite identificar el nivel de desarrollo o evolución que tiene cada niño después de la intervención.

En la presente investigación usaremos tres test psicopedagógicos: la prueba del Frostig, el test de Vayer y el test de Goodenough. El primero nos permite evaluar el desarrollo de la percepción visual, el test de Vayer nos da información para evaluar el desarrollo psicomotor y socio-afectivo y con el test de Goodenough podemos evaluar el desarrollo cognitivo, es decir es el que identifica el coeficiente intelectual de cada niño.

### **3.5. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACION**

Todo el proceso de investigación proponemos realizar en tres etapas:

- 1ª. etapa. Orientación, registro bibliográfico, recolección y clasificación de juegos.
- 2ª. etapa. Tratamiento de tipo experimental.
- 3ª. etapa. Elaboración del informe, presentación de los resultados de la experiencia.

### PRIMERA ETAPA

Primeramente se procederá a la recolección de datos bibliográficos referentes al tema elegido, se detallarán y clasificarán los estudios pertinentes para determinar el marco teórico y perfil del proyecto de investigación

Posteriormente se tomará contacto con los niños de cinco a seis años de edad y el educador del grupo de observación. Luego de establecer una aceptación de parte de los niños y educadores se procederá a la observación general de todas las actividades realizadas, desde el ingreso hasta la salida del establecimiento educativo, priorizando los momentos dedicados a las actividades lúdicas.

Luego de la selección de los niños del primer grupo se efectuará la observación focalizada, exploración, descripción y análisis del comportamiento lúdico, sus relaciones con los compañeros y las reacciones que tienen ante determinados juegos. Paralelamente a este proceso se realizará la descripción de los juegos más usuales.

Una vez realizado el registro de juegos se procederá a su clasificación por áreas de desarrollo del niño. En esta labor será necesario describir las cualidades educativas que tiene cada actividad lúdica.

### SEGUNDA ETAPA

La segunda etapa del proceso de investigación consiste en el tratamiento de tipo experimental con niños de la segunda sección de pre-básico de seis años de edad de la escuela Guatemala. Esta etapa consta de tres fases que las describimos a continuación:

#### **1ª FASE CONTACTO Y DIAGNOSTICO DEL GRUPO DE TRABAJO**

- a) Contacto con el director, profesor y plantel administrativo del establecimiento.
- b) Contacto con los niños de pre-básico
- c) Selección de niños para el trabajo

d) *Aplicación de pruebas psicopedagógicas para el diagnóstico*

**2ª FASE      APLICACION DEL PROGRAMA EN BASE A JUEGOS**

- a) *División del grupo en dos: experimental y de control*
- b) *Clasificación con participación de los niños de los juegos más usuales.*
- c) *Aplicación de los juegos clasificados se propone la realización de 60 sesiones de juego.*
- d) *Aplicación de entrevistas y cuestionarios, con preguntas abiertas y cerradas.*

**3ª FASE      EVALUACION DE LA EXPERIENCIA**

- a) *Aplicación de las pruebas psicopedagógicas*
- b) *Recolección de opiniones*
- c) *Calificación de las pruebas psicopedagógicas*
- d) *Elaboración del informe de la experiencia*

**TERCERA ETAPA**

*Una vez recogidos todos los datos de las anteriores etapas, estos datos serán procesados por el sistema computarizado con el apoyo de personas especializadas en el campo. Se tomarán en cuenta los siguientes aspectos: análisis, síntesis, elaboración de conclusiones y finalmente presentación del informe de todo el proceso de investigación.*

**3.6.    INFORME PRELIMINAR DE EXPERIENCIA PILOTO - UTILIZACION DEL JUEGO  
COMO RECURSO DIDACTICO**

*La experiencia piloto: "Utilización del juego como recurso didáctico", fue realizada en el Centro de Desarrollo Integral del Niño Programa de la Fundación San Gabriel, ubicada en la zona Villa Copacabana de la ciudad de La Paz, zona urbano popular. Este centro tiene alrededor de 95 niños de ambos sexos, en el ciclo pre-básico, básico, intermedio y medio.*

Para la experiencia piloto se tomó un grupo de 12 niños comprendido entre pre-básico y primero básico. La experiencia se realizó de acuerdo al programa elaborado, que nos sirvió de gran manera para la realización del diseño experimental. Se inició con la visita al centro, se tomo contacto con los educadores y encargados de dicho centro educativo, quienes muy gustosos aceptaron la experiencia por sobre todo para reafirmar sus experiencias educativas. Posteriormente se ubico al grupo de los 12 niños, se coordinó con el encargado, que implícitamente dicho educador compartía la metodología propuesta.

Cuando ingresamos al aula nos presentaron a los niños, nos facilitó la lista de los niños, las edades de los mismos y por supuesto la suficiente confianza y colaboración que requeríamos en esta temporada. Tuvimos cinco días de ambientación con los niños para que vayan tomándonos confianza, lo cual fue muy positivo. Recibimos una acogida y aceptación favorable de parte de los niños y del educador del curso.

Como entrenamiento en esta etapa se realizaron algunos juegos espontáneos. Se coordinó con el educador del curso para fijar el horario de trabajo. Una vez acordado el horario quienes nos cedieron dos horas al día para nuestro trabajo. Inicialmente se quiso probar los tiempos y cambios que podían haber referente a la evaluación. Se procedió a la evaluación con el test del Frostig, en dos sesiones generales y en casos de niños que no se adaptaban a la prueba se realizaron las conclusiones de esta prueba en forma individual. Posteriormente se procedió a la aplicación del test del dibujo de la figura humana (DFH) y se concluyó con la prueba de Vayer.

En todo este proceso de evaluación se contó con la colaboración de dos compañeras para hacer una observación y calificación más rigurosa en las pruebas. Esta etapa se inició el 12 de febrero y finalizó el 26 de febrero de la gestión 93. De esta manera concluyó esta etapa de trabajo de la experiencia piloto.

En cuanto a los rasgo que se podían observar en esta etapa de trabajo era que casualmente la mayoría de los niños del grupo tenían dificultades de socialización, desarrollo psicomotor y por sobre todo de maduración.

Otro de los aspectos que se consideró en esta etapa de trabajo fue la

organización de los niños para seleccionar los juegos más preferidos por ellos, pero no hubo una diversidad de juegos como se esperaba. Los juegos que escogían estaban relacionados más con la imitación de personajes de los medios de comunicación y personajes fantasía. Entonces ante este panorama se les propuso los juegos que nosotros teníamos registrados, los cuales fueron aceptados gustosamente por los niños. De esta manera, se inició la nueva experiencia con los juegos de socialización. Luego se combinó con los juegos de motricidad y creatividad, seguido por ejercicios de lenguaje. Finalmente se incorporó los juegos con contenidos de los temas que tienen programados. Así, por ejemplo, se consideró la noción de número, color, cantidad, las partes del cuerpo humano, los animales, etc. Todos estos juegos nos ayudaron para determinar los horarios, número de participantes por grupo, espacios y tiempos de juego.

Se realizaron los siguientes juegos de acuerdo con sus características y funciones:

- |                          |                     |                     |
|--------------------------|---------------------|---------------------|
| 1.- a la tonga tonga     | 2.- pesca pesca     | 3.- el pueblo pide  |
| 4.- arroz con leche      | 5.- pin-ocho        | 6.- encantados      |
| 7.- telaraña y elefantes | 8.- gato y el ratón | 9.- lobo lobito     |
| 10. pasará mi barquito   | 11. los sapitos     | 12. trencito        |
| 13. thunkuña             | 14. San Miguel      | 15. enrosquita tira |
| 16. busca tu silla       | 17. tres tambores   | bolitas             |
| 18. futbol               | 19. oculta oculta   | 20. liga liga       |
| 21. gota gotera          | 22. huevo k'ollo    | 23. gallinita       |
| 24. cholita colgando     | 25. congelados      | ciega               |
| 26. ch'utis y vico       |                     |                     |

Durante la realización de todos estos juegos, cuando los niños se cansaban se realizaban actividades motivadores así como el juego con tizas, plastilinas, repetición de varios juegos y finalmente actividades que los niños elegían así como cantar cualquier canción que les gustaba a los niños.

Tuvimos 16 sesiones de juego. De las 16 sesiones podemos obtener las siguientes conclusiones muy preliminarmente, siempre tomando en cuenta los objetivos, hipótesis y el marco teórico de la tesis.

CONCLUSIONES

- Después de las horas de clases especialmente en las pausas los niños se reúnen para comer y no tanto para jugar.
- No se pudo rescatar muchos juegos espontáneos de parte de los niños. Los únicos que se pudieron observar son el fútbol y el trensito. La actividad más común durante la observación es correr y gritar sin dirección tanto en las niñas como en los niños. Aquí cabe recordar lo señalado por Piers (pág. 33) sobre el primitivo nivel sensorial de los niños con privaciones y hogares destrozados.
- En las horas de clases y durante el juego existe atención dispersa.
- Cuando existe muchos niños en el aula se hace más difícil hacer un seguimiento minucioso de casos especiales.
- Pocos niños, en las diferentes experiencias pedagógicas realizadas por los diversos autores, mencionados en el Capítulo II, favorecen las actividades lúdicas libres y organizadas; lo que responde a su situación social, económica y cultural. Esta situación no se da en nuestras escuelas, porque el sistema educativo formal no ofrece las condiciones adecuadas para un trabajo efectivo con niños ya sea por el alto número que se asigna a cada aula o por limitaciones de infraestructura, material didáctico y otros aspectos negativos. Lo que nos permite hacer una aseveración que la escuela tradicional formal carece de condiciones propicias de trabajo, independientemente de la voluntad del maestro.
- Existe un nivel bajo de tolerancia en cuanto al tiempo de juego, asociado al estereotipo de "la escuela para aprender y hacer tareas". Es decir en determinados momentos, existe resistencia de parte de los niños, manifestándose un sentimiento de culpabilidad en algunos niños cuando se alarga el tiempo de juego y ellos no se encuentran haciendo sus "deberes escolares" (tareas).
- Las rondas que contienen canciones largas son difíciles de entender y aprender para los niños, además les causa cansancio. Los niños gustan más de juegos que incluye mucho movimiento, con saltos, carreras, caminatas, etc. Durante el juego cada niño quiere tener su propio juguete, asimismo tomar el papel principal del juego, sino participa se aburre y abandona el juego. --
- No existe un nivel o sentido de organización. Por lo general se muestra un individualismo marcado.

- Se considera disminuir el tiempo de las sesiones a 1 hora por día por que se vio que existe un cansancio pasada esa hora.
- Se observó un nivel de avance y desarrollo en aquellos niños que fueron consecuentes en las sesiones de trabajo y que además no tuvieron faltas.

#### **RECOMENDACIONES:**

- Se recomienda disminuir el tiempo de sesiones a 1 hora por día.
- Control más riguroso del avance y desarrollo de las sesiones de trabajo. Con cronogramas y registro de tiempo.
- Se recomienda considerar todas las recomendaciones que se hizo en las conclusiones para la prueba experimental.

#### **3.7. DISEÑO EXPERIMENTAL**

El diseño experimental presentado a la escuela tuvo diversas modificaciones de acuerdo con la experiencia piloto que se hizo inicialmente. Además se tuvo que tomar en cuenta las demandas de los niños y profesores en cuanto a horarios. Asimismo hubo modificaciones con la población con la cual se trabajó. Anteriormente se trabajo con niños de la escuela y con niños de otro centro de educación no formal. Para la realización de la experiencia se enfocó toda nuestra práctica y experiencia en la escuela Guatemala. Fundamentalmente por la accesibilidad que hubo en esta unidad escolar. En realidad fue muy difícil conseguir un establecimiento educativo para este cometido ya que en la época en la que se tenía que realizar la experiencia, el magisterio en su conjunto estaba nuevamente en conflictos con el gobierno por sus bajos salarios. Debido a los paros y huelgas, cada vez que se reiniciaban las actividades educativas, los maestros estaban desesperados por cumplir con su programa y no querían ceder un espacio para esta práctica. De esta manera, hubo algo de suerte al haber encontrado un ambiente favorable en la escuela Guatemala.

### 3.7. DISEÑO EXPERIMENTAL

#### LOS JUEGOS INFANTILES TRADICIONALES UTILIZADOS COMO RECURSO DIDÁCTICO: UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA GUATEMALA CON NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS DE EDAD

##### INTRODUCCION

*La educación fiscal en nuestro país responde a la estructura de una sociedad dual con desigualdad de pequeños grupos privilegiados y extensos sectores poblacionales que viven en situación de pobreza. Por si esto fuera poco podemos constatar que en la mayoría de las escuelas estatales en sus programas incluyen contenidos que no se adecuan a los intereses y expectativas de los maestros ni alumnos. Entonces no es una novedad referirse a la indiferencia de parte del estado a la atención de la educación ya que no proporciona las condiciones propicias para el normal desarrollo del proceso educativo. Esta constatación es válida incluso hoy cuando el gobierno actual está queriendo imponer una nueva ley de Reforma Educativa que fundamentalmente tiende a introducir cambios de naturaleza administrativa sin tocar realmente los problemas de fondo de nuestra educación.*

*Es por esta razón que en el proceso enseñanza-aprendizaje es necesario buscar nuevas alternativas metodológicas que se adecuen a los intereses, necesidades y que además ofrezcan facilidades a los miembros actores del proceso educativo.*

*Vamos a referirnos a una actividad que diariamente es practicada en los diferentes espacios por los niños y sin mayores repercusiones en lo cotidiano. Esta actividad es conocida comúnmente como juego. Se trata de una actividad lúdica muy propia del niño que despertó la atención de profesionales como psicólogos, médicos, sociólogos, trabajadores sociales educadores y otros que propusieron diferentes explicaciones acerca de este tema sin lograr aclarar la función específica que tiene para los adultos. De esta manera surgieron varias teorías y definiciones del juego.*

*Unos lo plantean como exceso de energía, otros indican que sirve como terapia de relajamiento, como una forma de renovar toda aquella energía perdida a raíz de*

la fatiga o la ansiedad. Aún otros indican que el juego es una práctica previa al desarrollo de los instintos. Algunos indican que el juego brinda al niño la oportunidad de adquirir experiencia para dominar aquellas tareas que tendrá que llevar a cabo cuando sea adulto. Los demás opinan que el juego brinda al niño la oportunidad de distinguir la realidad de la fantasía; Así también el juego es interpretado como fase que tiene que atravesar el niño para conocer el medio ambiente. Así surgieron un sin número de definiciones y teorías a cerca de la actividad lúdica.

En general en nuestro medio el juego se considera como un ejercicio recreativo en los niños. Sin embargo, el término juego tiene múltiples y variadas acepciones en la vida cotidiana. Con esta palabra se designa una amplísima variedad de actividades humanas de índole lúdica que van desde la actividad física (todo tipo de juegos al aire libre, juegos deportivos, de movimientos, etc.) a la actividad intelectual (juegos de ingenio, juegos de estrategia, adivinanzas, etc), pasando a otros de índole festiva y de entretenimiento, como son los juegos de azar (cartas, dados, etc) y otros juegos que son dados por la imaginación y creatividad del niño como indica Luis Ferrero (1991:11).

Lo preocupante es que existe un vacío significativo en la parte pedagógica referente al juego y sus implicaciones que pueda tener en el proceso educativo. Por esta razón, en el desarrollo de este programa se tiende fundamentalmente a incorporar los juegos infantiles en el proceso enseñanza aprendizaje como un recurso didáctico. Con este propósito se realizará un estudio piloto en la escuela Guatemala con niños de prebásico.

### JUSTIFICACIÓN

Las distintas teorías y definiciones referentes al juego nos demuestran las virtudes que puede tener esta actividad leticia en el proceso educativo. Este hecho nos impulsa a lanzar una propuesta de utilización de los juegos infantiles tradicionales como un recurso didáctico en el proceso enseñanza aprendizaje en niños de 5 a 6 años de edad, que cursan la segunda sección de pre-básico.

Al margen del programa oficial que se imparte en las escuelas fiscales de

*Bolivia es necesario buscar espacios para brindar nuevas alternativas metodológicas que puedan ser más dinámicas, asequibles y hasta naturales para los niños. En este sentido, se busca la incorporación paulatina y sistemática del juego en las actividades cotidianas del niño en la escuela.*

*Existe una gran variedad de juegos que de una u otra manera están ligados con el proceso educativo además de tener un contenido educativo. Estos juegos por desconocimiento o por ser simplemente considerados en el sentido tradicional de actividad recreativa o pérdida de tiempo no son tomados en cuenta. Estamos persuadidos de que esta amplia variedad de juegos podría ser aprovechada con fines educativos.*

*En el presente programa tomaremos en cuenta a niños de cinco a seis años de edad. Hemos considerado esta edad en vista de que el inicio de la vida escolar para la mayoría de los niños se torna en un conflicto ya sea por falta de socialización, estimulación, excesiva dependencia de la familia o simplemente por que el niño no está preparado para el ingreso a la escuela. Por estas razones se considera que el niño necesita un previo aprestamiento antes de ingresar al primero básico.*

*Asimismo se toma en cuenta esta edad porque es precisamente aquí donde empieza el aprendizaje con programas sistemáticos. Comienza el proceso de conocimiento de los números básicos, la afirmación de esquema corporal, las relaciones espaciales, la diferenciación de constancia perceptual, figura fondo, coordinación óculo motor, la socialización y la iniciación del proceso de la lecto-escritura. Entonces consideramos que es necesario reforzar todo este proceso de modo que no sea muy difícil ni árido para los niños, porque en su mayoría ellos sufren desadaptación al enfrentarse a la escuela.*

*El aprestamiento en el prebásico es fundamental para el establecimiento de un aprendizaje sistemático. Por tanto es importante para la aceptabilidad o negación de la escuela, como también para dar un buen impulso al desarrollo de las facultades cognoscitivas, psicomotoras, socializadoras y de aprendizaje global. Para que haya un buen aprestamiento es necesario la participación activa del niño, para lo cual pensamos que es necesario introducir un recurso didáctico que sea aceptable y del agrado del niño.*

*Estas, entre otras, son las razones por las cuales se propone la aplicación de este programa en base a juegos infantiles que en un futuro podrían ser utilizados como recursos educativo.*

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

- *Demostrar las propiedades educativas del juego en el desarrollo integral del niño.*

### **Objetivos específicos**

- *Apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje incorporando los juegos infantiles tradicionales como recurso didáctico en niños de pre-básico de la escuela Guatemala.*
- *Describir el comportamiento lúdico de los niños en la escuela.*
- *Fortalecer el proceso de aprestamiento en niños de 5 a 6 años de edad con la aplicación de juegos infantiles tradicionales como recurso didáctico en niños de pre-básico*
- *Incentivar y motivar el aprendizaje de los contenidos de las diferentes materias a través del juego.*
- *Describir las propiedades educativas de los juegos infantiles tradicionales*
- *Orientar a maestros y personal de apoyo en la utilización del juego como recurso didáctico.*

## **MARCO REFERENCIAL**

- *La escuela Guatemala es un establecimiento que pertenece al sistema de educación formal y fiscal. A esta escuela asisten niños de ambos sexos en el*
-

ciclo de pre-básico y básico. Es importante remarcar que a diferencia de las otras escuelas fiscales en la escuela Guatemala se trabaja con el programa oficial del gobierno solamente como base adecuando sus contenidos a la realidad de los niños. Todos los cursos tienen diferentes paralelos. En el pre-básico existen dos paralelos y la dirección de la escuela nos asignó para trabajar con el paralelo rojo. Este paralelo cuenta con 37 niños de ambos sexos, ( 20 niños y 17 niñas) será dividido en dos grupos: un grupo control y un grupo experimental.

### METODOLOGÍA

La metodología a emplearse en la presente experiencia será de carácter participativo-activo y desarrollará sus objetivos planteados mediante el siguiente orden. Inicialmente se procederá con la observación, descripción y aplicación de pruebas psicopedagógicas. Luego se aplicará un plan alternativo de trabajo en base a juegos y entrevistas. Posteriormente se realizará la evaluación, el respectivo análisis y se obtendrán las conclusiones de la experiencia.

### Características de la población

Participarán niños de pre-básico de la Escuela Guatemala quienes presentarán las siguientes características:

- Niños de cinco y seis años de edad
- Ambos sexos
- Niños de pre-básico
- Niños por selección aleatoria sugerida por los padres de familia y la maestra.

La elección del establecimiento educativo, se debe a la accesibilidad que brinda el plantel docente - administrativo. El criterio para elegir la muestra se adecua a recursos disponibles, como ser, contacto la maestra del establecimiento, la amplitud e interés de incorporar nuevas metodologías y la predisposición de la maestra para realizar la experiencia. En base a lo anteriormente indicado se

establece la siguiente distribución de los niños:

<u>NO</u>	<u>EDAD</u>	<u>GRADO DE ESC.</u>	<u>G. EXPERIMENTAL</u>	<u>G. CONTROL</u>
36	5 Años	pre-básico	18 niños	18 niños

Se considera esta agrupación de niños bastante buena por presentar rasgos de homogeneidad en cuanto a los aspectos socio-culturales, el programa de la maestra y fundamentalmente la utilización de recursos didácticos. Es en ese sentido que para evitar la dispersión en el uso de variables se toma en cuenta un grupo con estas características de homogeneidad.

### Instrumento

Una ventaja que ofrece el trabajo de campo con estas características se refiere a la posibilidad de estudiar a todo el grupo en general o individualmente, sin descuidar la intensidad y frecuencia de la participación en los niños, además de poner énfasis en el objetivo perseguido, y de esta manera lograr que todo el procedimiento de la experiencia sea directa y participativa.

Para tal efecto inicialmente se realizará la observación participativa, entendida como el hecho de convertirse en un miembro más del grupo hasta lograr una buena aceptación y relación con los niños y profesores. Posteriormente se aplicará tres pruebas psicopedagógicas: el Frostig que nos permitirá evaluar el desarrollo de la percepción visual y motora, el test de Vayer que nos posibilita evaluar el desarrollo intelectual psicomotor, socio-afectivo y del lenguaje. Por último tomaremos en cuenta la ficha de observación psicopedagógica.

En una siguiente etapa se procederá a la aplicación de un programa en base a juegos por el lapso de 60 sesiones de una hora y media cada día. Esta aplicación se hará de una manera secuencial, vale decir todos los días. Luego de concluir las 60 sesiones se aplicará nuevamente las cuatro pruebas psicopedagógicas para detectar la efectividad del programa. Una vez concluida la evaluación se procederá a la recolección de opiniones, para lo cual se realizará entrevistas a los profesores, regentes, niños y padres de familia.

Al final de todo este proceso se elaborará un informe de la experiencia para presentar a la Dirección de la Escuela como experiencia pedagógica de posible utilidad.

Procedimiento de la recolección de los datos.

El procedimiento de la recolección de datos tiene tres fases:

1ª FASE: CONTACTO Y DIAGNOSTICO

- a) Contacto con el director, profesor y plantel administrativo del primer curso.
- b) Contacto con los niños
- c) Selección de niños para el trabajo
- d) Aplicación de las pruebas psicopedagógicas

2ª FASE: APLICACIÓN DEL PROGRAMA EN BASE A JUEGOS

- a) División del curso en dos: experimental y de control
- b) Clasificación de los juegos mas usuales
- c) Aplicación de los juegos clasificados en 60 sesiones de trabajo
- d) Aplicación de entrevistas y cuestionarios, con preguntas abiertas y cerradas

3ª FASE: EVALUACIÓN

- a) Aplicación de las cuatro pruebas psicopedagógicas
- b) Recolección de opiniones
- c) Calificación de las pruebas psicopedagógicas
- d) Elaboración del informe de la experiencia.

TABULACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez recogidos todos los datos de las tres fases serán procesados por el sistema computarizado, con el apoyo de personas especializadas en el campo.

CRONOGRAMA

- 1ª FASE del 4 de abril al 18 de abril  
2ª FASE del 19 de abril al 30 de septiembre  
3ª FASE del 30 de septiembre al 10 de octubre

*Presentación del informe de la experiencia a la escuela el 15 de Noviembre de la presente gestión.*

**DESCRIPCION DE PLANES OPERATIVOS**

**PRIMERA FASE** ver planilla anexa

**SEGUNDA FASE** ver planilla anexa

**TERCERA FASE** ver planilla anexa

*La Paz Abril de 1993*

PLAN OPERATIVO  
APLICACION DE JUEGOS INFANTILES  
COMO RECURSO DIDACTICO EN DE  
PRE-BASICO DE 5 A 6 AÑOS DE EDAD

1ª FASE

OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEM.	Nro.p	INDIC.EVAL	OBSERVAC.
Establecer una relación positiva con maestros y alumnos del establecimiento	Lograr una buena aceptación de los niños y adultos	-Visitar el establecimiento y hablar con la maestra del curso y la directora	Plan de trabajo.	15'	Todo el curso	Aceptabilidad en el establecimiento tanto por los niños como por los adultos	-Al mismo tiempo de establecer una relación con los niños se realizará la observación
		-Conversas con los niños e iniciar con juegos espontáneos a su elección.	-Ninguno	30'			
		-Coordinar con la maestra de curso para la clasificación de los dos grupos de trabajo	-Ninguno	30'			
-Lograr un diagnóstico psicopedagógico en los niños	-Aplicación de pruebas Psicopedagógicas al 100% de los niños	Aplicación de la prueba Frostig -Aplicación del test de Vayer -Aplicación del test de Goodenough	Test Frostig, Vayer, Goodenough, lápices, hojas	60' 60' 40'	36 Niños 36 Ñ 36 Ñ	Aplicación al 100% de los niños seleccionados	El tiempo es un promedio aproximado, es posible que la evaluación dure unas dos semanas considerando 3 horas diarias

OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	RECUR.	TIEM.	Nro. p	IND-EVAL	OBSERVACS
Lograr la incorporación del juego en el proceso enseñanza aprendizaje como un recurso didáctico	Diferenciación de dos grupos con distintos tratamientos	-División de los dos grupos diferenciados, con 18 niños en el Grupo control y 18 niños en el grupo experimental	Un ambiente o cualquier espacio	15'	18 Ñs	Trabajo con los grupos	
	Incorporación efectiva del juego en el proceso E-A al 100% del grupo experimental	-Clasificación de los juegos mas preferidos por los niños en forma conjunta	Ninguno	15'	18 Ñs	Concretar 15 juegos entre todos	
		-juegos para el desarrollo visomotor, inicio con ch'utis o Vico (ver anexo 2)	Bolitas de acuerdo al número de participantes Ninguno	20'	3 Grupos de 6 Ñs	Participación del 100% con destreza	Esta dinámica se repite durante 60 sesiones, de 1 hora por día. Es recomendable usar cámara fotográfica para documentar la experiencia
		-Juegos para la integración y socialización de los niños inicio con la ronda "arroz con leche" (ver anexo 2)	15'	18 Ñs	-Integración y aceptabilidad a todos los Ñs del G		
- Juegos para el desarrollo cognitivo inicio con el juegos San Miguel (anexo 2)	Ninguno	20'	18 Ñs	Utilización de creatividad para inventar los dramas y cuentos			

OBJETIVOS	METAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEM	Nr:Ñ	IND-EVAL	OBSERV.
<p>Evaluación de la efectividad del juego en la utilización como un recurso didáctico en el proceso E-A y su formación Integral</p> <p>-Recolectar opiniones referente a los juegos infantiles de personas inmersas en el proceso E-A</p> <p>-Evaluar el nivel de avance psicopedagógico a través de la experiencia realizada</p>	<p>Verificar el nivel de avance psicopedagógico en el 100% de los niños con diferenciación en el grupo experi.</p> <p>Lograr la opinión del 90% de las personas que participan en el trabajo y el 50% del plantel doc-administrativo</p> <p>Elab. de 1 doc. de análisis y comparación</p>	<p>Aplicación de las pruebas psicopedagógicas</p> <p>-Aplicación de Goodenough</p> <p>- Aplicación del Frostig</p> <p>-Aplicación del Vayer</p> <p>-Aplicar un cuestionario abierto y cerrado sencillo a los niños y adultos</p> <p>Calificación de las pruebas administradas Comparación y análisis de los resultados Incorporación y comparación con el material grabado</p> <p>Elaboración del informe de la experiencia</p>	<p>Test, lápices, papel.</p> <p>Test Goodenough</p> <p>Cartillas Frostig</p> <p>-Test Vayer</p> <p>1 Grabadora 3 cintas de cassette</p> <p>1 rollo de película</p> <p>Toco el material recolectado de la experiencia incluyendo grabaciones y fotografías</p>	<p>1 semana</p> <p>1 día</p> <p>3 días</p> <p>3 días</p> <p>1 semana</p> <p>2 semanas</p>	<p>36 Niños</p> <p>40 Ñs y 60 adultos</p> <p>5 personas</p>	<p>Aplicación al 100% de los niños (grupo experimental y grupo control)</p> <p>Elaboración del primer documento de opiniones</p> <p>Presentación del informe evaluativo de la experiencia</p>	<p>Una vez calificada a todas las pruebas verificar las diferencias con la primera prueba.</p>

### 3.8. RECOLECCION DE JUEGOS Y SU ADECUACION PEDAGOGICA

#### **3.8.1. BASES PARA LA RECOLECCION DE LOS JUEGOS**

*La recolección de juegos tuvo diversas etapas. En primera instancia se realizó la observación en las calles, en los mercados, en la puerta de las escuelas y en los distintos espacios en la cual los niños muy espontáneamente jugaban en forma grupal o por parejas. Posteriormente se ubicó los lugares más frecuentes donde los niños practicaban sus juegos. Es así que se identificaron dos lugares estratégicos de juegos: la escuela (la puerta de la escuela, el recreo) y la calle. En estos lugares estratégicos se hizo una observación focalizada, además de hacer al mismo tiempo la descripción de los juegos que habitualmente los niños practicaban. En la mayoría de los juegos tuvimos que incorporarnos a la dinámica de los mismos para lograr captar sus reglamentos y observar el comportamiento de los niños en esta actividad lúdica. De esta manera pudimos rescatar los juegos con mayor veracidad. En algunos casos fueron los niños quienes nos explicaban cómo se jugaba, las reglas y las sanciones que ellos ponían que también forman parte del juego.*

*Una vez recolectado un buen número de juegos se analizó paso por paso la descripción de cada juego, con la finalidad de ver y clasificar los componentes educativos que cada una de estas actividades tenía. En el análisis y clasificación de los juegos se consideraron los factores que apoyaban al desarrollo psicomotor, a la percepción visual, al desarrollo psicosocial y al desarrollo cognitivo.*

*Las bases para rescatar los factores educativos que hacen al desarrollo del niño tuvieron diferentes sustentos teóricos, pero las principales se remontaron a las propuestas contenidas en las teorías de Piaget, el desarrollo de Montessori, el desarrollo sensoperceptual de Marianne- Frostig y Zukóvskaia entre otros. De estos estudios se ha intentado rescatar elementos para la descripción de los juegos y su adecuación pedagógica. En consideración a estos conceptos y a los propósitos que perseguimos se propone una caracterización sistemática de los juegos con los detalles que a continuación se muestran en unos cuantos ejemplos.*

BOLITAS "CH'UTIS O "VICO"OBJETIVOS

- Apoyar a la coordinación óculo motora
- Estimular el desarrollo de las relaciones espaciales
- Constancia perceptual
- Imaginación
- Habilidad
- Rapidez

MATERIAL

- Bolitas, también llamadas canicas. Se necesita de 4 a 10 bolitas por niño.

