



Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo

**Instituto de Investigaciones
Históricas**

Programa de
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Tesis:

Jugando la historia, abriendo espacios de posibilidad.

Una propuesta para la enseñanza de la historia
en el cuarto grado de primaria.

Que para optar el título de:
Maestra en Enseñanza de la Historia

Presenta:
MARÍA GUADALUPE GARCÍA GUERRA

Asesora:
Doctora en Historia Dení Trejo Barajas

Coasesora:
Maestra en Historia Juana Martínez Villa

Enero 2014



Resumen

En la actualidad existen muchos factores que limitan la práctica docente en la enseñanza de la historia en el nivel básico. Ello nos impulsa a buscar alternativas diferentes para superar el sinsentido que la historia tiene para los alumnos. Esta investigación se centra en incluir el juego que como centro de interés del niño pueda servirnos como un mediador, plataforma o detonador sobre el cual, el niño adquiera mayor sensibilidad en el aprendizaje de la historia y lo lleve a una reflexión histórica, que sea la simiente que vaya formando su conciencia histórica y se asuma por último como un ser histórico en su entorno sociocultural; para que al entender la historia pueda entenderse así mismo. El diseño de una propuesta didáctica aplicada en el aula, de áreas urbanas y rurales nos lleva a afirmar que los contextos donde se produce el aprendizaje pueden ser espacios para el juego, donde la interacción fortalece los vínculos que le abre de una forma diferente hacia los conocimientos, si jugar es parte importante del desarrollo infantil, debemos situarlo como un espacio de posibilidad dentro del aula donde aprende historia, al tiempo que le permite al niño asumirse como un sujeto histórico.

Palabras clave: juego, espacio de posibilidad, enseñanza de la historia, didáctica de la historia, estrategias didácticas.

Abstract

Nowadays there are many factors that limit history teaching practice in elementary school. For this reason is important to seek new alternatives that help to overcome the nonsense the students have about learn the history. The principal goal for this research is to include the game as a center of interest of the child to serve as a mediator or detonator platform on which the child acquires greater sensitivity in the learning of history and bring it to a historical reflection, which is the seed that will form its historical consciousness and finally assume as a historical being in their sociocultural environment, to understand the story to be understood himself. The design of a methodological approach applied in the classroom, in urban and rural areas leads us to affirm that the contexts in which learning occurs may play space where interaction strengthens the links to open in a different way to the knowledge,

if play is an important part of child development, we must place it as a space of possibility within the classroom where learning the history, while allowing the child to realized that they are historical person.

Keywords: game, possibility space, teaching history, didactic history, teaching strategies.

Agradecimientos.

Llegado el final de este trabajo de investigación se abre un espacio para expresar agradecimientos y de alguna forma este trabajo de investigación deja de tener un sentido individual y adquiere un sentido colectivo porque en él inciden tantas conciencias que no pueden dejarse de plasmar para que sea evidente la participación que tuvo cada persona en la terminación de esta tesis.

El primer lugar infinitas gracias para ti Señor que me has permitido iniciar y terminar esta etapa de maestría donde aprendí tanto de cada persona que ha coincidido conmigo. Te agradezco por lo bueno que me hizo mejor persona, también agradezco lo no tan bueno porque me hizo más fuerte.

Agradezco el apoyo incondicional de mis padres y mis hermanas (os) porque me dieron el ánimo, la confianza, el apoyo, la ayuda que necesité para seguir adelante en mi crecimiento académico y personal.

A mis amigos y amigas que en la cercanía y en la distancia me dieron siempre palabras de ánimo consejos para mejorar mi desempeño y estuvieron conmigo en los momentos de ánimo y de desánimo.

A cada uno de los maestros y doctores del IIH que formaron parte de la planta docente que me impartió clases porque me guiaron, compartieron sus conocimientos, su experiencia y con sus valiosas aportaciones me ayudaron a crecer como profesionista y como persona.

A la Mtra. Juana Martínez Villa Agradezco la confianza, la paciencia, la atención la dedicación y todo el apoyo que me brindó en la elaboración de este documento de investigación.

Agradezco a mis compañeros de grupo agradezco todos los momentos compartidos, aquéllos que fueron de tensión nos hicieron más fuertes y aquéllos de risas, de bromas, de convivencia y aún académicos que nos hicieron crecer

siempre y fortalecieron nuestros vínculos. Estoy convencida de que cada uno de ustedes dejó en mi vida una huella positiva.

Agradezco a la UMSNH y el IIH por la oportunidad de cursar esta maestría que me ha dejado experiencias positivas.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACyT el apoyo que nos brindó durante el transcurso de la maestría para poder dedicar nuestro tiempo al estudio, la superación y el crecimiento profesional.

Contenido

Resumen

Introducción.....	7
-------------------	---

CAPITULO I

El juego y su importancia en la historia humana

1. El juego y su importancia en la historia humana.....	25
1.1 Teorías del juego.....	26
1.2 Clasificación del juego.....	37
1.3 Funciones del juego.....	39
1.4 Tipos de juego.....	41
1.5 El juego en el desarrollo infantil.....	43

CAPITULO II

El juego en el ámbito escolar

2. El juego y el proceso enseñanza-aprendizaje.....	48
2.1 El juego y su importancia pedagógica.....	48
2.2 El juego en los niños de 9-11 años.....	51
2.3 El juego y su vinculación con la historia	56
2.4 El juego en los planes y programas de historia en el cuarto grado de educación primaria.....	60
2.5 El juego en el ámbito escolar y su espacio en el aula.....	79
2.6 El juego y el trabajo en el aula como actividad unificada.....	82
2.7 El juego como espacio de posibilidad dentro del aula.....	84
2.8 La relación docente- alumno dentro del espacio del aula.....	89
2.9 El niño ser que juega o ser jugado.....	93

CAPITULO III

Jugando la historia. Propuesta didáctica

3.1 Presentación.....	97
3.2 Estado de la actividad lúdica en el proceso de enseñanza –aprendizaje, interpretación estadística.....	97
3.3 Jugando la historia desarrollo de la propuesta didáctica	114
3.4 Discusión y alternativas en la aplicación de la propuesta.....	156
Conclusiones.....	161
Anexos.....	166
Bibliografía.....	176

INTRODUCCIÓN

El juego es considerado como una de las actividades humanas que tiene vital importancia en el desarrollo físico, emocional y social del hombre, pero también como una de las manifestaciones donde tiene su principio gran parte de la cultura. En la presente investigación el juego no sólo ha sido considerado como un recurso didáctico, sino como un punto de partida y un espacio de reflexión, como elemento psicológico, físico, social, histórico y antropológico que nos aporta una plataforma para incidir de forma diferente en la enseñanza de la historia.

Al considerar cómo se le enseña la historia a un niño y sobre todo entender cómo pueden ellos acceder a la misma, podremos poner a consideración dos perspectivas, de acuerdo a la primera se le pide al niño que entienda las causas y consecuencias de hechos históricos que tienen un plazo largo, y paradójicamente el niño puede sólo observar las que tienen un plazo corto, le son más evidentes e inmediatas y las relaciona con sus vivencias cotidianas. En la segunda perspectiva podemos considerar que algunas veces esa historia que les enseñamos en forma tradicional les resulta totalmente extraña si tomamos en cuenta que los tiempos son remotos, las costumbres diferentes, las condiciones culturales, políticas, económicas pertenecen a otras realidades totalmente distintas y distantes. A veces la historia que enseñamos lo único que crea son discontinuidades, porque hace falta considerar que el niño ya llega a nuestras aulas con un entramado histórico personal, no le es ajeno considerar su pequeña historia, pero hay que saber dirigirle para que pueda externar algo que lleva en su interior y situarse en su propio tiempo y espacio, y comprender también la espacialidad y la temporalidad de otras etapas que conforman lo que hoy vive en el presente y que forma parte de las voces que entretejen la memoria colectiva del espacio sociocultural al que pertenece.

El leer un proceso histórico y aprender datos de memoria de algún personaje ilustre lleva a una especie de distorsión, quedándonos en niveles carentes de reflexión histórica, al mismo tiempo, no se entiende una continuidad

histórica ni tampoco estamos haciendo que ellos sean capaces de comprender el tiempo y el espacio histórico.

Al proporcionar al alumno lo que requiere para poder tener una percepción apropiada de los procesos históricos, lo ayudamos para que los internalice y use a su vez adecuadamente las nociones y relaciones temporales desde su propia perspectiva existencial y personal, lo auxiliamos también a adquirir al mismo tiempo las competencias necesarias para incrementar su actividad cognitiva, estableciendo en forma adecuada las habilidades necesarias para la adquisición de la conciencia histórica.¹

Una de las principales situaciones que podemos plantearnos relacionada con la enseñanza de la historia es la falta de creatividad al enseñarla, lo que sin duda genera poco interés por aprenderla. La Historia ha sido considerada en el ámbito de la educación primaria como una materia poco atractiva, pese a esta visión que tienen muchos alumnos y docentes debemos mostrar las bondades de la historia salvándola de concepciones rígidas donde se le aprisiona, para ello mostramos el concepto sede de historia del que partimos en esta investigación: La historia tal como lo indica Bloch “es la ciencia de los hombres en el tiempo”,² el tiempo histórico, nos explica, es una realidad viva y concreta abandonada a su impulso irreversible, Bloch nos enfatiza la cualidad dominante del historiador para captar lo vivo, para percibir el cambio, debe tener también la sensibilidad histórica para tener claras las perspectivas desde las cuales partir. Todo esto nos lleva a reflexionar en la práctica docente y cómo ésta impacta en el alumno. Si logramos sembrar la simiente en el alumno para que vaya adquiriendo la sensibilidad histórica superamos actitudes de desinterés, apatía y reticencia, y ante todo, el alumno deja de ver la historia como algo carente de sentido. La experiencia docente que nos acompaña nos hace considerar conveniente reflexionar en torno a las posibilidades que la didáctica de la historia ofrece a la enseñanza de la historia en el cuarto año de primaria, por lo que se propone al juego como

¹Cfr. Alexander Valdés *El Problema de la Enseñanza de la Historia*. Disponible en <http://alexxela1985.blogspot.mx/2013/04/el-problema-de-la-ensenanza-de-la.html>.

² Bloch, Marc, *Introducción a la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

elemento que posibilita el cambio de estas realidades y considerar que si se le incluye más dentro del aula se crean nuevas situaciones y se ofrecen alternativas más atractivas para el aprendizaje de la historia y su sensibilización hacia ella.

Respecto al concepto de juego que debemos dar como punto de partida en nuestra reflexión y como elemento esencial de donde se desprende nuestra investigación, ha sido difícil encontrar un concepto unificado. El término presenta una polisemia en sus diferentes abordajes teóricos; ha sido necesario tener clara la dimensión, la direccionalidad teórica para poder determinar un concepto, de esta manera planteamos la posibilidad de que como actividad creativa y didáctica, el juego escolar tendrá que ir más allá del recreo tradicional, para incorporarse al quehacer dentro del aula. En este ámbito hay que señalar que consideramos al juego como susceptible de estructurarse bajo ciertos modelos y enfoques que conduzcan a objetivos precisos, teniendo en cuenta que como actividad libre permitirá reacciones que serán unas veces observadas y otras en las que serán necesarias las intervenciones de los docentes, encaminándolas a la construcción de conocimientos o a la generación y comprensión de ciertos valores emanados de la ciencia histórica.

En el desarrollo de este trabajo consideramos de suma importancia resaltar la inclusión del juego dentro del aula, como una posibilidad para que el alumno pueda desarrollar las nociones de espacio y tiempo histórico y asumirse como ser histórico. Desde esta perspectiva se da una nueva direccionalidad al juego de tal manera que permita al docente salir de un esquema tradicional en el que sólo se le da un carácter de actividad motivadora o de actividad de inicio o entrada, para introducir conocimientos.

El juego en esta propuesta es una expresión de libertad para el alumno, mediante la cual puede construir nociones y significados nuevos, así como autodefinirse como ser histórico-social e incluso “autoconstruirse”. Construirse en este caso significa que no se descarta que emerjan situaciones espontáneas en las que se exprese el deseo del niño y poderle proporcionar espacio para su construcción interna, aunque la propuesta tenga que estar metodológica y didácticamente estructurada por los contenidos que se impartirán y en los que el

docente tenga que intervenir. De manera que si se parte de la premisa “el juego se cambia en cosa seria y lo serio en juego”,³ tal como señala Huizinga y Angamben, podemos afirmar que en realidad el juego puede estar latente durante toda la sesión aulística y el niño podrá sentirse en él como en un espacio cotidiano de trabajo, permaneciendo en la dialéctica juego/trabajo, diversión/seriedad, siendo un estado recursivo dentro del aula.

La palabra juego ya genera actitudes de interés de parte del alumno y hace que el niño se abra de una forma diferente hacia los conocimientos que se le imparten, el niño no sólo será un receptor sino un actor de su propio conocimiento, aunque hay que tomar en consideración que la diversión no es el único elemento que se presenta en el juego, también subsisten otras emociones que son parte de los juegos mismos como la angustia, la tensión, la expectación, la ansiedad, entre otras.

Durante el planteamiento de esta investigación nos hemos preguntado ¿qué pasa en el aula en el momento de enseñar historia?, es importante analizar el lenguaje, las actividades, las propuestas que ofrece el aula para que lo que esté generando sean actividades rutinarias, desprovistas de motivación, o bien información desencajada de la realidad, de tal forma que no se logra conducir a la formación del pensamiento histórico, a historiar el propio contexto cultural del alumno.

A veces al cuestionarnos cómo impacta en el alumno una clase de historia, podemos desde nuestra experiencia resaltar la apatía por la materia, su reticencia a asistir a clases y una lejanía entre el alumno y la historia. Muchas veces la explicación la encontramos en que no tomamos en cuenta el interés y el deseo del alumno, tal vez no hemos encontrado la forma idónea de enseñarla. Surge entonces el momento de plantear el juego como una nueva forma de acceder al aula con lenguajes diferentes dentro de una clase de historia y cuestionarnos si ¿el juego puede plantearse como un espacio que genere nuevas posibilidades de entender y aprender la historia? También podemos plantearnos ¿cómo puede

³ Angamben, Giorgio, *Infancia e Historia*, Buenos Aires, Argentina, Adriana Hidalgo Editora, 2003, 213 pp.

trabajarse el juego para que sea el espacio que contenga el interés del alumno y su aprendizaje sea más significativo de manera que lo lleve a resignificarse y asumirse como un ser histórico? y finalmente saber ¿cómo puede convertirse el juego en una alternativa para el docente y mediante ésta cambiar su perspectiva del modo de enseñar la historia en cuarto grado de primaria y ver reflejado a través del juego el aprendizaje de la historia?