LUGAR

- Cualquier lugar es adecuado. Se juega en el piso, mejor si es de tierra.

TIEMPO

- De 15 a 20 minutos de acuerdo al número de participantes

PARTICIPANTES

- De dos a cinco niños por grupo

DESCRIPCIÓN

- Cada participante tiene que tener en su propiedad de cuatro bolitas en para empezar. Se sortea para decidir quien empieza, luego el que se acerca más a las bolitas puestas en el piso es el continúa el juego. El juego consiste en hacer chocar las bolitas unas con otras; cuando se logra hacer chocar dos canicas se llama ch'utis; cuando chocan a dos canicas se dice billar. Para el trillar se utiliza de la misma forma, pero en este caso se utiliza cuatro canicas y dos chicos más. Se puede seguir aumentando niños y canicas y de acuerdo al número cambia su nombre. Puede ser cuatrillar, quintillar, etc.

Quien acumula más canicas es el ganador, cada que chocan las canicas de la manera acordada uno se los puede recoger.

COMENTARIO

Este juego es óptimo para el patio, mejor si es de tierra por los obstáculos que ofrece, así los niños van buscando alternativas de lograr el choque de las canicas y a su vez adquieren mayor destreza en el uso de la pinza (motricidad fina).

Por otro lado se puede observar que existen muy pocas niñas que gustan de este juego que generalmente es preferido por los varones.

### LIGA LIGA

#### OBJETIVOS

- Estimular el desarrollo de la coordinación motriz gruesa
- Apoyo a la socialización
- Apoyo a la coordinación óculo-motor
- Constancia perceptual Concepto corporal
- Esquema corporal
- Agilidad
- Fuerza

#### MATERIAL

- De 3 a 6 metros de elástico o medias nylon cortadas en forma de cinta elástica.

#### LUGAR

- Cualquiera, pero preferible donde haya suficiente espacio .

#### TIEMPO

- De 15 a 20 minutos de acuerdo a la agilidad y destreza de los niños

#### PARTICIPANTES

- De tres a seis niños por grupo

#### DESCRIPCIÓN

- Dos niñas se colocan el elástico en los pies. El elástico tiene que estar atado de los extremos. Ambas niñas estiran de modo que haya un buen espacio en el centro para que otra niña pueda saltar libremente. Generalmente se ponen de acuerdo con las formas y reglas específicas antes de empezar el juego. Saltando van subiendo desde "piecitos hasta manitos". Es decir, se comienza subiendo la liga desde los pies, luego la pantorrilla, la rodilla, la media pierna, la pierna entera, la cadera, la cintura, las axilas, los hombros, el cuello y las orejas. Una vez terminada con la liga a la altura de las orejas, se empieza nuevamente de una forma más complicada, se pasa a la segunda parte, después a la tercera y así sucesivamente.

#### COMENTARIO

Se puede aprovechar en las clases de educación física, o en los tiempos libres. Se pudo observar que este juego es preponderantemente practicado por las niñas y no así por los niños.

THUNKUÑAOBJETIVOS

- Esquema corporal
- Coordinación espacial
- Constancia perceptual
- Coordinación óculo motor
- Capacidad de atención
- Destreza
- Conocimiento de los números básicos

MATERIAL

- Un objeto pequeño que puede ser piedra, cáscara, ladrillo, etc.. Este objeto representa a la "hilla". Además se requiere de un trozo de tiza o ladrillo para rayar en el piso

LUGAR

- Preferentemente en el patio o en un lugar abierto o donde haya un espacio libre.

TIEMPO

- El tiempo de duración del juego es de 20 a 30 minutos dependiendo del número de participantes y la agilidad de los niños.

PARTICIPANTES

- Pueden participar dos o mas niños o niñas de cualquier edad.

DESCRIPCIÓN

- En el piso de cualquier habitación o en el patio se dibuja con una tiza o ladrillo la figura que uno quiera por lo general se emplean tres formas el avioncito, la carta y el mundo. Luego se sortea para empezar o se escoge a quien va iniciar el juego. Se juega con un solo pie saltando y usando la "hilla", recorriendo con el pie según los números de manera correlativa. Si al lanzar o al recorrer, la hilla cae sobre una de las rayas se considera que es una falla y le toca el turno al otro niño, lo mismo le pasa a éste si por algún descuido pisa la raya.

VARIANTES

- De las tres formas existentes, existe una varianza en el número de casillas: el avioncito tiene 10 casillas, la carta 5 casillas y el mundo 18 casillas respectivamente. El avioncito y la carta se juega de igual forma, pero en la tercera, "el mundo", se debe llevar la hilla saltando sobre un pie, casilla por

casilla.

- En las tres formas si se logra recorrer todas las casillas sin fallar se saca una corona (un dibujo cualquiera al agrado del niño), en ese lugar se puede poner los dos pies y es de su propiedad. Quien mas coronas tenga es el ganador

### PIN-OCHO PINOCHO

#### OBJETIVOS

- Apoyar a la socialización
- Estimulación del lenguaje
- Estimular la coordinación palabra-movimiento
- Incentivar la asociación de ideas a partir del número
- Agilidad
- Rapidez

#### MATERIAL

- Ninguno

#### LUGAR

- Cualquiera

#### TIEMPO

- De 10 a 15 minutos, para participar tres veces en el juego

#### PARTICIPANTES

- De siete a quince niños por grupo

#### DESCRIPCIÓN

- Varios niños tomados de la mano forman una ronda. Los niños giran en un círculo agarrados de la mano, brincando y cantando:.." pin uno, pin dos, pin tres, pin cuatro, pin cinco, pin seis, pin siete y pin-ocho...!". Al decir pin-ocho, todos se sueltan y buscan a su pareja. A niño que no consigue su pareja se le da una penitencia entre todo el grupo.

#### COMENTARIO

- Es indispensable que el grupo siempre sea impar. En el caso de que el grupo fuera par se dividen en dos grupos. Se puede aprovechar los momentos libres que tenga el niño. Este juego ayuda mucho a la socialización, ya que muchas veces algunos niños que no quieren hablarse antes del juego en el momento de buscar a su pareja se abrazan con el que menos piensan.

EL PATIO DE MI CASAOBJETIVOS

- Apoyar la coordinación palabra-movimiento
- Estimular el desarrollo de las relaciones espaciales temporal
- Apoyo a la socialización
- Asociación de ideas a partir de la canción
- Repaso de las letras del abecedario

MATERIALES

- Ninguno

LUGAR

- Cualquiera

TIEMPO

- 10 a 15 minutos, contando con la participación de seis niños por lo menos por grupo de juego.

PARTICIPANTES

- De seis a doce niños, o niñas de cualquier edad

DESCRIPCIÓN

- Todos los niños se toman de las manos formando una ronda. Se escoge a un niño y lo ponen al centro. Este niño solo tiene que dar vueltas delante de todos los niños saltando con un sólo pie, mientras todos cantan dando vueltas y siguiendo las instrucciones de la canción como se indica: "...El patio de mi casa es particular cuando llueve se moja como las demás, agachense y vuelvan a agacharse que las agachaditas si saben jugar, H,I,J,K,L,M,Ñ, O, y si tú no me quieres...chocolate, morenita, estirar, estirar, que la niña va bailar". Todos se paran y acompañan con las palmas y continúan cantando "...desde chiquitita me crié así, vivo adolorida desde que nací, disimular que soy una cajita, pero yo se no soy un cajita, ven que te den, que te den un pisotón". Cuando acaba la canción, la niña que estaba al centro pisa el pie de otro niño o niña para que ocupe su lugar.

COMENTARIO

- Las letras del abecedario pueden ser reemplazadas por las anteriores o posteriores, para completar todo el abecedario. Este juego es bastante recomendable para la socialización de los niños.

SAN MIGUEL.OBJETIVOS

- Asociación de ideas en base al drama
- Estimular la coordinación palabra-movimiento
- Apoyar a la socialización
- Motivar a la creatividad
- Imaginación
- Estimular el trabajo en equipo
- Incentivar la expresión mimo-gestual

MATERIALES

- Ninguno

LUGAR

- Cualquiera

TIEMPO

- De veinte a treinta minutos dependiendo del número de participantes.

PARTICIPANTES

- Pueden participar de seis a catorce niños sin discriminación de sexo ni edad.

DESCRIPCIÓN

- De todo el grupo escogen a uno de los niños para representar al ladrón, una madre y los doce hijos que llevan el nombre de los doce meses del año. El ladrón simbólicamente hace su casa en otro lado, con mentiras va donde la madre con sus hijos, el ladrón tiene que arrebatarse todos sus hijos con diferentes dramas o estrategias que inventa. Mientras va robando todos gritan...¡San Miguel, la madre al escuchar vuelve pero no logra atrapar al ladrón y les pega a sus hijos, preguntándoles donde está enero, febrero, marzo o noviembre, porque no lo han cuidado.."

Cuando todos los niños han sido raptados, la madre empieza a buscarlos casa por casa, dando al final con la casa del ladrón. El ladrón la invita a pasar a su casa y ella al sentarse en una silla se cae y se da cuenta que sus hijos están convertidos en muebles y artefactos puesto que uno de ellos le dijo: " mamá no te sientes sobre mi soy tu hijo", y así todos reaccionan y corren tras el ladrón. El juego se puede repetir las veces que quieran los niños, cambiando al ladrón, a la madre o los hijos.

COMENTARIO

- Cuando el juego resulta dinámico, se puede repetir las veces que vean

conveniente. Este juego ayuda mucho a la creatividad, a la inventiva de cuentos para convencer a la madre. También hay mucha imaginación en la transformación de los hijos en muebles.

### CINTA CINTITA

#### OBJETIVOS

- Estimular la creatividad
- Conocimiento de colores
- Esquema corporal
- Reconocimiento de peso y cantidad
- Apoyar la socialización

#### MATERIALES

- Ninguno

#### LUGAR

- Cualquiera

#### TIEMPO

- De 15 a 20 minutos dependiendo del número de participantes.

#### PARTICIPANTES

- De cinco a quince personas por grupo

#### DESCRIPCIÓN

- Se forma una hilera con todos los niños. Entre ellos se elige una vendedora, una compradora y las cintas de distintos colores que están representados por el resto de los niños. La vendedora les pone un color a las cintitas en el oído, por ejemplo rojo, azul, verde, etc. La compradora no debe escuchar los colores que la vendedora esta colocando. Luego la venta se realiza de la siguiente manera:

Comprador - toc toc toc

Vendedora - ¿quién es?

C - ¿señora tiene cintitas?

V - ¿de que color desea?

C - verde (puede ser cualquier color)

V - ¿cuantos metros quiere ?

C - Diez metros, (puede ser cualquier tamaño)

Entonces, la vendedora llama a la niña que lleva el color solicitado, ella se sienta y se agarra con las manos los pies. La vendedora y la compradora le agarran de los brazos y la balancean para medirla, la cantidad que la compradora

ha solicitado. Al finalizar la compra de todas las cintitas, se suman cuanto se compró y se pueden cambiar de jugadores para empezar nuevamente el juego.

### COMENTARIO

- Se puede aprovechar los momentos libres que se tiene en la escuela, si son muchos niños se pueden dividir en grupos. Es aconsejable para la socialización de los niños y para el conocimiento de ejercicios matemáticos básicos.

### EL GATO Y EL RATÓN

#### OBJETIVOS

- Apoyar a la socialización
- Incentivar la coordinación palabra movimiento
- Noción de número
- Estimular la relación espacio temporal
- Memoria
- Asociación de ideas a partir de la canción

MATERIALES - Ninguno LUGAR - Cualquiera

TIEMPO - De diez a quince minutos de acuerdo al número de niños

#### PARTICIPANTES

- De seis a doce niños por grupo.

#### DESCRIPCIÓN

- Entre todos escogen tres niños uno para representar al gato, otro al ratón, y un tercero a una puerta. Todos se agarran las manos y estiran, el gato está afuera y el ratón adentro. La escena empieza así:

Gato: Toc, toc, toc. Puerta: ¿ si..?

G: ¿Está el Sr. ratón? P: No

G: A qué hora va llegar? P: A las seis (cualquier hora)

G: Entonces voy a regresar

Todos giran, saltando y cantando : "talán uno, talán dos, talán tres, talán cuatro, talán cinco, talán seis". Y nuevamente tocan la puerta:

Gato: Toc, toc, toc. Puerta:¿ si..?

G: ¿Estará el Sr. ratón? P: Si, para qué?

G: Me lo llama por favor? P: ¡ Sr. ratón le busca!

G: Me invita un pedacito? R: ¡No...!

G: A las buenas o a las malas R: A las malas

El ratón empieza a correr por que el gato lo persigue. Todas las puertas están

abiertas para el ratón, pero al gato le impiden pasar por todos los lados. Una vez que logren capturarlo se escogen otros niños que representan al gato y al ratón.

#### COMENTARIO

- Este juego es muy popular especialmente en los niños en edad preescolar. Apoya a la socialización de los niños y recreación. Resulta muy divertido cuando son muchos niños los que participan.

### 3.9. APLICACION DE ENCUESTAS

La aplicación de encuestas se consideró como parte de la metodología, es decir, fue una técnica que nos permitió realizar la recolección de datos vivenciales para el fortalecimiento a la comprobación de la hipótesis, a través de la comparación con nuestra realidad, es decir de la vivencia propia.

Para la aplicación de la encuesta se consideró a los tres sujetos protagónicos principales de la educación:

- El niño
- los padres
- Los profesores

De estos tres sujetos consideramos que el niño en todo caso sería el principal protagonista, por que toda la educación y atención gira en torno al niño. En segundo lugar es el maestro quién se ocupa la mayor parte del tiempo en la escuela y en tercer lugar, los padres o la familia quienes juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de los niños, al rededor se encuentran muchas personas, como los amigos, vecinos, regentes entre otros.

La selección a los encuestados fue bajo la modalidad de muestreo aleatorio, pero el uso del lenguaje se modificó de acuerdo a la población encuestada. En cuanto a la encuesta a los profesores fue por la accesibilidad que nos brindaron el personal de los distintos establecimientos. Se encuestó en cinco establecimientos educativos a profesores de pre-básico y básico. En relación a los padres se encuestaron en los mismos establecimientos que la de los maestros

con una diferencia, que se la realizó en la puertas de las escuelas, además en esta población se tuvo que recurrir a la calle considerando como un lugar de concentración de padres de familia, especialmente en dos zonas: Perez Velasco y Ceja del Alto.

En cuanto a las encuestas realizadas a los niños estuvo situada en un espacio fijo y específico que fue la escuela Guatemala, aprovechando los momentos de recreo y la salida, que también se constituyen en espacios de juego

La ubicación geográfica y las características de los espacios en las que se realizaron las encuestas se muestran en el siguiente cuadro:

<i>ESCUELA</i>	<i>DIRECCION</i>	<i>REGIMEN</i>
<i>Guatemala</i>	<i>Av. Armentia (Zona Norte)</i>	<i>Fiscal</i>
<i>Adrian Castillo</i>	<i>Alto Lima</i>	<i>Fiscal</i>
<i>Oscar Alfaro</i>	<i>Av. Montes (Zona Central)</i>	<i>Fiscal</i>
<i>Vicente Paul</i>	<i>Rio Seco (El Alto de La Paz)</i>	<i>Particular</i>
<i>American Schol</i>	<i>Zona Central</i>	<i>Particular</i>
<i>Entrevista en calle</i>	<i>Perez Velasco y Ceja el Alto</i>	<i>Mixto</i>

De los cinco establecimientos educativos y las calles de lograron entrevistar a una población de 305 personas distribuidas de la siguiente manera:

- 60 Maestros
- 130 Madres y padres de familia
- 115 Niñas y niños

La muestra tuvo una selección aleatoria, anónima, en los establecimientos se repartió las encuestas a todos los profesores y se pidió voluntariamente que la respondieran con preguntas abiertas y cerradas. En el caso de las madres y

*padres de familia, a parte de ubicarlos en lugares estratégicos se utilizó la grabadora, debido a que existían muchos padres y madres que no sabían leer ni escribir, además en la entrevista se adecuo el lenguaje de acuerdo a la característica.*

*CUADROS CON RESULTADOS DE ENCUESTAS*

---

LOS JUEGOS INFANTILES TRADICIONALES  
UN RECURSO DIDACTICO EN LA ESCUELA  
ENCUESTA A PROFESORES

ESQUELA		GU	AC	VP	OA	AS	TOT	POR %
CICLO		PB	PB	PB	Pb	Pb		
PREGUNTAS	RESPUEST	23	21	8	5	2	60	100 %
1.- Habitualmente a sus niños les gusta jugar	SI NO	20 3	21 1	8 0	5 0	2 0	56 4	93.32% 6.68
2.- Ud. esta de acuerdo en que los niños puedan jugar en la escuela	SI NO	23 0	21 1	8 0	5 0	2 0	59 1	98.32 1.68
3.- Como conceptua Ud al juego (que significa el juego para Ud)	ACTIVIDAD RECREACION REC.DIDACT RELAJAMIENT APOYO A ED. EXPR. INTER NECESIDAD	0 10 0 3 6 3 1	5 2 0 5 6 3 1	0 1 0 1 2 1 3	0 0 0 0 4 1 0	0 0 2 0 0 0 0	5 13 2 9 18 8 5	8.33 21.66 3.33 14.99 29.99 13.33 8.33
4.- Cree Ud. que el juego es una actividad positiva para el niño	POSITIVO NEGATIVO CONDICIONAL	21 1 1	20 2	8	5	2	56 3 1	93.33 5.00 1.66
5.- Cual su opinion referente al recreo	DESCANSO RECREACION COMER BAÑO SOCIAL-CION	16 4 0 1 2	15 3 2 0 2	3 2 1 0 2	1 2 0 0 2	1 0 0 0 1	36 11 3 1 9	59.99 18.33 4.99 1.66 14.99



LOS JUEGOS INFANTILES TRADICIONALES  
UN RECURSO DIDACTICO EN LA ESCUELA  
ENCUESTA A MADRES Y PADRES DE FAMILIA

	ESCUELA		GUA	A.C	V.P	O.A	A.S	CLLE	TOTAL	%
Nº.	CANTIDAD/PREGUNTA	RESPUESTA	18	22	17	35	7	30	130	100 %
1.	Que significa el juego para Ud.?	ACTIVIDAD	0	0	0	3	0	0	3	2.30%
		RECREACION	12	15	6	18	5	13	69	53.07%
		APOY. EDUC.	4	2	3	7	2	3	23	17.69%
		RELAJAMIENT	2	0	0	4	0	4	10	7.69%
		EXPR. INTER	0	6	4	2	0	6	18	13.84%
	NECESIDAD	0	0	2	1	0	4	7	5.34%	
2.	Cree Ud. que el juego es perjudicial para el niño?	SI	14	2	6	0	5	17	44	33.84%
		NO	3	16	11	27	2	5	64	49.23%
		NEUTRO	1	0	0	3	0	0	4	3.07%
		CONDICIONA	0	5	0	5	0	8	18	13.84%
3.	Ud. recibió alguna vez quejas de la profesora por que su niño estaba jugando en la escuela o dentro al curso?	SI	18	11	7	19	3	20	75	57.68%
		NO	0	11	10	16	4	10	55	42.30%
4.	Será cierto que los niños mediante el juego aprenden?	SI	12	18	13	29	4	18	94	72.30%
		NO	6	5	4	6	3	12	36	27.68%

5.	Como reacciona Ud. cuando sus niños juegan sin su permiso	CON NATURALIDAD	6	5	8	5	0	14	38	29.23%
		POSITIVA	3	4	2	11	7	4	31	23.84%
		NEGATIVA	9	14	7	19	0	12	61	46.92%
6.	Donde juegan mas sus niños?	PLAZAS	0	0	0	0	0	2	2	1.53%
		CANCHAS	2	3	0	3	0	4	12	9.23%
		CASA	8	14	6	18	3	14	63	48.46%
		PARQUES	1	1	4	8	0	4	18	13.84%
		ESCUELA	4	3	7	5	4	3	26	19.99%
		CALLE	3	2	0	1	0	3	0	6.92%
7.	Cree Ud que seria buena idea si el juego fuera una materia de la escuela?	SI	11	18	15	16	5	26	91	69.99%
		NO	6	5	2	11	0	4	28	21.53%
		CONDICIONAL	1	0	0	8	2	0	11	8.46%
8.	Que es lo que mas les gusta jugar a sus niños?	RONDEAS	1	0	0	2	0	0	3	2.30%
		ROMPECABE.	3	1	1	2	1	3	10	7.69%
		DEPORTE	5	8	5	15	2	15	50	38.46%
		COCINITAS	2	1	0	0	1	0	4	3.07%
		VENDE-VEN	0	1	0	4	2	0	7	5.84%
		BICICLETA	0	0	1	0	0	0	1	0.76%
		AUTOS	0	2	1	5	0	2	8	6.15%
		DE TODO	1	1	3	1	0	0	6	4.61%
		MUÑECAS	1	6	2	5	1	5	20	15.38%
		TROMPO	1	1	1	1	0	2	6	4.15%
		GOTAGOTERA	1	0	0	0	0	3	4	3.07%
		CARRERITAS	0	0	0	1	0	0	1	0.76%
		RESBALIN	0	0	3	1	0	0	4	3.07%
		TILIN	0	0	0	1	0	0	1	0.76%
		BOLITAS	1	0	0	0	0	0	1	0.76%
PATA-PATA	1	0	0	0	0	0	1	0.76%		
LIGA-LIGA	1	2	0	0	0	0	3	2.30%		

9.	Que jugaba Ud. cuando era niño (a)	TROMPO	3	2	0	1	1	0	10	7.69%
		MUÑECAS	0	5	2	6	0	3	16	12.30%
		THUNKUÑA	0	0	0	3	0	3	5	4.15%
		DEPORTE	2	1	4	5	1	5	18	13.84%
		VENDE-VEN	0	1	0	0	0	0	1	0.76%
		OCULTA-OC	1	0	2	2	0	0	5	3.84%
		PESCA-PES	1	2	2	2	1	4	12	9.23%
		MONO MAYOR	0	0	1	0	2	1	4	3.07%
		OLLITAS	3	0	0	4	0	0	7	5.84%
		THEJETA	0	3	2	4	1	1	11	8.46%
		PASARA-BAR	1	0	2	2	0	0	5	3.84%
		NO JUGABA	0	0	1	1	0	0	2	1.53%
		GOTA-GOTE	1	3	0	2	0	3	9	6.92%
		JUE-AZAR	0	2	0	0	1	2	5	3.84%
CANICAS	2	2	1	0	0	3	6	4.61%		
RONDAS	3	0	0	0	0	2	5	3.84%		
LIGA-LIGA	1	2	0	3	0	0	6	4.61%		
10.	le dejaban jugar a Ud. cuando era niña (b)	SI	11	14	7	24	2	16	74	56.92%
		NO	7	6	6	11	5	9	44	33.83%
		A VECES	0	3	4	0	0	5	12	9.23%

ENCUESTA A NIÑOS  
 ESCUELA GUATEMALA  
 PRE-BASICO A 4to. BASICO

Nro.	PREGUNTAS	RESPUESTAS	TOTAL	PORCENTAJE
1.	Te gusta salir al recreo	SI NO	114 1	99,11 % 0,86 %
2.	Que es lo que mas te gusta jugar en el recreo	FUTBOL PESCA PESCA OCULTA OCULTA MUÑECAS ADIVINANZAS ROMPECABEZAS LOBO LOBO AL GATO Y RATON ROBOT ARROZ CON LECHE TONGA TONGA ENROSQUITA TRENITO QUEMA QUEMA	31 30 6 4 1 3 4 5 1 5 3 8 10 4	26,95 % 26,08 % 5,21 % 3,47 % 0,86 % 2,60 % 3,47 % 4,34 % 0,86 % 4,34 % 2,60 % 6,95 % 8,69 % 3,47 %
3.	En que lugar juegas mas	CALLE ESCUELA- RECREO CASA CANCHA PARQUE	25 45 23 4 18	21,73 % 39,12 % 19,99 % 3,47 % 15,65 %
4.	Te gustaria si el recreo durara mas tiempo	SI NO NO SE	97 6 12	84,34 % 5,21 % 10,43 %

5.	Te gusta jugar más con los chicos o chicas	CON LOS DOS	21	18,26 %
		SOLO CHICOS	18	15,65 %
		SOLO CHICAS	76	66,08 %
6.	Que le pedirias a tus profesores	QUE DURE MAS EL RECREO	79	68,69 %
		QUE HAGAN CAMPEONATO	6	5,21 %
		QUE NO NOS DEN MUCHA TAREA	8	6,95 %
		QUE NOS DEJEN JUGAR	15	13,04 %
		NADA	2	1,73 %
QUE NO NOS RIÑAN	5	4,34 %		



*CAPITULO IV*

*RESULTADOS*

*"Del juego brota la fuerza necesaria para  
instaurar un orden humano, el reino de la  
libertad y la fraternidad".*

*J. Leif y L. Brunelle*

---

#### 4.1. LOS JUEGOS TRADICIONALES, SUS CONTENIDOS EDUCATIVOS Y SU ADECUACION PEDAGOGICA

*En principio cuando se recolectó los juegos, se trató de clasificar entre las que tenían un contenido educativo y las que no poseían ningún contenido educativo. Para esta clasificación se tenía que partir de un principio doctrinal o por lo menos un sustento pedagógico; en este entendido se recurrieron a los autores que figuran en el marco teórico; pero principalmente se retomaron a Marianne Frostig, a Montessori, a Piaget, a Zhukóvskaia, Leif y Brunelle entre otros. Es así que con estos principios encontramos que no existe absolutamente ningún juego que no tenga un contenido educativo.*

*Los factores globales rescatados tenían que ver con el desarrollo psicomotor, el desarrollo del comportamiento psicosocial, el desarrollo sensoperceptual y el desarrollo cognitivo, de los cuales se consideraron aspectos comunes, que están directamente relacionados con el desarrollo integral del niño. En este sentido fue posible identificar algunos componentes educativos de los juegos como a continuación detallamos:*

- *Percepción de la posición en el espacio*
  - a) *Imagen corporal*
  - b) *Concepto de cuerpo*
  - c) *Esquema corporal*
- *Percepción de las relaciones espaciales*
- *Constancia perceptual*
- *Coordinación óculo motriz*
- *Percepción de la figura fondo*
- *Desarrollo del lenguaje*
- *Socialización*
- *coordinación palabra movimiento*
- *destreza, agilidad*
- *imaginación, creatividad*

*Estos son algunos de los factores que se consideraron para el rescate de los juegos y su posterior adecuación pedagógica. Existen muchos otros aspectos*

educativos adicionales que es desglosado en los respectivos factores señalados y que en su conjunto apoyan al desarrollo integral del niño.

A continuación mostramos un ejemplo de la adecuación pedagógica en el juego.

### LA TELARAÑA Y LOS ELEFANTES

#### OBJETIVOS

- Estimulación a la coordinación palabra-movimiento.
- Apoyo a la socialización del niño
- Apoyar el desarrollo del esquema corporal.
- Incentivar el desarrollo de habilidades y destrezas en los movimientos.

#### MATERIALES

- Ninguno

#### LUGAR

- Preferentemente en el patio o en una sala donde haya espacio

#### TIEMPO

- De 10 a 15 minutos, para un grupo de 10 niños

#### PARTICIPANTES

- Se pueden formar grupos de seis a diez niños por grupo, cuanto mas niños participan mas divertido resulta el juego.

#### DESCRIPCIÓN

- Se forma una ronda con un grupo de niños. En el inicio se escoge a un niño y le ubican en el centro, éste es quien representa al primer elefante. Luego empieza saltando en un solo pie delante de todo el círculo, a su vez todos entonan una canción.

"un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña, como veía que resistía, fueron a buscar un camarada". Cuando termina la canción, sale otro niño, le sigue por detrás de igual forma saltando en un sólo pie. Todos repiten la misma canción; así sucesivamente aumentan el número de elefantes, hasta que la telaraña ya no puede resistir más y se rompe, por el peso de todos los elefantes y también por que los niños ya no pueden resistir saltar en un solo pie.

COMENTARIO

- Es muy divertido cuando participan varios niños. Por lo que se pudo observar en los niños no existe discriminación de sexo en la edad de 5 a 7 años.

**4.2. LA POSICION DE LOS PROFESORES REFERENTE AL JUEGO**

Luego de haber realizado la encuesta a los profesores tenemos algunos datos que nos pueden acercar a la posición de los maestros referente al juego.

Para los profesores habían 8 preguntas relacionadas con el niño - juego, valoración del juego y el juego en la educación. En la primera pregunta se busco saber si el juego era parte de la vida de los niños de las cuales salieron varias respuestas; considerando que las mismas fue respondida por los profesores, quienes a través de su observación cotidiana tienen las siguientes observaciones: la pregunta fue formulada de la siguiente manera: ¿Habitualmente a sus niños les gusta jugar?. Las respuestas fueron las siguientes: el 93,65 % respondió que sí les gusta jugar además algunos aclararon que en las horas de clases también los niños están jugando con los pies, el lápiz y otros objetos que están a su alrededor. El restante respondió que sus niños no gustan del juego, especialmente estas respuestas se recibió de las maestras que tenían mayor edad.

La siguiente pregunta estaba relacionado a la aceptación o rechazo de los juegos de parte de los maestros. La pregunta para esto fue la siguiente: ¿Ud. esta de acuerdo en que los niños puedan jugar en la escuela?. La respuesta fue: el 98,32 % respondió que si estaba de acuerdo, pero un 50% de estas respuestas observaban el lugar y el tiempo de juego, es decir, aceptaban condicionalmente esta actividad lúdica; éstas fueron algunas versiones que recibimos "que jueguen, pero en el recreo" "que jueguen pero no todo el rato" " que jueguen pero en silencio". El restante de los profesores respondieron que no están de acuerdo en que los niños jueguen en la escuela, "para eso tienen la casa"

La siguiente pregunta estaba dedicada a la conceptualización del juego: la pregunta fue: ¿Como conceptúa Ud. al juego? las respuestas fueron variadas: el 29,99 % respondió que es una actividad que puede ayudar a la educación. El 21,66

% respondió que es una forma de recrearse en los niños; el 14,99 % respondió que el juego es una forma de relajarse y distensionarse después de las clases. El 13,33 % respondió que es una expresión interna de los niños. Asimismo un 8,3 % respondió que es una simple actividad y con un porcentaje similar responden que el juego es una necesidad interna en los niños.

La siguiente pregunta estaba dedicada a la calificación del juego. La pregunta fue: *¿Cree Ud. que el juego es una actividad positiva para el niño?*. Las respuestas en sentido positivo alcanzó a 93,33 %; como una actividad negativa el 4,99 % y el 1,66 %, respondió que es una actividad positiva, pero depende que tipo de juegos, es decir en forma condicional.

La quinta pregunta estuvo destinada a la conceptualización del juego. La pregunta fue la siguiente: *¿Cuál su opinión referente al juego?*. Obtuvimos los siguientes resultados: el 59,99% respondió que era un descanso para los niños apropiado después de hacer muchas tareas. El 18,33 % , respondió que era una forma de recreación en la cual los niños salen a jugar. El 14,99 % respondió que es una forma de socializarse, en este lapso los niños pueden charlar con sus compañeritos. El 4,99 % de los maestros, respondió que el recreo es un espacio para comer las meriendas que se traen o la compran y el restante opino que el recreo era para aprovechar de entrar al baño.

La sexta pregunta estuvo destinada a detectar los recursos didácticos que habitualmente usa en sus clases. La pregunta para este caso fue la siguiente: *¿Cuales son los recursos didácticos que habitualmente utiliza en la clase?*. La respuesta a esta pregunta fueron así: el 41,66 %, afirma que utiliza los recursos ya conocidos (tradicionales), lápices, bolígrafos, tiza y cuadernos. Asimismo el 18,33 %, respondió que utiliza juegos didácticos como los rompecabezas. El 11,66 %, respondió que utiliza canciones, adivinanzas y cuentos. Con un porcentaje igual respondieron que utilizan láminas y cuadros. Por otro lado con un porcentaje menor respondieron que utilizan los juegos y aún un grupo pequeño respondió que no utilizan nada.

La séptima pregunta estuvo destinada a ver la percepción que tenían sobre la aceptabilidad del juego como recurso didáctico. La pregunta fue formulada así:

*¿Cree Ud. que el juego pueda ser incorporado como un recurso didáctico en la escuela?. El 76,66 %, respondió afirmativamente y el restante la aceptaría pero muy condicionalmente. Algunas propuestas son: cambio de programa, selección de juegos, ampliación de horarios entre otros.*

*La octava pregunta enfoca la posibilidad de existir ya la propuesta de incorporar como una asignatura en la escuela. La pregunta fue formulada así: ¿Si existiera una propuesta de incorporar el juego como una asignatura de la escuela con carga horaria Ud. apoyaría?, Las respuestas fueron jerarquisadas de la siguiente manera: el 73,33 % respondió que si estarían de acuerdo. A este porcentaje le seguía el 21,66 % que no estaba de acuerdo y el restante respondían que la aceptarían solamente en forma condicional.*

*En conclusión podemos observar que los maestros tienen una cierta apertura hacia hacer cambios en la utilización de recursos didácticos, pero existen factores condicionales que directa e independientemente de la voluntad de los maestros afectan a las conductas que puedan optar los mismos. Uno de estos inconvenientes es el número de alumnos que tienen por aulas de 30 a 50 niños por aula en algunos casos. Otro de los factores es el espacio físico que tienen. Ante esto se planteo en la escuela donde se realizó la experiencia de salir de las aulas y extenderse a la comunidad, canchas, parques o plazas, para que puedan tener un espacio más libre y solicitar la flexibilidad de los directores de establecimientos, para cambiar la imagen y pensamiento "estereotipado" de que "el mejor curso, es aquel que es disciplinado por que no hacen bulla, están calladitos haciendo su tarea".*

#### **4.3. LA ACTITUD DE LOS PADRES DE FAMILIA ANTE EL JUEGO**

*En este proceso, era muy importante tener la versión de los padres de familia. Por tanto se realizaron las entrevistas, aunque en algunos casos se adecuó el lenguaje para su mayor comprensión. Se trató de remarcar algunos elementos que puedan apoyar el rescate de los juegos tradicionales. Es así que se formularon diez preguntas. La primera pregunta destinada a la conceptualización del juego, formulada de la siguiente manera: ¿Qué significa el juego para Ud.?. Esta pregunta fue respondida de la siguiente manera: para el 53,07 % el juego es parte*

de la recreación del niño; el 17,69 % indicaba que el juego formaba parte del proceso de aprendizaje en el niño; el 13,84 % indicaba que era una expresión interna; el 7,69 % que era una forma de relajarse.

La segunda pregunta fue formulada así: ¿Cree Ud que el juego es perjudicial para el niño?. En este caso, las respuestas dieron el siguiente resultado: el 49,23 % indicaron que no era perjudicial, pero el 33,84 % indicaban que evidentemente les era perjudicial a los niños y el porcentaje restante aceptaban de forma condicional haciéndolo depender del tipo de juego.

La siguiente pregunta, que nos servía para contrastar con la opinión de los profesores, estuvo planteada de la siguiente manera: ¿Ud. recibió alguna vez quejas de la profesora porque sus niños estaban jugando en la escuela o dentro del curso?. El 57,68 % respondió que evidentemente recibían quejas de las profesoras y les hacían llamar a los padres, además algunos niños llevan sus juguetes a la escuela. La versión de queja frecuentemente repetida por los maestros es la siguiente: "su niño mucho juega en la clase". El porcentaje restante indicaba que hasta el momento no recibieron quejas por juego si no por otras situaciones, como el aseo o el olvido de los cuadernos.

La cuarta pregunta fue formulada de la siguiente manera: ¿Será cierto que los niños mediante el juego aprenden?. El 72,30 % de informantes respondieron afirmativamente. Según ellos con el juego aprenden "cosas malas y cosas buenas", pero aprenden. En cambio el 27,68 % respondieron que con el juego no aprenden nada.

La siguiente pregunta se refiere a la actitud de los padres ante el juego. La pregunta dice: ¿Como reacciona Ud. cuando sus niños juegan sin su permiso?. El 46,92 % reacciona en forma negativa, les pegan a sus hijos o les regañan muy duramente, por sobre todo por ensuciar la ropa. El 29,23 % reaccionan comprensivamente, pues se dan cuenta de su situación de niño.. el porcentaje restante aceptan que jueguen, pero permanentemente van recordando al niño a que jueguen con cuidado que no ensucien la ropa y otro tipo de recomendaciones.

Era importante en esta ocasión escuchar la versión de los padres de familia referente al espacio y tiempo, es por eso que la siguiente pregunta Tenía el siguiente contenido: ¿Donde juegan más sus niños? Por orden de jerarquía numérica los resultados fueron los siguientes: el 48,92% respondieron que juegan mas en la casa; el 19,99 % en la escuela; el 13,84 % en los parques; el 9,23 % en las canchas y el 6,92 % juega en la calle.

Por otro lado, la pregunta relacionada con la escuela, fue formulada de la siguiente manera: ¿Cree Ud. que sería buena idea si el juego fuera una materia de la escuela?. El 69,99 % respondieron que afirmativamente; el 21,53 % indicó que no lo aceptarían y el porcentaje restante aseveró que los aceptarían de forma muy condicional. Asimismo fue importante conocer en la versión de los padres sobre las preferencias de juegos de sus niños. Las respuestas fueron las siguientes: el 38,46 % indican que sus hijos prefiere hacer deporte, como fútbol, volibol, básquet, especialmente en los varones. El 15,38 % indican que a sus niñas les gusta jugar más con muñecas. La siguiente secuencia se presenta por orden de jerarquía porcentual: Rompecabezas, con autos, vende vende, de todo un poco, gota gotera, resbalín, cocinitas, rondas, liga liga, pata pata, bolitas, tilín y bicicleta.

Era interesante ver el contraste entre niño y padres de familia. Por esta situación que se formuló la siguiente pregunta: ¿Que jugaba cuando Ud. era niño (a)?. El 13,84 %, que corresponde en su mayoría a los varones, respondió que les gustaba hacer deportes ya sea fútbol, básquet o volibol. Sin embargo, el 12,30%, que en su mayoría corresponde a las mujeres respondió que les agradaba jugar con muñecas. El restante porcentaje de acuerdo a jerarquía porcentual se presenta con el siguiente orden: pesca pesca, pelota t'ejeta, trompos, gota gotera, canicas, ollitas, thunkuña, liga liga, oculta oculta, mono mayor, pasara pasara mi barquito, rondas, juegos de azar y vende vende.

En relación con el recuento de los padres, formulamos la siguiente pregunta: ¿Le dejaban jugar a Ud. cuando era niño (a) ?. El 56,92 % de los padres respondieron que les dejaban jugar pero con horarios y condicionalmente. El 43,06 % indicó que no les dejaban jugar, que los padres antes eran muy rígidos.

En cierta forma pese a las actitudes anteriores los padres de familia también tienen una cierta apertura a la aceptabilidad de los juegos y también existe relativa comprensión en incorporar a los juegos como un recurso didáctico. También debemos hacer notar que la población a la que se entrevistó fue heterogénea entre gente popular y el sector profesional. De ahí la diversidad de respuestas, que en cierta forma nos brindan un panorama de la opinión de los padres de familia.

#### 4.4. LOS NIÑOS Y SU DEFENSA AL DERECHO DEL JUEGO

Se logró entrevistar a 115 niños comprendidos entre los 5 a 8 años, utilizando la grabadora como un recurso de recolección de datos. Al igual que en el anterior caso el lenguaje de las preguntas fue adecuado adaptándose a los niños: Además debemos hacer notar que las entrevistas solo se realizaron en la Escuela Guatemala. De las seis preguntas formuladas, la primera indica : ¿Te gusta salir al recreo?. El 99,11 % respondió que sí les gusta salir al recreo. Al referirse a los motivos, la respuesta fue que un 90 % del anterior porcentaje sale por jugar y el porcentaje restante porque quiere comer. Además hay un 0,86% que no desea salir al recreo.

Asimismo se preguntó sobre la preferencia de juego en el recreo. Las respuestas fueron las siguientes: al 26,95 % les gusta jugar fútbol, al 26,08 % pesca pesca. Los demás juegos por jerarquía porcentual son los siguientes: trensito, enrosquita, oculta oculta, el gato y ratón, arroz con leche, muñecas, lobo lobo, quema quema, rompecabezas, a la tonga tonga, adivinanzas y al robot.

El espacio y el tiempo en que los niños juegan con más frecuencia era imprescindible para ver la correlación con las anteriores opiniones. Las respuestas nos dan la siguiente información: el 39,12 % respondió que juegan a la hora de recreo en la escuela; el 21,73 %, en la calle; el 19,99 %, en la casa; el 15,65 %, en el parque y el 3,47 % en la cancha.

Por otro lado en cuanto al tiempo se formuló la pregunta de la siguiente forma: ¿Te gustaría que el recreo durara mas tiempo?. El 84,34 % respondió que sí; el 10,43 % respondió que les era indiferente y el 5,21 % indicó que su tiempo era

suficiente. Para indagar la posible discriminación en cuanto a sexo se realizó la siguiente pregunta: *¿te gusta jugar más con los chicos o las chicas?*. Las respuestas fueron las siguientes: el 66,08 % prefieren jugar sólo entre chicas; el 15,65 % sólo chicos y el 18,26 % prefiere grupos mixtos. Finalmente se consideró importante el pedido que hacían los niños a sus profesores, a lo cual respondieron de la siguiente forma: el 68,69 % pedían que se amplíe el tiempo de recreo; el 13,04 % pedían que les dejen jugar; el 6,95 % sugerían que no les den mucha tarea; el 5,21 % solicitaban que hagan campeonatos; el 4,34 % pedían que no les riñan y el 1,73 % se abstienen de hacer peticiones.

De acuerdo a Zhukóvskaia se reafirma nuevamente que el juego forma parte de la vida del niño. Además los niños buscan espacios físicos y tiempo para que, de alguna forma, puedan satisfacer su deseo de juego. Por otra parte en la encuesta de los profesores se hacía incapié que los niños juegan con sus pies, con sus lápices, con sus cuadernos. Todo esto nos da a entender que no precisamente necesitan de juguetes para el juego. Es bueno también recordar que el juego abre espacios creativos al niño.

#### 4.5. NIVEL DE AVANCE CON EL PROCESO EXPERIMENTAL

##### DESCRIPCION

La presente investigación tuvo tres etapas de trabajo: la primera parte dedicada a la recolección, descripción y sistematización de juegos; una segunda parte destinada a la experimentación con la aplicación de 60 sesiones de juegos; finalmente la sistematización de la información de los logros de la investigación.

En la primera fase de trabajo se realizó la recolección de los juegos aplicando la técnica de la observación. Posteriormente se procedió a la grabación de los juegos. Por otro lado a los niños que sabían escribir se les pidió que ensayen una descripción de los juegos por escrito.

La segunda etapa de trabajo estuvo destinada específicamente al trabajo experimental. Antes de iniciar la experiencia se buscó una población adecuada

para la introducción de los juegos como un recurso didáctico en la escuela. De esta manera, como ya se explicó, nos contactamos con la Escuela Guatemala ubicada en la zona Norte de la ciudad de La Paz. Trabajamos con una población de 36 niños los cuales fueron divididos en dos grupos de 18 niños cada uno: 18 niños en el grupo experimental y 18 niños en el grupo control. Se inició el trabajo tratando de lograr un buen contacto inicial con los niños. Pasada esta etapa de trabajo, se hizo una evaluación diagnóstico como se indica en la primera fase del trabajo experimental, con la aplicación de tres pruebas psicométricas: Frostig, Goodenough y Vayer. Estos test fueron administrados a toda la población, es decir, a los 36 niños tanto del grupo experimental como del grupo control. El grupo experimental tuvo 60 sesiones de juego a diferencia del grupo control que en ese tiempo hacían una nivelación de sus tareas habituales. Por otro lado, la maestra en ese espacio que tenía aprovechaba para el contacto con los padres de familia.

Es muy difícil valorar el desarrollo humano y la maduración del niño en forma cuantitativa por lo cual se recurrió a la estadística no paramétrica. Este tipo estadística nos permite hacer un análisis más amplio y certero. Por lo tanto el análisis de todas las pruebas se comprende tres partes:

- a) *Comparación descriptiva.* - Aquí nos referiremos a la comparación estrictamente descriptiva, que nos permite precisar la diferencia relativa que existe entre un grupo y otro. Además esta comparación nos dará información sobre la diferencia relativa entre el pretest y postest.
- b) *Análisis de la varianza* - El análisis de la varianza nos permite reforzar el argumento de las diferencias relativas. Por medio de la representatividad de los puntajes medios. Es el método de análisis más efectivo para probar la hipótesis.
- c) *Análisis inferencial.* - Este análisis nos permite observar el nivel de significancia que existe comparando entre un grupo y otro. Asimismo nos lleva a diferenciar los valores de probabilidad en caso de comprobarse las hipótesis.

#### 4.6. NIVEL DE AVANCE A PARTIR DE LA PRUEBA FROSTIG

La prueba FROSTIG nos permite evaluar cinco áreas del desarrollo visomotor:

- a) coordinación visomotora
- b) discriminación FIGURA - FONDO
- c) constancia perceptual (de forma)
- d) posición en el espacio
- e) relaciones espaciales

De esta prueba podemos obtener como resultado el cociente perceptual y el rango perceptual de cada niño. Para realizar un análisis cualitativo y cuantitativo se tomó en cuenta el rango perceptual que da un puntaje al desarrollo de la percepción visual del niño.

#### COMPARACION DESCRIPTIVA

En el análisis de los resultados utilizaremos diferentes cuadros para mostrar gráficamente la información relevante que sustenta las inferencias o conclusiones que nos interesa remarcar.

El CUADRO Nro. 1 nos permite ver la media del puntaje obtenido tanto en el grupo experimental como en el grupo control antes de la experiencia.

ANÁLISIS DE COMPARACION FROSTIG-EXPERIMENTAL Y CONTROL-ANTES					
Summaries of By levels of	CALIF GRUPO	PUNTAJE DE LA PRUEBA FROSTIG			
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			42.4444	23.0303	36
GRUPO	1	EXPERIMENTAL	37.6500	25.3450	18
GRUPO	2	CONTROL	47.2389	20.9236	18
Total Cases =		36			

El CUADRO Nro. 2 a diferencia del anterior nos permite apreciar la media alcanzada en el grupo control y el grupo experimental después de la intervención.

ANÁLISIS DE COMPARACION FROSTIG-EXPERIMENTAL Y CONTROL-DESPUES					
Summaries of By levels of	CALIF GRUPO	PUNTAJE DE LA PRUEBA FROSTIG			
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			66.8472	21.8739	36
GRUPO	1	EXPERIMENTAL	73.0833	21.5736	18
GRUPO	2	CONTROL	60.6111	20.9120	18
Total Cases =		36			

En base a los resultados de los cuadros 1 y 2 hacemos el análisis descriptivo de la prueba Frostig. Este análisis nos permite determinar la diferencia relativa que existe para el grupo experimental y para el grupo control y por otra parte la diferencia relativa entre el pretest (abril 1993) y el postest (septiembre 1993).

El grupo experimental tuvo la intervención con 60 sesiones de juego y el grupo control estuvo a cargo de la maestra de curso con las clases tradicionales. Además debemos hacer notar que las mismas pruebas se usaron antes y después del proceso experimental a los dos grupos: experimental y control. De esta manera obtuvimos el siguiente resultado:

CUADRO DESCRIPTIVO

T/GRUPO	EXP.	CONTROL	%
ABRIL	37,65	47,23	11,17 %
SEPTIEM	73,08	60,61	9,32 %
	32 %	12,5 %	

*En el grupo experimental se observa la siguiente situación de puntaje. De 37,65 que tenía antes de la experiencia alcanzó a 73,08, lo que significa que tiene una diferencia relativa del 32 %, mientras que el grupo control mostraba en la prueba Frostig un puntaje de 47,28 antes de la intervención y un puntaje de 60,61 después de la intervención.*

*Cabe reiterar que en realidad este grupo control no fue intervenido, pero decimos después de la intervención porque nos referimos al proceso de intervención que se hizo al grupo experimental.*

*La diferencia relativa para el grupo control es del 12,40 %, lo que significa que la hipótesis de la diferencia entre antes y después se llega a comprobar.*

*A nivel de puntaje, a simple vista, podemos observar que el grupo control con relación al grupo experimental empezó con ~~des~~ ventaja y al final de la experiencia los puntajes se invirtieron. Este hecho indudablemente significa que la intervención en el grupo experimental jugó un papel significativo. ✓*

*Por otro lado, si consideramos ambos grupos: experimental y control, podemos comprobar que los dos obtuvieron un promedio de 42,44 puntos con una diferencia relativa del 11,28 % y al finalizar la experiencia ambos grupos alcanzaron un promedio de 66,84, lográndose una diferencia relativa del 9,32 % lo que nos indica que la intervención también en este sentido es algo positivo.*

*Al respecto, pensamos que es muy importante puntualizar que esta descripción no es suficiente como para sostener que los porcentajes relativos estuviesen marcando aspectos favorables hacia el grupo experimental. Por lo tanto, resulta necesario señalar cuáles son las desviaciones típicas que tienen tanto el grupo experimental como el grupo control. Esta información la ofrecemos en el siguiente cuadro.*

En el CUADRO 3 podemos observar los resultados de las desviaciones típicas del grupo experimental antes y después de la intervención.

ANALISIS DE COMPARACION FROSTIG-ANTES Y DESPUES-GRUPO EXPERIMENTAL						
Summaries of By levels of	CALIF MES		PUNTAJE DE LA PRUEBA FROSTIG MOMENTO DE LA PRUEBA	Mean	Std Dev	Cases
Variable	Value	Label				
For Entire Population				55.3667	29.3414	36
MES	1	ANTES		37.6500	25.3480	18
MES	2	DESPUES		73.0833	21.5736	18
Total Cases =		36				

El CUADRO Nro. 4 nos muestra los resultados de la desviación típica antes y después a diferencia de la anterior para el grupo control.

ANALISIS DE COMPARACION FROSTIG-ANTES Y DESPUES-GRUPO CONTROL						
Summaries of By levels of	CALIF MES		PUNTAJE DE LA PRUEBA FROSTIG MOMENTO DE LA PRUEBA	Mean	Std Dev	Cases
Variable	Value	Label				
For Entire Population				55.9250	21.2869	36
MES	1	ANTES		47.2389	20.0236	18
MES	2	DESPUES		60.6111	20.9120	18
Total Cases =		36				

Los cuadros 3 y 4 nos permite hacer un análisis de las desviaciones típicas en la prueba Frostig. Según esta información podemos encontrar resultados de avance para ambos grupos. Así, por ejemplo, la desviación típica para el grupo experimental por su puntaje alcanza a 25,34 para antes de la intervención y de 21,57 para después de la intervención; mientras que para el grupo control la

diferencia de estas desviaciones es menor 20,02 para antes de la intervención y de 20,91 para después de la intervención.

Estas desviaciones típicas por supuesto generan intervalos de confianza que no son justamente suficientes como para que podamos decir que las diferencias relativas nos hubieran señalado ya una prueba definitiva de la hipótesis que se quiere probar. Por lo tanto, vemos la necesidad de aplicar un análisis experimental. Para tal efecto proponemos realizar este análisis experimental a través de la prueba del análisis de la varianza.

El CUADRO Nro. 5 nos muestra los resultados del análisis de la varianza y el nivel de significancia que existe para el grupo EXPERIMENTAL entre el pretest y el postest:

ANALISIS DE COMPARACION FROSTIG-ANTES Y DESPUES-GRUPO EXPERIMENTAL							
Summaries of By levels of	CALIF MES	PUNTAJE DE LA PRUEBA FROSTIG MOMENTO DE LA PRUEBA		Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
Value	Label						
1	ANTES			37.6500	25.3450	10920.2850	18
2	DESPUES			73.0833	21.5736	7912.1250	18
Within Groups Total				55.3667	23.5350	18832.4100	36
Criterion Variable CALIF							
Analysis of Variance							
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.	
Between Groups		11299.6900	1	11299.6900	20.4004	.0001	
Within Groups		18832.4100	34	553.8944			
		Eta = .6124	Eta Squared = .3750				

El CUADRO Nro. 6 a diferencia del anterior nos muestra los resultados del análisis de la varianza y significancia para el grupo CONTROL

ANALISIS DE COMPARACION FROSTIG-ANTES Y DESPUES-GRUPO CONTROL							
Summaries of By levels of	CALIF MES	PUNTAJE DE LA PRUEBA FROSTIG MOMENTO DE LA PRUEBA		Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
Value	Label						
1	ANTES			47.2389	20.0236	6816.0628	18
2	DESPUES			60.6111	20.9120	7434.2778	18
Within Groups Total				53.9250	20.4726	14250.3406	36
Criterion Variable CALIF							
Analysis of Variance							
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.	
Between Groups		1609.3469	1	1609.3469	3.8398	.0583	
Within Groups		14250.3406	34	419.1277			
		Eta = .3185	Eta Squared = .1015				

Al analizar los cuadros 5 y 6 de la prueba del análisis de la varianza, se puede observar algo muy interesante para la prueba Frostig en relación al grupo experimental. La hipótesis de la media antes versus la media después de la intervención implica una diferencia relevante porque el valor de la significancia es de uno sobre diez mil. De esta manera que podemos rechazar la hipótesis nula de que la prueba Frostig es igual antes y después de la intervención y dar por comprobada la hipótesis de que existe una diferencia significativa. De esta manera complementariamente al comprobar que el puntaje medio para después es del 73,08 versus el puntaje de antes de 37,65, podemos decir que la intervención ha causado un efecto positivo en el grupo experimental.

Sin embargo también se genera un efecto en el grupo control. Este grupo muestra una diferencia de avance, pero es necesario señalar dos aspectos. En primer lugar

se puede verificar que el nivel de significancia en este grupo es menor que el nivel de significancia del grupo experimental, la significancia esta vez es alrededor del 6 por mil.

Por otro lado la diferencia entre el promedio después de la intervención es de 60,6 versus antes del promedio de 47,2 lo que parecería mostrar que en el grupo experimental existe diferencia con relación al grupo control.

El CUADRO Nro. 7 nos da los datos para efectuar un análisis de las desviaciones típicas, el análisis de la varianza y las medias, esta vez uniendo el grupo experimental y control antes de la intervención es decir el punto de partida:

ANALISIS DE COMPARACION FROSTIG-EXPERIMENTAL Y CONTROL-ANTES						
Summaries of By levels of		CALIF GRUPO	PUNTAJE DE LA PRUEBA FROSTIG			
Value	Label		Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
1	EXPERIMENTAL		37.6500	25.3450	10920.2850	18
2	CONTROL		47.2389	20.0236	6816.0628	18
Within Groups Total			42.4444	22.8398	17736.3478	36
Criterion Variable CALIF						
Analysis of Variance						
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		827.5211	1	827.5211	1.5863	.2164
Within Groups		17736.3478	34	521.6573		
		Eta = .2111	Eta Squared = .0446			

El CUADRO Nro. 8 de manera similar al cuadro anterior nos muestra los promedios, las desviaciones típicas y el nivel de varianza para el grupo experimental y el grupo control, pero esta vez después de la experiencia.

ANALISIS DE COMPARACION FROSTIG-EXPERIMENTAL Y CONTROL-DESPUES					
Summaries of By levels of		CALIF GRUPO	PUNTAJE DE LA PRUEBA FROSTIG		
Value	Label	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
1	EXPERIMENTAL	73.0833	21.5736	7912.1250	18
2	CONTROL	60.6111	20.9120	7434.2778	18
Within Groups Total		66.8472	21.2453	15346.4028	36
Criterion Variable CALIF					
Analysis of Variance					
Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1400.0069	1	1400.0069	3.1017	.0872
Within Groups	15346.4028	34	451.3648		
Eta = .2891		Eta Squared = .0836			

Si comparamos los cuadros 7 y 8 podemos intentar un análisis de ambos grupos en base a los datos pretest (abril) y posttest (sept.). En principio nos encontramos con un resultado parecido al análisis anterior. La prueba respectiva entre el grupo experimental y el grupo control nos muestra que antes de la intervención no había diferencia significativa, la significancia está por 22 sobre mil de error para rechazar la hipótesis nula. Si fuera verdadera sería muy alta, por lo tanto no se puede rechazar la hipótesis. En cambio comprobamos que si se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad después de la intervención, puesto que en este caso el nivel de significación es de 8,72 por debajo del 10 % lo que constituye una prueba con cierta posibilidad de decir que se rechaza la hipótesis nula y que por lo tanto la intervención ha jugado un rol importante en el grupo experimental frente al grupo control que no ha tenido la intervención.

El CUADRO Nro. 9 nos ofrece un análisis de la variable edad, donde nos muestra la media por grupos de edad y la desviación típica del grupo experimental relacionando entre antes y después de la intervención.

ANALISIS DE COMPARACION FROSTIG-ANTES Y DESPUES-GRUPO EXPERIMENTAL					
Summaries of By levels of	CALIF MES EDAD	FUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA EDAD EN MESES			
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			55.3667	29.3414	36
MES	1	ANTES			
EDAD	56		37.6500	25.3450	18
EDAD	58		72.5000	.0000	1
EDAD	59		35.0000	.0000	1
EDAD	60		40.6000	52.1845	2
EDAD	61		20.0000	.0000	1
EDAD	64		65.0000	28.2843	2
EDAD	64		45.1667	26.9738	3
EDAD	66		35.0000	.0000	1
EDAD	68		22.5000	.0000	1
EDAD	69		30.3333	24.4199	3
EDAD	73		18.3333	2.8868	3
MES	2	DESPUES			
EDAD	56		73.0833	21.5736	18
EDAD	58		95.0000	.0000	1
EDAD	59		80.0000	.0000	1
EDAD	60		91.0000	1.4142	2
EDAD	61		80.0000	.0000	1
EDAD	61		89.0000	15.5563	2
EDAD	64		60.8333	21.2623	3
EDAD	66		95.0000	.0000	1
EDAD	68		55.0000	.0000	1
EDAD	69		54.3333	29.9388	3
EDAD	73		68.3333	20.8167	3
Total Cases =			36		

El CUADRO Nro. 10 de manera similar al cuadro anterior cuadro nos proporciona muestra la media por grupos de edad y las desviaciones típicas de la variable edad, del grupo CONTROL.

ANÁLISIS DE COMPARACION FROSTIG-ANTES Y DESPUES-GRUPO CONTROL					
Summaries of By levels of	CALIF MES EDAD	PUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA EDAD EN MESES			
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			53.9250	21.2869	36
MES	1	ANTES			
EDAD	58		47.2389	20.0236	18
EDAD	61		25.0000	.0000	1
EDAD	62		49.0000	19.7990	2
EDAD	63		55.0000	14.1421	2
EDAD	64		43.5000	.0000	1
EDAD	65		62.5000	28.8314	3
EDAD	66		65.0000	.0000	1
EDAD	68		28.0000	.0000	1
EDAD	69		46.2500	26.5165	2
EDAD	72		41.6667	20.2073	3
			37.9000	27.4357	2
MES	2	DESPUES			
EDAD	58		60.6111	20.9120	18
EDAD	61		60.0000	.0000	1
EDAD	62		47.5000	10.6066	2
EDAD	63		70.0000	.0000	2
EDAD	64		75.0000	.0000	1
EDAD	65		65.6667	26.0064	3
EDAD	66		65.0000	.0000	1
EDAD	68		45.0000	.0000	1
EDAD	69		70.0000	16.9706	2
EDAD	72		52.0000	35.5528	3
			59.0000	41.0122	2
Total Cases =			36		

Si relacionamos los cuadros 9 y 10, podemos apreciar la importancia que tiene el análisis desde el punto de vista descriptivo. En este caso tenemos los procesos de intervención con la variable interviniente edad. Con esta variable se puede notar que existen comportamientos diferentes antes y después de la intervención, para los distintos niveles de edad.

Consideremos a los más pequeños de 56 a 60 meses, en los cuales los valores de intervención se revierten estos valores van en aumento considerable con la intervención en el grupo experimental, llegándose a alcanzar incluso a que niños de 66 meses de edad que en el pretest antes de la intervención obtuvieron un promedio de 35 puntos obtengan después de la intervención a 95 puntos.

En todos los casos casi se puede decir que para cada edad ha habido un efecto positivo.

Sin embargo haciendo un análisis descriptivo en el grupo control encontramos que la diferencia de los promedios entre antes y después de la intervención no es tan significativa como en el grupo experimental. Por ejemplo retomando al grupo de niños de 66 meses en el grupo control para antes de la intervención los niños obtuvieron un promedio de puntaje de 28 y para después de la intervención alcanzaron a 45 puntos.

Estos datos sin embargo, nuevamente confirman que hubo un desarrollo, aunque diferenciado, para ambos grupos tanto por intervención como por desarrollo natural.

El CUADRO Nro. 11 nos indica los promedios de puntaje por grupos de edad, pero esta vez se considera tanto el grupo experimental y como el grupo control antes de la intervención, además se muestran las desviaciones típicas por grupos de edad.

ANÁLISIS DE COMPARACION FROSTIG-EXPERIMENTAL Y CONTROL-ANTES					
Summaries of By levels of	CALIF MES EDAD		PUNTAJE DE LA PRUEBA FROSTIG MOMENTO DE LA PRUEBA EDAD EN MESES		
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			42.4444	23.0303	36
MES	1	ANTES	42.4444	23.0303	36
EDAD	56		72.5000	.0000	1
EDAD	58		30.0000	7.0711	2
EDAD	59		40.6000	32.1845	2
EDAD	60		20.0000	.0000	1
EDAD	61		57.0000	21.9697	4
EDAD	62		55.0000	14.1421	2
EDAD	63		43.5000	.0000	1
EDAD	64		53.8333	26.7145	6
EDAD	65		65.0000	.0000	1
EDAD	66		31.5000	4.9497	2
EDAD	68		38.3333	23.2289	3
EDAD	69		36.0000	20.9857	6
EDAD	72		37.9000	27.4357	2
EDAD	73		18.3333	2.8868	3
Total Cases =		36			

El CUADRO Nro. 12 hace un análisis de la variable edad para después de la intervención. Los datos pertenecen a los dos grupos: experimental y control, además se dan las medias por grupos de edad y las desviaciones típicas correspondientes.