Basándonos en estas interrogantes surge como objetivo general, reflexionar sobre diversas posiciones teóricas que hay sobre el juego que nos lleven a descubrir las posibilidades educativas que tiene dentro del espacio del aula y poder utilizarlo como un elemento importante para despertar el interés del niño por la historia que lo conduzca a asumirse como ser histórico.

Los objetivos específicos se plantean de la siguiente manera:

- Realizar un análisis bibliográfico sobre los principales planteamientos teóricos acerca del juego.
- Reconocer la importancia del juego en los procesos de enseñanza–aprendizaje del niño de 9-11 años, así como su inclusión en los planes y programas relacionados con la historia del cuarto grado de educación primaria.
- Mostrar el aula como espacio físico en el que al incluir el juego como espacio simbólico⁴ pueden abrirse nuevas posibilidades y diferentes accesos en el aprendizaje de la historia.
- Planteamiento de una propuesta didáctica que permita trabajar el juego como alternativa diferente para la enseñanza de la historia.

Este proyecto de investigación estuvo encaminado a dar sustento a la hipótesis central que se describe de la siguiente forma: el juego como espacio de posibilidad en el aula es el soporte mediante el cual el alumno se asume como ser histórico,

⁴ Entendemos como espacio simbólico, el espacio donde las representaciones simbólicas con las cuales el sujeto interpreta al mundo se modifican y se tejen nuevos elementos en la trama de significaciones y encuentra soluciones de compensación acordes a las necesidades y deseos a gusto del que juega.

adquiere una noción espacio-temporal de su existencia que lo hará resignificarse y tener la capacidad de historizarse⁵ en el medio socio cultural que lo rodea.

El uso del juego en el aula es una alternativa que hace surgir espacios de posibilidad donde se despierta un mayor interés por el aprendizaje de la historia y se establecen las bases para iniciar al pensamiento histórico y el desarrollo de una conciencia histórica.

De la hipótesis central se derivan a su vez los siguientes presupuestos:

- ✓ El juego es una alternativa que abre espacios de posibilidad para que el niño pueda desarrollar su noción del tiempo histórico en su contexto cultural y social, en el espacio y momento en el que juega.
- ✓ El juego desde una perspectiva lúdica o no lúdica puede ser un recurso esencial para que el alumno pueda asumirse como un sujeto histórico.
- ✓ El juego puede ser ese espacio potencial en el que el alumno logre resolver problemas, reacomodar, resignificar y dar una nueva simbolización a situaciones problemáticas, al mismo tiempo que aprende historia adquiera la simiente para tener una conciencia histórica.

Al plantearnos la inclusión del juego dentro del aula, éste se convierte en objeto de polémica cuando hay que considerarlo como un apoyo didáctico, algunos autores como Hilda Cañeque⁶ expresa que el juego desencadena una increíble fuerza vital en la persona y abre a la persona para un adecuado uso de la libertad, por su parte Graciela Scheines⁷, considera que es una actividad que debe darse en total espontaneidad para que sea significativa y pueda ayudar a descubrir o construir al sujeto, Scheines sobre todo se refiere al él como una

⁵ Al mostrar el concepto de historizarse convenimos con lo que Silvia Bleichmar nos dice, ella lo relaciona con la comprensión de un pasado que sólo es histórico cuando es simbolizado, para ella cada sujeto empieza a construir espacios de encuentro, espacios de memoria y de reflexión compartida. Bleichmar, Silvia, *En los orígenes del sujeto psíquico*, disponible en <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num7/autores-blestcher-silvia-bleichmar-construccion-del-sujeto-etico-metapsicologia.php>

⁶ Cañeque, Hilda, Haydee Greco y Cecilia Castro, "El juego es vida", en *La Educación en los Primeros años*, núm. 8, Ediciones educativas, pp.38-40.

⁷ Scheines, Graciela, *Juegos inocentes, juegos terribles*, Buenos Aires, Argentina, EUDEVA, 1998, 153 pp.

actividad mágica, como un ritual, que ata y desata energías, donde se puede cambiar el orden del mundo. Para ella el juego inserto dentro de un sistema escamotea el sentido real del mismo. Otros como Brunner⁸, Vigotsky⁹, se inclinan por la inclusión del mismo dentro de la escuela y más específicamente dentro del aula. Vigotsky por ejemplo, puntualiza que el juego brinda al niño una nueva forma de deseos¹⁰ Si tomamos en consideración el desarrollo humano el juego es elemento fundamental y como tal lo considera, cuando nos indica que el niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica y sólo en ese sentido puede considerarse al juego como actividad conductora que determina la evolución del infante.¹¹

Si tomamos en consideración el desarrollo humano el juego es elemento fundamental, y como tal, es abordado por diversos autores que se consideran como sustanciales en la elaboración de este proyecto. Una de las connotaciones más importantes que se le ha dado al juego es la de ser un elemento indispensable en la generación de la cultura misma, así lo expresan diversos autores como Huizinga¹² en su obra *Homo Ludens* para quien el juego es en un principio un fenómeno cultural, anteponiendo este concepto incluso a la función biológica, a la psicológica y hasta la étnica en la que el juego tiene gran cabida, podríamos decir que Huizinga considera que la esencia y significación del juego parte principalmente de la consideración en la que se toma como la génesis de las formas más simples de la cultura hasta la generación de sistemas más elaborados como son la conformación de civilizaciones.

Uno de los soportes teóricos con más fuerza en la realización de esta tesis se basa en los planteamientos de Winnicott¹³, quien establece una relación del juego y el desarrollo del niño, el juego tomado como un espacio potencial para el aprendizaje estableciendo un proceso evolutivo desde los fenómenos

⁸ Bruner J., Acción, pensamiento y lenguaje, Alianza editorial, 1984, 219 pp.

⁹ Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo-Mondadori, 1996, 226 pp.

¹⁰ *Ibid.* p.152

¹¹ *Ibid.* p.156

¹² Huizinga, Johan, *Homo Ludens*, Buenos Aires, Alianza/Emecé editores, 2010, 271pp.

¹³ Winnicott, D.W., *Realidad y Juego*, Argentina, Gedisa, 1985, 197 pp.

transicionales al juego, y del juego individual al juego compartido Winnicott desarrolló una teoría sobre el juego ligada al vínculo temprano, estableciendo proceso vinculador y cultural que liga al juego al proceso de estructuración subjetiva y a la capacidad simbólica: indicador de la constitución del espacio transicional y analizador del vínculo mamá – bebé. También establece que el jugar tiene un lugar y un tiempo, tiempo y espacio que pueden trascender, y considerar que la zona del juego no es una realidad psíquica interna, ni una realidad exterior puramente, sino que el juego se encuentra en un espacio paradójico, terreno de la creatividad, del pensamiento metafórico y lógicamente del uso de los símbolos. Para Winnicott no se trata sólo de lo que hacemos, para él también es preciso considerar que en estas dos zonas anteriores se produce un auto ordenamiento que produce la acción misma del juego, permitiendo que en dicho espacio el sujeto creador transgreda todo tipo de reglas existentes para poder producir un espacio del placer libertario que sólo se produce en el juego libre, permitiendo de esta forma que la libertad como capacidad sea desarrollada en el ser humano y lo lleve a romper su orden simbólico y crear otro. El juego como una tercera zona de carácter paradójico, es una zona que permite reafirmar al mismo tiempo lo interno y lo externo como ausencias y como presencias, similar a lo que ocurre en los sueños, es decir donde se unen el caos y el orden para presentarnos un ambiente propicio a la libertad de nuestros pensamientos.¹⁴ Esta tercera zona es a lo que hace referencia Winnicott al mencionar la zona o el espacio transicional.

Por su parte Gabriel Weiss¹⁵, en su obra titulada “el juego viviente” aborda el juego y su relación con el área biológica y representacional y las conductas de simulación asociadas al mimetismo. Para él, el juego influye en las actividades que el hombre despliega cuando da forma a su discurso y modifica los objetos naturales para conferirles un significado especial. La representación y la simulación son para él una zona de contacto entre el cuerpo el instrumento y la actividad lúdica. Aborda el juego prehispánico y los elementos que se externalizan en

¹⁴ Restrepo, Luis Carlos, *Lúdica caótica*, Colombia, Arango Editores, 1995. pp. 83.

¹⁵ Weiss, Gabriel, *El juego viviente*, México, Siglo XXI editores, 1993, 183 pp.

su manifestación. El juego sagrado guarda para él muchos significados entre ellos un ordenamiento de la amenaza y una ritualización de la regla. En este sentido para Weiss, en el espacio del juego, los efectos externos son atenuados y por tanto el objeto recibe una vitalidad más profunda, por su valor subjetivo y por la implicación subjetiva y corporal entre el jugador, el espacio de juego y el juguete que desembocan en sistemas representacionales por lo tanto el juego y el juguete se cimentan en el mundo de la representación, absorben toda la problemática del ambiente y muestran actitudes hacia los demás. El juego y el juguete se disponen en la red total de actitudes y contactos sociales en las culturas.¹⁶

Luis Restrepo nos indica que en los momentos lúdicos el tiempo y el espacio se desvanecen por completo para llenarse de un flujo caótico en el cual es necesario desorganizar para crear, he ahí el secreto de la creatividad. Lo anterior sólo se hace acercándose sin temor a los límites de la locura misma; de esta manera el desorden y no el orden es lo que produce la creatividad.¹⁷ El juego nos hace acercarnos a los límites y barreras que a veces nos detienen y nos impulsa a superarlos y romperlos, nos acerca más a nosotros mismos haciendo que el caos tome su propio orden. El juego en sí tiene la potencialidad de ser serio, fatal y angustiante, así como generador de alegrías, satisfactor y facilitador en la solución de problemas, al encerrar todas estas cualidades puede dar al niño amplias posibilidades de manifestarse ante los demás. Desde la perspectiva teórica de Winnicott, sólo en el juego el hombre puede ser libre para crear, siendo el juego el espacio más corto que hay entre el reino de la posibilidad y el de la libertad creativa y por ende de la simbolización.

Definido desde diferentes ópticas, el juego ha sido incluido como parte de las estrategias didácticas en distintas materias durante la educación básica, no sólo dentro de las ciencias exactas, sino de las ciencias sociales. Constantemente, en el medio escolar se reitera la necesidad de generar más interés en los alumnos para abordar la ciencia histórica, la que es tomada casi siempre como una de las materias más teóricas y por lo mismo difíciles de aprehender, al ser concebida

¹⁶ Cfr. *Ibid*, pp. 15-76.

¹⁷ *Ibid*, p. 154.

como desconectada de su cotidianidad. Consideramos pues que el niño debe asumirse como ser historizado e inserto en una realidad histórica de la que hay que tener nociones del tiempo y el espacio históricos.

El juego abordado desde una perspectiva psicológica puede representar la vinculación entre la realidad subjetiva y la objetiva. Winnicott, establece que el juego es un espacio potencial, intersubjetivo, mientras que Maud Mannoni¹⁸ considera que es un proceso de reconstrucción y resignificación.¹⁹ Asimismo, desde el punto de vista histórico-antropológico coincidimos con Huizinga, historiador holandés, quien en su obra *Homo Ludens* especifica las relaciones que establece entre el juego y el desarrollo de la cultura y sobre todo la asociación espiritual a actividades sagradas; y Caillois, sociólogo francés, quien en su obra *Los Juegos y los Hombres* plantea que la canalización del impulso lúdico depende en gran parte de la cultura en que se les practica, al mismo tiempo afirma que²⁰ el juego ha sido una de las actividades elementales para la creación cultural y hominización, que le compete a todas las civilizaciones.

Gabriel Weiss en su obra *El Juego Viviente*, indica que en el espacio del juego los efectos externos son atenuados y por tanto el objeto recibe una vitalidad más profunda, por su valor subjetivo y por la implicación subjetiva y corporal entre el jugador, el espacio de juego y el juguete, que desembocan en sistemas representacionales. Para este autor el juego y el juguete se cimentan en el mundo de la representación, absorben toda la problemática del ambiente y muestran actitudes hacia los demás. El juego y el juguete se disponen en la red total de actitudes y contactos sociales en las culturas.²¹

¹⁸ Mannoni, Maud, *La educación imposible*, México, Siglo XXI editores, 2005, 250 pp.

¹⁹ Para explicar el término de resignificación nos basamos en la consideración de Patricia Álvarez, para ella es el proceso en el que las relaciones singulares que el niño construye de inicio se van complejizando a medida que el niño incorpora en su trama nuevas relaciones significativas. El espacio de estas nuevas relaciones se despliega sobre todo en la escuela, la cual posibilita nuevas simbolizaciones, nuevas construcciones de sentido que le permiten reelaborar un nuevo entramado de relaciones sociales. Álvarez Patricia, "Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje", pp. 98 -106, en <http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/handle/123456789/35> 4/7/06.

²⁰ Caillois Roger, *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp.139.

²¹ Weisz, Gabriel, *El juego viviente*, Siglo Veintiuno Editores, México, DF, 1993, pp. 15 y 56.

En cuanto a la polisemia que se presenta a la hora de definir el juego y finalmente no encontrando un solo concepto que llene en verdad el espacio, porque una sola definición no abarca en forma plena el fenómeno del juego, al definirlo coincidimos plenamente con Carlos Alberto Jiménez al ensamblar en un concepto las aportaciones de diferentes teóricos: “el juego como espacio liso y plegado (Deleuze), o como jugar ligado a la vida y a un lugar (Winnicott), asociado a la interioridad con situaciones imaginarias, para suplir demandas culturales (Vigotsky), sometidas a un fin (Dewey) de tipo libre, separado, incierto, improductivo, reglado, ficticio (Caillois), como una acción o actividad voluntaria realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de sentimientos de tensión y de la alegría y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria (Huizinga), para potenciar la lógica y la racionalidad (Piaget), o para reducir las tensiones nacidas de la imposibilidad de realizar los deseos (Freud).²²

La presente investigación aborda el juego como un espacio en el que el alumno adquiere las bases para una reflexión de su proceso histórico. En este contexto debemos especificar que el concepto de espacio en este trabajo tendrá dos connotaciones: espacio en un plano físico constituido como el aula, la cual a su vez tiene ya un lenguaje educacional propio; mientras que la segunda connotación de espacio estará constituida como aquel momento que no se genera en espacios físicos, pero tampoco internos del ser, sino precisamente entre estos dos espacios, es decir un espacio simbólico.

La metodología consistió en:

1. Una revisión bibliográfica acerca del tema. También la observación directa en grupos escolares elegidos como universo-muestra para la aplicación de la propuesta.
2. Los elementos para suministrarnos información fueron encuestas a docentes, alumnos y padres de familia, tanto de manera oral como escrita.

²² Jiménez Gómez, Carlos Alberto, *El niño interior, el juego y la creatividad. I, Simposio de Investigación y formación en recreación*, Universidad Libre Pereira, 11/07/2013, disponible en <http://psicoletra.blogspot.mx/2013/07/el-nino-interior-el-juego-y-la.html>.