ANALISIS DE COMPARACION FROSTIG-EXPERIMENTAL Y CONTROL-DESPUES					
Summaries of By levels of	CALIF MES EDAD	PUNTAJE DE LA PRUEBA FROSTIG MOMENTO DE LA PRUEBA EDAD EN MESES			
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			66.8472	21.8739	36
MES	2	DESPUES	66.8472	21.8739	36
EDAD	56		95.0000	.0000	1
EDAD	58		70.0000	14.1421	2
EDAD	59		91.0000	1.4142	2
EDAD	60		80.0000	.0000	1
EDAD	61		68.2500	26.3106	4
EDAD	62		70.0000	.0000	2
EDAD	63		75.0000	.0000	1
EDAD	64		63.2500	21.4097	6
EDAD	65		65.0000	.0000	1
EDAD	66		70.0000	38.3553	2
EDAD	68		65.0000	14.7986	3
EDAD	69		53.1667	29.4239	6
EDAD	72		59.0000	41.0122	2
EDAD	73		68.3333	20.8167	3
Total Cases =		36			

Al continuar con el análisis de la prueba Frostig en base a la variable edad nos encontramos con una situación sumamente interesante. Se puede observar qué es lo que pasa para el grupo experimental y para el grupo control antes y después de la intervención, en la totalidad de niños que han participado de la experiencia. En los cuadros 11 y 12 se puede verificar un avance tanto por desarrollo como por intervención.

El CUADRO Nro. 13 hace un análisis de la variable sexo del grupo experimental para antes y después de la intervención, considerando la media del puntaje por género masculino y género femenino. Se especifican además las desviaciones típicas para cada caso.

ANÁLISIS DE COMPARACION FROSTIG-ANTES Y DESPUES-GRUPO EXPERIMENTAL					
Summaries of By levels of	CALIF MES SEXO	FUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA	Mean	Std Dev	Cases
Variable	Value	Label			
For Entire Population			55.3667	29.5414	36
MES	1	ANTES	37.6500	25.3450	18
SEXO	1	MASCULINO	42.2143	26.1037	7
SEXO	2	FEMENINO	34.7455	25.6773	11
MES	2	DESPUES	73.0833	21.5736	18
SEXO	1	MASCULINO	79.0000	18.3121	7
SEXO	2	FEMENINO	69.3182	23.4502	11
Total Cases =			36		

El CUADRO Nro. 14 hace un análisis de la variable sexo para antes y después de la intervención para el grupo control, mostrando las desviaciones típicas y la media por cada grupo de género.

ANÁLISIS DE COMPARACION FROSTIG-ANTES Y DESPUES-GRUPO CONTROL					
Summaries of By levels of	CALIF MES SEXO	FUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA	Mean	Std Dev	Cases
Variable	Value	Label			
For Entire Population			55.9250	21.2869	36
MES	1	ANTES	47.2309	20.0236	18
SEXO	1	MASCULINO	48.2091	17.9986	11
SEXO	2	FEMENINO	45.7143	24.3240	7
MES	2	DESPUES	60.6111	26.9120	18
SEXO	1	MASCULINO	63.5455	20.8056	11
SEXO	2	FEMENINO	56.0000	21.8403	7
Total Cases =			36		

Al examinar los cuadros 13 y 14 que consideran la variable sexo, podemos encontrar datos que no son tan relevantes. Para antes de la prueba se encuentra

una diferencia no marcada, que después de la intervención se mantiene indicando que los varones tienen un mayor puntaje con relación a las mujeres. Así tenemos que en el grupo experimental el promedio puntaje de los niños antes de la intervención alcanza a 42,21 con relación a las mujeres que llegan a 34,74 y después de la intervención los varones alcanzan a un puntaje promedio de 79 y las niñas a 69,31 puntos. Sin embargo podemos identificar que la brecha tampoco parece ser muy significativa. En todo caso se nota también que si hay un efecto positivo para cada sexo en la intervención.

En el grupo control también se puede observar que el propio desarrollo natural ha generado puntajes de madurez que van mejorando en cada grupo de edad pero no de manera tan significativa como en el grupo experimental. En las pruebas pretest los varones alcanzaba un puntaje promedio de 48,20 y las niñas de a 47,71; posteriormente después de la intervención los varones habían desarrollado un puntaje de 63,54 y las niñas a 56 lo que quiere decir que tuvieron un avance por desarrollo natural. Aunque es necesario mencionar que los niños de este grupo partieron con desventaja con relación al grupo experimental. Esto corrobora la conclusión de que estos saltos no son tan indicativos como en el caso del grupo experimental.

El CUADRO Nro. 15 hace un análisis de la variable sexo, uniendo el grupo experimental y el de control para antes de la intervención. Asimismo se nos muestra la media y las desviaciones típicas para cada género.

ANÁLISIS DE COMPARACION FRÖSTIG-EXPERIMENTAL Y CONTROL-ANTES					
Summaries of By levels of	GRUPO HES SEXO	PUNTAJE DE LA PRUEBA FRÖSTIG MOMENTO DE LA PRUEBA			
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			42.4444	23.0303	36
HES	1	ANTES	42.4444	23.0303	36
SEXO	1	MASCULINO	45.8778	20.9785	18
SEXO	2	FEMENINO	39.0111	25.0386	18
Total Cases =		36			

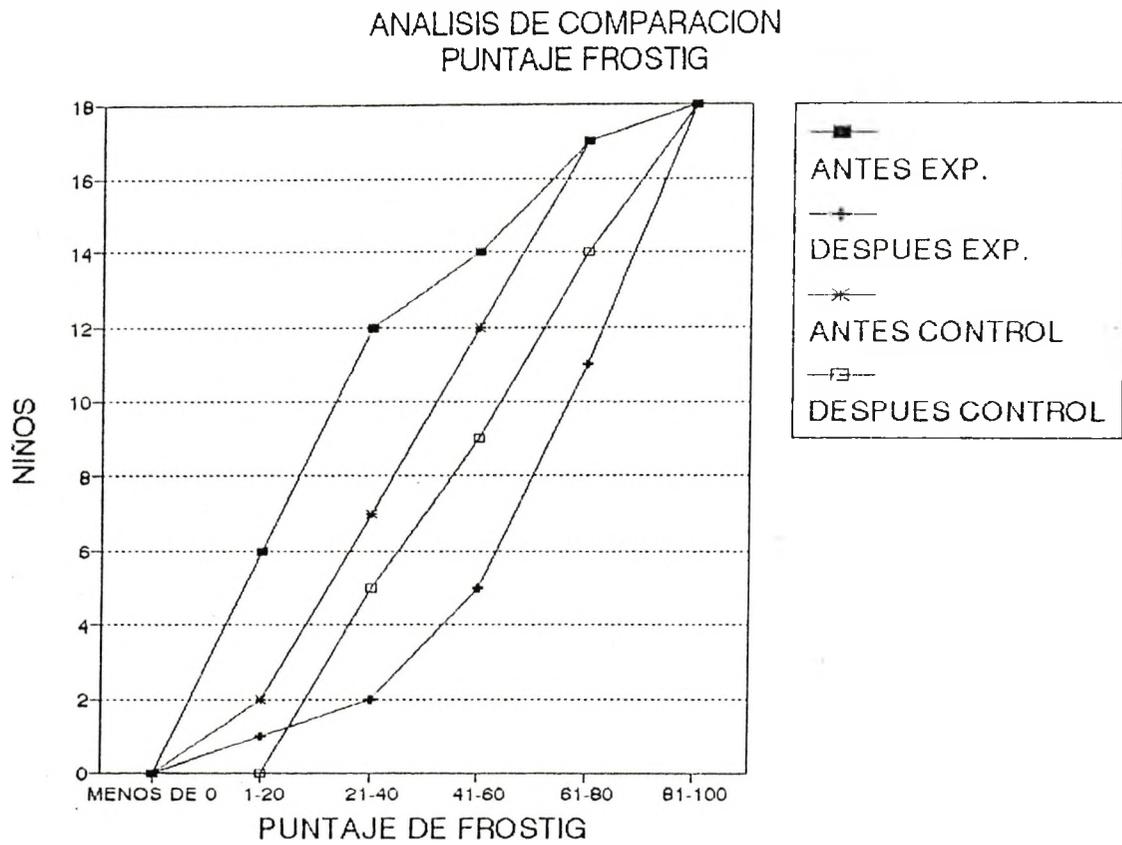
El CUADRO Nro. 16 nos muestra el análisis de la variable sexo tanto para el grupo experimental como para el grupo control después de la intervención, se puede observar también la media y las desviaciones típicas.

ANÁLISIS DE COMPARACION PROSTIG-EXPERIMENTAL Y CONTROL-DESPUES					
Summaries of By levels of	CALIF NES SEXO	PUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA			
Variable	Value	Label	Mean	Std. Dev	Cases
For Entire Population			66.8472	21.8739	36
NES	2	DESPUES	66.8472	21.8739	36
SEXO	1	MASCULINO	69.5556	20.0107	18
SEXO	2	FEMENINO	64.1389	23.1617	18
Total Cases =		36			

Al examinar los cuadros 15 y 16, vale decir el grupo experimental y el grupo control para antes y después de la intervención sobre la base de la variable sexo, podemos identificar, por ejemplo, que los varones antes de la intervención tenían un puntaje promedio que alcanzaba a 45,87 versus después de la intervención estos niños lograron un puntaje de 69,55. A diferencia de las niñas, quienes antes de la intervención tenían un puntaje promedio de 39,01 y después de la intervención lograron un puntaje promedio de 64,13.

De todas maneras al resumir los resultados de las dos variables se puede considerar que todos los niños y niñas que participaron tuvieron un avance positivo tanto por desarrollo natural como por intervención, en términos tanto de edad como de sexo.

El CUADRO Nro. 17 nos muestra el resultado de todo el proceso de intervención en la prueba Frostig y se puede observar como se va estructurando las dos poblaciones, es decir, el grupo control y el grupo experimental, antes de la intervención, como después de la intervención.



#### 4.7. DESARROLLO COGNITIVO A PARTIR DE LA PRUEBA GOODENOUGH

La prueba Goodenough trata de medir la "inteligencia" general a través de la representación del dibujo de la figura humana. La autora partió de la hipótesis de que cuando el niño "traza la figura humana sobre un papel" dibuja lo que sabe a su respecto. El niño realiza de esta manera un trabajo intelectual, ofreciendo su repertorio conceptual, es decir un saber conceptual que crece con la edad mental. Este progreso se refleja entonces en el dibujo de la figura humana que ejecuta el niño.

Para Florence Goodenough, al medir el valor del dibujo, se miden las siguientes funciones:

- Asociación de los rasgos gráficos con el objeto real.
- Observación analítica. Se analizan los componentes del objeto que se representan.
- Selección de los elementos característicos (discriminación)
- Análisis de las relaciones espaciales, tanto la posición, como el sentido espacial. Se trata de formular juicios de relaciones cuantitativas (proporcionalidad)
- Abstracción. Esto implica reducir y simplificar las partes del objeto en rasgos gráficos
- Coordinación viso-manual y adaptación del esquema gráfico a su concepto de objeto representado

La escala constituye el inventario de los rasgos gráficos (items) que mejor traducen al repertorio infantil de la representación conceptual acerca de la figura corporal. Para la evaluación de la prueba se consideraron los siguientes aspectos: 1) cantidad de detalles representados, 2) proporcionalidad, 3) bidimensionalidad, 4) intransparencia 5) congruencia, 6) plasticidad, 7) coordinación visomotora, 8) perfil.

Todos estos aspectos para su evaluación son considerados en función de la edad del niño de la cual se puede sacar el "coeficiente intelectual" en cada caso. En base a estos componentes pasamos ahora a considerar varios cuadros comparativos de los grupos control y experimental para verificar en detalle algunos aspectos

del análisis descriptivo que permite esbozar la prueba Goodenough.

El CUADRO Nro. 18 de la prueba Goodenough nos permite considerar el promedio de puntaje que tiene tanto el grupo experimental como el grupo control antes de la intervención

ANÁLISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-EXPERIMENTAL Y CONTROL-ANTES					
Summaries of By levels of	GCALIF GRUPO	PUNTAJE DE LA PRUEBA GOODENOUGH			
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			99.8333	12.1031	36
GRUPO	1	EXPERIMENTAL	95.8333	12.4345	18
GRUPO	2	CONTROL	103.8333	10.6343	18
Total Cases =		36			

El CUADRO Nro. 19 nos permite observar los puntajes promedio que exhibe tanto el grupo experimental como el grupo control después de la intervención

ANÁLISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-EXPERIMENTAL Y CONTROL-DESPUES					
Summaries of By levels of	GCALIF GRUPO	PUNTAJE DE LA PRUEBA GOODENOUGH			
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			109.1944	11.1299	36
GRUPO	1	EXPERIMENTAL	110.3444	11.3925	18
GRUPO	2	CONTROL	107.9444	11.0425	18
Total Cases =		36			

### Análisis descriptivo

Consideramos los cuadros 18 y 19 de la prueba Goodenough, para intentar un análisis descriptivo. Reiteramos que el análisis descriptivo se refiere a la comparación estrictamente descriptiva, hace posible precisar la diferencia existente entre un grupo y otro, tanto en la fase previa como en la posterior a

la experiencia. Con estos datos podemos arribar al siguiente cuadro descriptivo.

**CUADRO DESCRIPTIVO**

T/GRUPO	EXP.	CONTROL	%
ABRIL	95,83	103	3,60 %
SEPT.	110,44	107	1,58 %
	7,08 %	1,90 %	

Este cuadro descriptivo nos permite diferenciar el nivel de desarrollo entre el grupo experimental y el grupo control. Así nos encontramos con los siguientes resultados. El grupo experimental antes de la intervención alcanzó un puntaje promedio de 110,44, lo que significa que tienen una diferencia relativa del 7,08% por su parte, el grupo control que tenía antes de la intervención un puntaje promedio de 103 de C.I. después de la intervención logró un puntaje de 107 C.I. Con una diferencia relativa de 1,90 %.

Al igual que en la prueba Frostig en esta prueba se hizo el mismo tratamiento. Es decir, se trabajó con los mismos grupos y, por tanto, el grupo control no fue intervenido, pero decimos después de la intervención para referirnos al proceso de intervención que se hizo con el grupo experimental.

La diferencia relativa que se da para los dos grupos nos sirve de indicador de que la hipótesis de la diferencia se está comprobando. Pero no es suficiente como para afirmar que la intervención tuvo puntos positivos a su favor. Por tanto es menester entrar al análisis de las desviaciones típicas.

El CUADRO Nro. 20 nos muestra las desviaciones típicas del grupo experimental, para antes y después de la intervención

ANALISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-ANTES Y DESPUES-GRUPO EXPERIMENTAL					
Summaries of By levels of	GCALIF MES	PUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA	Mean	Std Dev	Cases
Variable	Value	Label			
For Entire Population			103.1389	13.8938	36
MES	1	ANTES	95.8333	12.4345	18
MES	2	DESPUES	110.4444	11.3926	18
Total Cases =		36			

El CUADRO Nro. 21 nos proporciona datos de las desviaciones típicas del grupo control, para antes y después de la intervención.

ANALISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-ANTES Y DESPUES-GRUPO CONTROL					
Summaries of By levels of	GCALIF MES	PUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA	Mean	Std Dev	Cases
Variable	Value	Label			
For Entire Population			105.8889	10.8858	36
MES	1	ANTES	103.8333	10.6343	18
MES	2	DESPUES	107.9444	11.0425	18
Total Cases =		36			

En el anterior análisis descriptivo planteábamos cierta preocupación, porque no se trata de decir que los porcentajes relativos están marcando aspectos favorables hacia el grupo experimental. En este sentido consideramos importante analizar, por ejemplo, las desviaciones típicas que tienen tanto el grupo experimental como el grupo control. Los datos de los cuadros 20 y 21 muestran que la desviación típica para el grupo experimental alcanza a 12,43 para antes de la intervención y de 11,39 para después de la intervención, mientras que para el grupo control estas desviaciones son algo menores pues dan 10,63 para antes de la intervención y de 11,04 para después de la intervención. Comprobamos

entonces que las desviaciones entre un grupo y otro no son tan marcadas como en la prueba anterior.

De todas maneras, a pesar de que las desviaciones típicas son menores para el caso de la prueba Goodenough, tanto para el grupo control como para el experimental, pensamos que la prueba probablemente tenga mayor fuerza en la prueba de la hipótesis. Estas desviaciones típicas por supuesto generan intervalos de confianza que no son justamente suficientes como para que podamos concluir que las diferencias relativas hubieran señalado ya una prueba definitiva para la hipótesis que se quiere probar. Por lo tanto una vez más se tiene que entrar a un análisis experimental. Como en la prueba anterior proponemos realizar este análisis experimental mediante la prueba del análisis de la varianza.

El CUADRO Nro. 22 nos muestra el valor de la significancia para el grupo experimental relacionando antes y después de la intervención.

ANALISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-ANTES Y DESPUES-GRUPO EXPERIMENTAL					
Summaries of by levels of	GCALIF NES	PUNTAJE DE LA PRUEBA GOODENOUGH MOMENTO DE LA PRUEBA			
Value	Label	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
1	ANTES	95.8333	12.4345	2629.5000	18
2	DESPUES	110.4444	11.3926	2206.4444	18
Within Groups Total		103.1389	11.9249	4834.9444	36
Criterion Variable: GCALIF					
Analysis of Variance					
Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1921.3611	1	1921.3611	13.9113	.0008
Within Groups	4834.9444	34	142.2042		
Eta = .5333		Eta Squared = .2844			

El CUADRO Nro. 23 nos permite observar el valor de la significancia existente para el grupo control relacionando entre antes y después de la intervención.

Page 39 ANALISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-ANTES Y DESPUES-GRUPO CONTROL						
Summaries of By levels of		GCALIF MES	PUNTAJE DE LA PRUEBA GOODENOUGH MOMENTO DE LA PRUEBA			
Value	Label		Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
1	ANTES		103.8333	10.6343	1922.5000	18
2	DESPUES		107.9444	11.0425	2072.9444	18
Within Groups Total			105.8889	10.8403	3995.4444	36
Criterion Variable GCALIF						
Analysis of Variance						
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		152.1111	1	152.1111	1.2944	.2632
Within Groups		3995.4444	34	117.5131		
		Eta =	.1915	Eta Squared =	.0367	

Los cuadros 22 y 23 nos permiten hacer el análisis de la varianza y el valor de la significancia en la prueba Goodenough. Podemos observar los siguientes resultados, en relación al grupo experimental. Entre la media antes y la media después de la intervención existe una diferencia significativa pues el valor de la significancia es de 8 por diez mil para rechazar la hipótesis nula de que antes y después la situación es igual. De esta manera podemos rechazar la hipótesis nula de que la prueba de Goodenough es igual antes y después de la intervención y dar por comprobada la hipótesis de que existe una diferencia significativa.

Al mismo tiempo vemos que ha habido una modificación en el grupo experimental, debido a que el puntaje medio después de la experiencia es del 110,44 versus el puntaje promedio de antes que fue 95,83 de C.I.. Según estos datos podemos colegir que la intervención ha causado un efecto positivo en el grupo experimental. Sin embargo similar efecto también se da en el grupo control.

*El grupo control muestra alguna diferencia con relación al grupo experimental. El nivel de significancia es menor en este grupo. El valor de la significancia es de 26 que nos muestra un error muy bajo como para indicar significancia absoluta. La diferencia de los puntajes después de la intervención es de 108 versus promedio de antes de 103. Lo que parece estar mostrándose es que el grupo experimental se diferencia del grupo control. La diferencia es significativa. Es decir, que la prueba Goodenough está mostrando un efecto de intervención mas claramente que la prueba Frostig.*

*Como sabemos la prueba Goodenough muestra una maduración más bien intelectual a diferencia de la maduración que mide la prueba Frostig que tiene que ver con el desarrollo viso-motor. Entonces es posible adelantar la aseveración de que nuestra experiencia en la escuela Guatemala haya actuado probablemente de manera más decidida en la parte intelectual.*

*El CUADRO Nro 24 nos muestra el nivel de significancia que existía antes de la intervención, en ambos grupos control y experimental.*

ANALISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-EXPERIMENTAL Y CONTROL-ANTES						
Summaries of By levels of		GCALIF GRUPO	PUNTAJE DE LA PRUEBA GOODENOUGH			
Value	Label		Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
1	EXPERIMENTAL		95.8333	12.4345	2628.5000	18
2	CONTROL		103.8333	10.6343	1922.5000	18
Within Groups Total			99.8333	11.5695	4551.0000	36
Criterion Variable GCALIF						
Analysis of Variance						
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		576.0000	1	576.0000	4.3032	.0457
Within Groups		4551.0000	34	133.8529		
		Eta =	.3352	Eta Squared =		.1123

El CUADRO Nro. 25 nos indica el nivel de significancia que existe después de la intervención tanto para el grupo control como para el grupo experimental

ANALISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-EXPERIMENTAL Y CONTROL-DESPUES						
Summaries of By levels of		GCALIF GRUPO	PUNTAJE DE LA PRUEBA GOODENOUGH			
Value	Label		Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
1	EXPERIMENTAL		110.4444	11.3926	2206.4444	18
2	CONTROL		107.9444	11.0425	2072.9444	18
Within Groups Total			109.1944	11.2189	4279.3889	36
Criterion Variable GCALIF						
Analysis of Variance						
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		56.2500	1	56.2500	.4469	.5083
Within Groups		4279.3889	34	125.8644		
		Eta = .1139	Eta Squared = .0130			

Al hacer el análisis respectivo considerando el grupo experimental y control, antes y después de la experiencia, podemos observar que la diferencia significativa según la prueba Goodenough en base a los datos de los cuadros 24 y 25 lo que obtuvimos es lo siguiente. Existe una diferencia significativa entre el grupo control y experimental antes de la intervención del 04 por mil lo que parece mostrar la relevancia de la intervención; al mismo tiempo parece que después de la intervención no existe diferencia significativa. La diferencia que existe antes de la intervención en la prueba Goodenough que favorece decididamente al grupo experimental. Estos datos muestran que la intervención en base a la prueba Goodenough no ha llegado a superarla a pesar de que se ha revertido el porcentaje.

Observamos que el grupo experimental logra un puntaje superior después, puesto que antes tenía un puntaje menor que el grupo control. Después de la

intervención, el puntaje del grupo experimental es superior al del grupo control, pero no lo suficiente como para poder marcar una diferencia significativa. Si consideramos el puntaje promedio para ambos grupos experimental y control podemos encontrar que alcanza a 99,83 para antes de la intervención y de 109,19 para después de la intervención. Desde el ángulo descriptivo se puede decir que muestra un desarrollo pero reiteramos que resulta insuficiente para determinar una significancia absoluta.

El CUADRO Nro. 26 hace un análisis de la variable edad del grupo experimental para antes y después de la intervención

ANÁLISIS DE COMPARACION GODDENOUGH-ANTES Y DESPUES-GRUPO EXPERIMENTAL					
Summaries of By levels of	GCALIF MES EDAD	FUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA EDAD EN MESES			
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			103.1389	13.8938	36
MES	1	ANTES	95.8333	12.4345	18
EDAD	56		112.0000	.0000	1
EDAD	58		83.0000	.0000	1
EDAD	59		106.0000	7.0711	2
EDAD	60		100.0000	.0000	1
EDAD	61		98.0000	7.0711	2
EDAD	64		92.0000	17.3494	3
EDAD	66		95.0000	.0000	1
EDAD	68		114.0000	.0000	1
EDAD	69		88.3333	13.5769	3
EDAD	73		90.6667	11.7189	3
MES	2	DESPUES	110.4444	11.3926	18
EDAD	56		113.0000	.0000	1
EDAD	58		76.0000	.0000	1
EDAD	59		112.0000	7.0711	2
EDAD	60		110.0000	.0000	1
EDAD	61		128.0000	1.4142	2
EDAD	64		113.0000	7.0000	3
EDAD	66		114.0000	.0000	1
EDAD	68		129.0000	.0000	1
EDAD	69		104.3333	4.0413	3
EDAD	73		98.0000	10.8167	3
Total Cases =			36		

El CUADRO Nro. 27 hace un análisis de la variable edad del grupo experimental para antes y después de la intervención.

ANÁLISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-ANTES Y DESPUES-GRUPO CONTROL					
Summaries of By levels of	GCALIF MES EDAD	FUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA EDAD EN MESES	GOODENOUGH		
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			105.8889	10.8858	36
MES	1	ANTES			
EDAD	58		103.8333	10.6343	18
EDAD	61		92.0000	.0000	1
EDAD	62		106.5000	9.1924	2
EDAD	63		105.5000	19.0919	2
EDAD	64		114.0000	.0000	1
EDAD	65		111.3333	12.8582	3
EDAD	66		114.0000	.0000	1
EDAD	68		100.0000	.0000	1
EDAD	69		95.0000	2.8284	2
EDAD	72		101.3333	13.2035	3
EDAD	72		98.5000	2.1213	2
MES	2	DESPUES			
EDAD	58		107.9444	11.0425	18
EDAD	61		95.0000	.0000	1
EDAD	62		111.0000	9.8995	2
EDAD	63		113.5000	9.1924	2
EDAD	64		114.0000	.0000	1
EDAD	65		118.6667	6.6583	3
EDAD	66		120.0000	.0000	1
EDAD	68		107.0000	.0000	1
EDAD	69		95.0000	.0000	2
EDAD	72		106.6667	14.0119	3
EDAD	72		96.0000	2.8284	2
Total Cases =			36		

Haciendo un análisis descriptivo de la variable edad exhibida en los cuadros 26 y 27 se puede notar que antes y después de la intervención existen comportamientos diferentes para los distintos niveles de edad. Si retomamos el mismo ejemplo de la prueba Frostig, podemos encontrar que los niños de 66 meses que antes tenían 95 de C.I. después de la intervención alcanzaron a 114 C.I., Así también los niños de 58 meses de edad antes de la intervención obtuvieron 83 C.I. después de la intervención alcanzaron 113 C.I. Lo que quiere decir es que hubo un avance positivo para el grupo experimental.

Asimismo considerando al grupo control retomamos el mismo ejemplo los niños de 66 meses de edad antes de la intervención iniciaron con un puntaje de 100 C.I.

y después de la intervención tiene 107 de C.I. y los niños de 68 meses de edad tenían un puntaje promedio de 95 C.I. y después de la intervención mantuvieron el mismo puntaje. Estos datos refuerzan la importancia de la intervención en el grupo experimental.

Los valores de intervención se revierten y aumentan considerablemente con la intervención en el grupo experimental, mientras que en el grupo control las diferencias no son tan marcadas. En todo caso se puede considerar que en cada grupo tanto en el experimental como en el control ha habido un avance por desarrollo natural como por intervención.

El CUADRO Nro. 28 nos indica el análisis de la variable edad para antes de la intervención, para el grupo control y el grupo experimental. Además nos muestra las media por grupos de edad.

ANÁLISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-EXPERIMENTAL Y CONTROL-ANTES					
Summaries of By levels of	GRUPO MES EDAD	PUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA EDAD EN MESES			
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			99.8333	12.1031	36
MES	1	ANTES	99.8333	12.1031	36
EDAD	56		112.0000	.0000	1
EDAD	58		87.5000	6.3640	2
EDAD	59		106.0000	7.0711	2
EDAD	60		100.0000	.0000	1
EDAD	61		102.2500	8.3016	4
EDAD	62		105.5000	19.0919	2
EDAD	63		114.0000	.0000	1
EDAD	64		101.6667	17.2820	6
EDAD	65		114.0000	.0000	1
EDAD	66		97.5000	3.5355	2
EDAD	68		101.3333	11.1505	3
EDAD	69		94.8333	13.9344	6
EDAD	72		98.5000	2.1213	2
EDAD	73		90.6667	11.7189	3
Total Cases =		36			

El CUADRO Nro.29 nos muestra el análisis de la variable edad para después de la intervención, tanto para el grupo control como para el grupo experimental. Asimismo muestra la media para cada grupo de edad.

ANÁLISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-EXPERIMENTAL Y CONTROL-DESPUES					
Summaries of By levels of	GCALIF MES EDAD	FUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA EDAD EN MESES	GOODENOUGH		
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			109.1944	11.1299	36
MES	2	DESPUES	109.1944	11.1299	36
EDAD	56		113.0000	.0000	1
EDAD	58		95.5000	.7071	2
EDAD	59		112.0000	7.0711	2
EDAD	60		110.0000	.0000	1
EDAD	61		119.5000	11.3871	4
EDAD	62		113.5000	9.1924	2
EDAD	63		114.0000	.0000	1
EDAD	64		115.8333	6.8532	6
EDAD	65		120.0000	.0000	1
EDAD	66		110.5000	4.9497	2
EDAD	68		106.3333	19.6299	3
EDAD	69		105.5000	9.3113	6
EDAD	72		96.0000	2.8284	2
EDAD	73		98.0000	10.8167	3
Total Cases =		36			

Continuando el análisis de la variable edad consideremos el grupo experimental y control que muestran los cuadro 28 y 29. Encontraremos que los niños de 64 meses de edad antes de la intervención tenían un puntaje de 101,66 y después de la intervención este mismo grupo alcanzó a 115,83 de C.I.

Consideramos que antes y después de la intervención en el total de 36 niños que han participado en la experiencia se puede ver un avance tanto por desarrollo como por intervención para cada grupo de edad.

*El CUADRO Nro. 30 nos muestra la media y las desviaciones típicas de la variable sexo, antes y después de la intervención para el grupo experimental*

ANÁLISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-ANTES Y DESPUES-GRUPO EXPERIMENTAL					
Summaries of By levels of	GCALIF MES SEXO	PUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA	GOODENOUGH		
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			103.1389	13.8938	36
MES	1	ANTES	95.8333	12.4345	18
SEXO	1	MASCULINO	98.2857	13.6835	7
SEXO	2	FEMENINO	94.2727	11.9841	11
MES	2	DESPUES	110.4444	11.3926	18
SEXO	1	MASCULINO	116.5714	9.6412	7
SEXO	2	FEMENINO	106.5455	11.0396	11
Total Cases =			36		

*El CUADRO Nro. 31 nos muestra la media y las desviaciones típicas de la variable sexo para antes y después de la intervención del grupo de control.*

ANÁLISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-ANTES Y DESPUES-GRUPO CONTROL					
Summaries of By levels of	GCALIF MES SEXO	PUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA	GOODENOUGH		
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			105.8889	10.8858	36
MES	1	ANTES	103.8333	10.6343	18
SEXO	1	MASCULINO	103.9091	12.3649	11
SEXO	2	FEMENINO	103.7143	8.0976	7
MES	2	DESPUES	107.9444	11.0425	18
SEXO	1	MASCULINO	108.6364	12.7222	11
SEXO	2	FEMENINO	106.8571	8.5718	7
Total Cases =			36		

*Al considerar la variable sexo podemos ver que las diferencias entre ambos grupos no son tan relevantes. En el grupo experimental, los varones antes de la intervención exhiben un promedio de 98,28 C.I. y después alcanzan un promedio de*

puntaje de 116,57; en cambio las niñas que empezaron con 94,27 y después obtienen 106,54 C.I. En este grupo al igual que en la prueba Frostig se mantiene conservadoramente en que los varones tienen un mayor puntaje que las mujeres antes y después de la experiencia. Sin embargo, la brecha diferenciadora tampoco parece ser tan significativa entre antes y después, pero sí se nota que hay un avance positivo para cada género sea por desarrollo natural o por intervención.

En el grupo control también se puede observar un puntaje casual, las niñas y niños antes de la intervención alcanzaban un promedio de 103 C.I. y después de la intervención los niños tenían 108,63 y las niñas 106,83. Se puede decir que el propio desarrollo natural ha generado puntajes de madurez que van mejorando en cada grupo de edad. Sin embargo las diferencias no son tan marcadas como en el grupo experimental. Reiteramos que la variable sexo no es determinante para identificar el nivel de desarrollo y la significancia que ambos puedan tener, más al contrario llega a un grado de vulnerabilidad.

El CUADRO Nro. 32 nos muestra los resultados del análisis de la variable sexo tanto en el grupo experimental como en el grupo control para antes de la intervención.

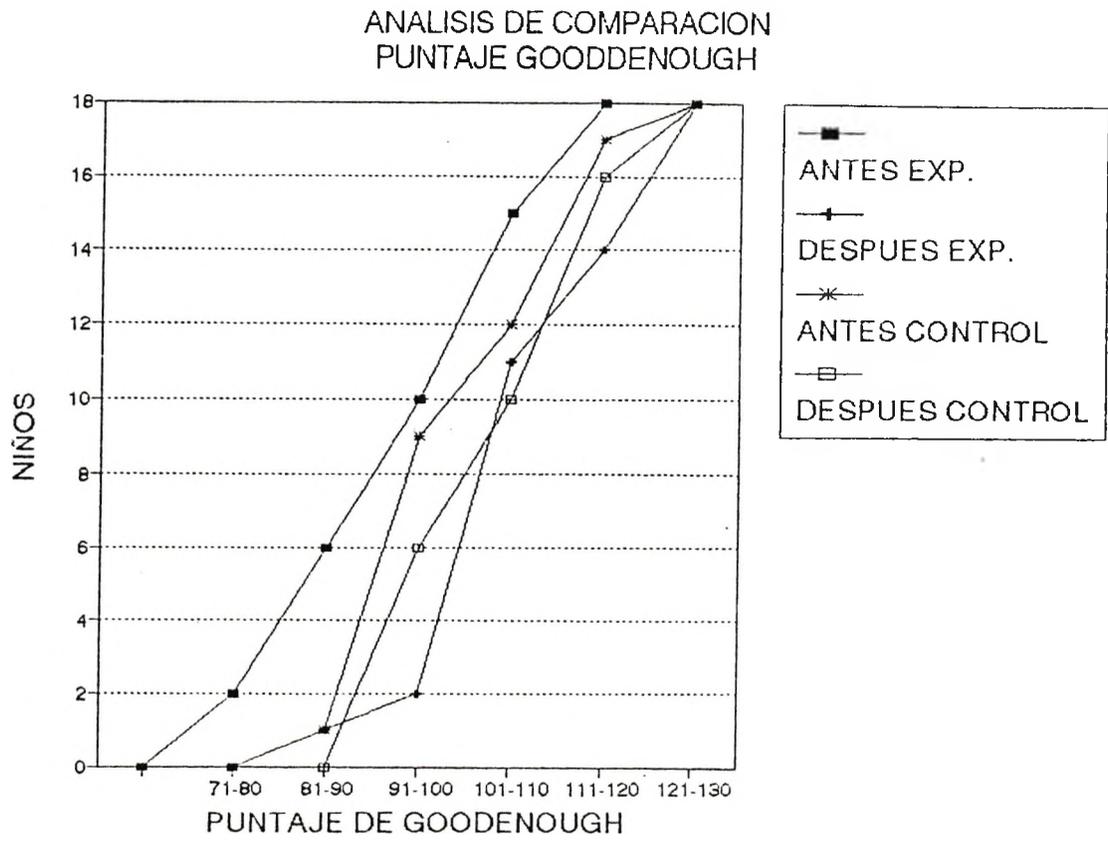
ANALISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-EXPERIMENTAL Y CONTROL-ANTES					
Summaries of By levels of	GCALIF MES SEXO	PUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA	GOODENOUGH		
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			99.8333	12.1031	36
MES	1	ANTES	99.8333	12.1031	36
SEXO	1	MASCULINO	101.7222	12.8054	18
SEXO	2	FEMENINO	97.9444	11.4042	18
Total Cases =		36			

El CUADRO Nro. 33 nos muestra los resultados de la variable sexo para después de la intervención tanto para el grupo experimental como para el grupo control.

ANÁLISIS DE COMPARACION GOODENOUGH-EXPERIMENTAL Y CONTROL-DESPUES					
Summaries of By levels of	GCALIF MES SEXO	FUNTAJE DE LA PRUEBA MOMENTO DE LA PRUEBA	GOODENOUGH		
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			109.1944	11.1299	36
MES	2	DESPUES	109.1944	11.1299	36
SEXO	1	MASCULINO	111.7222	11.9741	18
SEXO	2	FEMENINO	106.6667	9.8817	18
Total Cases =		36			

Continuemos con el análisis de la variable sexo según los datos de los cuadros 32 y 33. De esta manera uniendo en inicial podemos observar que los varones antes de la intervención tenían un puntaje de 101,72 y después de la intervención alcanzaron a 111,72; a diferencia de las niñas que antes de la intervención tenían un puntaje de 97,94 y después lograron un puntaje de 106,66 C.I.. Al igual que en el anterior cuadro podemos identificar que las brechas entre niños y niñas no es significativa, pero si se puede comprobar que existe un avance para ambos grupos.

EL CUADRO 34 MUESTRA LA RELACION DE TODO EL PROCESO EVOLUTIVO EN LA PRUEBA GOODENOUGH TANTO PARA EL GRUPO CONTROL COMO PARA EL GRUPO EXPERIMENTAL, ANTES Y DESPUES DE LA EXPERIENCIA.



#### 4.8 DESARROLLO PSICOMOTOR Y COMPORTAMIENTO PSICOSOCIAL A PARTIR DE LA PRUEBA DE VAYER

La prueba Vayer como indicamos anteriormente nos permite evaluar dos aspectos principales:

- a) Desarrollo Psicomotor
- b) Desarrollo del comportamiento Psico-social

Cuando hablamos del Desarrollo psicomotor nos referimos a todos los aspectos tanto del conocimiento, como de la relación con el mundo exterior. La evaluación del desarrollo Psicomotor nos permite observar las siguientes conductas:

- Coordinación óculo-manual
- Coordinación dinámica o sensoriomotriz
- Control Postural (equilibrio)
- Control del propio cuerpo
- Organización perceptiva
- Lenguaje (memoria inmediata y pronunciación)

Cuando hablamos del desarrollo psico-social del niño nos referimos especialmente al desarrollo del comportamiento social. La adaptación social del niño presenta una doble vertiente:

- la de la adaptación al mundo de los demás;
- la de la autonomía progresiva frente a ese mundo de los demás ante las necesidades elementales de la vida diaria.

Estos dos aspectos de la adaptación están vinculado a toda la evolución psicomotriz, aunque si bien el primero se realiza en un clima esencialmente afectivo, el segundo implica una serie de conocimientos o más bien de aprendizajes que son en gran parte el resultado de una educación. Comer, vestirse, controlar sus esfínters, lavarse, etc, requieren un control de sí mismo, una coordinación de gestos, retención, etc., pero al mismo tiempo un deseo de autonomía.

*Sin embargo ese deseo de autonomía esta íntimamente ligado a la relación con el adulto. Por lo que la ayuda efectiva del principio debe ir haciéndose cada vez mas reducida.*

*La prueba en el comportamiento psicosocial nos posibilita la anotación de los estadios de desarrollo y autonomía en los siguientes aspectos de la vida social:*

- Comer (alimentarse)*
- Vestirse y desnudarse*
- Higiene y aseo*
- Autonomía en los desplazamientos*
- Juegos y sociabilidad*

*Para la calificación de esta prueba figuran dos perfiles de desarrollo; una para el desarrollo psicomotor y otra para el desarrollo del comportamiento social del niño. Ambos son marcadas por la edad. Para esta prueba no existen puntajes. al no haber un puntaje, se tuvo que recurrir a otras fuentes y recursos que nos proporciona la estadística no paramétrica. En este sentido para hacer un análisis más certero en sentido cualitativo y cuantitativo se trabajó con diferencias de edad, considerando la edad real del niño, versus la edad alcanzada en la prueba. Además las edades están consideradas en meses, para facilitar el análisis.*

#### ***ANALISIS DEL DESARROLLO PSICOMOTOR***

*Vamos a considerar las seis áreas de desarrollo psicomotor del niño: coordinación óculo manual, coordinación dinámica o sensoriomotriz, control postural (equilibrio), control del propio cuerpo, organización perceptiva, lenguaje (memoria inmediata y pronunciación)*

*COORDINACION OCULO MANUAL*

*Cuadro descriptivo de la coordinación óculo manual del grupo experimental y control, para antes y después de la intervención. Reiteramos que en la prueba Vayer se trabajó con la diferencia de edades.*

<i>T/G</i>	<i>EXP</i>	<i>CONTROL</i>	<i>%</i>
<i>ABRIL</i>	<i>9</i>	<i>10,72</i>	<i>8,72 %</i>
<i>SEPT</i>	<i>3,66</i>	<i>8,05</i>	<i>37,48 %</i>
	<i>42 %</i>	<i>14,22 %</i>	

*El análisis descriptivo de la prueba Vayer en el área de coordinación óculo manual, nos permite precisar cuál es la diferencia relativa que existe para el grupo experimental y para el grupo control y la diferencia relativa entre el pretest (abril) y el postest (Sept). El grupo experimental tuvo una intervención con 60 sesiones de juego y el grupo control estuvo a vigilancia de la maestra de curso. Además hacemos notar que como es de rigor la prueba que se usó a inicio también se la usó al final del proceso experimental a los dos grupos experimental y control. De esta manera obtuvimos los siguientes resultados.*

*El grupo experimental que tenía un puntaje de 9 antes de la intervención, después de la intervención logró un puntaje de 3,66. Esto significa que muestra una diferencia relativa del 42 %. Por su lado el grupo control ha desarrollado en el área de coordinación óculo manual un puntaje de 10,72 que tenía antes de la intervención y luego ha logrado un puntaje de 8,05 después de la intervención, La diferencia relativa para el grupo control es del 14,22 %. Con estos datos podemos indicar que la hipótesis de la diferencia entre antes y después se ha comprobando.*

*Por otro lado si correlacionamos entre el pretest y el postest tanto en el grupo experimental como en el grupo control, podemos verificar que ambos grupos en el*

mes de abril iniciaron con 9,86 de puntaje diferencial marcando una diferencia relativa del 8,72 % y en el mes de septiembre ambos grupos alcanzaron a 8,94 de puntaje diferencial promedio, lo que marcan una diferencia relativa del 37,48 %. Asimismo es necesario puntualizar que esta descripción que no es suficiente como para sugerir que los porcentajes relativos en la coordinación óculo manual marcan aspectos favorables hacia el grupo experimental. Por tal razón, es importante señalar cuáles son las desviaciones típicas que tienen tanto el grupo experimental como el grupo control. Esta información se muestra en los cuadros 35 y 36.

El CUADRO Nro.35 nos proporciona datos sobre el desarrollo de la coordinación óculo manual, para antes de la experiencia, tanto para el grupo experimental como para el grupo control.

t-test for: RP1		COORDINA OC. MANUAL-ANTES						
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		18	9.0000	7.236	1.703			
Group 2		18	10.7222	6.693	1.578			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
1.17	.752	-.74	34	.464	-.74	33.80	.464	

El CUADRO 36 nos indica la evolución que hubo después de la intervención en la Coordinación óculo manual tanto para el grupo control, como para el experimental.

t-test for: RP7		COORDINA OC. MANUAL-DESPUES					
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		18	3.6667	5.541	1.306		
Group 2		18	8.0556	4.331	1.021		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.64	.319	-2.65	34	.012	-2.65	32.13	.012

Los cuadros 35 y 36 nos permiten hacer un análisis de las desviaciones típicas en el área de coordinación óculo manual según la prueba Vayer.

En este caso podemos encontrar resultados con un grado de avance para ambos grupos. Así por ejemplo la desviación típica para el grupo experimental por su puntaje alcanza a 7,23 para antes de la intervención y de 5,54 para después de la intervención, mientras que para el grupo control estas desviaciones son algo menores de 6,69 para antes de la intervención y de 4,33 para después de la intervención. Estas desviaciones típicas por supuesto generan intervalos de confianza que no son consideradas suficientes como para sugerir que las diferencias relativas nos han proporcionado ya con una prueba definitiva para la hipótesis que se quiere probar.

Por tal motivo se tiene que entrar a un análisis experimental. Como en las pruebas anteriores, proponemos realizar este análisis experimental a través de la prueba del análisis de la varianza. Al respecto observemos la información contenida en los cuadros 35, 36 y el siguiente cuadro Nro. 37.

El CUADRO Nro. 37 nos muestra los resultados finales de la intervención en el área de coordinación óculo manual, la comparación que se puede hacer el grupo control versus el grupo experimental, las medias, las desviaciones típicas y el nivel de significancia que hubo luego de la intervención.

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases	
Summaries of A By levels of G						
COORD. OC. MANUAL INTERVENCION						
For Entire Population			6.3333	6.9034	36	
G	1	SIN INTERVENCION	9.0000	7.2355	18	
G	2	CON INTERVENCION	3.6667	5.5413	18	
Total Cases =					36	
Summaries of A By levels of G						
COORD. OC. MANUAL INTERVENCION						
	Value	Label	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
	1	SIN INTERVENCION	9.0000	7.2355	890.0000	18
	2	CON INTERVENCION	3.6667	5.5413	522.0000	18
Within Groups Total			6.3333	6.4443	1412.0000	36
Criterion Variable A						
Analysis of Variance						
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	
Between Groups		256.0000	1	256.0000	6.1643	Sig.
Within Groups		1412.0000	34	41.5294		.0181
		Eta = .3918	Eta Squared = .1535			

En la prueba del análisis de la varianza se puede observar algo muy interesante para el área de coordinación óculo manual de la prueba Vayer en relación al grupo experimental y el grupo control, la hipótesis sostiene que entre la media antes y la media después de la intervención existe una diferencia significativa. Los datos de este cuadro muestran que el valor de la significancia es de 01,2 por debajo del 10 % lo que constituye una prueba con cierta posibilidad de decir que se rechaza la hipótesis nula y que por lo tanto se esta comprobando que la intervención ha jugado un rol importante en el grupo experimental.

Luego de hacer un análisis entre el pretest y el postest según los datos de los cuadros 35, 36 y 37, nos encontramos con un resultado parecido al anterior. En

la evaluación inicial pretest no existía diferencia significativa. La significancia alcanzó a 4,64 sobre 100 con una posibilidad de puntaje de 1,70 de error para el grupo experimental y en el grupo control con 1,57 de posibilidad de error para rechazar la hipótesis nula. Como este puntaje es muy alto, no se puede rechazar la hipótesis. En cambio si se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad después de la intervención, puesto que el nivel de significancia es de 01,2 por debajo del 10 % Lo que implica la posibilidad de decir que se rechaza la hipótesis nula y que por lo tanto se puede comprobar que la intervención ha jugado un rol importante en el grupo experimental alcanzando a un nivel de 0,1 sobre mil de significancia por intervención.

#### COORDINACION DINAMICA

##### CUADRO DESCRIPTIVO DE COORDINACION DINAMICA

T/G	EXP.	CONTROL	%
ABRIL	16,33	17,38	3,11 %
SEPT.	5	10,72	36,38 %
	53,11%	23,70 %	

El análisis descriptivo de la prueba Vayer aplicado al área de coordinación dinámica nos permite apreciar la diferencia relativa que existe para el grupo experimental y para el grupo control. Así como también la diferencia relativa entre el pretest (abril) y el postest (Sept).

De esta manera obtuvimos los siguientes resultados: El grupo experimental alcanzó a un puntaje de 16,33 antes de la intervención y después de la intervención logró un puntaje de 5, lo que significa que tiene una diferencia relativa del 53,11 %. Mientras tanto el grupo control en el área de coordinación dinámica tenía 17,38 antes de la intervención y logra un puntaje de 10,72 después de la intervención.

La diferencia relativa para el grupo control es del 23,70 %. Estos datos indican que la hipótesis de la diferencia entre antes y después se comprueba plenamente.

De manera adicional si correlacionamos entre el pretest y el postest tanto en el grupo experimental como en el control, podemos verificar que en el mes de abril se inicio con 16,85 de puntaje promedio diferencial marcando una diferencia relativa del 3,11 %. Luego en el mes de sept ambos grupos alcanzaron a 7,86 de puntaje diferencial lo cual marca una diferencia relativa del 36,38 %. Al respecto, una vez más debemos recordar que esta descripción no es suficiente como para concluir que los porcentajes relativos están definitivamente marcando aspectos favorables hacia el grupo experimental. Por tal situación se hace imprescindible señalar las desviaciones típicas que tiene tanto el grupo experimental como el grupo control. Estos datos se muestran en los cuadros 38 y 39 que siguen a continuación.

El CUADRO Nro. 38 nos muestra los resultados de coordinación dinámica para antes de la intervención tanto para el grupo control como para el grupo experimental, además de la media, las desviaciones típicas y el nivel de significancia.

t-test for: RP2		CODR DIN.-ANTES					
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		18	16.3333	6.800	1.603		
Group 2		18	17.3889	9.140	2.154		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.81	.233	-.39	34	.697	-.39	31.40	.697

El CUADRO Nro. 39 nos muestra los resultados para coordinación dinámica después de la intervención para el grupo control y experimental, además se puede observar el nivel de avance que hubo en ambos grupos

t-test for: RPB		COORDIN.-DESPUES						
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		10	3.0000	6.034	1.611			
Group 2		10	10.7222	7.103	1.674			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
1.08	.876	-2.46	34	.019	-2.46	33.95	.019	

Los cuadros 38 y 39 nos permiten hacer un análisis de las desviaciones típicas en el área de coordinación dinámica según la prueba Vayer. Podemos comprobar resultados con un grado de avance para ambos grupos. Así, por ejemplo, la desviación típica para el grupo experimental por su puntaje alcanza a 6,8 para antes de la intervención y de 6,83 para después de la intervención; mientras que para el grupo control estas desviaciones son algo menores de 9,14 para antes de la intervención y de 7,10 para después de la intervención.

Estas desviaciones típicas por supuesto generan intervalos de confianza que no son realmente suficientes como para aseverar que las diferencias relativas constituyen una prueba definitiva de la hipótesis que se desea probar. Por consiguiente se debe proceder a un análisis experimental. Como en las pruebas anteriores, este análisis experimental se ha realizado a través de la prueba del análisis de la varianza, tal como se puede observar en los cuadros 38, 39 y el cuadro 40 que se tiene a continuación.

El CUADRO Nro. 40 nos muestra todo el panorama correspondiente al área de coordinación dinámica, las desviaciones típicas, los niveles de significancia para ambos grupos: experimental y control, para antes y después de la intervención.

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases	
Summaries of B By levels of B						
COORD DIM. INTERVENCION						
For Entire Population						
			10.6667	8.8415	36	
0	1	SIN INTERVENCION	16.3333	6.7997	18	
B	2	CON INTERVENCION	5.0000	6.8342	18	
Total Cases =		36				
Summaries of B By levels of B						
COORD DIM. INTERVENCION						
	Value	Label	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
	1	SIN INTERVENCION	16.3333	6.7997	786.0000	18
	2	CON INTERVENCION	5.0000	6.8342	794.0000	18
Within Groups Total			10.6667	6.8169	1580.0000	36
Criterion Variable B						
Analysis of Variance						
Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.	
Between Groups	1156.0000	1	1156.0000	24.8759	.0000	
Within Groups	1580.0000	34	46.4706			
Eta = .6500		Eta Squared = .4225				

Para la prueba del análisis de la varianza para el área de coordinación dinámica según la prueba Vayer en relación al grupo experimental y control recordamos que la hipótesis sostiene que entre de la media antes y la media después de la intervención existe una diferencia significativa. Los datos del cuadro nos muestran que el valor de la significancia es de 0 sobre diez mil; es decir, un valor absoluto, para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, se puede concluir que la intervención ha jugado un rol importante en el grupo experimental. De manera independiente en el grupo control se puede observar un avance por desarrollo natural.

*En la primera prueba pretest no existe diferencia tan significativa pues el valor de la significancia alcanza a 6 sobre 10 considerando ambos grupos experimental y control. Después de la intervención ambos grupos alcanzan a un nivel de significancia de 19, es decir, hubo un desarrollo tanto por intervención como por desarrollo natural.*

**CONTROL POSTURAL**

**CUADRO DESCRIPTIVO**

TIEM/GRUP	EXPER.	CONTROL	%
ABRIL	20,33	18,72	4,12 %
SEPT.	11	15,38	16,60 %
	29,77 %	9,79 %	

*El análisis descriptivo de la prueba Vayer en el área de control postural nos permite caracterizar la diferencia relativa que existe para el grupo experimental y para el grupo control y la diferencia relativa entre el pretest (abril) y el posttest (Sept). En nuestro caso el grupo experimental alcanzó a un puntaje de 20,33 antes de la intervención y después de la intervención obtuvo un puntaje de 11, lo que significa que existe una diferencia relativa del 29,77 %. En tanto que el grupo control tenía en el área de control postural un puntaje de 18,72 antes de la intervención ha logrado un puntaje de 15,38 después de la intervención. La diferencia relativa para el grupo control es del 9,79 %. Esto implica que la hipótesis de la diferencia entre antes y después llega a comprobarse.*

*Por otro lado si correlacionamos entre el pretest y el posttest tanto en el grupo experimental como en el control, podemos indicar que ambos grupos en el mes de abril comenzaron con 19,52 de puntaje diferencial lo que implica una diferencia relativa del 4,12 % . En el mes de septiembre ambos grupos alcanzaron a 13,19 de puntaje diferencial lo cual marca una diferencia relativa del 16,60 %. Como*

en casos anteriores, debemos reiterar que esta descripción no puede ser suficiente para sugerir de que los porcentajes relativos están indicando aspectos favorables hacia el grupo experimental. Por lo que resulta importante precisar cuáles son las desviaciones típicas que tiene tanto el grupo experimental como el grupo control. Esta información se muestra en los cuadros 41 y 42.

El CUADRO Nro. 41 nos da los resultados de la evaluación antes de la intervención para control postural, tanto para el grupo experimental como para el grupo control, además de las desviación standard, la media y el nivel de significancia.

t-test for: RP3		CONTROL POS-ANTES						
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		18	20.3333	8.210	1.933			
Group 2		18	18.7222	7.706	1.816			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
1.14	.797	.61	34	.548	.61	33.86	.548	

El CUADRO Nro. 42 nos muestra la evolución que hubo en control postural, con la intervención tanto para el grupo experimental como para el grupo control. Además se proporcionan a cerca de la media, la desviación standard y el nivel de significancia.

t-test for: RP9		CONTROL POS-DESPUES						
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		18	11.0000	8.738	2.060			
Group 2		18	15.3889	6.213	1.464			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
1.98	.170	-1.74	34	.091	-1.74	30.69	.092	

*Los cuadros 41 y 42 nos permiten hacer un análisis de las desviaciones típicas en el área de control postural de la prueba Vayer. En este caso podemos observar resultados con un grado de avance para ambos grupos.*

*La desviación típica para el grupo experimental por su puntaje alcanza a 8,21 para antes de la intervención y de 8,73 para después de la intervención; mientras que para el grupo control estas desviaciones son algo menores de 7,70 para antes de la intervención y de 6,21 para después de la intervención.*

*Sin embargo estas desviaciones típicas generan intervalos de confianza que resultan insuficientes para sostener que las diferencias relativas constituyen ya una prueba definitiva de la hipótesis que se quiere probar.*

*Por lo tanto se debe entrar a un análisis experimental que proponemos realizarlo a través de la prueba del análisis de la varianza, tal como se puede observar en los cuadros 41,42 y el cuadro 43 que ofrecemos a continuación.*

---

El CUADRO Nro. 43 nos muestra todo un panorama de la evolución de control postural, antes y después de la intervención tanto para el grupo control como para el grupo experimental. Además se puede observar el nivel de significancia de la intervención.

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases	
Summaries of C By levels of G CONTROL POS INTERVENCION						
For Entire Population			15.6667	9.6036	36	
G	1	SIN INTERVENCION	20.3333	8.2105	18	
G	2	CON INTERVENCION	11.0000	8.7380	18	
Total Cases =		36				
Summaries of C By levels of G CONTROL POS INTERVENCION						
	Value	Label	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
	1	SIN INTERVENCION	20.3333	8.2105	1146.0000	18
	2	CON INTERVENCION	11.0000	8.7380	1298.0000	18
Within Groups Total			15.6667	8.4783	2444.0000	36
Criterion Variable C						
Analysis of Variance						
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		784.0000	1	784.0000	10.9067	.0023
Within Groups		2444.0000	34	71.8824		
		Eta = .4920	Eta Squared = .2429			

Para la prueba del análisis de la varianza en el área de control postural de la prueba Vayer en relación al grupo experimental y control, la hipótesis plantea que entre la media antes y la media después de la intervención existe una diferencia significativa.

En la primera prueba pretest no existe diferencia tan significativa pues, el valor de la significancia alcanza a 5,48 sobre cien considerando ambos grupos experimental y control. Después de la intervención ambos grupos alcanzan a un nivel de significancia de 0,9 sobre mil. Posteriormente considerando ambos

grupos entre antes y después se puede verificar que el nivel de significancia alcanza a 2 sobre mil. Estos datos nos dan cierta posibilidad de decir que se rechaza la hipótesis nula y que por lo tanto podemos comprobar que la intervención ha jugado un rol importante en el grupo experimental. Por otro lado se puede constatar que también hubo un avance en el grupo control por desarrollo natural obviamente diferencial grupo experimental.

#### CONTROL DE CUERPO

#### CUADRO DESCRIPTIVO

	EXPER	CONTROL	
ABRIL	19,66	20,72	2,62 %
SEPTIEM.	12,33	16,05	13,10 %
	22,91 %	12,55 %	

El análisis descriptivo de la prueba Vayer en el área de control cuerpo nos permite determinar la diferencia relativa existente para el grupo experimental y para el grupo control y la diferencia relativa entre el pretest (abril) y el posttest (Sept).

El grupo experimental que alcanzó un puntaje diferencial de 19,66 antes de la intervención, luego de la intervención logró un puntaje de 12,33. Este hecho significa que se tiene una diferencia relativa del 22,91 %. En tanto que el grupo control que tenía en el área control cuerpo de 20,72 antes de la intervención logra un puntaje de 16,05 después de la intervención.

En este caso la diferencia relativa para el grupo control es del 12,55 %, lo que significa que la hipótesis de la diferencia entre antes y después se halla comprobada.

Por otro lado si queremos correlacionar entre el pretest y el posttest tanto en el grupo experimental como en el control, debemos recordar que ambos grupos en el mes de abril tenían 20,19 de puntaje promedio diferencial marcando una diferencia relativa del 2,62 %. En cambio en el mes de septiembre ambos grupos alcanzaron 14,19 de puntaje promedio diferencial, lo cual marcan una diferencia relativa del 13,10 %.. Sin embargo es necesario reiterar que esta descripción resulta insuficiente para asumir que los porcentajes relativos indican aspectos favorables en relación al grupo experimental. Por consiguiente será indispensable determinar cuáles son las desviaciones típicas que tienen tanto el grupo experimental como el grupo control. Estos datos ofrecen en los cuadros 44 y 45.

El CUADRO Nro. 44 nos muestra los resultados de la primera evaluación para antes de la intervención tanto para el grupo experimental como para el grupo control, Además nos indica la media, las desviaciones standard y el nivel de significancia.

t-test for: RP4		CONTROL CUERPO-ANTES					
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		18	19.6667	8.951	2.110		
Group 2		18	20.7222	8.929	1.397		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.28	.099	-.42	34	.679	-.42	29.51	.680

El CUADRO Nro. 45 nos muestra el grado de evolución que hubo después de la intervención tanto para el grupo experimental, como para el grupo control. Asimismo nos indica el nivel de significancia, las desviaciones standard y las medias para ambos grupos.

t-test for: RP10		CONTROL CUERPO-DESPUES					
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		18	12.3333	9.261	2.103		
Group 2		18	16.0556	5.525	1.302		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.81	.040	-1.46	34	.152	-1.46	27.74	.154

Los cuadros 44 y 45 nos permiten hacer un análisis de las desviaciones típicas en el área de Control de Cuerpo de la prueba Vayer. El puntaje de la desviación típica para el grupo experimental alcanza a 8,95 para antes de la intervención con un margen de error de 2,11 % este puntaje llega a 9,26 para después de la intervención, con un margen de error de 2,18 %. En cambio para el grupo control estas desviaciones son algo menores de 5,92 para antes de la intervención con un margen de error de 1,39 y de 4,33 para después de la intervención, con un margen de error del 1,30 %

De nuevo debemos recordar que estas desviaciones típicas generan intervalos de confianza que no llegan a ser suficientes para sugerir que las diferencias relativas indican una prueba definitiva de la hipótesis que se quiere probar. Por lo que será menester entrar a un análisis experimental. De manera similar a casos anteriores este análisis experimental, sería realizado a través de la prueba del análisis de la varianza, tal como se puede observar en los cuadros 44, 45 y 46.

El CUADRO Nro. 46 nos muestra un panorama general de lo que ocurrió en el área de control de cuerpo antes y después de la intervención. Además se indica las desviaciones standard, las medias y el nivel de significancia comparando ambos grupos.

Summaries of D		CONTROL CUERPO				
By levels of B		INTERVENCION				
Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases	
For Entire Population			16.0000	9.7160	36	
B	1	SIN INTERVENCION	19.6667	8.9308	18	
B	2	CON INTERVENCION	12.3333	9.2609	18	
Total Cases =		36				
Summaries of D		CONTROL CUERPO				
By levels of B		INTERVENCION				
	Value	Label	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
	1	SIN INTERVENCION	19.6667	8.9308	1362.0000	18
	2	CON INTERVENCION	12.3333	9.2609	1458.0000	18
Within Groups Total			16.0000	9.1072	2820.0000	36
Criterion Variable D						
Analysis of Variance						
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		484.0000	1	484.0000	5.8355	.0212
Within Groups		2820.0000	34	82.9412		
		Eta <sup>2</sup> = .3027		Eta Squared = .1463		

Al analizar la prueba del análisis de la varianza para el área de control cuerpo de la prueba Vayer en relación al grupo experimental y control, comprobamos que en la primera prueba pretest no existe diferencia tan significativa pues el valor de la significancia alcanza a 6 sobre 10 considerando los dos grupos. Después de la intervención ambos grupos alcanzan un nivel de significancia de 1,54 sobre mil. Luego después del proceso experimental ambos grupos alcanzan un nivel de significancia de 0,2 sobre mil. Verificamos que de todas maneras hubo un avance tanto por intervención como por desarrollo natural en ambos grupos. Este hecho puede constituirse en una prueba con cierta posibilidad de decir que se rechaza

la hipótesis nula. Por lo que podemos inferir que la intervención ha jugado un rol significativo.