3. Aplicación de instrumentos de medición y análisis de la información arrojada.
4. Elaboración de una propuesta didáctica que contiene:
 - Batería de conocimientos elegidos para desarrollar la propuesta.
 - Objetivos didácticos.
 - Competencias a desarrollar.
 - Sesiones: actividades, duración, recursos, espacios y evaluación.

La propuesta partió del juego como principal centro de interés para el alumno y tuvo en cuenta la apertura de espacios donde el alumno pudiera crear un conflicto cognitivo que lo llevara a situarse siempre desde un contexto específico, para lograr que se introdujera en un proceso de construcción de su persona en una forma significativa. De esta manera el niño percibió las actividades en forma continua, como un juego que empezó y terminó, cumpliendo los objetivos de la enseñanza dentro de él. El papel del profesor y el alumno se manifestó siempre interactuando en el mismo espacio, con las consideraciones necesarias para que se pudieran manifestar situaciones de autoconstrucción de la persona en sí, aunque el referente de la propuesta estuvo siempre encaminado a crear las situaciones de aprendizaje dentro del espacio del aula principalmente.

Descripción del campo de investigación.

Contexto histórico- geográfico de la institución.

El Colegio Fernández de Lizardi fue fundado en julio de 1997, ubicado inicialmente en Fuentes de Loreto #144, funcionaba sólo como preescolar incorporado a la SEE, con cuatro grupos. Para junio del 2001 se cambia a otras instalaciones ubicadas en Batallón de Matamoros #133. Pronto la demanda de alumnos hizo pensar en nuevas instalaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos. Su actual ubicación es en la calle 30 de julio de 1811 #325, colonia Lomas de Hidalgo. El colegio se encuentra frente a una unidad habitacional de interés social: INFONAVIT. Su extensión es de 2,200m² de los cuales 1400m² están construidos en tres plantas con total independencia de las áreas de preescolar, primaria y

secundaria. La escuela cuenta con todos los servicios básicos como: agua, luz, drenaje y otros como el internet.

La primaria del Colegio Fernández de Lizardi se inicia en mayo del 2002 con grupos de 1º y 2º. El ciclo escolar 2003-2004 se inicia ya en las nuevas instalaciones, ubicadas en la colonia Lomas de Hidalgo y gradualmente fue aumentando la población estudiantil. El símbolo del colegio es una F y una L entrelazadas, su misión es brindar una educación integral en un clima de apoyo y confianza, forjando hombres y mujeres críticos, analíticos y reflexivos, capaces de transformar su entorno; donde los docentes fomenten el gusto por aprender a aprender, capacitándose continuamente y esforzándose por hacer vida los valores morales, sociales y cívicos. Su visión es brindar una educación que integre los conocimientos teóricos fundamentales con aprendizajes prácticos y correctas actitudes cimentadas en los valores universales para ser capaces de resolver los retos que se presenten en la vida. La primaria cuenta con 12 grupos. 2 de cada uno de los grados de 1º a 6º, sus recursos humanos se distribuyen en tres secciones: español, inglés y especiales con 6 maestras de español y 6 profesores de inglés y 5 maestros de materias especiales de música, educación artística, educación física, computación, formación humana.

Contexto social:

El colegio se dedica a impartir la educación a nivel preescolar, primaria y secundaria a niños con un nivel económico de clase media alta, clase media y media baja, la mayoría de los padres de familia son personas que trabajan para poder costear un estudio particular a sus hijos o tienen negocios propios. Algunos expresan que si no hubiera paros en la escuela pública seguramente los tendrían en ella. Son en realidad muy pocos los niños que pertenecen al medio geográfico donde está ubicado el colegio, en su gran mayoría vienen de diversas partes de la ciudad de Morelia y algunos de los municipios cercanos a la ciudad.

Contexto organizacional

El colegio es una escuela particular urbana incorporada a la SEE, mixta, bilingüe, pertenece al sector 01, zona escolar 161. Su personal se organiza tal como lo muestra la figura 1.

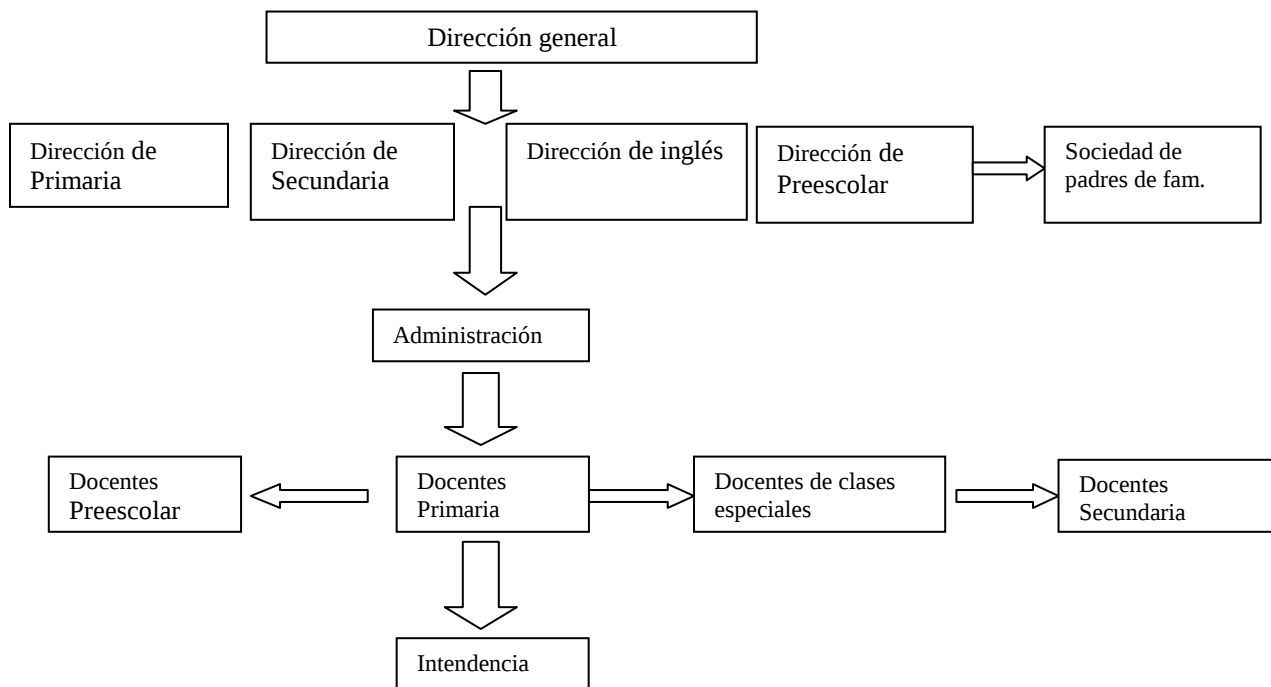


Figura 1 Organigrama de la escuela particular Fernández de Lizardi.

Contexto socioeconómico. La mayoría de las personas que pertenecen a la comunidad educativa del colegio son profesionistas, empleados de gobierno, o con negocios propios.

Los niños de 4º año en su mayoría pertenecen a familias de un nivel económico medio, en su gran mayoría conformadas por padres empleados, burócratas o que tienen un negocio o comercio propio y alcanzan a pagar una colegiatura a sus hijos, están al cuidado de sus calificaciones y cotidianamente acuden a la institución cuando sienten que hay bajas en el rendimiento de los infantes.

Contexto psicofisiológico. Los niños que cursan el 4° grado oscilan entre los 9 y 10 años, nos daremos cuenta que en el aspecto físico la mayoría son de estatura regular y complexión también regular, son pocos los que son delgados o robustos. Sus temperamentos son muy diversos pero el grupo muestra en este caso en su mayoría es muy alegre, espontáneo, inquieto y cariñoso. Expresan con mucha facilidad sus sentimientos; están acostumbrados a guardar respeto en la mayoría de los casos a cada una de las personas que laboran en la institución. Tienen también otra característica particular que los distingue, acogen a los niños nuevos con mucha apertura. Esto se le atribuye a que en todo el año se reciben niños que llegan de visita durante todo un día para que observen cómo es el sistema de clases y ellos se conocen y se relacionan.

Contexto religioso.

La escuela no se adscribe como confesional, así que su población estudiantil tiene diversas creencias, pero en su mayoría son católicos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS ALTERNATIVOS

NIÑOS DE LA COMUNIDAD RURAL DE TLACOTEPEC

Tlacotepec es una comunidad rural perteneciente al municipio de Tlalpujahua, Michoacán. El lugar donde se realizó la intervención es una plaza cívica donde se encuentran unos salones que son denominados: la sala de la cultura, aula Jesús F. Martínez y salón de usos múltiples. Cada año se organiza un encuentro llamado “Amigos en la cultura en Tlacotepec” y se invita a toda la comunidad a asistir y tomar parte activa en las actividades que se ofrecen. Las actividades que se ofrecen en este encuentro son planeadas, organizadas por maestros pertenecientes a la UMSNH.

Los niños que asistieron a los talleres fueron niños de edades variadas desde los 6 hasta los trece o catorce. La mayoría de los niños se mostraron participativos.

NIÑOS DE ZINAPÉCUARO MICHOACÁN

Los niños de la comunidad de “Las Cruces” del municipio de Zinapécuaro pertenecen a una comunidad rural, la agricultura, la ganadería y el corte de pinos constituyen su principal fuente de ingresos. Cuenta con un kínder, una primaria y una secundaria. El kínder y la secundaria pertenecen al CONAFE, la escuela primaria pertenece a la SEP, es una escuela multigrado atendida por un solo profesor. La escuela es la más lejana que pertenece a la zona escolar.

La asistencia de los alumnos es muy inconsistente está determinada por las actividades de los padres que continuamente se los llevan para que les ayuden en actividades agrícolas

La presente investigación está conformada por tres capítulos que engloban todo el contenido del trabajo y se desglosan de la siguiente forma:

El primer capítulo arroja el marco referencial que nos lleva a reflexionar sobre la importancia que tiene el juego dentro de la historia humana y hacer un análisis de los diferentes abordajes que hacen los diversos teóricos acerca del juego, desde sus diferentes conceptos, sus diversas clasificaciones, se especifican los tipos de juego que hay y las diferentes funciones que éste tiene en desarrollo infantil.

El segundo capítulo, nos conduce a formarnos una visión de las posibilidades que puede potenciar el juego desde los diferentes espacios de aprendizaje que hay en el ámbito escolar en específico el espacio áulico. También se presenta una semblanza de cómo se aborda el juego en los planes y programas de estudio del cuarto grado de primaria y las virtudes de la vinculación del juego con la historia.

El tercer capítulo se centra en la presentación de la propuesta didáctica mostrando el primer lugar los perfiles de los campos de estudio experimental, luego en una segunda parte se presenta un estado de la cuestión lúdica fundamentada en la interpretación estadística de los instrumentos de medición aplicados. Posteriormente se presentan los cuadros de planeación seguidos por los cuadros de aplicación donde se puede visualizar la descripción de la aplicación y la

recuperación de la experiencia de las actividades y juegos aplicados.

Luego se hace una reflexión denominada “discusión y alternativas en la aplicación de la propuesta” donde se exponen las situaciones significativas que fueron dando direccionalidad a la propuesta y se hace una sistematización de la propuesta basada en: logros, limitaciones, secuencias, motivación y pactos lúdicos.

Finalmente se presentan las conclusiones a las que se llegaron haciendo un balance entre en la teoría del marco referencial y lo encontrado en la puesta en práctica de la propuesta didáctica y presentando una visión de la reflexión que generó toda la experiencia adquirida en esta investigación. Acto seguido se presentan los anexos que se considera queden expuestos para mayor claridad de algunos aspectos presentados en la investigación y por último se presentan las fuentes consultadas.

Capítulo I

El juego y su importancia en la historia humana

1.- El juego y su importancia en la historia humana

El juego, considerado como una de las actividades más importantes para el niño, tiene una tendencia innata y es una función elemental del hombre, representa para sí mismo la libertad, el movimiento y la apertura a mundos de posibilidades. Ha sido considerado como la génesis de la cultura misma, en el juego el hombre ve la expresión constante de su propia existencia y la posibilidad de visibilizar todas las realidades individuales y sociales. Por ello, de forma específica, en este trabajo ponemos énfasis en el juego como un elemento inductor de la experiencia educativa en el desarrollo de las capacidades creativas, de reflexión y de participación desde la educación, uniendo el proceso humano, desde lo educativo y lo cotidiano. El jugar tal como nos lo plantea Winnicott,²³ se hace desde un lugar y un tiempo, el lugar donde se plantea el juego desde esta perspectiva es la escuela y específicamente el aula. Sabemos que el juego trasciende porque actúa como mediador, porque dentro de su dinámica se puede intervenir y transformar la realidad misma, porque es más bien memoria en acción.

En el aprendizaje el juego puede ser un iniciador, pero también se va transformando en proceso a través de la enseñanza misma, entonces deja de ser únicamente un fenómeno y manifestación cultural que sólo trasciende en la memoria histórica y se convierte en un espacio para participar en forma viva cuando accede a su manifestación también en el presente, por ello es importante reflexionar sobre la necesaria vinculación entre el juego y la enseñanza de la historia, en esta conexión se abre una nueva dimensión desde el juego porque en él las posibilidades se abren en el acto educativo, sobrepasando la línea de una fase lúdica solamente a un estado de juego creativo que va en función de las relaciones de los individuos, que ponen en juego elementos de su propia realidad existencial, que trasciende a la memoria colectiva, la que por la participación activa genera experiencias que dejan huella en él por la relación que establece

²³ Winnicott, D.W., *Realidad y Juego*, Argentina, Gedisa, 1985, p.197.

con su imaginación y su pensamiento, y se hacen conexiones intelectuales, sensoriales y hasta existenciales que se van reelaborando en forma interna.

1.1. Teorías del juego

El juego universalmente es considerado como una de las actividades fundamentales en las que el hombre adquiere mucho de lo que es y se puede considerar como uno de los soportes de su personalidad, actividad vital es pues el juego para el ser humano y forma parte de su cotidianidad. Así mismo es actividad constitutiva de su existencia y su ausencia puede generar grandes vacíos, porque jugando el niño va entretejiendo elementos vitales, emocionales, cognitivos, psicológicos, relacionales, que van siendo incorporados porque aplica sus experiencias,²⁴ tanto que si un niño no juega se le considera como enfermo.

Desde tiempos pasados el hombre se ha dado a la tarea de investigar cuáles son los efectos del juego desde diferentes enfoques. Algunos teóricos definen el juego desde distintas perspectivas las cuales serán mencionadas a continuación, aclarando que será una revisión rápida ya que no es el principal fin de esta investigación extenderse en estas explicaciones porque de ello ya se encargan quienes hacen estudios exhaustivos sobre el juego, pero sí es importante mencionarlas para que se tenga una idea general de la diversidad de conceptos al tiempo que se conforma la plataforma que soporta las bases generales de esta tesis.