#### ORGANIZACION PERCEPTUAL

##### ANALISIS DESCRIPTIVO

	EXPER	CONTROL	%
ABRIL	22,33	24,72	5,07%
SEPT.	11,66	20,05	26,45%
	31,39%	10,43%	

El análisis descriptivo de la prueba Vayer en el área de organización perceptual de la prueba Vayer nos permite determinar la diferencia relativa que existe para el grupo experimental y para el grupo control y la diferencia relativa entre el pretest (abril) y el posttest (Sept). El grupo experimental que alcanzó un puntaje diferencial de 22,33 antes de la intervención, después de la intervención logró un puntaje de 11,66. Esto significa que tiene una diferencia relativa del 31,39 %. Al propio tiempo el grupo control tenía un puntaje diferencial de 24,72 en el área de organización perceptual antes de la intervención y logra un puntaje de 20,05 después de la intervención. Esto significa que la diferencia relativa para el grupo control es del 10,43 %, lo que implica que la hipótesis de la diferencia entre antes y después se halla comprobada.

Por otro lado al correlacionar entre el pretest y el posttest tanto en el grupo experimental como en el control, observamos que ambos grupos en el mes de abril mostraban 23,52 de puntaje promedio diferencial lo que implica una diferencia relativa del 5,07 %. En el mes de septiembre tanto el grupo experimental como el control alcanzan un puntaje diferencial de 15,85 marcando una diferencia relativa del 26,45 %. Sin embargo cabe recordar que esta descripción no es suficiente para concluir que los porcentajes relativos marcan aspectos favorables hacia el proceso experimental. Por esta razón para complementar el análisis se

debe precisar las desviaciones típicas tanto del grupo experimental como del grupo control. Esta situación se exhibe en los cuadros 47 y 48

El CUADRO Nro. 47 nos proporciona los resultados de organización perceptual para antes de la intervención tanto para el grupo experimental como para el grupo control, además de las medias, las desviaciones standard y el nivel de significancia.

t-test for: RP5 , ORG. PERCEP.-ANTES								
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		10	22.3333	9.634	3.271			
Group 2		10	24.7222	6.351	1.497			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
2.30	.095	-.88	34	.386	-.88	29.43	.387	

El CUADRO Nro. 48 nos muestra los resultados de organización perceptual para después de la intervención, tanto para el grupo experimental como para el grupo control.

t-test for: RP11 ORG. PERCEP.-DESPUES								
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		10	11.6667	8.124	1.913			
Group 2		10	20.0556	6.539	1.541			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
1.54	.380	-3.41	34	.002	-3.41	32.52	.002	

Los cuadros 47 y 48 nos permite hacer un análisis de las desviaciones típicas en el área de Organización perceptual de la prueba Vayer. La desviación típica para el grupo experimental por su puntaje alcanza a 9,63 para antes de la intervención

con un margen de error de 2,27 y la desviación típica para después de la intervención es de 8,12, con un margen de error de 1,91. En tanto que para el grupo control estas desviaciones son algo menores de 6,35, con 1,49 de margen de error para antes de la intervención y de 6,53 para después de la intervención, con 1,54 de margen de error.

Ahora bien debemos admitir que estas desviaciones típicas generan intervalos de confianza que resultan insuficientes para aseverar que las diferencias relativas señalan ya una prueba definitiva de la hipótesis que se quiere probar. Por lo tanto se tiene que entrar a un análisis experimental. Para ello proponemos realizar este análisis experimental, a través de la prueba del análisis de la varianza. La información correspondiente se puede observar en los cuadros 47, 48 y 49.

El CUADRO Nro. 49 nos muestra un panorama general del desarrollo del área de organización perceptual, para ambos grupos experimental y control, antes y después de la intervención.

Summaries of By levels of	E G	ORGANI INTERVENCION	Mean	Std Dev	Cases	
Variable	Value	Label				
For Entire Population			17.0000	10.3150	36	
G	1	SIN INTERVENCION	22.3333	9.6343	18	
G	2	CON INTERVENCION	11.6667	8.1240	18	
Total Cases =		36				
Summaries of By levels of	E G	ORGANI INTERVENCION	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
	Value	Label				
	1	SIN INTERVENCION	22.3333	9.6343	1578.0000	18
	2	CON INTERVENCION	11.6667	8.1240	1122.0000	18
Within Groups Total			17.0000	8.9113	2700.0000	36
Criterion Variable E						
Analysis of Variance						
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		1024.0000	1	1024.0000	12.0740	.0010
Within Groups		2700.0000	34	79.4118		
		Eta = .5244		Eta Squared = .2750		

Para la prueba del análisis de la varianza para el área de organización perceptual de la prueba Vayer en relación al grupo experimental y control, la hipótesis es que entre la media antes y la media después de la intervención existe una diferencia significativa.

En la primera prueba pretest no existe diferencia tan significativa ya que el valor de la significancia alcanza a 3 sobre cien considerando ambos grupos experimental y control. Después de la intervención ambos grupos alcanzan a un nivel de significancia de 2 sobre diez mil. Estos datos constituyen una prueba para rechazar la hipótesis nula de la igualdad. De manera complementaria observamos que uniendo ambos grupos podemos indicar que el nivel de significancia con intervención y sin intervención alcanza a 1 sobre diez mil. Se evidencia entonces que hubo un avance en el desarrollo de la organización perceptual tanto por intervención como por desarrollo natural.

#### LENGUAJE

##### CUADRO DESCRIPTIVO

T/G	EXPER	CONTROL	%
ABRIL	15,66	15,38	0,90 %
SEPT.	5,66	8,05	17,43 %
	46,90 %	31,28 %	

El análisis descriptivo de la prueba Vayer en el área de Lenguaje nos permite señalar cuál es la diferencia relativa que existe para el grupo experimental y para el grupo control y la diferencia relativa entre el pretest (abril) y el posttest (Sept).

Comprobamos que el grupo experimental que tenía un puntaje diferencial de 15,66 antes de la intervención, después de la intervención logra un puntaje de 5,66, lo que significa que tiene una diferencia relativa del 46,90 %, Por su parte el grupo control en el área de Lenguaje tenía 15,38 antes de la intervención y logra

un puntaje de 8,05 después de la intervención. En este caso la diferencia relativa para el grupo control es del 31,28 %, lo que significa que la hipótesis de la diferencia entre antes y después se encuentra comprobada.

Por otro lado al correlacionar entre el pretest y el postest tanto en el grupo experimental como en el control, podemos verificar que ambos grupos en el mes de abril tenían 15,52 de puntaje diferencial marcando una diferencia relativa del 0,90 %. Pero en el mes de septiembre ambos grupos alcanzan 6,85 de puntaje promedio diferencial que marca una diferencia relativa del 17,43 %. Cabe reiterar, sin embargo que esta descripción no es considerada suficiente para inferir que los porcentajes relativos están marcando aspectos favorables hacia el proceso experimental. Por lo tanto, se impone hacer un análisis de las desviaciones típicas tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Esta información se muestra en los cuadros 50 y 51.

El CUADRO Nro. 50 nos presenta el panorama de la evaluación inicial (pretest) en el área de Lenguaje para el grupo experimental y el grupo control. Además nos da información sobre las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP6 . LENGUAJE-ANTES								
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		18	15.6667	9.923	2.339			
Group 2		18	15.3889	5.863	1.382			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
2.87	.036	.10	34	.919	.10	27.58	.919	

El CUADRO Nro. 51 nos detalla el panorama de la evaluación después de la intervención (postest) para el grupo experimental y el grupo control. Además se dan datos sobre las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP12		LENGUAJE-DESPUES						
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		10	8.6667	7.203	1.698			
Group 2		10	8.0556	4.940	1.164			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
2.13	.130	-1.16	34	.254	-1.16	30.10	.255	

En base a los cuadros 50 y 51 podemos intentar un análisis de las desviaciones típicas en el área de Lenguaje de la prueba Vayer. La desviación típica para el grupo experimental por su puntaje alcanza a 9,92 con un margen de 2,33 de error para antes de la intervención y de 7,20 con margen de 1,69 de error para después de la intervención. En tanto que para el grupo control estas desviaciones son algo menores de 5,86 con un margen de 1,38 % de error para antes de la intervención y de 4,94 para después de la intervención, con un margen de 1,16 % de error. Estas desviaciones típicas, sin embargo, generan intervalos de confianza que no pueden ser consideradas suficientes como para afirmar que las diferencias relativas nos dan ya una prueba definitiva de la hipótesis que se quiere probar. En tal sentido se debe proceder a un análisis experimental. Para realizar este análisis experimental aplicaremos la prueba del análisis de la varianza. La información correspondiente se puede observar en los cuadros 50, 51 y 52.

El CUADRO Nro. 52 nos exhibe todo un panorama general de la evolución de área de Lenguaje, para ambos grupos, experimental y control, además del nivel de significancia que hubo después de la intervención

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases	
Summaries of F By levels of G LEGUAGE INTERVENCION						
For Entire Population			10.6667	9.9369	36	
G	1	SIN INTERVENCION	15.6667	9.9232	18	
G	2	CON INTERVENCION	5.6667	7.2029	18	
Total Cases =		36				
Summaries of F By levels of G LEGUAGE INTERVENCION						
	Value	Label	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
	1	SIN INTERVENCION	15.6667	9.9232	1674.0000	18
	2	CON INTERVENCION	5.6667	7.2029	882.0000	18
Within Groups Total			10.6667	8.6704	2556.0000	36
Criterion Variable F						
Analysis of Variance						
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		900.0000	1	900.0000	11.9718	.0013
Within Groups		2556.0000	34	75.1765		
		Eta =	.3103	Eta Squared =	.2604	

Para la prueba del análisis de la varianza para el área de Lenguaje de la prueba Vayer en relación al grupo experimental y control, la hipótesis implica que entre la media antes y la media después de la intervención existe una diferencia significativa. En la primera prueba pretest no existe diferencia tan significativa pues el valor de la significancia para ambos grupos solamente alcanza a 9 sobre cien. Después de la intervención ambos grupos alcanzan a un nivel de significancia de 2 sobre cien.

Luego de hacer un análisis entre pretest y postest (cuadros 50, 51 y 52) tenemos un nivel de significancia de 0,1 sobre mil. Estos datos nos permiten rechazar la hipótesis nula de igualdad después de la intervención. Al comprobar que el

valor de la significancia es menor a 10 %, se puede inferir que la intervención tuvo un papel importante en la experiencia.

DESARROLLO PSICO-SOCIAL

COMER

CUADRO DESCRIPTIVO

T/G	EXPERI	CONTROL	%
ABRIL	12,33	12,72	1,55 %
SEPT.	4,33	8,05	30,04 %
	48 %	22,48 %	

El análisis descriptivo de la prueba Vayer en el área de Alimentación-Comer nos permite distinguir la diferencia relativa que existe para el grupo experimental y para el grupo control y la diferencia relativa entre el pretest (abril) y el postest (Sept). El grupo experimental que tenía un puntaje diferencial de 12,33 antes de la intervención, después de la intervención logró un puntaje de 4,33, lo que significa que existe una diferencia relativa del 48 %. Por su parte el grupo control en el área de Alimentación - Comer tenía 12,72 antes de la intervención y logra un puntaje de 8,05 después de la intervención, la diferencia relativa para el grupo control es del 22,48 %. Este resultado significa que la hipótesis de la diferencia entre antes y después se encuentra confirmada.

Por otro lado si correlacionamos entre el pretest y el postest tanto en el grupo experimental como en el control, podemos indicar que ambos grupos en el pretest tenían 12,52 de puntaje diferencial y marcaban una diferencia relativa del 1,55%. En el postest alcanzaron a 6,40 de puntaje diferencial que marcan una diferencia relativa del 30,04 %. debemos señalar sin embargo, que esta descripción resulta insuficiente como para concluir que los porcentajes relativos marcan aspectos favorables hacia el proceso experimental. Por tal razón, se hace inevitable

entrar a la consideración de las desviaciones típicas que se presentan tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Estos datos aparecen en los cuadros 53 y 54.

El CUADRO Nro. 53 nos proporciona el panorama de la evaluación inicial (pretest) del área alimentación-comer para el grupo experimental y para el grupo control. Además se dan datos sobre las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP13		COMER-ANTES						
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		18	12.3333	8.037	1.894			
Group 2		18	12.7222	6.569	1.548			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
1.50	.414	-.16	34	.875	-.16	32.71	.875	

El CUADRO Nro. 54 contiene el panorama de la evaluación después de la intervención (postest) para el grupo experimental y el grupo control. Además datos sobre las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP18		COMER-DESPUES						
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		18	4.3333	6.259	1.475			
Group 2		18	0.0556	5.081	1.198			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
1.52	.399	-1.96	34	.058	-1.96	32.62	.059	

Sobre la base de la información ofrecida por los cuadros 53 y 54 es posible hacer

un análisis de las desviaciones típicas en el área de alimentación - comer de la prueba Vayer. La desviación típica para el grupo experimental por su puntaje alcanza a 8,03 para antes de la intervención y de 6,25 para después de la intervención. Por otro lado, para el grupo control estas desviaciones son algo menores: de 6,56 para antes de la intervención y de 5,08 para después de la intervención. Puesto que estas desviaciones típicas generan intervalos de confianza considerados insuficientes, no podemos decir que las diferencias relativas significan una prueba definitiva de la hipótesis que se quiere probar. Por consiguiente, se hace necesario continuar con un análisis experimental. Para tal propósito aplicaremos la prueba del análisis de la varianza. Los datos para este análisis están en los cuadros 53, 54 y 55.

El CUADRO Nro. 55 contiene todo el panorama general de la evolución de área de comer, para ambos grupos: experimental y control, así como del nivel de significancia que hubo después de la intervención

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases	
Summaries of A By levels of F COMER INTERVENCION						
For Entire Population			8.3333	8.1766	36	
F	1	SIN INTERVENCION	12.3333	8.0367	18	
F	2	CON INTERVENCION	4.3333	6.2591	18	
Total Cases =		36				
Summaries of A By levels of F COMER INTERVENCION						
	Value	Label	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
	1	SIN INTERVENCION	12.3333	8.0367	1098.0000	18
	2	CON INTERVENCION	4.3333	6.2591	666.0000	18
Within Groups Total			8.3333	7.2029	1764.0000	36
Criterion Variable A						
Analysis of Variance						
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		376.0000	1	376.0000	11.1020	.0021
Within Groups		1764.0000	34	51.8824		
Eta =		.4961	Eta Squared =		.2462	

Para esta prueba del análisis de la varianza para el área de alimentación-comer de la prueba Vayer en relación al grupo experimental y control, la hipótesis plantea que entre la media antes y la media después de la intervención existe una diferencia significativa. En la primera prueba pretest no existe diferencia tan significativa ya que el valor de la significancia alcanza a 8 sobre cien considerando ambos grupos experimental y control. Después de la intervención ambos grupos alcanzan a un nivel de significancia de 0,5 sobre mil, luego del proceso experimental y considerando ambos grupos podemos verificar que el nivel de significancia aún es mas alta alcanza a 2 sobre mil y por lo tanto al comprobarse la hipótesis de la diferencia, se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad después de la intervención. Esta conclusión significa que la intervención ha jugado un rol importante en el grupo experimental. De manera independiente también se reconoce que hubo un avance por desarrollo natural en el grupo de control.

#### VESTIRSE

#### CUADRO DESCRIPTIVO

T/G	EXPERI	CONTROL	%
ABRIL	15	18,05	9,22%
SEPT.	7	14,05	33,49%
	36,36 %	12,46 %	

El análisis descriptivo de la prueba Vayer en el área de vestirse nos permite conocer cuál es la diferencia relativa que existe para el grupo experimental y para el grupo control y la diferencia relativa entre el pretest (abril) y el posttest (septiembre). El grupo experimental que tenía un puntaje diferencial de 15 antes de la intervención, después de la intervención logró un puntaje de 7 lo que significa una diferencia relativa del 36,36 %. En cambio el grupo control que tenía 18.05 en el área de vestirse antes de la intervención, logra

un puntaje de 14,05 después de la intervención, la diferencia relativa para el grupo control es del 12,46 %. Este hecho nos da a entender que la hipótesis de la diferencia entre antes y después se encuentra confirmada.

Por otro lado al correlacionar entre el pretest y el postest tanto en el grupo experimental como en el control, podemos observar que ambos grupos en la prueba del pretest llegaban a 16,52 de puntaje diferencial que marca una diferencia relativa del 9,22 %. En el Postest ambos grupos alcanzaron 10,52 de puntaje diferencial lo cual indica una diferencia relativa del 33,49 %. Una vez más debemos puntualizar que esta descripción no basta para aseverar que los porcentajes relativos marcan aspectos favorables hacia el proceso experimental. Por tanto es imperativo ingresar a un análisis de las desviaciones típicas tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Estos datos se encuentran en los cuadros 56 y 57.

El CUADRO Nro. 56 presenta el panorama de la evaluación inicial (pretest) del área de vestirse para el grupo experimental y el grupo control. Por otra parte nos da datos de las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP14 VESTIRSE-ANTES							
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		18	15.0000	6.730	1.586		
Group 2		18	18.0556	5.876	1.385		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F	2-Tail Value Prob.	t	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.31	.582	-1.45	34	.156	-1.45	33.39	.156

El CUADRO Nro. 57 nos muestra el panorama de la evaluación después de la intervención (postest) para el grupo experimental y el grupo control. Además se da información sobre las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP19		VESTIRSE-DESPUES						
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		18	7.0000	7.889	1.859			
Group 2		18	14.0556	5.150	1.214			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
2.35	.088	-3.18	34	.003	-3.18	29.26	.003	

Los cuadros 55 y 56 nos permite hacer un análisis de las desviaciones típicas en el área de vestirse de la prueba Vayer. La desviación típica para el grupo experimental por su puntaje alcanza a 6,73 con un margen de 1,58 % de error para antes de la intervención y de 7,88 con un margen de 1,85 % de error para después de la intervención. Por su parte, en el grupo control estas desviaciones son algo menores de 5,87 con un margen de 1,38 % de error para antes de la intervención y de 5,15 con un margen de 1,21 de error para después de la intervención. Sin embargo, estas desviaciones típicas generan intervalos de confianza que no son considerados suficientes para concluir que las diferencias relativas señalan ya una prueba definitiva de la hipótesis que se quiere probar. Por lo tanto se tiene que entrar a un análisis experimental. Al igual que en casos anteriores se realiza este análisis experimental a través de la prueba del análisis de la varianza. Los datos para este análisis se encuentran en los cuadros 56, 57 y 58.

El CUADRO Nro. 58 presenta todo el panorama general de la evolución de área de vestirse, para ambos grupos, experimental y control, además del nivel de significancia que hubo después de la intervención

Summaries of By levels of	B F	VESTIRSE INTERVENCION	Mean	Std Dev	Cases	
Variable	Value	Label				
For Entire Population			11.0000	8.2877	36	
F	1	SIN INTERVENCION	13.0000	6.7301	18	
F	2	CON INTERVENCION	7.0000	7.8889	18	
Total Cases =					36	
Summaries of By levels of	B F	VESTIRSE INTERVENCION	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
	Value	Label				
	1	SIN INTERVENCION	13.0000	6.7301	770.0000	18
	2	CON INTERVENCION	7.0000	7.8889	1058.0000	18
Within Groups Total			11.0000	7.3324	1828.0000	36
Criterion Variable B						
Analysis of Variance						
Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.	
Between Groups	576.0000	1	576.0000	10.7133	.0024	
Within Groups	1028.0000	34	53.7647			
Eta = .4895		Eta Squared = .2396				

La hipótesis en la prueba del análisis de la varianza para el área de vestirse de la prueba Vayer en relación al grupo experimental y control, indica que entre la media antes y la media después de la intervención existe una diferencia significativa. En la primera prueba pretest no existe diferencia tan significativa, puesto que el valor de la significancia alcanza a 1,5 sobre cien considerando ambos grupos experimental y control. Después de la intervención ambos grupos alcanzan un nivel de significancia de 3 sobre diez mil. Al proceder a un análisis de ambos grupos podemos indicar que el nivel de significancia es bastante alta con un valor de 2 sobre diez mil de significancia. Este resultado

puede considerarse como una prueba para sostener el rechazo de la hipótesis nula de la igualdad. Por consiguiente se confirma la hipótesis de la diferencia que a su vez implica que la intervención ha jugado un rol importante en el grupo experimental. Por otra parte se puede señalar que también hubo un avance en el grupo control por desarrollo natural.

#### ASEO

##### CUADRO DESCRIPTIVO

T/G	EXPER.	CONTROL	%
ABRIL	17,66	20,72	7,97 %
SEPT.	10,33	12,72	10,36 %
	26,18%	23,92 %	

El análisis descriptivo de la prueba Vayer en el área de aseo nos permite apreciar cuál es la diferencia relativa que existe para el grupo experimental y para el grupo control y la diferencia relativa entre el pretest (abril) y el posttest (Sept).

El grupo experimental que contaba con un puntaje de 17,66 antes de la intervención, logró después de la intervención un puntaje de 10,33 lo que significa que tiene una diferencia relativa del 26,18 %. Por su lado el grupo control que había desarrollado en el área de aseo un puntaje de 20,72 antes de la intervención, logra un puntaje de 12,72 después de la intervención. En este caso, la diferencia relativa para el grupo control es del 23,92 %, lo que significa que la hipótesis de la diferencia entre antes y después se halla confirmada.

De manera complementaria si correlacionamos entre el pretest y el postest tanto en el grupo experimental como en el control, podemos comprobar que ambos grupos en la prueba pretest llegaban a 38,38 de puntaje diferencial que indica una diferencia relativa del 7,97 %.

En la prueba postest ambos grupos alcanzaron a 11,52 de puntaje diferencial lo cual señala una diferencia relativa del 10,36 %. En todo caso, como ya lo remarcamos anteriormente esta descripción no llega a ser suficiente para suponer que los porcentajes relativos marcan aspectos favorables hacia el proceso experimental.

Por consiguiente, es importante considerar las desviaciones típicas que se presentan tanto en el grupo experimental como en el grupo control, como se muestra en los cuadros 59 y 60.

El CUADRO Nro. 59 contiene el panorama de la evaluación inicial (pretest) de Aseo para el grupo experimental y el grupo control, además de los datos sobre las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP15		ASEO-ANTES					
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		18	17.6667	8.210	1.935		
Group 2		18	20.7222	7.599	1.791		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.17	.753	-1.16	34	.255	-1.16	33.80	.255

El CUADRO Nro. 60 nos ofrece el panorama de la evaluación después de la intervención (postest) para el grupo experimental y el grupo control, además de las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP20		ASEO-DESPUES					
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		18	10.3333	8.210	1.935		
Group 2		18	12.7222	6.008	1.416		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.87	.208	-1.00	34	.326	-1.00	31.15	.327

Considerando los datos de los cuadros 59 y 60 podemos intentar un análisis de las desviaciones típicas en el área de aseo de la prueba Vayer. Observamos que la desviación típica para el grupo experimental por su puntaje alcanza a 8,21 con un margen de 1,9 % de error para antes de la intervención y de 8,21 con un margen de 1,9 de error después de la intervención.

A diferencia del grupo anterior para el grupo control estas desviaciones son algo menores de 7,59 con un margen de 1,79 para antes de la intervención y de 6,00 con un margen de 1,41 de error para después de la intervención.

Sin embargo, cabe reiterar que estas desviaciones típicas generan intervalos de confianza que no alcanzan a ser suficientes para sostener que las diferencias relativas puedan ser interpretadas como prueba definitiva de la hipótesis que se quiere probar.

Por tanto es necesario ingresar a un análisis experimental. Para lo cual proponemos aplicar la prueba del análisis de la varianza, en base a los datos contenidos en los cuadros 59, 60 y 61.

El CUADRO Nro. 61 nos muestra todo el panorama general de la evolución de área de aseo, para ambos grupos, experimental y control, además del nivel de significancia que hubo después de la intervención

Summaries of By levels of	C F	ASEO INTERVENCION	Mean	Std Dev	Cases	
Variable	Value	Label				
For Entire Population			14.0000	8.9059	36	
F	1	SIN INTERVENCION	17.6667	8.2105	18	
F	2	CON INTERVENCION	10.3333	8.2105	18	
Total Cases =		36				
Summaries of By levels of	C F	ASEO INTERVENCION	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
	Value	Label				
	1	SIN INTERVENCION	17.6667	8.2105	1146.0000	18
	2	CON INTERVENCION	10.3333	8.2105	1146.0000	18
Within Groups Total			14.0000	8.2105	2292.0000	36
Criterion Variable C						
Analysis of Variance						
Source		Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups		484.0000	1	484.0000	7.1798	.0113
Within Groups		2292.0000	34	67.4118		
		Eta = .4176	Eta Squared = .1744			

Con relación a la prueba del análisis de la varianza para el área de aseo de la prueba Vayer en relación al grupo experimental y control la hipótesis plantea que entre la media antes y la media después de la intervención existe una diferencia significativa.

En la primera prueba pretest no existe diferencia tan significativa ya que el valor de la significancia alcanza a 2,5 sobre cien considerando ambos grupos experimental y control. Después de la intervención ambos grupos alcanzan a un nivel de significancia de 3.27 sobre cien, lo cual parece demostrar que no hubo un efecto significativo para el área de aseo. Sin embargo, posteriormente considerando ambos grupos podemos comprobar que el nivel de significancia con

intervención alcanza a 1,1 sobre mil.

Luego de hacer un análisis entre el pretest y el postest en base a los cuadros 59, 60 y 61, nos encontramos con un resultado parecido al anterior. En la evaluación inicial pretest no existía diferencia significativa pues la significancia alcanzó a 2,55 sobre 100 con una posibilidad de puntaje de 1,93 de error para el grupo experimental y en el grupo control con 1,79. Posteriormente en el postest el valor de la significancia alcanza a 3,27 con una posibilidad de error de 1,93 en el grupo experimental y de 1,41 en el grupo control. Analizando los resultados con ambos grupos, podemos comprobar que el nivel de significancia es del valor de 0,1 sobre mil, una prueba que permite descartar la hipótesis nula y al mismo tiempo aseverar que la intervención ha sido un factor importante en el grupo experimental. Por otra parte, cabe puntualizar que el grupo control tuvo un nivel de avance por desarrollo natural, pero no tan marcado como en el grupo experimental de las otras áreas.

#### AUTONOMIA

##### CUADRO DESCRIPTIVO

T/G	EXPER.	CONTROL	%
ABRIL	19,66	19,38	0,71 %
SEPT.	11,66	16,05	15,84 %
	25,54 %	9,39 %	

Reiteramos que el análisis descriptivo en el área autonomía de la prueba Vayer nos permite determinar la diferencia relativa que existe para el grupo experimental y para el grupo control y la diferencia relativa entre el pretest (abril) y el postest (septiembre).

En este sentido, comprobamos que el grupo experimental que detentaba un puntaje

de 19,66 antes de la intervención, logró después de la intervención un puntaje de 11,66, lo que significa que tiene una diferencia relativa del 25,54 %. El grupo control, por su parte, en el área de autonomía había desarrollado un puntaje de 19,38 antes de la intervención. Este grupo logra un puntaje de 16,05 después de la intervención, la diferencia relativa para el grupo control entonces es del 9,39 %, lo que significa que la hipótesis de la diferencia entre antes y después se llega a comprobar.

Por otro lado, al correlacionar entre el pretest y el postest tanto en el grupo experimental como en el control, comprobamos que ambos grupos en el mes de abril tenían 19,52 de puntaje diferencial que señala una diferencia relativa del 0,71%. En el mes de septiembre ambos grupos alcanzaron 13,85 de puntaje diferencial que marca una diferencia relativa del 15,84 %.

Sin embargo, cabe señalar que esta descripción no puede considerarse suficiente para concluir que los porcentajes relativos establecen aspectos favorables con relación al grupo experimental. Por tanto se hace necesario determinar las desviaciones típicas que se presentan tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Estos datos se muestran en los cuadros 62 y 63.

El CUADRO Nro. 62 nos presenta el panorama de la evaluación inicial (pretest) del área de autonomía para el grupo experimental y para el grupo control, además se incluyen las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP16		AUTO-ANTES					
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		18	19.6667	6.589	1.553		
Group 2		18	19.3889	5.942	1.401		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.23	.675	.13	34	.895	.13	33.64	.895

El CUADRO Nro. 63 contiene el panorama de la evaluación después de la intervención (postest) para el grupo experimental y para el grupo control. Asimismo se incluyen datos sobre las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP21		AUTO-DESPUES						
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		18	11.6667	7.300	1.721			
Group 2		18	16.0556	4.844	1.142			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
2.27	.100	-2.13	34	.041	-2.13	29.54	.042	

La información contenida en los cuadros 62 y 63 permite hacer un análisis de las desviaciones típicas en el área de autonomía de la prueba Vayer. La desviación típica para el grupo experimental alcanza un puntaje de 6,58 con un margen de 1,55 % de error para antes de la intervención y alternativamente de 7,30 con un margen de 1,72 % de error para después de la intervención. En lo que respecta al grupo control, estas desviaciones son algo menores de 5,94 con un margen de 1,40 % de error para antes de la intervención y de 4,84 con un margen de 1,14 % de error para después de la intervención.

Recordamos que estas desviaciones típicas generan intervalos de confianza que son insuficientes para sostener que las diferencias relativas señalan ya una prueba definitiva para la hipótesis que se quiere probar.

Por lo tanto se tiene que recurrir a un análisis experimental mediante la prueba del análisis de la varianza con los datos contenidos en los cuadros 62, 63 y 64.

El CUADRO Nro. 64 nos da todo el panorama general de la evolución del área de autonomía, para ambos grupos. Además se puede verificar el nivel de significancia que hubo después de la intervención

Summaries of By levels of	D F	AUTO INTERVENCION	Mean	Std Dev	Cases
Variable	Value	Label			
For Entire Population			15.6667	7.9642	36
F	1	SIN INTERVENCION	19.6667	6.5000	18
F	2	CON INTERVENCION	11.6667	7.3003	18
Total Cases =		36			

Summaries of By levels of	D F	AUTO INTERVENCION	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
Value	Label					
1	SIN INTERVENCION		19.6667	6.5000	738.0000	18
2	CON INTERVENCION		11.6667	7.3003	906.0000	18
Within Groups Total			15.6667	6.9536	1644.0000	36

Criterion Variable D

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	576.0000	1	576.0000	11.9124	.0015
Within Groups	1644.0000	34	48.3529		

Eta = .5094    Eta Squared = .2595

Para la prueba del análisis de la varianza en el área de autonomía de la prueba Vayer en relación al grupo experimental y control, la hipótesis sostiene que entre la media antes y la media después de la intervención existe una diferencia significativa. Comprobamos que en la primera prueba pretest no existe diferencia tan significativa ya que el valor de la significancia alcanza a 8,95 sobre cien considerando ambos grupos experimental y control. Después de la intervención ambos grupos llegan a un nivel de significancia de 4,2 sobre mil. Al analizar la varianza entre ambos grupos vemos que el nivel de significancia con intervención es de 1,5 sobre mil. por lo tanto no se puede rechazar la hipótesis de la diferencia; en cambio si es posible descartar la hipótesis nula de igualdad después de la intervención. Por lo tanto podemos colegir una vez más que el rol

de la intervención ha sido significativa para el grupo experimental.

*JUEGO SOCIALIZACION*

*CUADRO DESCRIPTIVO*

<i>T/G</i>	<i>EXPE.</i>	<i>CONTROL</i>	<i>%</i>
<i>ABRIL</i>	<i>17,66</i>	<i>19,38</i>	<i>4,64 %</i>
<i>SEPT.</i>	<i>4,33</i>	<i>11,38</i>	<i>44,87 %</i>
	<i>60,6%</i>	<i>26 %</i>	

*El análisis descriptivo de la prueba Vayer en el área de juego y socialización permite especificar la diferencia relativa que existe para el grupo experimental y para el grupo control además de la diferencia relativa entre el pretest (abril) y el postest (septiembre). En este caso, podemos advertir que el grupo experimental que tenía un puntaje de 17,66 antes de la intervención, logró después de la intervención un puntaje de 4,33. Esto significa que existe una diferencia relativa del 60,6 %. El grupo control, por su lado, ha desarrollado en el área de juego y socialización un puntaje de 19,38 hasta antes de la intervención. Este grupo logra un puntaje de 11,38 después de la intervención.*

*Por tanto la diferencia relativa para el grupo control es del 26 %, lo que implica que la hipótesis de la diferencia entre antes y después se halla debidamente comprobada. De manera adicional si correlacionamos entre el pretest y el postest tanto en el grupo experimental como en el control, se puede establecer que ambos grupos en el mes de abril tenían 18,52 de puntaje diferencial que supone una diferencia relativa del 4,64 %. En el mes de septiembre ambos grupos alcanzaron a 7,85 de puntaje diferencial, que señala una diferencia relativa del 44,87 %. Conviene remarcar una vez más que esta descripción no es considerada suficiente para argumentar que los porcentajes relativos se inclinan favorablemente hacia el grupo experimental. En consecuencia será menester analizar las desviaciones típicas que se dan tanto en el grupo*

experimental como en el grupo control. Esta información se muestra en los cuadros 65 y 66.

El CUADRO Nro. 65 presenta el panorama de la evaluación inicial (pretest) de Juego y Socialización para el grupo experimental y el grupo control, además de las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP17		JUEGO SOCIAL-ANTES					
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		18	17.6667	8.210	1.938		
Group 2		18	19.3889	6.400	1.508		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.65	.314	-.70	34	.488	-.70	32.09	.488

El CUADRO Nro. 66 nos ofrece el panorama de la evaluación después de la intervención (postest) para el grupo experimental y el grupo control, además de las desviaciones standard, la media, el nivel de varianza y el nivel de error que existe para su fiabilidad.

t-test for: RP22		JUEGO SOCIAL-DESPUES					
		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		18	4.3333	6.259	1.473		
Group 2		18	11.3889	5.903	1.391		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.12	.812	-3.48	34	.001	-3.48	33.08	.001

La información contenida en los cuadros 65 y 66 nos permite hacer un análisis de las desviaciones típicas en el área de juego y socialización de la prueba Vayer. Vemos, por ejemplo, que la desviación típica para el grupo experimental alcanza

un puntaje de 8,21 con un margen de 1,93 % de error para antes de la intervención y, en cambio se logra 6,25 con un margen de 1,47 de error para después de la intervención. Por su parte para el grupo control estas desviaciones son algo menores de 6,40 con un margen de 1,50 % de error para antes de la intervención y de 5,90 con un margen de 1,39 para después de la intervención.

Estas desviaciones típicas, como ya lo señalamos, generan intervalos de confianza que los consideramos insuficientes de modo que no se podrá argüir que las diferencias relativas significan ya una prueba definitiva de la hipótesis que se quiere probar. Por tanto se impone complementar el estudio con un análisis experimental por medio de la prueba del análisis de la varianza. La información respectiva está contenida en los cuadros 65, 66 y 67.

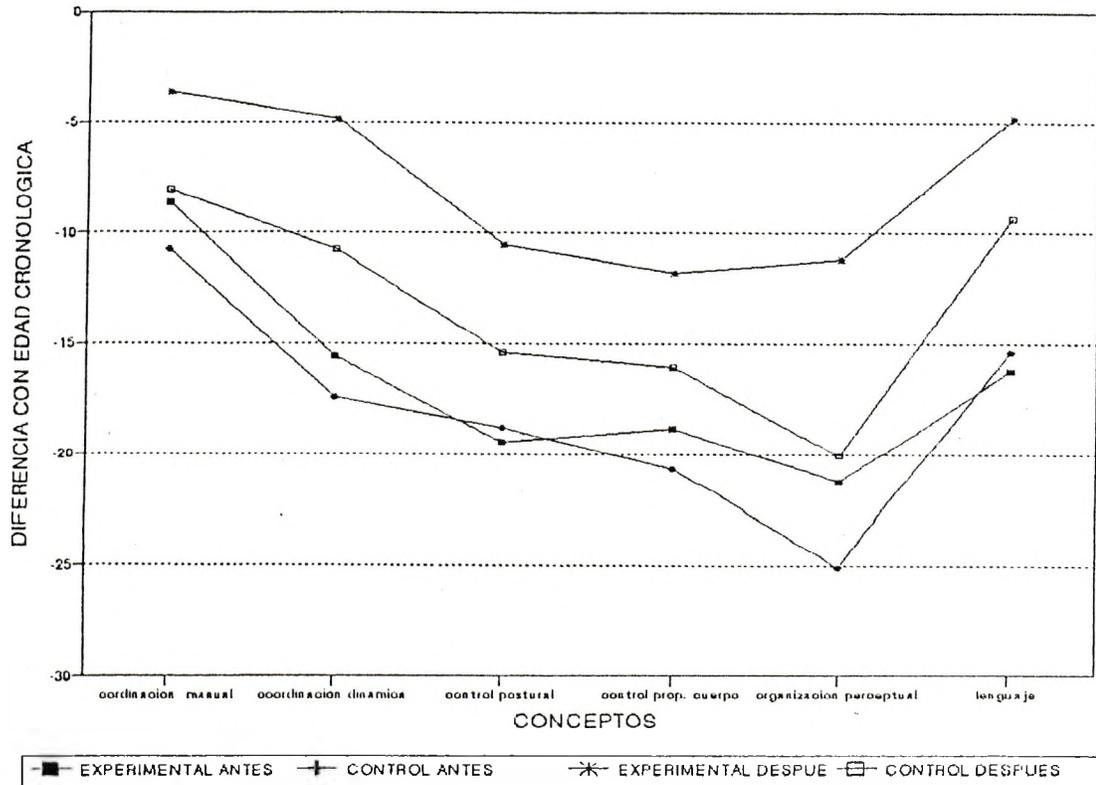
El CUADRO Nro. 67 proporciona todo el panorama general de la evolución de área de juego y socialización, para ambos grupos: experimental y control, además se dan datos sobre el nivel de significancia que hubo después de la intervención.

Summaries of By levels of	E F	JUEGO SOCIAL INTERVENCION	Mean	Std Dev	Cases	
Variable	Value	Label				
For Entire Population			11.0000	9.8735	36	
F	1	SIN INTERVENCION	17.6667	8.2105	18	
F	2	CUN INTERVENCION	4.3333	6.2591	18	
Total Cases =		36				
Summaries of By levels of	E F	JUEGO SOCIAL INTERVENCION	Mean	Std Dev	Sum of Sq	Cases
	Value	Label				
	1	SIN INTERVENCION	17.6667	8.2105	1146.0000	18
	2	CUN INTERVENCION	4.3333	6.2591	666.0000	18
Within Groups Total			11.0000	7.3003	1812.0000	36
Criterion Variable E						
Analysis of Variance						
Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.	
Between Groups	1600.0000	1	1600.0000	30.0221	.0000	
Within Groups	1812.0000	34	53.2941			
Eta =		.6848	Eta Squared =		.4689	

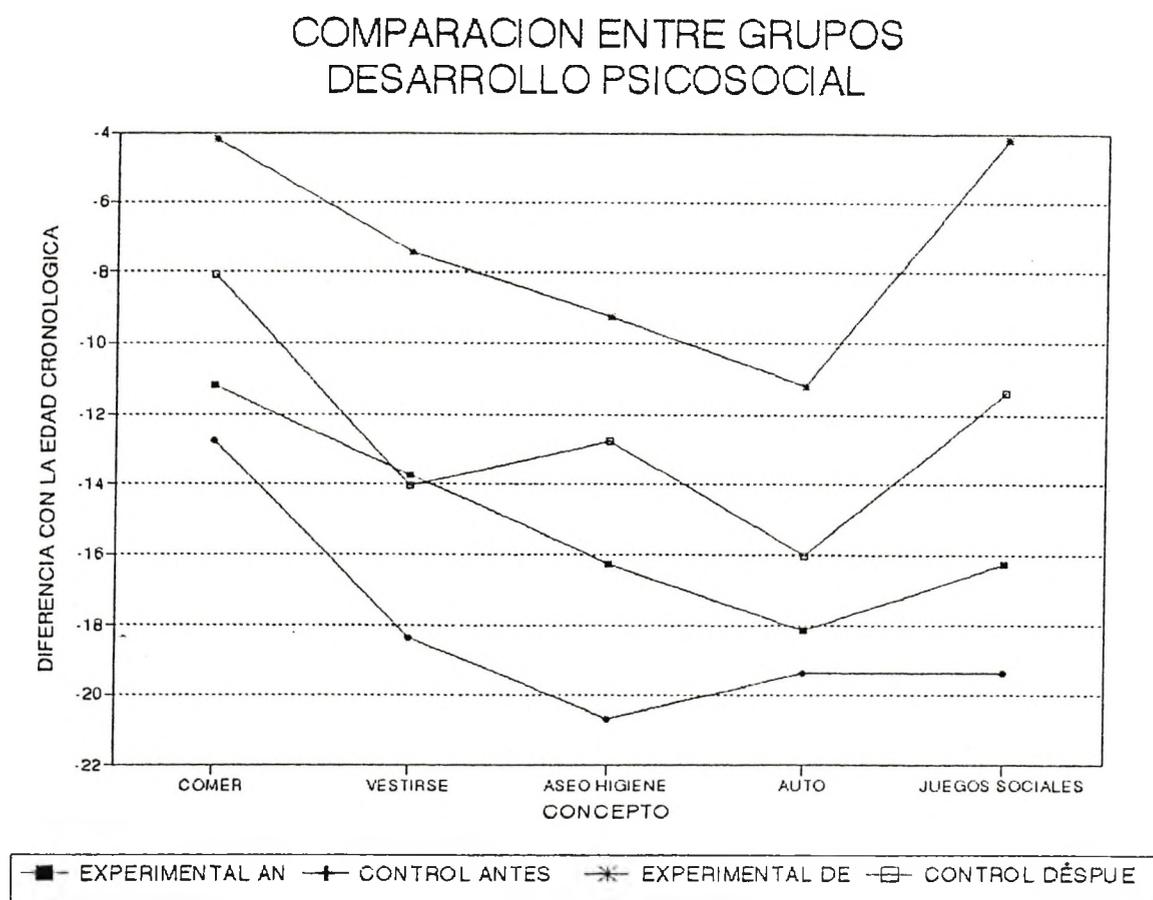
Para la prueba del análisis de la varianza para el área de juego y socialización de la prueba Vayer considerando los grupos experimental y control, la hipótesis propone la existencia de una diferencia significativa entre la media antes y la media después de la intervención. Comprobamos que en la primera prueba pretest no existe diferencia tan significativa pues el valor de la significancia alcanza a 4,8 sobre cien considerando ambos grupos experimental y control. Después de la intervención ambos grupos alcanzan un nivel de significancia de 1 sobre mil. Al efectuar un análisis de la varianza que se muestra entre el pretest y postest podemos inferir que el nivel de significancia es bastante alto, puesto que se llega al valor absoluto de 0 sobre diez mil. Por tal evidencia se puede descartar la hipótesis nula de desigualdad y aseverar que la intervención ha jugado un rol importante en el grupo experimental.

El CUADRO Nro. 68 nos muestra el nivel de desarrollo psicomotor a partir de la prueba Vayer, para el grupo control y para el grupo experimental.

### COMPARACION ENTRE GRUPOS DESARROLLO PSICOMOTOR



El CUADRO Nro. 69 nos ofrece todo un panorama del comportamiento psicosocial a partir de la prueba Vayer, para el grupo control y para el grupo experimental.



En los cuadros 68 y 69 podemos observar cómo cada grupo de población se fue estructurando antes y después de la intervención. En cuanto al desarrollo psicomotor y el comportamiento psicosocial de la prueba Vayer.

#### 4.9. RESUMEN

*Haciendo un breve resumen del impacto que tuvo la acción experimental, podemos aseverar que en el análisis de resultados existe un gran avance en todas las áreas de desarrollo del niño.*

*En los diferentes cuadros de resumen podemos observar, cómo cada una de las poblaciones se va estructurando a partir de la intervención. Pero se puede indicar también de que en ambos grupos existe un avance, tanto por intervención como por desarrollo natural. Pero en el caso del grupo experimental la diferencia es bastante decidida y notoria. Estos resultados una vez más nos indica que la intervención jugó un papel muy importante en el grupo de niños que tuvieron las sesiones de juego.*

*CAPITULO V*

*CONCLUSIONES*

*LA IMAGINACION SE DESARROLLA  
UNICAMENTE EN UNA COLECTIVIDAD  
QUE JUEGA*

*A. S. Makarenko.*

---

## 5. CONCLUSIONES

*En el desarrollo del presente trabajo, hemos podido evidenciar que el estudio de los juegos tradicionales desde esta perspectiva puede darnos pautas muy importantes para su empleo como recurso educativo en el proceso enseñanza aprendizaje con niños de cinco a seis años de edad en el nivel pre-básico.*

*Al finalizar el proceso investigativo, en base a los resultados obtenidos, nos animamos a sostener que las hipótesis planteadas para este estudio han sido demostradas con los márgenes de fiabilidad necesarios. A continuación una explicación sucinta de los distintos aspectos en los que el juego resulta un factor favorable para la educación de los niños.*

### 5.1 PROPIEDADES EDUCATIVAS INHERENTES DEL JUEGO

*Con referencia a la primera hipótesis planteada en el capítulo I, podemos aseverar que su demostración fue positiva en base a los resultados logrados tanto en lo que hemos denominado adecuación pedagógica de los juegos como también en los cuestionarios aplicados a los padres de familia, maestros y niños.*

*En lo que respecta al primer aspecto, como hemos explicado anteriormente en principio se procedió al rescate de los juegos considerados tradicionales para efectuar una selección en base a tres criterios:*

*a) Entre los juegos con muchas características comunes, se decidió escoger uno de ellos, el más preferido por los niños, para evitar la repetición innecesaria de las actividades lúdicas.*

*b) Los juegos considerados para niños de mayor edad también fueron descartados por la dificultad que entrañaban en su práctica para los niños de las edades que constituían nuestro universo.*

*c) Aquellos juegos que suponían el empleo de materiales o juguetes costosos tampoco fueron tomados en cuenta por encontrarse fuera de las posibilidades económicas de los niños de las escuelas fiscales.*

---

*Luego de la selección de los juegos se procedió a una descripción de cada actividad lúdica considerando cuatro aspectos. En primera instancia se realizó la observación focalizada de los niños en los momentos en que ellos practicaban los juegos. En algunos casos se tuvo que tener varias sesiones de observación hasta lograr estructurar un juego en forma completa.*

*En segundo lugar mencionaremos que muchas sesiones de observación fueron complementados por la participación de los observadores con el objeto de tener una vivencia directa de los juegos para lograr asimilar el contenido de estas actividades que nos permitan conocer y describir las normas o reglas de cada juego.*

*Un tercer aspecto se refiere a la experiencia de tener los juegos descritos por los mismos niños. Es decir, a los niños que sabían escribir se les pidió que escribieran una descripción de sus juegos favoritos. En el caso de los niños que aún no podían escribir, se procedió a grabar las descripciones que hacían de sus juegos preferidos.*

*Finalmente se hizo una indagación bibliográfica en torno a los juegos tradicionales en busca de información que nos permita establecer los cambios que estos juegos han sufrido hasta la fecha. Asimismo se pudo evidenciar que en la actualidad los niños desconocen muchos juegos practicados antiguamente. Adicionalmente esta indagación permitió complementar la descripción de los juegos esbozada en base a los anteriores criterios.*

*Toda la información obtenida según lo anteriormente detallado nos permitió la identificación de ciertos aspectos de índole educativa. Esta precisión se la pudo realizar tomando como referencia las propuestas teóricas de Frostig, Piaget, Montessori, Leif-Brunelle y Zhukóvskaia. Según estos aspectos se ha podido reconocer en los juegos varios factores que intervienen en el desarrollo integral del niño. Entre éstos están el desarrollo psico-motor, el comportamiento psico-social y el desarrollo cognitivo. De esta manera, consideramos que se ha logrado sentar las bases para proponer una adecuación pedagógica de los juegos rescatados. Sin embargo, una conclusión por demás valedera resulta ser el hecho de que podemos evidenciar que todos los juegos tienen algún componente educativo.*

---

*Al parecer, se trataría de que el aspecto educativo es una parte inherente del juego.*

*En relación al segundo aspecto, debemos reiterar que los cuestionarios fueron aplicados a padres de familia, maestros y escolares, considerados los tres sujetos actores principales del proceso educativo. La información obtenida nos permite detectar la actitud de estos sujetos actores en torno a los juegos. Así por ejemplo, se pudo establecer el significado que el juego tenía para ellos. En este sentido se tendría dos grupos. El primero constituido por algunos padres de familia que piensan que los juegos son perjudiciales debido a sus efectos negativos como ser: pérdida de tiempo, posibles accidentes, salida a las calles y fundamentalmente el hecho que esta actividad ocasiona que los niños ensucien mucho sus vestimentas.*

*Por otro lado, otros padres de familia tienen una actitud más positiva en cuanto a los juegos pues permiten que sus hijos puedan jugar prácticamente sin restricciones aunque muchos de ellos hayan tenido una experiencia negativa en su infancia. Estos padres de familia por lo general también están prestos a reconocer que estas actividades lúdicas pueden tener algún ingrediente educativo que ayude en el desarrollo y formación de sus niños.*

*En cuanto a la opinión de los maestros se pudo concluir que la mayoría de ellos piensan positivamente con respecto a los juegos. Sin embargo, varios de ellos los condicionan únicamente a los momentos de recreo. Por otro lado, en el caso de los maestros que aceptan que los juegos tienen contenido educativo, muchas veces están restringidos por otros aspectos como ser la insuficiencia de espacios educativos para que los niños puedan practicar libremente sus juegos.*

*En lo que concierne a lo expresado por los niños, se puede apreciar una actitud de consenso pleno en torno a la importancia de los juegos. Estas actividades les permiten plena realización en su condición de infantes. El juego les permite fantasear, comunicarse con los demás, expresar sus emociones, descargar sus energía, en síntesis: tener vivencia absoluta como niño.*

---

Los cuestionarios también nos permitieron averiguar que los espacios más usuales para los juegos son: la calle, la escuela y la casa. En el primer caso, pudimos establecer que la calle es el espacio más frecuente porque para los niños de escasos recursos económicos, el hogar resulta prohibitivo para jugar por su reducido espacio. En el caso de la escuela se debe anotar que este espacio está por lo general condicionado a los momentos de recreo y los pocos instantes a la salida de clases. En cuanto a la casa como posible espacio para juegos, se pudo averiguar que este caso sólo se daría cuando el hogar es amplio cuando en la casa existen hermanos u otros niños.

En lo que respecta a las preferencias, según los niños que respondieron a los cuestionarios existen dos aspectos a tomarse en cuenta. El primero resulta ser el sexo ya que los niños optan por participar en juegos usualmente practicados por otros niños, como el fútbol o las bolitas. De la misma manera, las niñas participan en juegos comúnmente reservado para las niñas, como el juego de las muñecas o de las ollitas.

En torno a la preferencia por jugar en grupos mixtos, se pudo establecer que con frecuencia las niñas más se inclinan por jugar entre niñas. En cambio en los varones existen dos tendencias. Por un lado, hay niños a quienes les resulta indiferente jugar entre niños o en grupos mixtos a diferencia de otros niños que únicamente aceptan participar en los juegos con otros niños.

Con lo anteriormente expuesto también pensamos que hemos podido cumplir con lo señalado en el primer objetivo general y el primer objetivo específico puesto que en la adecuación pedagógica de estas actividades se ha demostrado que todo juego tiene como parte intrínseca algún componente educativo y en base a ello se ha intentado explicitar lo inherente educativo de los juegos.

## 5.2. LOS JUEGOS COMO RECURSO DIDACTICO

Cuando se trató de clasificar los juegos en base a los que tenían un contenido educativo y los que carecían de él se vio la necesidad de partir de un principio doctrinal o por lo menos un sustento pedagógico. En este entendido se recurrió a los autores mencionados en el marco teórico, principalmente se apeló a Frostig,

---

*Montessori, Piaget, Zhukóvskaia, Leif y Brunelle entre otros. En la revisión de estos principios ratificamos nuestra conclusión de que no existe absolutamente ningún juego que no tenga un contenido educativo.*

*Los factores globales rescatados tenían que ver con el desarrollo psicomotor, el desarrollo del comportamiento psicosocial, el desarrollo sensoperceptual y el desarrollo cognitivo aspectos comunes que están directamente con el desarrollo integral del niño. En este sentido fue posible identificar algunos componentes educativos de los juegos que a continuación se ofrecen con algún detalle:*

- Percepción de la posición en el espacio*
- Imagen corporal*
- Concepto de cuerpo*
- Esquema corporal*
- Percepción de las relaciones espaciales*
- Constancia perceptual*
- Coordinación óculo motriz*
- Percepción de la figura fondo*
- Desarrollo del lenguaje*
- Socialización*
- Coordinación palabra movimiento*
- Destreza, agilidad*
- Imaginación, creatividad*

*Estos son algunos de los factores que se consideraron para el rescate de los juegos y su posterior adecuación pedagógica. Existen muchos otros aspectos educativos adicionales que son desglosados en los respectivos factores señalados y que en su conjunto apoyan al desarrollo integral del niño.*

*Asimismo cabe hacer notar que las tres pruebas psico-pedagógicas nos han permitido hacer una evaluación del desarrollo integral de niño observado desde la aplicación del pretest hasta la etapa de la aplicación del postest. Con estas pruebas se ha logrado demostrar que los juegos empleados en las 60 sesiones de la experiencia fueron en verdad un factor determinante para que en el grupo experimental las pruebas postest mostraran que había en todos los casos un nivel*

---

*de avance marcadamente positivo. A diferencia del grupo control, en el que también se produjo un avance por desarrollo natural pero significativamente limitado.*

*Un aspecto que conviene puntualizar es el referente a la frecuencia y aceptación de ciertos juegos cuya característica fundamental es la del movimiento, especialmente carrera y salto. Nos referimos concretamente a juegos como las rondas, pesca-pesca, lobo-lobo, tonga-tonga y muy preferentemente para los niños: el fútbol. Este hecho nos lleva a inferir que estos juegos por su preferencia y frecuencia resultaron ser, en nuestra experiencia, más significativos para el logro del avance indicado en el párrafo anterior.*

*Por otro lado, se ha evidenciado que los juegos pueden constituirse en recursos de fácil disponibilidad por su bajo costo en algunos casos o ningún costo en la mayoría de los juegos tradicionales. Sin embargo, cabe remarcar que los juegos deben ser practicados en forma sistemática. Es decir, que si se los desea emplear en la escuela como recursos didácticos, debe existir criterios básicos para su empleo con miras a coadyuvar el desarrollo integral de los niños. Por tanto, no se trata de ninguna manera de suponer que podemos hacer uso de los juegos en forma caótica sin objetivos previamente delineados.*

*De manera adicional podemos argumentar en base a nuestra experiencia que los juegos especialmente hacen posible que los niños den rienda suelta a su imaginación, estimulando de esta manera la capacidad creativa desde muy temprana edad. Por ejemplo, en el juego de San Miguel observamos que cada niño debe inventar historias y dramatizarlas libremente. Como no es posible repetir las historias, cada niño hace verdaderos esfuerzos de creatividad empleando su imaginación al máximo para encontrar desenlaces adecuados a las situaciones nuevas que se presentan en cada caso.*

*Los juegos como recurso didáctico también son muy importantes en el proceso de socialización. Estas actividades en gran medida significan el inicio de la vida social del niño. En este sentido, el juego ayuda al niño a sobrellevar el conflictivo proceso de su desprendimiento del hogar. Los juegos por ser fundamentalmente sociables ayudan a superar comportamientos propios de personas*

*introvertidas. Estas actividades lúdicas también sirven para que los niños puedan establecer amistades con otros niños.*

*De manera adicional, debemos señalar que los juegos también pueden ser útiles para introducir y apoyar contenidos educativos como la noción de número, las letras del alfabeto, los meses del año, los colores, las partes del cuerpo, etc. Nuestra experiencia ha permitido demostrar que estos aspectos implicados en el currículo del curso, pueden ser convenientemente reforzados por la práctica de los juegos como recurso didáctico.*

*Por último, queremos poner especial énfasis en un aspecto que para nosotros es uno de los más importantes y que justifica de la manera más evidente la hipótesis de que los juegos son posibles recursos didácticos. Nos referimos a que estas actividades lúdicas son totalmente naturales en la vida de los niños. Es decir, que los juegos son parte inalienable de su existencia. Por lo tanto, ¿qué mejor recurso didáctico que un recurso que sea natural y por ende agradable para los niños?*

*Esta característica de su naturalidad hace que podamos afirmar que el juego no solamente tiene componentes educativos como partes inherentes de su esencia sino que de manera complementaria podemos considerar al juego como parte, a su vez, inherente, por tanto natural, de los niños.*

*Por todo lo anterior, nos atreveríamos, a guisa de recomendación, a proponer que se genere en el ámbito de la educación un movimiento de cambio de actitud y mentalidad hacia los juegos. De manera que, en forma mancomunada, pedagogos, psicólogos, maestros, padres de familia y también los niños -sujetos de la educación y actores de su propio cambio- puedan participar en la transformación de las experiencias educativas que den como resultado reconocer a los juegos un rol privilegiado en la escuela.*

*De este modo, los recreos podrán organizarse y planificarse para que este tiempo sea aprovechado adecuadamente con los juegos de mayor potencial educativo.*

*CAPITULO VI*

*APÉNDICE*

---

**REFERENCIAS**

*En este capítulo se encuentran todos los anexos que también formaron parte de la investigación. Además algunos de estos nos sirvió como material de trabajo.*

**6.1. BOLETAS DE ENCUESTA**

*Las boletas de encuestas fueron elaboradas para tres tipos de poblaciones, padres de familia, maestros y niños. Se encuentra en el anexo 1.*

**6.2. DESCRIPCIÓN DE JUEGOS UTILIZADOS**

*Se recogieron al rededor de 130 juegos, pero muchos tienen semejanzas , por lo que se escogieron para algunas que pueden ser referencia del material sistematizado. Otro de los factores por lo que no se presenta todos los juegos es el volumen que esta tiene.*

*A continuación presentamos los juegos que vemos convenientes para compartir en esta tesis.*

**GOTA GOTERA****OBJETIVOS**

- Apoyar el desarrollo motor grueso
- Estimulación a la coordinación de movimiento y palabra
- Conceptos espaciales
- Coordinación óculo motor

**MATERIAL**

- Una cuerda o soga de dos metros aprox. Para juego individual
- Una cuerda o soga de cinco metros aprox. Para juego colectivo lugar
- Preferentemente campo abierto (salón con espacio o patio)

**tiempo**

- De 15 a 30 minutos aproximadamente de acuerdo a la agilidad y maduración

*motora de los niños*

**NUMERO DE PARTICIPANTES**

- De 3 a 6 niños por grupo

**DESCRIPCIÓN**

- Dos niños de ambos extremos toman la cuerda para batirla haciendo un círculo con sus manos, el tercer niño salta en medio de la cuerda cantando una canción que eligieron quien pisa la cuerda tiene que coger la cuerda para batir. Si no tiene fallas puede seguir con la canción

***canciones incorporadas***

- 1.- Gota gotera soldado mariner, enero, febrero,...diciembre, alzar los pies, arriba y abajo, hasta contar 10, un dos,.....Diez
- 2.- Soy la reina de las madres que tu tienes que ver...
- 3.- Botón colorado mato a su mujer con un cuchillito de punta alfiler, saco sus tripitas para ir a vender, vendo, vendo, tripitas de mala mujer, hasta contar tres un dos tres 43, chocolate inglés...

**COMENTARIO**

*Este juego es muy popular en nuestro medio, y practicado por los niños de temprana edad sin discriminación de sexo pero a medida que aumenta la edad aprox. A los 11 o 12 años es más preferido por las niñas. Se puede jugar en los cambios de hora de la escuela, o en los momentos libres.*

**PASARA PASARA MI BARQUITO**

**OBJETIVOS**

- Apoyar la coordinación palabra movimiento
- Estimular la maduración de esquema corporal
- Apoyar a la socialización

**MATERIAL**

- Ninguno

LUGAR

- Cualquiera, pero preferentemente en campo libre

TIEMPO

- De 15 a 20 minutos aproximadamente

NUMERO DE PARTICIPANTES

- De 8 a 20 niños por grupo

DESCRIPCIÓN

- Dos de los niños más grandes que participan, se agarran de las manos separándose, los demás niños se toman de las manos, formando una hilera. El que guía los lleva corriendo por todo lado. Luego pasan por debajo del puente que armaron con sus manos las dos personas quienes se ponen nombres de frutas. El último niño de la hilera es detenido y se le pregunta cuál fruta quiere. Por ejemplo "quieres piña o mango", el detenido debe ir detrás del nombre que indicó agarrándose de la cintura y así sucesivamente. Cuando se termina la hilera deben jalar los jugadores a su respectivo guía. Pierde el lado que se cae o que pasa la línea central.

Quando los niños van corriendo en fila, ellos a su vez van cantando..."pasará, pasará mi barquito, el último se quedará, pasará, pasará mi barquito, el último se quedará...". Cantan hasta que se termine la hilera.

COMENTARIO

Es preciso que participen todos los niños. Si son muchos se puede dividir en dos o tres grupos. Para que sea mas dinámico el juego el nombre de las frutas puede cambiarse las veces que uno quiera.

CHORRO MORROOBJETIVOS

- Ejercitar la coordinación óculo-motor
- Estimular el desarrollo de esquema corporal
- Apoyar el dominio de relación espacio-temporal
- Ejercitar la capacidad de concentración

MATERIALES

- Ninguno

LUGAR

- Cualquiera, pero preferentemente donde haya suficiente espacio.

TIEMPO

- Cinco a Diez minutos por equipo

PARTICIPANTES

- Es recomendable para los niños más grandecitos, así como para los de siete años.

DESCRIPCIÓN

- Se forman dos equipos de cinco niños cada uno. Se hace un sorteo entre los dos equipos y los que pierden se acomodan agachados, para que los del otro equipo puedan saltar sobre ellos. Cuando el equipo que empieza a saltar antes de que termine hasta 10, entonces se coloca en la otra posición. Es decir, los dos equipos cambian de posición y el que mantiene más de 10 se queda en el mismo puesto y si no cambia unas cinco veces entonces ese equipo gana.