Se ha considerado que el juego ha estado presente desde los orígenes de la humanidad, incluso se considera como el responsable de establecer ciertos patrones de comportamiento a lo largo de la evolución de la especie humana, “cuando menos en ciertos casos, cobra suficiente importancia para determinar en parte el estilo de vida de toda una sociedad”.²⁵ Cumple una función primordial y es de gran trascendencia en el proceso vital humano. También ha sido señalado por Caillois como el factor primordial e imagen de una cultura, ya que se puede caracterizar perfectamente a una civilización por sus juegos pues en ellos se

²⁴ Moor, Paul, *El juego en la educación*, España, Ed. Herder, 1981, p. 89.

²⁵ Caillois Roger, *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010, 239 pp.

pueden encontrar elementos como preferencias, debilidades, fuerzas de una sociedad cualquiera.²⁶ Un juego goza del favor de un pueblo al mismo tiempo que puede servir para definir ciertas características morales o intelectuales y dar prueba de la exactitud de la descripción y contribuir a hacerla más cierta al acentuar esas características entre quienes se dedican a él, porque al decir de Caillois, es en el contraste de juegos entre sociedades o pueblos vecinos donde de alguna manera pueden enfrentarse diferencias o desavenencias, es una manera de decir que el juego hace también presente al otro, ya que cada juego crea hábitos y provoca reflejos, además de que se tiene que estar pendiente del adversario y al mismo tiempo dejar saber su jugada a los aliados.

Algunos pensadores clásicos, como Platón y Aristóteles, consideraban ya al juego como elemento primordial para formar las mentes de los infantes y recomendaban que se practicara para que pudiera ser soporte de las actividades que tendrían después como adultos.

Entre las propuestas teóricas de han definido al juego desde la segunda mitad del siglo XVIII, podemos mencionar las siguientes:

► **Perspectiva antropológica**, dentro de la cual sobresale Johan Huizinga,²⁷ quien en su obra *Homo Ludens*, desde 1934, considera el juego como una actividad más vieja que la cultura misma. Para Huizinga es una actividad que no se realiza en virtud de una necesidad física y mucho menos de un deber moral, no es una tarea, el juego para él tiene una característica principal: es libre, y una segunda característica relacionada con la primera es “que el juego no es la vida corriente o la vida propiamente dicha, más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia: Y el infante sabe que [hace como si]...en este como si del juego reside una conciencia de inferioridad, un sentimiento de broma, opuesto a lo que va en serio...Cualquier juego puede absorber por completo en cualquier momento al jugador, la inferioridad del juego encuentra su límite en el valor superior de lo serio, el juego

²⁶ *Ibid*, p.139.

²⁷ Huizinga, Johan, *Homo Ludens*, México, Alianza/ Emece, 2000, 285 pp.

se cambia en cosa seria y lo serio en juego”.²⁸ Huizinga realza la trascendencia cultural del juego en el desarrollo de los hombres, de los pueblos y de las civilizaciones.

En el juego hay una cancelación temporal del mundo cotidiano, esa suspensión de la vida temporal cotidiana según Huizinga se puede encontrar en los juegos arraigados en el culto de los pueblos primitivos, pero también esta suspensión temporal de la vida social ordinaria en gracia a un tiempo sagrado se puede encontrar en las culturas más avanzadas.

► **Perspectiva sociológica**, dentro de la cual podemos mencionar a Callois, quien establece sus reflexiones a partir de los planteamientos de Huizinga, y reconoce que éste aporta una definición exacta de la naturaleza esencial del juego considerando que el espíritu del juego vivifica las manifestaciones esenciales de toda cultura. Hace una clasificación del juego en la que plantea que el juego tiene como fin propio el juego mismo, define el juego como actividad libre, separada, incierta, improductiva, reglamentada y ficticia. Esta clasificación está basada en el tipo de canalización que elige el impulso lúdico y presenta un armado conceptual acerca de la corrupción de los juegos más importantes de nuestro tiempo.

► **Perspectiva psicológica**. El juego ha sido abordado por diversos teóricos en este sentido, J. Montañez²⁹ considera que a lo largo del siglo XIX surgen las primeras teorías psicológicas sobre el juego. Enseguida se hará mención de algunas de ellas que en la actualidad tienen más incidencia respecto del tema del juego y que por conveniencias de la investigación son de mayor importancia.

Tomando como referencia a Patricia Sarlé y Ricardo Rosas (2005)³⁰ y J. Montañez se presentarán en el siguiente cuadro algunos elementos de las principales teorías psicológicas sobre el juego infantil:

²⁸ *Ibíd*, p. 21.

²⁹ J. Montañez, *et. al*, *El juego en el medio escolar*, Universidad de Castilla- La Mancha, revisión teórica sobre el papel del juego- proyecto FEDER.08/01/2013 ,p.d.f. pp. 235-260.

³⁰ Sarlé Patricia, Rosas Ricardo. *Juegos de Construcción y del Conocimiento*, Argentina, Miño y Dávila, 2005, pp.26-29.

Cuadro1

AUTOR	TEORÍA
Friederich von Schiller 1759-1805	Teoría de la energía Superflua o del recreo. Sostiene que el juego es una actividad estética con un único fin recreativo, satisface necesidades naturales y espirituales y se vincula con el arte.
G. Stanley Hall 1846-1904	Teoría atávica o de la recapitulación. Menciona que los juegos guardan en sí los rudimentos de actividades prehistóricas, en esta teoría se encierra la consideración de que la constitución somática del individuo es influida por la vida primitiva pues en el juego del niño se puede observar a través de las diferentes etapas por las que atraviesa con algunas simplificaciones, las diferentes etapas recorridas por el hombre desde su estado primitivo.
H. Spencer 1855	Teoría del excedente de energía. El juego es realizado por el niño porque tiene un cúmulo de energía como producto de las actividades que realiza y tiene que descargarse porque no puede ser utilizado en actividades serias como el trabajo. Solo es exceso de energía acumulada.
Karl Gross 1861- 1945	Teoría de la práctica o el ejercicio preparatorio. Explica al juego como un pre-ejercicio con funciones adaptativas para el desarrollo de las funciones cuya madurez se logra al finalizar la infancia. Tanto en el hombre como en los animales los instintos superiores se encuentran insuficientemente desarrollados para cumplir desde un principio su misión.
Adler 1870-1937	Teoría de la pseudosatisfacción del poder. Afirma que el niño tiene tendencia a sentirse un ser insignificante y que el juego es el elemento por el cual puede manifestar su poder, el juego es el elemento donde él es todo un soberano y donde su fantasía y actividad no tienen obstáculos.
Edward Claparede 1934	La teoría catártica. Establece que el niño en sus etapas de infancia tiende a repetir todos los recuerdos de la humanidad prehistórica que serían ahora un estorbo en la organización social y que tienen que irse gastando en el juego que es donde se vuelve capaz de acceder a la convivencia social. La teoría de la derivación por ficción manifestada. Establece que cuando el niño no puede expandir su personalidad porque las circunstancias se oponen a la manifestación de sus actividades serias y reales deriva por

	ficción a través de figurarse, entonces la imaginación sustituye a la realidad. El juego es una realización inmediata de sus deseos o de las necesidades y el trabajo una realización mediata.
S. Freud 1856-1939	Juego y placer. Postula que el juego es la forma en la que el sujeto compensa o neutraliza los aspectos traumáticos de la realidad: Juego y sueño permiten que se dé un proceso análogo de realización de deseos insatisfechos y proporcionan una oportunidad de expresión de la sexualidad infantil, el niño es actor y al jugar representa los aspectos negativos o traumáticos de la realidad exterior.
M. Klein 1882- 1960	Psicoanálisis del niño. Sostiene que el juego está en el centro de la escena, el juego es un lenguaje de símbolos como el sueño y por tanto es el mejor medio de expresión simbólica del niño: le permite elaborar ansiedad porque es un puente entre la fantasía y la experiencia. Permite elaborar las situaciones traumáticas. Tiene un valor diagnóstico y terapéutico. La inhibición del juego se asocia con la inhibición del aprendizaje y su desarrollo en el razonamiento hipotético.
Moritz Lazarus 1883	Teoría de la relajación. Sostiene que cuando los individuos realizan actividades fatigantes tienden a descansar con el juego que produce relajación.
E. Erickson 1902-1994	Infancia y sociedad. El juego es una función del yo, es la forma infantil de la capacidad humana para manejar la experiencia mediante la creación de situaciones modelo y para dominar la realidad mediante el experimento y el planeamiento. Se reconocen tres esferas del juego: autoesfera (se comienza a jugar con el propio cuerpo para después pasar a jugar con las otras personas y con los objetos accesibles); microesfera (se pasa a jugar con los juguetes susceptibles de manipulación); macroesfera el juego se abre a un mundo compartido con los otros.
D. Winnicott 1896-1991	El espacio potencial lugar del juego y la experiencia cultural. El juego es el origen de la experiencia cultural del hombre y el nacimiento de la función simbólica y el pensamiento. En el juego algunas expresiones externas de las emociones, dependen de elecciones de los objetos que se convierten en objetos transicionales, de esta forma se crea el espacio intermedio entre el mundo interior y el mundo exterior del sujeto, en este lugar se originan los fenómenos

	transicionales que dan lugar al juego, al juego compartido y de ahí a las experiencias culturales. Es algo externo e interno a la vez y supone un proceso de encuentro con la realidad en la infancia y que luego determinará la vida adulta.
J. Piaget 1896-1980	La formación del símbolo. El juego es fundamentalmente una relación entre el niño y el entorno, el juego procede por la relajación del esfuerzo adaptativo y por medio del ejercicio de las actividades por el solo placer de dominarlas y de extraer de ahí un sentimiento de virtualidad y potencia. El juego es asimilación pura, la transformación de la información recibida dando el significado al significante recibido.
H. Wallon 1879-1962	Evolución psicológica del niño. El individuo es una unidad que se va desarrollando en íntima relación dialéctica con el medio físico y humano. De este modo las primeras actividades del niño que no han podido ser integradas en formas superiores de acción son juego. El juego es una finalidad sin fin, una realización que sólo se realiza en sí misma, el juego le ayuda al niño a cruzar el umbral de la cosa y el símbolo.
Vigotsky 1896-1934	Teoría socio-cultural. El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño. La situación lúdica es la creación de una situación imaginada sujeta a reglas. El juego surge cuando aparecen tendencias que no cristalizan en el acto y a la vez se conserva la tendencia típica de ver satisfechos inmediatamente todos sus deseos. En el juego el niño opera en la línea de mayor resistencia, sumisión a la regla y la renuncia a la acción en la vía del máximo placer. El pensamiento se separa de las cosas y se inicia por primera vez una acción que proviene del pensamiento y no de las cosas objeto/sentido - sentido/objeto.
D. Elkonin 1904-1984	Psicología del juego. El juego es una actividad en la que se reconstruyen las relaciones sociales sin fines utilitarios directos. Los temas del juego protagonizado tienen un fondo social: el desarrollo sucesivo de la producción, la complicación de los útiles de trabajo, la aparición de las formas complejas de la división del trabajo dan lugar a que se dificulte incluir a los niños en el trabajo productivo. El juego surge como resultado del cambio del lugar del niño en el sistema de relaciones sociales. La dirección del juego la dan los adultos y sus relaciones sociales; el sentido del

	juego cambia con la edad.
Buytendijk 1935	Impulsos iniciales. Dice que lo que conduce al juego al niño son tres impulsos iniciales: El impulso de libertad, pues el juego satisface el deseo de autonomía individual, el deseo de fusión, de comunidad con el entorno, de ser como los demás y la tendencia a la reiteración, o a jugar siempre a lo mismo.
Arnulf Rüssel 1970.	Cualidades esenciales del juego. Argumenta que todo lo que crea la posibilidad de atribuir un papel o de asumirlo no es el completar algo, lo cual queda a cargo de la fantasía, lo que le añadiría las cualidades que faltan, sino la concentración en las cualidades que son esenciales para el niño en un momento en el que el niño lo asimile de una forma diafragmada para no ver más que lo interesante para el juego prescindiendo de lo restante. ³¹
Sutton-Smith y Robert. 1981	La teoría de la enculturación. Defiende que cada cultura fomenta un tipo de juego para inculcar los valores predominantes de la comunidad en cuestión. Es una manera muy eficaz de asegurarse la transmisión de la ideología dominante de la sociedad.

Enseguida se desarrollarán en forma más amplia las teorías que para efectos de la investigación serán las que marquen el fundamento donde nos apoyamos para la realización de la propuesta que se quiere implementar.

► **Teorías psicoanalíticas.** Dentro de la corriente del psicoanálisis encontramos posiciones muy interesantes acerca del juego, entre las principales mencionaremos a Sigmund Freud, para él, el juego tiene un papel determinante en el desarrollo emocional del infante. El juego es asumido como la actividad que hace posible que el niño exteriorice sentimientos negativos asociados a los acontecimientos traumáticos, al mismo tiempo permite un cambio de roles pasando el niño de receptor pasivo al manejo simbólico a través del juego.

El juego compulsivo puede ser otro medio mediante el cual el niño desecha experiencias negativas de su vida social y emocional, y esto se puede observar en la repetición constante de un acontecimiento negativo durante sus juegos,

³¹ Cfr. Russell Arnulf, *El Juego de los Niños*, Barcelona España, ed. Herder, 1985, p. 131.

fragmentando la experiencia en partes, de una forma que él pueda manejarla, permitiendo una mejor asimilación del acontecimiento.

Winnicott es otro de los teóricos del psicoanálisis que aborda el juego desde una perspectiva psicoterapéutica, los aportes que nos da son de suma importancia para entender la zona del juego, para él “el jugar tiene un lugar y un tiempo”³² pero no se encuentra adentro y tampoco afuera, y para asignarle su lugar postuló la existencia de un espacio potencial que existe entre la madre y el hijo, en el que hay una superposición de dos zonas de juego, primero la madre juega con él, tarde o temprano introduce su propio modo de jugar, el bebé rechaza o acepta la introducción de ideas que le pertenecen “y así queda allanado el camino para jugar juntos en una relación”.³³

Dentro de los planteamientos de Winnicott deseamos resaltar sobre todo la importancia que da al juego como una zona potencial o un espacio transicional, “ahí en esa zona de superposición entre el juego del niño y el de la otra persona existe la posibilidad de introducir enriquecimientos. El maestro apunta a ese enriquecimiento”³⁴ cuando el maestro es lo suficientemente bueno para crear, y es a través de la propia capacidad del docente de jugar con la que edifica las posibilidades de que el niño pueda posicionarse en esa zona y sobre todo que sea el soporte y sostén; y que sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior, porque para él, el juego es una experiencia siempre creadora que sucede en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida que para el niño es una intensa realidad y nos ayuda a entender nuestra tarea.³⁵

Estos planteamientos abren para esta investigación direccionales para apostar por crear esas posibilidades mediante el juego en el aula, en las que el alumno pueda al jugar asumir su realidad espacial y temporalmente, asumirse él mismo y crear nuevas posibles formas de concebir su realidad exterior. La participación del docente la determina como el que apunta, el que despliega, el

³² Winnicott, D.W., *Realidad y Juego*, Argentina, Gedisa, 2010, p. 64.

³³ *Ibid*, p. 72.

³⁴ *Ibid*, p.75.

³⁵ Cfr. *Idem*.

que sabe cómo hacer para que se de este enriquecimiento, dicho de otra forma tener la capacidad de saber jugar y crear ese espacio potencial para poder jugar con ese otro (alumno), que es el que determinará el juego al involucrarse en él, dando las connotaciones personales de su propia fantasía y su propio simbolismo. Otro planteamiento de Winnicott, que deseamos resaltar por lo interesante que resulta es que para él, el contenido del juego en sí no importa, lo que resulta interesante es el estado de casi alejamiento: “el niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones”.³⁶ El niño puede jugar frente a un adulto y no darse cuenta de la presencia de éste hasta que termina.

Para Winnicott es esencial que el paciente y el terapeuta realicen una comunicación en la superposición de las dos zonas de juego ya que lo esencial de éste consiste en que en él, el paciente se muestra creador, y si esto lo consideramos en el plano educacional diríamos que en la relación docente-alumno es necesario también que podamos lograr que el alumno pueda participar y vincularse en los juegos de una forma tal, que aunque el juego sea propuesto en un inicio, se consiga al mismo tiempo que su participación sea espontánea, voluntaria, no sólo por acatamiento, porque al decir de Winnicott, quizá sólo en el juego el niño o el adulto están en libertad de ser creadores.

Winnicott entiende el juego dentro de su contexto psicoanalítico como un gesto espontáneo del niño y para él todos los niños poseen la potencialidad para el juego, así que su perspectiva parte de la consideraciones de que es una actividad natural y universal, pero el ambiente para él es favorecedor o entorpecedor para el desarrollo de este potencial, y si el juego es bien manejado es el medio por excelencia para establecer la comunicación.³⁷

³⁶ *Ibid*, p. 79.

³⁷ Cfr. Luzzi, Ana M.; Bardi, Daniela, Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños. Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia. Facultad de psicología - uba / secretaria de investigaciones / anuario de investigaciones / volumen xvi pp. 53-63. disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100005.

► Teorías cognoscitivas

Uno de los principales representantes de esta corriente es Piaget quien le da al juego un papel muy importante dentro del desarrollo cognitivo del niño. Piaget plantea que el juego se empieza a esbozar en el segundo estadio de la asimilación adaptativa; en el tercer estadio la asimilación entre juego y asimilación intelectual es un poco más acentuada; en el cuarto estadio surgen dos elementos relativos al juego “la aplicación de los esquemas más conocidos a aplicaciones nuevas, son susceptibles como las precedentes de continuarse por intermedio de manifestaciones lúdicas en la medida que son ejecutadas por pura asimilación, es decir, por puro placer de actuar sin esfuerzo de adaptación y para alcanzar un fin determinado”.³⁸ Hay una especie de ritualización de los esquemas, que son imitados o jugados plásticamente, esta ritualización es lo que prepara para la realización de los juegos simbólicos, para que el ritual lúdico se transforme en símbolo. Ya para el quinto estadio se acentúa el carácter ritualizador del juego, falta aún la representación simbólica, aunque se trate ya casi del símbolo en acción. En el sexto estadio el símbolo lúdico se destaca del ritual bajo la forma de esquemas simbólicos que se logran por el progreso del sentido de la representación.

Para Piaget el juego está básicamente al servicio de la asimilación, para él, el juego es un dominio de la actividad. En el símbolo lúdico no hay adaptación al significado sino asimilación del significado al yo, y esto ocurre alrededor de los 18 meses, el símbolo le aporta los medios para asimilar lo real. En el juego simbólico, el esquema simbólico sirve de transición de conductas al símbolo, que conduce a la proyección de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos. En la asimilación lúdica hay intermediarios entre el simbolizante y lo simbolizado. Este tipo de juego otorga algunos beneficios como asimilación de lo real pero por medio de ficciones simbólicas, afirmación del Yo, por placer de ejercer sus poderes y revivir experiencias fugitivas, compensación a realizar en el juego lo que no osaría en la realidad, liquidar situaciones desagradables en las que el Yo ha sido amenazado y

³⁸ Piaget, Jean, *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, pp.129-130.

asimilarlas y vencerlas. Para Piaget la declinación del juego simbólico se va dando, en función de que los juegos simbólicos colectivos abren paso a los juegos de reglas, básicamente socializados hacia los 11 o doce años de edad.

► Teoría socio-cultural

Vigotsky es uno de los representantes principales de esta teoría y según él, el juego para el niño principalmente es útil para resolver tareas irrealizables en el desarrollo, en el juego el niño encuentra el espacio imaginario para realizarlas. Al decir de Patricia Sarlé³⁹ Vigotsky plantea que el juego es causa de desarrollo, por medio del juego el niño crea un espacio imaginario en el que amplía de manera autónoma su zona de desarrollo próximo (ZDP). Sarlé también sostiene que Vigotsky indica que el juego más que satisfacer necesidades individuales refleja un afecto generalizado en el sentido de que el niño no está verdaderamente consiente de las razones por las que juega, y con ello resalta que el juego tiene una naturaleza intrínseca y afectiva. Vigotsky no da tanta importancia al juego como lo hacen otros teóricos, no lo considera como el elemento predominante en el desarrollo del niño, sólo lo considera como un factor básico del desarrollo, reconoce que las situaciones placenteras en el juego no son continuas, a veces lo verdaderamente placentero es el resultado final que es el que sí le proporciona o produce placer.

Al jugar el niño crea una situación imaginaria que le permite satisfacer el estado de necesidad que le ha creado una situación irrealizable usando objetos con el deseo de que se realice aquello que quiere, esa situación imaginaria posibilita el desarrollo permitiendo al niño ensayar las diferentes opciones del uso de significantes arbitrarios sobre su concepción inmediata de los objetos y de la acción. Al hablar de la construcción del espacio imaginario Vigotsky nos indica también la importancia que concede al juego simbólico, ya que en este espacio simbólico, el espacio imaginario lúdico permitirá las interacciones relacionadas

³⁹ Sarlé, Patricia, Rosas Pablo, *Juegos de Construcción*, p. 31.

entre objetos, los significados y los símbolos relacionados de una manera autoregulada por él mismo.⁴⁰

Lydia Perschansky afirma que para Vigotsky, el juego, en sí, es un escenario donde los niños reproducen y recrean los conocimientos que tienen del mundo que los rodea, potencialmente entonces el juego es creador de la ZDP, sin embargo, esto no implica que toda actividad lúdica pueda crear ZDP, el juego es creador de la ZDP en la medida que implique al niño en grados mayores de conciencia de las reglas de conducta y los comportamientos previsibles o verosímiles dentro del escenario construido,⁴¹ de manera que lo que estaba en el plano potencial sea ahora parte de su conocimiento.

1.2. Clasificación del juego

Los juegos pueden clasificarse en distintas formas, encontramos tantas clasificaciones como teóricos abordan el tema. El que queremos resaltar es el de Caillois aunque los otros cuadros aparecen sólo para que el lector pueda comparar.

Cuadro 2. Resumen de la clasificación del juego de Roger Caillois.

Roger Caillois	Clasificación.	Función.
En su obra <i>El juego y el Hombre</i>	a) Juegos de competencia (agón)	Implica la competencia buscar juntos.
	b) Juegos de simulacro (mimicry)	Engloba todas las actividades que crean realidades alternativas, aceptación temporal de una ilusión como el teatro, y las artes. Construir otras realidades nos lleva a sentirnos otros. El jugador escapa de un mundo haciéndose otro
	c) Juegos de azar (alea)	Crean una ilusión de control de futuro, imponerse al destino.
	d) Juegos de	Son los juegos que alteran la conciencia

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 125-131.

⁴¹ Perschansky, Lydia, "El juego en la acción educativa del nivel inicial" en *La educación en los Primeros Años*, Buenos Aires, Ediciones Educativas, núm. 8, 2008 pp. 4-9.

	vértigo (ilinx)	y nos hacen percibir la realidad en forma diferente, acabamos perdiendo el control y podemos quedar atrapados en ellos.
--	-----------------	---

Cuadro 3. Resumen de la clasificación del juego de Piaget.

Piaget	Clasificación	Función
En su obra <i>La formación del Símbolo en el Niño</i>	a) Juegos de ejercicios funcionales de tipo sensomotor predominantes en los primeros años de vida	El niño realiza actividades en otros contextos con fines adaptativos.
	b) Juegos simbólicos a partir de los dos años.	Realiza actividades en las que utiliza símbolos.
	c) Juegos de reglas a partir de los cinco y seis años	Los juegos de reglas son juegos exclusivamente sociales, definen las reglas del juego.

Cuadro 4. Resumen de la clasificación del juego de Henry Wallon.

Henry Wallon	Clasificación	Función
En la obra <i>La evolución psicológica del niño</i>	a) Juegos de ficción.	Juegan con muñecos
	b) Juegos de adquisición.	Observan, cantan, repiten
	c) Juegos de fabricación.	Cuando los niños construyen y manipulan

Cuadro 5. Resumen de la clasificación del juego de Blonskij.

Panel P. Blonskij	Clasificación	Función
En la obra de Puig Irene <i>Juegos para pensar</i> ⁴²	a) Juegos ficticios	Implican invención.
	b) Juegos constructivos	Implican manipulación de los objetos.
	c) Juegos dinámicos	Se ligan a actividades psicomotrices
	d) Juegos intelectuales	Requieren de funciones cognitivas.

⁴² Puig, Irene, *Juegos para Pensar*, Barcelona, Editorial Octaedro, 2007, pp. 32-39.

Cuadro 6. Resumen de la clasificación del juego de Rüssell

Rüssell	Clasificación	Función
En la obra de J.Montañez. ⁴³ El juego en el medio escolar	a) Juegos configurativos	Materializa las cosas dándoles forma.
	b) Juegos de entrega	Hay una entrega a las condiciones del material y una relación viable entre configuración y entrega.
	c) Juego de representación de personajes.	Representa y esquematiza personajes, tomando rasgos de la vida de otros.
	d) Juego reglado	Marca normas, limita acciones como garantía de un juego viable.

Lo que podemos observar en cada uno de los cuadros que representan en forma resumida las clasificaciones que los diferentes teóricos han propuesto, es que todos de una forma o de otra coinciden en la clasificación con algunas variables mínimas, siendo similares las categorías: construcción, ficción y reglas.

1.3 Funciones del juego

Haciendo una fusión de lo que aportan Irene Puig, Natalia Bernabeu, Andy Golstein,⁴⁴ Hilda Cañeque, Haydee Greco y Cecilia Castro⁴⁵ acerca de las funciones de los juegos, se mencionarán las siguientes:

►Una función biológica- equilibrante

Una condición que compartimos con los animales es esa naturaleza juguetona lo cual nos permite decir que es vital el juego por que ayuda a descargar energía, desarrolla el impulso de imitación, realiza el deseo de dominio y de competencia y descarga impulsos dañinos como la agresividad. Sirve para equilibrar el cuerpo con la mente, se transforma en un circuito autorregulable de tensiones y relajaciones que el mismo niño estructura.

⁴³ Montañez, J. Parra M., et al. *El juego en el medio escolar*.

⁴⁴ Bernabeu, Natalia, Golstein, Andy. *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*, Madrid España, Narcea, 2009, p. 52.

⁴⁵ Hilda Cañeque, Haydee Greco y Cecilia Castro, "El juego es vida" en *La educación en los Primeros Años*, Buenos Aires, núm. 8, Ediciones educativas, 2008, pp. 38-40.

►Función socializadora: relacionar a unos con los otros

Introduce las leyes de convivencia, imita roles, copia actitudes y se van ejercitando pautas de conducta social. El juego como un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas sirve para lograr relaciones más saludables en campos lúdicos, el clima que el juego crea hace al sujeto actuar en forma más libre, dejando sus estereotipos prejuicios y ataduras sociales.

►Desarrolla capacidades

Los juegos son elementos estimulantes de las distintas capacidades físicas como la agilidad, fuerza, resistencia, etc., y de las psíquicas como atención, percepción, memoria, imaginación etc. La actividad lúdica es propulsora de habilidades intelectuales, físicas, emocionales, sociales. Hay un universo de estímulos externos que rodean al niño que juega, quien en la medida que lo hace, va descubriendo y creando.

►Promotor y facilitador del aprendizaje:

Es un medio que sirve para medir aptitudes y capacidades e inspeccionar el entorno, incluye pruebas que incentivan al niño a medirse a sí mismo y sobre todo para que se sitúen y puedan saber cuál es su papel y los lleve a la adquisición de pautas de conducta. Promueve en la persona la sensación de exploración y descubrimiento, lo que genera más estímulos externos del mundo que rodea al que juega al mismo tiempo descubre sus actitudes y tendencias.

►Forma de adaptación al mundo, para transmitir valores, bienes y productos culturales

En el juego se hace una reproducción del entorno social donde se desarrollan tareas de asimilación y acomodación. “El juego ayuda a los niños y niñas a apropiarse de la estructura social que les rodea, siempre está relacionado con el medio cultural en el que se vive”. ⁴⁶ Gran parte de lo que sucede en la realidad

⁴⁶ Puig, Irene, *Juegos para pensar*, p. 39.

primero se gesta de alguna forma en la fantasía, dentro de ella el niño puede ser lo que quiera y sobre todo ensaya lo que ya ha visto antes en su entorno y encuentra nuevas posibilidades de vivirlo.

► **Función transformadora: sirve para evadirse saludablemente de la realidad**

Ya que el juego tiene la virtud de transformar al individuo que juega, la sensación de exploración y descubrimiento que lleva adherido a sí mismo lo convierte en “un bando de pruebas permanente”,⁴⁷ el juego va transformando y estructurando las relaciones humanas, sin prejuicios ni ataduras y va preparando para encarar las situaciones que se nos presentan y acaban por definir la personalidad. Sobre todo es y crea espacios de fuga, mecanismo muy importante para alejarse de la realidad y volver a ella pero mediante un proceso fortificado, porque no es un alejamiento donde esté ausente y aislado, sino es social, creador, donde se está posibilitando el pensamiento inteligente, donde se están generando nuevas respuestas, habilitando la capacidad de centrar y descentralizar atributos de dos zonas, la de la realidad y de la fantasía.