Al saltar se debe gritar: ¡chorro morro, pico, palo voy primero, voy segundo, etc.

COMENTARIO

- En los niños mas pequeños no resulta el juego, es por eso que se recomienda para los de mayor edad, de lo contrario es recomendable usar colchonetas para que no se lastimen.

También se pudo observar que existe una preferencia de los varones por este juego.

OCULTA OCULTAOBJETIVOS

- Asociación de ideas
- Capacidad de deducción
- Sentido de espacio
- Relación espacio temporal
- Esquema corporal
- Noción de número

MATERIAL

- Ninguno

LUGAR

- Cualquiera

TIEMPO

- De 10 a 15 minutos, de acuerdo a la agilidad de los niños

PARTICIPANTES

- Pueden participar de 3 a 10 niños por grupo, si se tiene suficiente espacio pueden participar hasta 20 niños por grupo

DESCRIPCIÓN

- Se forma uno o dos grupos de niños de acuerdo a la cantidad de participantes. Luego se escoge a uno o dos niños, estos niños tienen que contar hasta veinte con los ojos cerrados, mientras que los otros se esconden en los diferentes lugares sin hacer ruido. Una vez que terminaron de contar deben ir a buscar a los demás, hasta encontrar a todos. Los dos últimos niños que fueron encontrados son los que tienen que buscar en la próxima vez.

COMENTARIO

- El juego resulta bastante divertido cuando participan una mayor cantidad de niños y el espacio es abierto. Se recomienda jugar en algún parque, en habitaciones, en el jardín, el bosque o en las mismas aulas.

CINTURÓN ESCONDIDOOBJETIVOS

- Relaciones espaciales
- Asociación de ideas
- Relación espacio temporal
- Imaginación
- Sensación visual
- Capacidad de deducción

MATERIALES

- Un cinturón o algún objeto que lleva en ese momento alguno de los niños.

LUGAR

- Cualquiera en el aula, en el patio, etc.

TIEMPO

- De 10 a 15 minutos dependiendo de la agilidad y la habilidad de cada niño

PARTICIPANTES

- De cinco a 20 niños sin discriminación de sexo.

DESCRIPCIÓN

- Se escoge a un niño al cual se le entrega el cinturón o el objeto para que lo esconda. Le dan un tiempo hasta contar 10 para que esconda sin que nadie se de cuenta. Una vez escondido el objeto, da el anuncio para que todos vayan a buscarlo. El que encuentra el cinturón puede pegarles con el mismo a todos. Todos corren para no dejarse pegar. Cuando se utiliza cualquier objeto, el que encuentra el objeto tiene que pescar a todos.

COMENTARIO

- Se puede jugar en las horas de recreo, en los momentos libres que tienen los niños. Cuanto mayor es el número de participantes existe mayor dinamicidad, pero se recomienda no más de 20 por grupo. Ayuda bastante a la agilidad, creatividad y las relaciones sociales de los niños.
-

HUEVO K'OLLOOBJETIVOS

- *Distribución en el espacio*
- *Sensación visual*
- *Orientación*
- *Coordinación de movimiento*
- *Relación espacio temporal*

MATERIAL

- *Una pelota de trapo o un pañuelo*
- *Una tiza*

LUGAR

- *Cualquiera*

TIEMPO

- *20 minutos aprox. dependiendo de la agilidad de los niños.*

PARTICIPANTES

- *De seis a quince niños sin discriminación de sexo ni edad*

DESCRIPCIÓN

- *Varios niños tomados de la mano forman un círculo y se sientan en el lugar que les tocó, soltándose las manos. Se sorteo para que uno de los niños tome el pañuelo o la pelotita y vaya girando alrededor de todos, haciendo creer que depositará en la espalda de uno de ellos; al mismo tiempo todos repiten "...huevo K'ollo, huevo K'ollo...". Sin que se den cuenta, el niño pone detrás de uno de sus compañeros el pañuelo. Cuando éste se da cuenta que tiene el pañuelo detrás de él, corre para poder alcanzarlo y quemarlo con el pañuelo. En cambio el otro tiene que tratar de dar una vuelta y sentarse en su lugar. Si logra quemarlo, este pasa al centro del círculo y cumple una penitencia. Por otra parte si no se da cuenta que tiene el pañuelo en su detrás y el niño que se lo puso da una vuelta entera puede quemarlo para que éste cumpla una penitencia. Si ninguno de los dos están quemados, se puede colocar el pañuelo a otro compañero. Haciendo participar a todos.*

COMENTARIO

- *Este juego es muy popular y ayuda bastante a la socialización, solidaridad y compañerismo en los niños. Se lo puede aprovechar todos los momentos libres que tengan los niños.*

VIBORITA CHIS CHIS CHISOBJETIVOS

- Coordinación palabra movimiento
- Esquema corporal
- Relaciones espaciales
- Percepción figura fondo
- Coordinación óculo motor
- Destreza

MATERIALES

- Una cuerda de aproximadamente 3 metros para cada grupo.

LUGAR

- Cualquiera

TIEMPO

- Cinco a diez minutos entre cinco participantes

PARTICIPANTES

- De tres a cinco participantes por grupo

DESCRIPCIÓN

- Se escoge un niño o se sortea para que coja la soga o la cuerda. El niño coge la cuerda de un extremo y la mueve en forma de ondas o víbora y los demás deben saltar en las ondas sin tocarla ni pisar. Si alguien toca o pisa, la cuerda automáticamente suelta la soga, y la persona que falló toma la cuerda. Al tiempo de saltar todos van cantando "...viborita, viborita chis, chis, chis...". Se repite las veces que sea necesario, también cuando falla. Tratando de que todos los niños participen de este juego.

COMENTARIO

- Cuando son muchos niños se pueden dividir en grupos de cuatro o cinco, porque no resulta divertido si son muchos niños. Es bastante útil para el desarrollo del esquema corporal.

EL JUEGO DE LA HORCAOBJETIVOS

- Socialización
- Esquema corporal
- Coordinación palabra-movimiento
- Canto
- Fuerza
- Atención

MATERIALES

- Ninguno

LUGAR

- Cualquiera

TIEMPO

- 10 a quince minutos dependiendo de la cantidad de niños participantes

PARTICIPANTES

- De seis a quince niños por grupo

DESCRIPCIÓN

- Se forma una ronda con los niños que deseen jugar. Los participantes extienden las manos uniendo con las de sus compañeros, hasta formar un círculo. Una de las manos debe estar encima y la otra debajo de la mano de su compañero. Empieza el que desee o se hace por elección. El primero empieza con la mano derecha, pega a su compañera y ella a la otra y así sucesivamente entre todas. Al mismo tiempo todos van cantando: "... el juego de la horca ya empezó, ia ia o, es divertido si, si, si, es aburrido no, no, no, uno, dos ....diez. Si la jugadora en el número diez logró pegarle en la mano a su compañera, ésta última recibe una penitencia o se retira del juego y empieza otra vez. La jugadora que no le da el golpe a su compañera en el número diez, recibe la penitencia. Todos se ponen de acuerdo para las penitencias.

Así van saliendo del juego, hasta quedar sólo dos. Entre los dos tienen que tomarse de la mano derecha y pulsar cantando la misma canción. El niño que hace que la mano de su enemigo toque a la mesa después de 10 es declarado ganador.

COMENTARIO

- Cuando son muchos niños se pueden dividir en grupos, para que resulte más dinámico. Cuando no hay espacio incluso se puede jugar con los mismos pupitres de las aulas.

COMETA O VOLADOROBJETIVOS

- Coordinación óculo motor
- Relación espacio temporal
- Capacidad de atención
- Creatividad
- Imaginación
- Esquema corporal

MATERIALES

- Papel seda o nylon delgado, pegamento ya sea carpícola o engrudo, tijeras, 2 pajas de escoba, una carreta de hilo o la cantidad que uno desee de hilo de acuerdo a la distancia que uno quiere hacer volar.

LUGAR

- Se busca un lugar algo elevado. Resulta mejor si se lo hace desde una ventana, un balcón o la terraza.

TIEMPO

- De 15 a 20 minutos hasta lograr la altura máxima del cometa

PARTICIPANTES

- De uno a tres niños por cometa, sin discriminación de sexo

DESCRIPCIÓN

- Con los materiales descritos cada grupo de niños o cada niño fabrica su propio cometa. Primero el niño debe cortar su papel seda de la forma que desee. Luego proceder a colocar las pajas, cortando una de ellas en forma de arco. Después de pegarlas, con una de ellas se hace dos orificios en la parte central para hacer lo que se llama "tino". Luego se mide el hilo del centro a la punta de la esquina, seguidamente se recortan las colas y sus alas uniéndolas al cometa. Después se coloca el hilo para hacer volar el cometa. Una vez hecho el volador se va al lugar elevado, preferentemente contra el viento para que pueda elevarse lo más alto posible. Si no se eleva se puede correr en sentido contrario al viento agarrado del cometa. Cuando el cometa está arriba tiene que manejarse con la mayor atención posible, porque un pequeño descuido puede hacer que caiga el cometa.

COMENTARIO

- Se puede hacer competencias entre los diversos cometas. Ver quien de ellos logra tener el volador más alto y más lejos. Normalmente los niños que logran dominar el manejo del cometa han desarrollado cierta destreza y habilidad. Este juego ayuda mucho al desarrollo óculo motor.

EL TROMPOOBJETIVOS

- Coordinación óculo motor
- Relación espacio temporal
- Esquema corporal
- Socialización
- Sentido de autenticidad
- Capacidad de atención

MATERIALES

- Un trompo y un cordel de aproximadamente un metro

LUGAR

- Cualquiera

TIEMPO

- De 15 a 20 minutos para cinco participantes.

PARTICIPANTES

- No existe número limitado se puede jugar de dos en adelante sólo es importante que cada niño tenga su propio trompo o por lo menos cada dos niños con un trompo, para que puedan participar todos.

DESCRIPCIÓN

- Cada niño coge el cordel y su trompo. Con el extremo del cordel se tiene que envolver al trompo hasta el final. Se tiene que lanzar al piso hasta lograr que éste pueda girar el mayor tiempo posible para que se pueda alzar con los dos dedos de la mano varias veces.

VARIANZAS

- Existen diversas formas de levantar el trompo:
  - 1.- En copita.- levantar el trompo con los dedos en forma de copita
  - 2.- Tijerita.- utilizando dos dedos el índice y el central
  - 3.- Sartén.- Consiste en levantar de la parte superior de la mano a la inferior o sea en la palma
  - 4.- A la mano.- o sea hacer que el trompo llegue a la palma de la mano sin que toque el suelo
  - 5.- A la coca.- Se levanta el trompo con el cordel cuando esta bailando en el suelo

COMENTARIO

- Este juego es preferido fundamentalmente por los varones. Sin embargo, es bastante recomendable, porque al margen del apoyo al desarrollo óculo-motor representa ejercicio muy bueno para el desarrollo de agilidad, destreza, creatividad y da lugar a bastante imaginación.

QUEMA QUEMA (T'EJETA)OBJETIVOS

- Coordinación oculo motor
- Puntería
- Esquema corporal
- Coordinación espacio temporal
- Capacidad de concentración y atención
- Socialización

MATERIALES

- Una media vieja o un trozo de trapo, que hay que armar en forma de pelota.

LUGAR

- Resulta mas cómodo en un lugar abierto como el patio, el parque, etc.

TIEMPO

- De 10 a 15 minutos de acuerdo a la cantidad y agilidad de los participantes

PARTICIPANTES

- De 5 a 10 niños por equipo

DESCRIPCIÓN

- En el espacio que tienen se divide en dos en una especie de cancha. En cada grupo tiene que existir la misma cantidad de participantes. Se sortea para ver qué grupo empieza y que lado de la cancha quiere que le toque. Una vez que todos están acomodados, empiezan a lanzar la pelota de trapo a los miembros del equipo contrario. El propósito es hacerles llegar con la pelota a cualquiera del otro equipo, si un niño es tocado por la pelota éste sale del juego. El equipo que consigue quemar a todos los del equipo contrario es el ganador.

De acuerdo a las reglas que se ponen los grupos existen muchas variantes. También el tiempo de duración varía de acuerdo a las reglas que acuerdan los grupos.

COMENTARIOS

- Este juego es bastante antiguo viene desde nuestros abuelos, pero con el paso del tiempo el juego sufrió algunas modificaciones. Se mantiene muy vigente en el área rural. Se puede aprovechar en los momentos libres que el niño tiene, no existe discriminación de sexo ni edad, apoya a la socialización de los niños.

### PELIS

#### OBJETIVOS

- Coordinación óculo motor
- Relación espacio temporal
- Capacidad de atención
- Capacidad de análisis y deducción
- Habilidad y destreza

#### MATERIALES

- Película usada o filmina en desuso, dos canicas por niño y pequeñas piedras para sostener las filminas

#### LUGAR

- Cualquiera

#### TIEMPO

- De 20 a 30 minutos de acuerdo al número de participantes y la cantidad de filminas que uno quiere ganar.

#### PARTICIPANTES

- Pueden participar de dos a cuatro niños por grupo

#### DESCRIPCIÓN

- Cada niño pone su apuesta, una filmina que coloca en el lugar que eligieron para jugar, están sujetas con pequeñas piedritas en el centro, lo que hace que la película este un poco levantada de los extremos. Posteriormente con una canica se trata de recorrer la piedrecita hasta lograr desplazarla completamente de las filminas. El que logra librar la filmina de la piedras queda con ella. Así sucesivamente se ganan o pierden filminas. El que más filminas tiene es el ganador. Cada filmina consta de cinco puntos, que también se acumulan.

#### COMENTARIOS

- Este juego es muy preferido por los varones y se necesita bastante puntería para lograr sacar los obstáculos. Es recomendable como un ejercicio senso-perceptual.

ESTABA MUERTO UN DÍA TRIBILINOBJETIVOS

- Estimulación al desarrollo del lenguaje
- Coordinación palabra movimiento
- Imitación expresión gestual
- Socialización
- Asociación de ideas

MATERIALES

- Ninguno

LUGAR

- Cualquiera

TIEMPO

- Diez minutos para tres parejas

PARTICIPANTES

- Se juega por parejas, no importa cuantas sean

DESCRIPCIÓN

- Los niños se acomodan de dos en dos, frente a frente. En principio ponen las dos manos en sus muslos. Cuando empieza la canción se dan una palmada con las dos manos, luego se dan una palmada con la mano derecha, luego con la izquierda, luego otra palmada en los muslos y repiten esa acción hasta que termine la siguiente canción. La canción es la siguiente:

"Estaba un día tribilín, lin, lin, sentado en su escritorio, torio, torio, buscando papel y lápiz, lápiz, para escribirle al lobo, lobo, lobo, el lobo le contesto, que sí que no, no, la muerte se enfadó y luego lo mató..."

COMENTARIO

- Este juego aunque es alienante por el personaje puede ser útil para la ejercitación del lenguaje, especialmente para los niños de 5 y 6 años que no tienen un lenguaje claro. También sirve para apoyar a la coordinación motora.

EL SAPOOBJETIVOS

- *Coordinación palabra-movimiento*
- *Expresión mimogestual*
- *Juego con el lenguaje*
- *Asociación de ideas*
- *Imaginación*
- *Relación con otros niños*

MATERIALES

- *Ninguno*

LUGAR

*Cualquiera*

TIEMPO

- *De cinco a diez minutos, dependiendo de la agilidad de los niños.*

PARTICIPANTES

- *De seis a quince niños por grupo*

DESCRIPCIÓN

- *Se forma una ronda con todos los niños participantes. Alternativamente se pueden poner frente a frente. La posición es indistinta. En cuanto empieza la canción se hace mímica de acuerdo a lo que dice la letra de la canción. Empieza así ". Había un sapo, sapo, sapo, (se hace con las manos, como si se buscara algo), con su saco, verde, verde, verde (se agarra la chompa puesta y empiezan a mover como enseñado), que nadaba en el río, río, río (se mueve las manos como si se nadara), que vivía con to, to, to, (se señala al compañero), un amigo mío, mío, mío, era profesor (se forma dos círculos con los dedos y se pone a los ojos)*

COMENTARIO

- *Este juego es adecuado para niños de 5 a 7 años de edad, no existe discriminación de sexo. Si son muchos niños se puede dividir en dos o tres grupos.*

A LA CACHUNGAOBJETIVOS

- Socialización
- Coordinación palabra-movimiento
- Expresión mimo-gestual
- Esquema corporal
- Asociación de ideas
- Ritmo

MATERIALES

- Ninguno

LUGAR

- Cualquiera

TIEMPO

- De 15 a 20 minutos haciendo participar a la mayoría de los niños.

PARTICIPANTES

- De siete a quince niños sin discriminación de sexo.

DESCRIPCIÓN

- Se forma un círculo con todos los participantes, se escoge una niña para que pase al centro del círculo. Al tiempo de empezar la canción la niña del centro va dando vueltas saltando en un solo pie y todos cantan y hacen mímica a la vez. La canción es como sigue: ". Esta era una niñita graciosa y muy bonita, que cuando tenía hambre se echaba a zapatear (en esta parte todos los niños se agarran de la cintura y saltan intercambiando los pies hacia adelante y de esta manera continúan la canción), cachunga, para cachunga, cachunga ole, ole, cachunga para cachunga que bonita baila usted...". Al final de la canción se pone al frente de la niña que se escoge. De esta forma se trata de hacer participar a todos los niños.

COMENTARIO

- El juego preferido por las niñas y es muy aconsejable para la socialización. Cuanto mayor sea el número de niños más divertido resulta el juego.

ARROZ CON LECHEOBJETIVOS

- Coordinación palabra-movimiento
- Relación con otras personas
- Asociación de ideas
- Capacidad de comprensión
- Atención
- Expresión verbal

MATERIALES

- Ninguno

LUGAR

- Cualquiera

TIEMPO

- De 5 a 10 minutos

PARTICIPANTES

- De 7 a 15 niños por grupo

DESCRIPCIÓN

- Todos los niños se toman de la mano y haciendo un círculo, empiezan cantando y dando vueltas:

" Arroz con leche me quiero casar, con una señorita de San Nicolás. Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir las puertas para ir a jugar. Con esta sí, con esta no, con esta señorita me caso yo...". Al finalizar la canción todos buscan a su pareja y se abrazan. Al que se queda sólo le dan una penitencia entre todos y nuevamente empieza la ronda.

COMENTARIO

- Este juego a pesar de que no es originario de nuestro medio es bastante popular y apoya bastante a la socialización de los niños, ya que algunas veces cuando los niños buscan a su pareja se abrazan con el que menos piensan.

LA BLANCA PALOMAOBJETIVOS

- Esquema corporal
- Expresión mimo-gestual
- Socialización
- Asociación de ideas
- Creatividad

MATERIALES

- Ninguno

LUGAR

- Cualquiera

TIEMPO

- Diez minutos

PARTICIPANTES

- De cuatro a veinte niños sin discriminación de sexo ni edad.

DESCRIPCIÓN

- Todos los niños se toman de las manos para formar una ronda. Posteriormente escogen a una niña para ponerla al centro del círculo. La niña tiene que hacer fonomímica y los demás siguen todas las instrucciones. La canción como sigue: "Estaba una blanca paloma, sentada en un verde limón, con el pico cortaba la rama, la rama cortaba la flor. Ay, ay, ay donde estará mi amor. Me arrodillo a los pies de mi amada, me levanto constante, constante. Dame la mano, dame la otra, dame un besito sobre la boca. Daré la media vuelta, daré la vuelta entera, daré un pasito atrás haciendo la reverencia. Pero no, pero no, pero no, porque me da vergüenza. Pero si, pero si, pero si, porque te quiero a ti...". Cuando terminan de cantar la del centro escoge a otra niña, para cumplir su papel.

COMENTARIOS

- El juego es muy preferido por parte de las niñas. Es bastante popular a pesar de no tener origen en nuestro país. Ayuda bastante a la socialización.

A LA TONGA TONGAOBJETIVOS

- *Expresión mimo-gestual*
- *Asociación de ideas*
- *Creatividad*
- *Capacidad de atención*
- *Esquema corporal*
- *Relación con otras personas*

MATERIALES

- *Ninguno*

LUGAR

- *Cualquiera*

TIEMPO

- *De 10 a 15 minutos*

PARTICIPANTES

- *De 6 a 12 niños por grupo, sin discriminación de edad ni sexo*

DESCRIPCIÓN

- *Todos los participantes forman un círculo. Luego escogen a un niño para ubicarlo al centro. Este tiene que hacer todo lo que dice la canción y los demás le acompañan con las manos y cantando. La canción es como sigue: "A la tonga, tonga, tonga, que baile la milonga. Queremos ver, la mano en la cabeza, la otra en la cintura. Mover la colita, darse una vueltita, sacar a otra chiquita..". Al terminar la canción saca a un niño o una niña y se repite lo mismo. Se trata de hacer participar a todos, por eso nadie sale dos veces.*

COMENTARIOS

- *El juego es bastante bueno para todos los niños de la edad de 5 a 7 años y muy especialmente para los niños que tienen problemas de socialización. También apoya la formación de liderazgo.*

PISA-PIZUELAOBJETIVOS

- Socialización
- Coordinación palabra-movimiento
- Asociación de ideas a partir de la canción
- Relación espacio temporal

MATERIALES

- Una cuerda aproximadamente de 5 metros

LUGAR

- Sentados en algunas gradas o sillas

TIEMPO

- De diez a quince minutos dependiendo del número de participantes.

PARTICIPANTES

- De cinco a seis niños por grupo

DESCRIPCIÓN

- Todos los niños se sientan en una grada o en asientos. Un niño que está de pie va tocando todos los zapatos de los niños y va cantando. "Pisa pizuela, color de ciruela, me dijo mi abuela, que sí, que no, que guarde este hermoso pie..." Cuando termina la canción pisa un pie de cualquier niño, el cual tiene que recoger inmediatamente, todos los niños que guardaron sus dos pies se convierten en ángeles y el último en guardar sus pies es el diablo. Por último todos los ángeles hacen una fila, al frente está la madre y al costado el diablo con un pañuelo.

La madre los llama y se produce el siguiente diálogo:

- Ángel mío ven hacia mí
- No puedo porque el diablo está cerca de mí
- Extiende tus alas y ven hacia mí

Si el niño es tocado con el pañuelo se convierte en diablo. Al final se traza una línea. Se hacen dos filas: una de ángeles y otro de diablos y cada grupo empieza a jalar una cuerda. El grupo que pase la línea pierde.

COMENTARIO

- Si los niños son muchos se pueden dividir en dos o más grupos. No existe discriminación de sexo ni edad. Es aconsejable para la socialización de los niños.

SANTA ANA O SANTANAOBJETIVOS

- Apoyo a la socialización
- Coordinación palabra movimiento
- Asociación de ideas a partir de la canción
- Coordinación óculo motor

MATERIAL

- Ninguno

LUGAR

- Cualquiera

TIEMPO

- De quince a veinte minutos

PARTICIPANTES

- De seis a quince niños por grupo

DESCRIPCIÓN

- Se escoge a dos niños para que uno haga de burrito y el otro representa a Santa Ana, el resto de los niños se abrazan muy estrechos formando un círculo uniendo sus cabezas y en el centro esconden a Santa Ana. El burrito va girando alrededor de todo el grupo buscando a Santa Ana:

Burrito - uuuuu

Todos - ¿quién anda por ahí?

B - Los pícaros ladrones, que buscan a Santa Ana

T - Santa Ana no está aquí, está en el jardín, regando las flores para el mes de abril

B - Entonces buscaremos un burrito que te toca a ti.

Escoge otro niño que le sigue por detrás, ambos van cantando. Se repite nuevamente el juego hasta quedar un solo niño. Mientras tanto Santa Ana escapa a esconderse sin que ninguno lo vea. Cuando todos pasan a ser burritos y no encuentran a Santa Ana corren para buscarla, hasta encontrarla. Cuando la encuentran le dan una penitencia. Luego escogen a otro niño y el juego continua hasta que todos logran participar representado a los personajes del juego.

COMENTARIO

- Este juego es recomendable para la socialización de los niños, no existe discriminación de edad ni sexo.

LOBO LOBOOBJETIVOS

- Socialización
- Coordinación palabra y movimiento
- Expresión mimogestual
- Creatividad
- Asociación de ideas

MATERIALES - NingunoLUGAR - CualquieraTIEMPO - Quince a veinte minutosPARTICIPANTES

- De seis a diez niños por grupo

DESCRIPCIÓN

- Todos los niños se toman de la mano formando una ronda. Luego escoge a un niño para representar al lobo. Este niño se ubica sentado en el centro sentado. Los demás giran por su alrededor cantando y se produce el siguiente diálogo:  
 Todos: Ay qué lindo es pasar por aquí, cuando el lobo esta durmiendo. ¿Lobo, lobo qué estás haciendo?

Lobo : Estoy buscando una agujita..

T : Ay qué lindo es pasar por aquí, cuando el lobo esta durmiendo. ¿Lobo, lobo qué estás haciendo?

L : Estoy cociendo una bolsita

T : Ay qué lindo es pasar .....?

L : Estoy buscando un cuchillito.

T : Ay que lindo es pasar.....?

L : Estoy afilando mi cuchillito.

T : Para qué es el cuchillito?

L : Para matar a mis ovejitas

T : Quiénes son tus ovejitas?

L : U S T E D E S, el niño que hace de lobo simula atraparlos

Al oír esta palabra todos empiezan a correr y el lobo los va atrapando uno por uno simulando cortarles el cuello. El primero que se dejó atrapar es el próximo lobo.

COMENTARIO

- Este juego es bastante popular en nuestro medio aunque anteriormente se conocía como "abuelita corazón". Apoya mucho a la socialización de los niños. No existe discriminación de sexo ni edad.

MANDADIRO-DIRODAOBJETIVOS

- Socialización
- Asociación de ideas a partir de la canción
- Vocabulario
- Coordinación palabra-movimiento
- Esquema corporal

MATERIALES

- Ninguno

LUGAR - Cualquiera      TIEMPO - De quince a veinte minutos

PARTICIPANTES

- De seis a diez niños por grupo

DESCRIPCIÓN

- De todo el grupo se escoge dos niñas, una para representar a la pastora y la otra a la madre. El resto del grupo se une con la madre representando ser sus hijos. El juego empieza con el siguiente diálogo:

Pastora: Lo de oro, lo de plata, que jugando al ajedrez, me las dijo una mujer, qué lindas hijas tenéis.

Madre: Que las tenga, no las tenga, no le importa a su merced, con el pan que Dios me ha dado ellos comen, yo también

P : Pues me voy muy descontenta hacia el palacio del rey, a quejarme a la reina y al hijo del rey también.

M : Venga venga pastorcita no se vaya a esconder. De los hijos que yo tengo los mejor se los daré.

P : (escogiendo una niña) Esta escojo por bonita, por graciosa y por mujer. Que su madre es una rosa y su padre un clavel.

Luego todos hacen una ronda alrededor de la niña escogida y le cantan "Hagamos la ronda entera. Que la reina se casó con un viejo sin calzón. Llévensela, llévensela sentadita en un sillón, al lado de su rey y que haga su calzón con la cola del ratón".

El juego continúa hasta que los hijos se terminan. Después pueden continuar cambiando los niños para los roles de pastora, madre e hijos.

COMENTARIO

- El juego es mayormente preferido por las niñas. Ayuda mucho a la socialización, aunque el origen del juego sea extranjero.

*Por las características presentadas el estudio de los juegos tradicionales desde esta perspectiva podría darnos pautas muy importantes para su empleo como recurso educativo en el proceso enseñanza aprendizaje en niños de cinco a seis años de edad pertenecientes a la primera sección de prebásico.*

#### ***6.3. Cassette con grabaciones de los juegos orales aplicados***

*De las diversas sesiones de juegos se rescataron las canciones de juegos orales, las cuales la recogimos en un cassette, que va acompañada a la tesis como anexo 2. para su socialización.*

#### ***6.4. Fotografías de sesiones de juego***

*Asimismo se tomaron algunas fotografías que acompañan como parte de la memoria de la experiencia. Este material es el anexo 3.*

#### ***6.5. Publicación de la experiencia en la escuela Guatemala.***

*Una forma de agradecimiento y a la vez de presentar un informe fue, una pequeña revista que la publicamos en la escuela Guatemala y que tuvo bastante acogida. Este material, también acompaña a la tesis como anexo 4.*

*CAPITULO VII*

*BIBLIOGRAFIA*

---

BIBLIOGRAFIA

- BANDET, M. Abbadie  
1983 *Como enseñar a través del juego, Edit.*  
*Fontanella. Barcelona*
- BEST, W. John  
1978 *Como investigar en educación Edit. Morata S.A.*  
*Madrid.*
- BIANCHI, Ariel E.  
1972 *Psicología evolutiva de la infancia, Edit.*  
*Troquel S.A. Buenos Aires.*
- BRYANT, J. Cratty  
1979 *Juegos escolares que desarrollan la conducta*  
*Edit. Pax México, Mexico.*
- CAIATI, S. Delac, A. Müller  
1987 *Juego libre en el jardín de infancia, Edit*  
*CEAC, Barcelona*
- FERRERO, Luís  
1991 *El juego y la matemática, Edit. La Muralla S.A.*  
*Madrid.*
- FONTANA, Vincent J.  
1979 *En defensa del niño maltratado, Edit Pax México*  
*México.*
- FROSTIG, Marianne  
1971 *Figuras y formas, Edit. Panamericana*  
*Buenos Aires*

HERNANDEZ, Sagrados Ines

1991 *Jugando a ser, Editorial Amaru  
Salamanca.*

LEIF, Joseph, Brunelle Lucien

1978 *La verdadera naturaleza del juego, Edit.  
Kapelusz, Buenos Aires.*

LOUISE WINNINGER, Marie

1990 *Des jeux de nombre et de logique Edit. Retz  
Paris*

1991 *Des jeux pour additionner et soustraire  
Edit. Retz, Paris*

MACLAY, David y M.D., D.P.M.

1974 *Terapéutica de los trastornos psicológicos de  
la infancia, Edit. Salvat.S.A.  
Barcelona.*

MIALARET, Gastón

1984 *Diccionario de ciencias de la educación  
Edit. OIKOS-TAU, S.A. Barcelona.*

MONTESSORI, María ✓

1982 *El Niño "el secreto de la infancia"  
Edit. Diana. México.*

- NICKEL, Horst  
1978 *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia. Edit. Herder. Barcelona.*
- NOVEMBER, J.  
1985 *Experiencias de juego con preescolares, Edit. Morata. Madrid.*
- PAREDES CANDIA, Antonio  
1966 *Juegos, juguetes y divertimientos del folclore de Bolivia . Edit. Isla La Paz.*
- PETROVSKI, A.  
1985 *Psicología evolutiva y pedagogía, Edit. Progreso Moscu. URSS.*
- PIAGET, Jean  
1977 *Psicología y pedagogía, Editorial, Ariel Barcelona.*
- PIERS, María W.  
1982 *Juego y desarrollo, Edit. Grijalbo Barcelona*
- SANCHEZ HIDALGO, Efrain  
1965 *Psicología educativa, Edit. Universitaria Puerto Rico*
- SANUY, Conchita. Lis Cortés. Beatriz Ojeda  
1981 *Experiencias de música, danza y juego. Edit. Marsiega. Madrid.*