1.4 Tipos de juego

Llegados a este punto podríamos argumentar que son muchos los diferentes tipos de juegos, podríamos hablar de juegos tradicionales y modernos, grupales e individuales, abiertos, cerrados, rurales y urbanos, universales y locales, espontáneos y dirigidos, libres y reglados, considerando desde que perspectiva se les mire, pero en este caso se mencionarán los más representativos, para que el lector pueda tener una noción de algunos de los tipos de juegos que existen, aunque en esta investigación interesan en forma relevante los que tienen que ver con los roles, la representación, los simbólicos, porque son aquellos que dan el sustento teórico para los fines en los que se apoya la propuesta didáctica, en la parte práctica de este trabajo de investigación.

⁴⁷, Natalia, Golstein, Andy. *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta* Bernabeu pedagógica, Madrid España, Narcea, 2009, p. 51.

►Juegos de representación

En estos juegos el niño descubre la posibilidad de poder apropiarse de personajes en modos y conductas. El niño se sumerge en la actuación de situaciones que le son familiares aunque no se presenten todos sus componentes; hay en el niño el impulso a comportarse de modo adecuado a la situación representada, para él el juego es tan vivo que no importa la ausencia de características esenciales de una situación real, esto es superado porque la situación está siendo superada en su fantasía.

►Juegos de simulación

Los cuales consisten en reproducir una situación real, simplificándola, en la que se examinan algunos de los factores que intervienen en ella, los alumnos se tornan en actores, sujetos activos en situaciones sociales. Estos juegos abren la posibilidad de acceder a situaciones a veces inaccesibles en la vida real.

►Juegos de roles

Los juegos de roles o también llamados juegos de situación o escenificaciones, porque los participantes asumen una identidad distinta a la propia para enfrentarse con problemas reales o hipotéticos, los hacen sólo partir de descripciones y ellos deciden su comportamiento, los prepara en una especie de desempeño de tareas que exigen ciertas normas de comportamiento. Los juegos de roles pueden ser estructurados cuando se cuenta con información bastante detallada de lo que se va a escenificar y con el tiempo previo de preparación anterior a la escenificación, y el no estructurado, en el que cuenta con información muy generalizada y no hay un tiempo previo de preparación.

►Juegos didácticos

Son aquellos que se utilizan dentro del proceso enseñanza aprendizaje y llevan al estudiante a elaborar un trabajo más independiente, en el que sean capaces de resolver situaciones problemáticas en la actividad práctica, explorar de forma diferente la realidad e imaginar muchas formas de reaccionar ante distintas

situaciones, poner en juego la imaginación, el encanto, la fantasía, la curiosidad, la espontaneidad, etc.

1.5 El juego en el desarrollo infantil

La importancia del juego tiene que resaltarse de manera preferencial en todos los procesos del desarrollo infantil y no quedarse sólo en sus primeros estadios. Se ha demostrado ya que aún en la vida adulta el juego sigue teniendo un lugar importante, y en el niño es relevante para su vida futura ya “que constituye un medio para mejorar la inteligencia, el juego es una de las formas más creativas de utilizar la mente”, así lo afirma Jerome Brunner.⁴⁸

En el niño la principal actividad es el juego y mediante ella reproduce las acciones que va asimilando en la cotidianidad, las reproduce y queda en él la experiencia que lo lleva actuar de una forma espontánea, a desarrollar aspectos afectivo-sociales, creativos, de comunicación y pensamiento.

El papel del juego en el aprendizaje cognoscitivo va por la vía de la manipulación y la experimentación que el niño hace mientras lo realiza, ya que es la base para conocimientos posteriores, el juego en cierta manera va preparando al individuo a situaciones que se le presentan en la vida real. Las sensaciones y percepciones se acumulan en la mente en forma de huellas mnémicas, ahí se da todo un proceso porque las sensaciones que vienen del mundo interno tienen que distinguirse de las sensaciones causadas de estímulos externos. La realidad vinculada a estas experiencias debe ser separada de la fantasía antes de abandonar la realización de los deseos, usando como medios actividades programadas, así los niños reciben conocimientos sobre fenómenos y objetos de la vida cotidiana que después utilizan en el juego.

El juego, considerado como ese momento ideal donde el niño experimenta la vida, el punto donde se puede hacer la intersección realidad externa, realidad interna. A veces el juego no es sólo la reproducción de situaciones vividas, a veces también es la representación de la forma en la que se idealiza la vida por

⁴⁸ Cfr. Brunner Jerome, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Editorial Alianza, 1995, p. 211.

parte del menor. El niño en el juego tiene su mejor oportunidad de utilizar la fantasía, satisfacer su creatividad, su mejor oportunidad de pensar de hablar, de ser él mismo sin que nadie toque su ambiente y la creación de su juego, en el juego el niño puede platicar o callar sus resentimientos y sentimientos contra quien le ha hecho sentir algo.

Al hablar de desarrollo infantil trataremos todas las áreas en las que se desarrolla el niño, se hará en forma breve para darnos una idea general de cuáles son los cambios sustanciales a los que el niño de 9-10 años se enfrenta en todas sus esferas de desarrollo. El niño del que se ocupa la presente investigación es el niño que oscila entre los 9, 10, y 11 años, estos niños ya pertenecen a la infancia intermedia y presentan cambios muy evidentes en comparación con los años anteriores pertenecientes a la infancia temprana.

►Aspecto fisiológico.

Es importante considerar que los niños de 9 y 10 años ya han dejado de tener un ritmo acelerado de crecimiento en estatura y peso, ya que éste es mucho más alto y enjuto, y las niñas tienden a conservar un poco más de tejido graso corporal. “Los niños en edad escolar crecen entre 2,5 y 7.5 centímetros cada año y aumentan de peso entre 2.250 y 3.600 kilogramos o más, lo cual duplica su peso corporal promedio.”⁴⁹

►Desarrollo Motriz

En el desarrollo motriz los niños de 9 a 10 años muestran que sus capacidades motoras se siguen mejorando, fortaleciendo y haciéndose más rápidas, con mayor coordinación. Los niños de las edades de 9, pueden desplazarse 4.95 metros por segundo, lanzar pelotas a 21 metros. Los niños de 10 años son capaces de jugar a interceptar trayectorias de pelotas, las niñas corren 5.10 metros por segundo, y los de 11 años ya son capaces de dar saltos generales de 1.5 metros, 15 centímetros menos que las niñas.

⁴⁹ Papalia, Dianne, *et al*, *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*, 9ª edición, México, Mc Graw Hill, 2002, p.341.

Dianne E. Papalia nos indica que en estas edades se presenta con bastante frecuencia el juego brusco, que por lo general los adultos tendemos a inhibir al hacer intervenciones drásticas y disciplinarias, pero en realidad “difícilmente podría decirse si están peleando o jugando, salvo por la expresión de sus rostros”.⁵⁰ Cerca del 10% de la actividad libre de los colegiales durante los recreos en los primeros grados es juego brusco, vigoroso, acompañado de risas y gritos. Para esta autora esta clase de juego pone en evidencia nuestra herencia evolutiva a diferencia del juego simbólico. El juego brusco evolucionó para ofrecer práctica en las habilidades de la lucha y la caza, en la actualidad además de ser ejercicio físico este juego en los niños es para competir por el predominio en el grupo de compañeros, y ayuda a medir las fuerzas propias, este juego predomina más entre los niños que entre las niñas. Cuando los niños superan la fase del juego brusco empiezan a realizar juegos que tienen reglas, muchos se concentran en deportes organizados dirigidos por los adultos, aunque en estos casos a veces los mismos adultos enfocan al niño en el jugar para ganar y no en el jugar por jugar. Un aspecto que es interesante mencionar es que siempre hay circunstancias culturales que van a variar todas las generalizaciones, ya que como la autora lo menciona depende mucho del tipo de sociedades donde se desarrolla pues en ambientes empobrecidos los niños tienen que dedicarse más a actividades de trabajo para ayudar a sostener la economía del hogar.

► Desarrollo cognoscitivo

Dianne E. Papalia, siguiendo el modelo piagetiano, apunta en esta etapa el desarrollo de las operaciones concretas, cuando el niño está ya en posibilidades de realizar operaciones mentales para resolver problemas concretos, los niños piensan ya en forma lógica y consideran diversos aspectos de una situación, desarrollan un pensamiento lógico aunque no abstracto. Son más competentes en las tareas que exigen razonamiento como la comprensión de conceptos espaciales, de la causalidad, la categorización, el razonamiento inductivo y

⁵⁰ Papalia, *Psicología*, p. 346.

deductivo, la conservación y el trabajo con números, aunque su razonamiento se limita al aquí y al ahora a su experiencia inmediata.

La experiencia cultural y el desarrollo neurológico contribuyen al ritmo de desarrollo de la conservación.

►Desarrollo psicosocial

En cuanto a su auto-concepto el niño en esta etapa tiene mayor amplitud, equilibrio e integración y sobre todo puede evaluar diversos aspectos del yo, se vuelven más empáticos y tienden al comportamiento pro-social y sobre todo son muy conscientes de las reglas de su cultura respecto de las manifestaciones emocionales.⁵¹ En cuanto a las relaciones amistosas Dianne E. Papalia nos indica estos niños ya saben distinguir entre amigos casuales, buenos amigos y mejores amigos, su amistad se basa en el interés personal, compartiendo mutuamente. No les interesa tener muchas amistades sino unas cuantas pero cercanas con las que juegan continuamente. Sus relaciones son más íntimas, recíprocas, se vuelven un poco posesivas y exigen exclusividad.

⁵¹ Cfr. *Ibid*, p. 398.

Capítulo II

El juego en el ámbito escolar

2. El juego y el proceso enseñanza-aprendizaje

El juego dentro del marco del proceso enseñanza-aprendizaje se transforma en una actividad muy significativa a la que debemos concederle prioridad, no hay elemento más significativo para el alumno que el juego, ya que enriquece su aprendizaje en todos los sentidos. Ya se han mencionado con anterioridad todos aquellos aspectos en los cuales el juego, como parte de los elementos lúdicos, es propicio para los niños, pero también tal como lo menciona Lourdes del Carmen Martínez González,⁵² se puede considerar como fuente de comprensión de un contenido de forma atractiva y divertida, factor que contribuye a disminuir la tensión que causa en ocasiones el aprendizaje y como consecuencia hay un mayor rendimiento, gracias a la fórmula mínima tensión- mayor eficacia. El juego entonces es un elemento que ayuda a profundizar la teoría y se relaciona con la práctica, para llegar a una reflexión profunda cargada de significados.

2.1 El juego y su importancia pedagógica

Determinados en el comienzo de este apartado a mostrar la importancia pedagógica del juego, insistiremos en que debe dársele un espacio desde la escuela, desde el acto educativo llevado a cabo dentro del aula. Hemos comprobado que no es el juego el que es negado, el juego en sí es considerado como un elemento importante para el aprendizaje y desarrollo infantil, en lo que debemos poner énfasis es en el hecho de dejar jugar a los niños, lo que sí es una realidad tangible es que los maestros constantemente les negamos esa posibilidad argumentando que tenemos tiempo limitado para las tareas que deben realizarse, desde la retórica el juego ocupa un lugar importante y pareciera estar presente, pero desde la realidad en las escuelas el lugar del juego es un espacio vacío dentro del aula y aún en sus espacios tradicionales como puede ser el patio, que aunque por antonomasia debe ser el lugar privilegiado de juego, se convierte en

⁵² Martínez, González, Lourdes del Carmen, "Lúdica como estrategia didáctica", *Revista Scholarum*, UAG, pp. 1-5. <http://genesis.uag.mx/escholarum/vol11/ludica.html> y <http://es.scribd.com/doc/158235986/Ludica-como-estrategia-didactica>

espacio donde la libertad es controlada y vigilada como nos indica Victor Pavía. En una constante estamos llenos del “no” a casi todo y esto genera mentalidades llenas de impedimentos.⁵³

Necesitamos empezar a provocar nuevas posibilidades para romper viejas estructuras, y el juego es un elemento importantísimo por la apertura que da lugar a la creatividad y la autonomía, elementos a los que a veces tememos los docentes, un poco por el control que queremos ejercer y un poco también por la sensación de caos que se genera dentro del aula.

En el sentido pedagógico queremos centrarnos en los términos que propone Ausubel cuando nos habla acerca de que el aprendizaje significativo debe estar basado en la adquisición de nuevos significados, y es en el juego donde el saber puede ser potencialmente significativo, porque es un camino por el cual se desarrollan hábitos y destrezas, se transmiten valores, memorias, cultura, pero también abre otra posibilidad de anclarse con el yo interno, de fluir, de encuentro con el otro, con los otros. Ausubel continúa diciéndonos que en el aprendizaje debe haber una actitud potencialmente significativa, lo cual reafirmamos en total acuerdo y refrendamos que el juego tiene una vital injerencia en este aspecto que Ausubel reclama del aprendizaje, ya que por sí mismo abre en el niño expectativas positivas hacia una determinada actividad y al mismo tiempo le permite asociar, discutir y negociar significados de su propio saber y los saberes que se le ofrecen.

Al hablar de la importancia pedagógica del juego podemos considerar que el docente en su diseño, planificación y ejecución, tiene que anticiparse en lo que planea para que las actividades den vida al proceso de aprendizaje donde se involucre la curiosidad, la iniciativa, la imaginación, el sentido común. Necesita el docente pensar el aula como un escenario de juego donde debe acoplar sus propias expectativas a las del otro, esto desarrollará en el alumno conceptos diferentes y una relación con el mundo construida desde su propia creatividad e

⁵³ Cfr., Pavía Victor *El patio Escolar: el juego en libertad controlada, un lugar emblemático, territorio de pluralidad*, México, Noveduc, 2005, 137pp. 11

individualidad, al mismo tiempo la interacción social que le lleva a la cooperación, solidaridad, tolerancia, respeto y expresión de su yo interno. No hay actividad más certera que el juego para trabajar en sí mismo y en la integración con el otro.

Podríamos considerar también que el juego permite al docente posicionarse en su labor educativa en una forma creativa y divertida a través de la planificación y ejecución de las actividades que motiven y atraigan al niño, incrementando el interés por el trabajo en el aula y sobre todo desarrollando la socialización, participación y convivencia. Pedagógicamente el juego puede considerarse como un todo (el ambiente generado que prepara al alumno para que se sienta inmerso en él o como medio para mejorar la comprensión y la calidad de los contenidos).

El juego dentro del aula genera beneficios como: fortalecer el campo experiencial, el aprendizaje significativo, suaviza dificultades, enlaza contenidos conceptuales, canaliza las tensiones entre lo que es juego y lo que no, permite desestructura rutinas, todo parece emerger desde un escenario diferente.⁵⁴ El juego nos hace latente lo importante que es para el aprendizaje empezar por crear el ambiente propicio para el conocimiento. Si consideramos la diferencia del juego libre y el juego dentro del aula podríamos decir que en el juego dentro del aula se manifiesta un aumento de la dificultad de forma progresiva según el dominio del jugador, como es poco el tiempo se planean las actividades significativas, las actividades del juego deben relacionarse con la realidad y prácticas del aula, los juegos propician diálogo e intercambio de conocimientos entre ellos y el docente, el juego enlaza contenidos conceptuales en una forma dinámica permitiendo al mismo tiempo la reflexión sobre los contenidos trabajados⁵⁵

No podríamos dejar de mencionar a Freinet debido al énfasis pedagógico que da al trabajo en el quehacer cognitivo del estudiante pero, ¿qué lugar le concede al juego dentro del contexto escolar? Pareciera una negación del juego

⁵⁴Cfr. *Jugar para aprender: estrategias didácticas en el aula*. <http://www.eleducador.com/home/preescolar/560-articulo-preescolar-jugar-para-aprender-estrategias-didacticas-en-el-aula.html>

⁵⁵Idem.

cuando expresa “el trabajo y no el juego es lo que es natural en el niño”⁵⁶ pero si para Freinet la escuela es un laboratorio constante para el trabajo entonces debe abordarse desde la perspectiva trabajo-juego que es el que debe movilizar el interés de los estudiantes, pone énfasis en la tarea del docente durante el juego y no en el juego del niño. Bröstrom citado por Susana Szulanski⁵⁷ dice que el juego contribuye al desarrollo integral, pero también deja claro que el juego no contribuye automáticamente al desarrollo y al aprendizaje del niño, para que el juego sea considerado una actividad educativa, la acción docente es básica, esto nos muestra la importancia que tiene la intervención del docente desde su planificación, pues debe crear contextos estimulantes y en algún momento abrirse al juego contextual, tal como lo menciona Szulanski, en el que maestra y niño planifican juntos con la conciencia de ser los participantes del mismo.

Vigotsky al igual que Freinet considera que el juego no es la actividad más esencial en el niño, evidentemente para él el niño le dedica más tiempo a otras actividades, pero sí tiene una importancia trascendente en el proceso del pensamiento del niño, este se origina en la interacción social y se enriquece con la internalización de los sistemas simbólicos culturales, y en el contexto escolar es el educador el que tiene que disponer el juego como una zona de desarrollo próximo.

2.2. El juego en los niños de 9-11 años

En este apartado nos centraremos en importantes teóricos del aprendizaje: Ausubel, Piaget, Vigotsky, Brunner para explorar la importancia del juego en la etapa de la infancia de los niños que protagonizaron nuestro universo muestra.

La etapa de los 7 a los 11 años es el periodo en el que Piaget plantea que empiezan las operaciones concretas, es también cuando el pensamiento del niño es más literal, concreto y con un gran desarrollo del ordenamiento y clasificación de conceptos como causalidad, espacio, tiempo, velocidad, que son los antecedentes para la abstracción que se dará más tarde, cuando ingrese al

⁵⁶ López Noreña, Germán. *Apuntes sobre pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad*, vol II, Celestin Freinet y la escuela moderna, Universidad de Santiago de Cali. 11/07/13 disponible en <http://www.upacifico.edu.py/librosdigitales/1156.pdf> 90pp.

⁵⁷ Cfr. G. de Szulanski, Susana, *El juego-Trabajo. En La Educación en los Primeros Años*, Buenos Aires, Ediciones Educativa, núm. 48, 2008, p. 24.

siguiente estadio, cuando al niño se le puede considerar un verdadero ser social. El juego para Piaget es muy importante en el desarrollo cognitivo, y en este sentido nos dice: “el niño utiliza esquemas ya conocidos y ritualizados en el curso de juegos motores, primero los asimila como objetivos nuevos, en segundo lugar le permiten evocar los sistemas, la reunión de los dos anteriores le permite al niño la ficción”.⁵⁸ Para Vigotsky el conjunto de conocimientos que se adquieren son un producto social que se da en la zona de desarrollo próximo donde se encuentran dos niveles evolutivos, el real y el potencial: el primero es donde se manifiesta lo que el niño puede hacer por sí solo y en el segundo lo que él es capaz de hacer con ayuda de otro.

Vigotsky también considera dos tipos de funciones mentales; una determinada genéticamente y que refleja nuestra reacción y respuesta al ambiente, (funciones mentales superiores) y la otra que se adquiere a través de la interacción social y que determina las formas de ser, los valores, la cultura (funciones mentales inferiores). Los patrones de pensamiento que el individuo desarrolla a lo largo de la vida para afrontar las tareas no sólo son innatos y genéticos, sino que también son fruto o producto de actividades sociales o instituciones culturales con las que se ha relacionado. El aprendizaje en sociedad es lo que permite alcanzar el máximo desarrollo dentro de su potencial. Tomás de Andrés Tripero⁵⁹ nos revela también que dentro de este proceso de aprendizaje Vigotsky le infiere al juego un papel esencial al mencionar que éste en la infancia tiene dos fases significativas: la primera fase la sitúa de los dos a los tres años, en la que los niños juegan con los objetos según el significado que su entorno social más inmediato les da.

Esta primera fase tiene también dos niveles de desarrollo:

En el primer nivel aprenden lúdicamente las funciones de dichos objetos de su entorno socio-cultural tal como se lo transmiten. En el segundo aprenden a sustituir simbólicamente la función de dichos objetos, es decir, aprenden a sustituir

⁵⁸Cfr., Piaget Jean, *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México, 2010, p. 371.

⁵⁹Cfr. <http://biblioteca.ucm.es/revcul/articulos.php?idpagina=39899&nombreblog=e-learning-innova&autor=Andr%E9s+Tripero%2C+Tom%E1s+de20/04/13>

la función de un objeto significativamente similar a otro, han aprendido la consonancia con la adquisición social del lenguaje, a operar con significados. La segunda fase la ubica de los tres a los seis años y es a la que llama fase del juego socio-dramático, donde se despierta un interés profundo por el mundo de los adultos y lo construyen imitándolo, o bien, representándolo. Se produce un intercambio lúdico de roles de carácter imitativo en donde se puede vislumbrar todo el bagaje cultural adquirido en su entorno más próximo, se puede decir que se apropia del mundo adulto y se va ampliando la zona de desarrollo próximo a medida que va creciendo.⁶⁰

Ya se ha dicho en otras páginas que el juego también crea la zona de desarrollo próximo del niño y creemos que es necesario volver a reafirmarlo ya que en Vigotsky el juego es un elemento esencial para el aprendizaje, porque la conducta del niño está siempre más allá de lo que corresponde a su edad, el juego contiene en forma concentrada todas las tendencias del desarrollo “es como si el niño tratara de pasar por encima de su nivel habitual. La relación del juego con el desarrollo debería compararse con la relación entre instrucción y desarrollo”,⁶¹ dentro del aula el juego no está sólo entreteniendo porque nos introduce al terreno imaginario que está envuelto de la realidad en la que nos desenvolvemos tal como lo destaca de una forma muy clara Vigotsky, en el juego nos dice, hay muy pocas cosas que pertenezcan al terreno de lo imaginario, el juego para él está más cerca de la recopilación de algo que ha ocurrido realmente, y nos afirma que desde el desarrollo el hecho de crear una situación imaginaria puede considerarse como un medio de desarrollar el pensamiento abstracto.⁶²

Ausubel nos conduce en el mismo sentido cuando nos hace ver que hay en el aprendizaje un concepto integrador que asocia toda la información a un aspecto relevante y sobre el cual se apoyan y se construyen los nuevos conocimientos, es

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ Cfr. Bodrova Elena, J. Leong Deborah. *Herramientas de la mente*, México, Pearson Prentice Hall, 2004, pp. 126-127.

⁶² Vigotsky, *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, p. 157.

lo que él llamó el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo se estructura en varios planos, en el primero el aprendizaje subordinado es el conocimiento que ya posee el sujeto: ya que da nuevos matices, amplía la información, la inclusión de nuevos conocimientos puede ser derivativa si sólo añade ejemplos o correlativa si añade excepciones al conocimiento, en segundo plano, el aprendizaje supraordinado se da cuando se hace más preciso tomando en cuenta las excepciones aprendidas, en tercer plano el aprendizaje combinatorio en cuanto se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya preexistían haciendo relaciones y comparaciones.

Dentro de todo este proceso Ausubel delimita el importante papel que tiene la predisposición por parte del aprendiz, en el proceso de construcción de significados, “en realidad una de las principales funciones de la educación debería ser estimular el desarrollo de motivaciones e intereses que no existen en el momento presente... el logro académico es mayor cuando los alumnos manifiestan sentir la necesidad de adquirir conocimientos como fines en sí mismos. Sin embargo, esta necesidad no es endógena sino adquirida mediante la exposición de una instrucción, provocadora, significativa y evolutivamente adecuada.”⁶³ El juego en este sentido ha manifestado ser un factor provocador y motivante para que el alumno quiera aprender, María de la Luz Palmero nos dice que Novak humaniza esa construcción de significados al considerar la influencia de la experiencia emocional “cualquier evento educativo es, una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor”,⁶⁴ indica de igual manera que la negociación y el intercambio de significados que se da entre ambos protagonistas de la educación, se construye en un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos... “el aprendizaje significativo subyace en la integración constructiva del pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano.”⁶⁵

⁶³ Ausubel, P. David, *Adquisición y retención del conocimiento*, México, Paidós, 2000, p. 281.

⁶⁴ Cfr. Palmero, María de la Luz, *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, Barcelona, Editorial Octaedro, 2010, p. 19.

⁶⁵ *Idem*.

Palmero resalta un aspecto que a nuestra forma de ver es muy interesante ya que nos dice que lo que Novak postula es que en las aulas debe existir la creación de contextos en los que el ambiente de trabajo sea realmente colaborativo y en los que la verbalización y el intercambio de significados sea la nota dominante si lo que se quiere realmente es desarrollar aprendizajes significativos. Podríamos decir que todo lo anterior puede estar contenido en el juego, porque el juego es el contexto preciso, ya que en él se conjugan los actores del evento educativo y también comparten significados, y sobre todo la experiencia emocional se conjuga con la cognitiva, no de forma invasiva sino de forma relacional. El juego puede ser la plataforma para que se pueda generar la predisposición por parte del aprendiz para aprender y construir significados, la genera de una manera eficaz en la medida en que es irresistible para el niño.

Otro teórico que no debemos omitir en este texto es Jerome Bruner, él postula que en el aprendizaje hay diferentes modos de procesar y representar la información según la etapa que se esté atravesando, en los primeros años de vida el aprendizaje se basa sólo en saber hacer, entre los cinco y los siete años se hace importante la reflexión y por último durante la adolescencia el pensamiento se hace más abstracto y dependiente del lenguaje.

La representación mental de la realidad se basa en tres modos básicos: representación inactiva, representación icónica y representación simbólica. De 0 a 4 años su aprendizaje se expresa en el saber hacer y su representación de la realidad es una representación inactiva basada en la reacción inmediata de la persona. De los 5 a los 7 años su aprendizaje se genera en el pensamiento reflexivo y su representación de la realidad es mediante la representación icónica, que tiene como plataforma la representación de una imagen o esquema espacial. Y de los 8 en adelante su aprendizaje se centra en el pensamiento abstracto y su representación de la realidad es simbólica, que se enfoca en que un símbolo arbitrario representa algo abstracto.

Estos tres procesos de aprendizaje son paralelos y complementarios aunque algunos son más relevantes según el periodo de vida por el que esté atravesando el sujeto. Para la instrucción propuesta por Bruner se plantean cuatro

aspectos fundamentales: la motivación a aprender, la estructura del conocimiento a aprender, la secuencia para presentar los conocimientos y experiencias, el esfuerzo o recompensa a un aprendiz adecuado.

En el siguiente cuadro se presentan los principios que estos teóricos recomiendan que se empleen en el aprendizaje.

Cuadro 8. Resumen de los principios metodológicos del aprendizaje.

	Principios metodológicos para el aprendizaje
Vigotsky	Aprendizaje en grupos (sociedad) Tener en cuenta las potencialidades individuales Observar detenidamente el desarrollo madurativo Uso del juego para predecir las habilidades para aprender
Ausubel	Proponer situaciones significativas de aprendizaje lo más reales posibles Avanzar en la dificultad en forma progresiva Buscar conflictos cognitivos que lo hagan reflexionar Aprendizajes útiles y aplicables Dar tiempo al alumno para que asimile lo aprendido. Fomentar la cooperación y colaboración para construir lo aprendido
Brunner	Buscar la motivación intrínseca por la actividad en sí misma Contextos motivantes Contenidos cada vez más complejos y ligados entre sí Dar herramientas para seguir aprendiendo

Fuente: Pedro Jesús Olmedo Ortega, *Implicaciones del desarrollo cognitivo en el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos de 6 a 16 años*.⁶⁶

2.3 El juego y su vinculación con la historia

La historia está en movimiento siempre, así lo señala Marc Bloch,⁶⁷ de este modo la historia quiere aprehender a los hombres porque el tiempo de la historia es una realidad viva, conectada con los hechos del pasado. Uno de los rasgos principales del ser humano es su carácter histórico y desde esta perspectiva creemos que la enseñanza de la historia debe generar en el niño una percepción adecuada de su temporalidad. El niño va conformando su concepción del mundo, va configurando

⁶⁶ http://paidopsiquiatria.com/rev/2010/2010_1.pdf 20/04/13

⁶⁷ Bloch, Marc, *Introducción a la historia*, 4ª edición, México, D.F., Fondo de Cultura Económica. 2000, 202 pp.

su conciencia histórica y al mismo tiempo se constituye como un ser histórico presente en una temporalidad concreta y su mirada retrospectiva hacia lo que es un pasado que le pertenece. Alberto Rosa⁶⁸ nos clarifica a este respecto cuando nos indica que el niño, al identificarse con una historia personal, al mismo tiempo es identidad social y ambas se basan en el recuerdo pero también en el olvido, es decir, lo útil en nuestro argumento y lo que descartamos del mismo al hacer el relato de nuestra memoria histórica.



Fotografía 1. El juego de representación forma parte del aprendizaje significativo, da significado a lo que se lee en los libros.

El ser humano se va asumiendo como sujeto histórico en la medida en la que va comprendiendo su historia. Freire nos recuerda “el derecho que tiene el ser humano de comparecer ante la historia, no sólo como objeto suyo, sino también

⁶⁸ Rosa, Alberto, “*Memoria e historia*” en *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*, México. Paidós. 2006, pp. 40-51.

como sujeto, es un ser que interviene en el mundo en la medida que hace la historia y deja en ella sus huellas de sujeto y no simples vestigios de objeto.”⁶⁹

Baudrillard nos sumerge en una reflexión interesante al decirnos que la vinculación de la historia con la cotidianidad la podemos entender desde otra perspectiva. Para él hay una disolución en todos los aspectos culturales, sociales, políticos, etc., el único vínculo que puede haber entre ellos son los medios masivos de comunicación, ese vínculo es ideológico y la historia se vive a través de las imágenes, el sujeto vive conectado imaginariamente con la sociedad por medio de imágenes que le relatan lo que ahí sucede, por ello dice que el sujeto no solo consume bienes materiales sino también signos y símbolos, la historia para él se vive a merced de estos medios y la violencia de las imágenes asegura la exclusión de la historia respecto de la vida cotidiana, esta exclusión es recibida con una complacencia perversa por el sujeto por no vivir en ese exterior cruel, el sujeto queda limitado entonces a mero espectador,⁷⁰ no están muy alejadas estas afirmaciones de Baudrillard de las aulas, todos los hechos históricos por más recientes o cercanos que parecieran estar de los niños pueden estar lejos de su interés porque para él no tienen un significado preciso, más aún si esos cambios que experimentan las sociedades a través del tiempo tienen que ser asimilados mediante procesos de elaboración intelectual en los que influyen muchos factores sobre todo la experiencia personal, la participación en la vida social y la adquisición y organización de la información, hecho que nos lleva a resaltar lo importante e interesante que resulta vincular el juego como recurso para la enseñanza de la historia. Resulta que esta vinculación ayudaría a quitarle a la historia ese estigma con el que carga aún en la actualidad de materia totalmente teórica y semidogmática, le quitaríamos también ese carácter estático e inamovible que a veces los docentes le vamos construyendo al no conceder la apertura de espacios más frescos y vitales que permitan acercarse a los hechos históricos desde una perspectiva más tangible. Sabemos que para el niño “todo lo

⁶⁹ Freire, Paulo, *Pedagogía de la indignación*, España, Morata, 2001, pp.123-146.

⁷⁰ Baudrillard, Jean. *Sujeto y teoría del valor*. Disponible en http://www.pensamientocritico.info/articulos/otros-autores/123-sujeto-y-teoria-del-valor-en-jean-baudrillard-*.html. 26/06/13

que está alejado en el espacio y el tiempo le resulta muy difícil de comprender al estar concentrado en su perspectiva inmediata.”⁷¹ El juego en este sentido podría ser un vínculo mediatizado entre el niño y la historia porque le proporciona imágenes, símbolos que él mismo podrá ir construyendo.

Al vincular la realidad cotidiana con la historia por medio del juego podremos lograr un acercamiento del niño a la complejidad y abstracción de los conceptos históricos lo cual permitirá al niño asumirse como sujeto activo de su aprendizaje, colocándolo en una situación de construir su conocimiento y dejar la posición de sujeto pasivo, espectador, al situarse en espacios y épocas pasadas, lo cual le llevará a percibir y comprender otras formas de pensamiento y desplazarse de sus propios prejuicios.

Por otro lado, al vincular la historia con el juego el niño en situación paralela relaciona su pasado con el presente, la fantasía con la realidad, puntos de vista suyos con los de personajes históricos de otras épocas, una realidad a la que pertenece y le es accesible con una inaccesible por pertenecer ya al pasado. Podemos también desde la perspectiva de Baudrillard penetrar en el sistema de signos, de símbolos con los que se están determinando y subjetivando los alumnos siendo más conscientes de las imágenes que están recibiendo por los medios de comunicación masiva a través de los cuales podemos también incidir. Que el alumno “con su experiencia como protagonista de la historia presente puede tomar forma en el cruce del presente y del pasado”;⁷² también el ser protagonista le infiere de alguna forma poder que le permiten sentar las bases para cuestionar y a veces contradecir su propia memoria. Podríamos decir que con el juego el niño puede hacer presente algo ausente y de esta manera comenzar a entender procesos que sucedieron en otras épocas y tal vez ponerse en los zapatos de personas que existieron en esos tiempos.

Necesitamos generar una nueva visión de la historia que enseñamos, superar de una buena vez esa memoria nacional o patria de la que hemos sido

⁷¹ Pulkrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Morata, 1993, p. 37.

⁷² Cfr. Paul Ricoeur, “*Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado*”, en Anne Pérotin-Dumon (dir.). *Historizar el pasado vivo en América*, Copyright©2007 Anne Pérotin-Dumon Latina. http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php. p. 19.

constantemente rehenes. Pagés Blanch nos propone salir de esa historia de textos cerrados, sin voz, homogeneizadora, sin personas de carne y hueso, planteando la historia desde conceptos diferentes, desde fenómenos que se estén presentando, tratando de rescatar las voces silenciadas de la historia.⁷³ Desde el juego el niño puede construir su conciencia histórica y prepararse para tomar parte activa en la vida social y cultural de su comunidad. Si tomamos en cuenta lo que nos indica Pagés acerca de la propuesta de Levstik y Barton sobre algunos elementos importantes que hay que tomar en cuenta para la enseñanza de la historia, debemos destacar: a) los juicios razonados, b) un punto de vista amplio de la humanidad, c) una deliberación sobre el bien común.⁷⁴ El juego reúne en su dinámica misma estos elementos, sobre todo coadyuva a que el niño vaya haciendo juicios razonados de los acontecimientos, de los procesos históricos. A través del juego exploran si los hechos podrían haber sido de otra forma, juegan a cambiar lo que se puede cambiar y lo que se debe conservar, además el juego lo prepara a una participación ciudadana más democrática por la dinámica que se genera en su transcurrir, a la hora de organizarse los niños son los más interesados en que nadie se salga de las reglas impuestas por ellos mismos, entender al otro como persona diferente a ellos mismos así como sociedades diferentes a la suya y el mundo común en el que habitan.

2.4 El juego en los planes y programas de historia en el cuarto grado de educación primaria.

A diferencia de los primeros tres grados de educación primaria, en cuarto grado se inicia el aprendizaje de la historia de manera específica. Por lo cual, se considera como primordial que en este grado los alumnos profundicen en el estudio de la historia de México, desde el poblamiento de América hasta la consumación de la Independencia, a fin de que logren desarrollar una visión amplia de las sociedades prehispánicas y virreinales que les permita reconocer las raíces multiculturales que conforman el México actual.

⁷³ Pagés Blanch, Joan, *Revista Escuela de Historia*, año 6, vol.1, núm 6, 2007, Unsa, 2005- 2009. [histocatnsa.http://WWW.unsa.edu.ar/histocat/revista.\(14/02/2008\)](http://WWW.unsa.edu.ar/histocat/revista.(14/02/2008)), p. 22.

⁷⁴ *Ibíd*, pp. 24.

Es necesario mencionar que esta periodización se da a partir de este ciclo escolar (2011-2012), que es cuando se da inicio a la reforma (RIEB) en los grupos de 3° y 4° grados. La modificación en los contenidos se fue haciendo en forma gradual empezando por 1° y 6° en 2009-2010, en 2° y 5° la modificación se hizo en 2010-2011.

En cuanto a los contenidos la periodización antes utilizada también iniciaba en el poblamiento de América, y terminaba con una semblanza del México contemporáneo, abarcando también los demás periodos como, los procesos del México independiente, la República, Segundo Imperio, la Reforma, la República Restaurada, el Porfiriato, la Revolución Mexicana, caudillos e instituciones y los distintos periodos presidenciales; dando una visión general de la historia de nuestro país. Ahora se ha reducido hasta la Independencia y su consumación, al parecer se pretende hacer una cierta especialización de periodos en cada uno de los grados a partir de 4°, en 5° se inicia con la Independencia y se llega hasta una semblanza del México del siglo XX y albores del siglo XXI y en 6° se da inicio a la historia universal. Aunque podríamos considerar que algunos expertos en textos históricos para niños como Josefina Zoraida Vázquez, opinan que es necesario hacer una síntesis inteligente del contenido histórico “los niños pueden aprender bien unos cuantos temas, razonando procesos y problemas y tendrían las bases para aprender el resto poco a poco”.⁷⁵

La experiencia personal nos dice que el contenido histórico en el texto aparece demasiado fragmentado, pero sí aparecen ya algunas voces ausentes como la de la infancia, ya que en cada tema se consideran actividades que requieren el conocimiento de la infancia en cada una de las etapas estudiadas.

Los planes y programas nos llevan a considerar que al iniciar el cuarto grado el niño es iniciado en el conocimiento de la historia tal como si fuera la primera vez que los alumnos estudian la historia de México, pero en realidad se debe tener en cuenta que cada una de las personas al llegar a la primaria llevan ya toda una carga experiencial, este bagaje cultural y la trayectoria escolar que ya

⁷⁵ Barriga Villanueva, Rebeca, *Entre paradojas a 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, COLMEX, SEP- CONALITEG, 2011, p. 438.

llevan recorrida forman ya mucho del tejido histórico que ellos mismos conciben como parte de su existencia, lo que falta es encontrar la manera en que se hagan conscientes esas relaciones entre lo vivido y el conocimiento impartido; se les acerca de distintas formas a estos temas a través de los medios de comunicación, de las conmemoraciones cívicas o del estudio de las formas de vida y los paisajes de su entidad a lo largo del tiempo y se considera que los alumnos de esta edad tienen algunas ideas de cómo fue el pasado de nuestro país y han desarrollado algunas nociones sobre el tiempo histórico y el manejo de fuentes de información. Los programas y el texto gratuito siguen reafirmando la historia oficial. Nosotros debemos estar atentos a descubrir qué es lo que esa historia suprimió, qué acontecimientos borró, qué personajes históricos exaltó y cuáles omitió, tal como nos lo refiere Guadalupe Mendoza Ramírez en el apartado “Los libros de texto de historia de la modernización educativa”.⁷⁶

La RIEB nos da un lineamiento del perfil con el que ingresa y egresa un niño de cuarto grado lo podemos observar en el siguiente cuadro comparativo.

Cuadro 9. Cuadro comparativo de los conocimientos que deben tener y los que deben desarrollar los niños de cuarto grado. (RIEB)

Conocimientos adquiridos al llegar a 4° grado	Conocimientos a desarrollar en el 4° grado
Tienen idea de cuáles son las unidades de medición y ordenamiento del tiempo: década, lustro, siglo, etc.	Avanzan en el desarrollo del tiempo histórico utilizando los términos adecuados y mayor grado de precisión para entender procesos históricos.
Usan términos que les permiten ordenar secuencialmente acontecimientos.	Aplican las convencionales a.C y d.C para ubicar contextos temporales de las culturas prehispánicas.
Distinguen cambios y permanencias entre periodos.	Precisan con ayuda de las líneas del tiempo los siglos en los que se desarrollaron algunos acontecimientos

⁷⁶ *Ibid.* p. 441.

Establecen relaciones causales, sencillas y tangibles entre acontecimientos.	Distinguen los cambios y las permanencias de las formas de vida y logran distinguir más de una causa en el desarrollo de los procesos en estudio.
Reconocen objetos, imágenes o relatos como fuentes que brindan información del pasado.	

Sin embargo, ubicándonos en el contexto concreto del aula, valdría la pena preguntarnos, si tenemos claro en qué consiste cada uno de los recursos y cómo los vamos a utilizar, y algo importante, las adaptaciones que realizamos tomando en cuenta las características únicas distintivas de cada grupo.

Los rasgos distintivos del enfoque que estos planes y programas presentan, son los siguientes:

1. Promover la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos, considerando los diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento histórico.
2. Estudiar una historia global que tome en cuenta las relaciones que existen entre la economía, la política, la sociedad y la cultura en la que intervienen múltiples protagonistas.
3. Tomar en consideración su legado histórico, fortalecer el desarrollo de sus valores, afirmar su identidad nacional. El conocimiento histórico les permite entender y analizar el presente, planear el futuro y comprender la realidad como sujetos históricos. Hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social.
4. Sensibilizar al alumno en el conocimiento histórico, dando un nuevo significado a la asignatura, propiciando el gusto por la historia, centrando el interés en el cómo sin descuidar el qué enseñar.

La revisión de los libros de texto nos lleva a considerar que el discurso que nos aportan es fragmentado, nos corresponde como docentes planear estrategias para sensibilizar su interés por la historia y junto con la información que el niño adquiriera le ayuden a que tenga acceso al conocimiento más completo, logrando que se genere esa comprensión espacial y temporal de los sucesos y procesos del conocimiento histórico. El libro de texto es una herramienta importante que complementa las clases del docente, aunque hay que destacar que hay quienes lo usan como recurso único, a pesar de que el planteamiento de la RIEB puntualiza que debe ser un punto de partida para despertar el interés por realizar investigaciones más amplias y completas. El libro de texto también puede ser instrumento de análisis por lo que presenta y no presenta, las omisiones también pueden ser factor de aprendizaje. De hecho el libro ya es parte de un discurso, el cual deberá ser develado por su contenido, por sus imágenes, y el maestro tiene en sus manos la iniciativa de entusiasmar al alumno en el conocimiento de la historia desde la lectura de aquello que está implícito en el libro pero no con palabras.

No podemos dejar de reconocer que algunos elementos del texto muy interesantes son las líneas del tiempo, que aunque no son nuevas porque aparecen ya en los textos de 1994, estas líneas del tiempo recuperan acontecimientos de 1500 a. C. a 1821 de la historia de México y paralelamente con los del resto del mundo. Mendoza Ramírez nos recomienda no centrarnos sólo en la cronología, pues añade “la cronología no puede ser confundida con el tiempo histórico ya que como instrumento de medida no explica demasiadas cosas”⁷⁷

Las clases de historia pueden llegar a sensibilizar al alumno hacia una curiosidad creciente acerca del conocimiento del pasado, aunque dependerá en gran medida de la capacidad del docente para implementar actividades que logren dicho propósito. La apatía del profesor puede ser un factor determinante. Aunque en los planes y programas de la RIEB ya se mencionan algunos de los recursos didácticos que se pueden utilizar en el momento de enseñarla, a veces es el

⁷⁷ *Ibid*, p. 446.

propio docente quien no los toma en cuenta por situarse en zonas de confort donde ya tiene preestablecidas ciertas conductas y esquemas que repite sistemáticamente año con año, o la escuela no proporciona las facilidades para el uso de los recursos mencionados, o simplemente no hay una voluntad por cambiar. También hay que mencionar que no todos los profesores han recibido la capacitación para poder conocer a fondo el enfoque de la RIEB, los cursos que reciben son de carácter informativo y no formativo, no conocen a fondo la teoría en que se fundamentan los libros de texto. Los libros de texto conllevan también el reto de incorporar las TIC's a su labor pedagógica, además de que el enfoque por competencias demanda el desarrollo de otras habilidades para la enseñanza.⁷⁸

El docente en realidad debe tener una conciencia más sensible hacia el conocimiento del alumno y buscar la forma de aprovechar pedagógicamente los libros de texto y otros materiales que se le ofrecen por parte de la SEP, para un desarrollo más eficaz y el logro de objetivos concretos en la enseñanza de la historia.

Competencias a desarrollar en el programa de Historia

Competencia: Comprensión del tiempo y espacio histórico

Cuadro 10. Competencias a lograr en cuarto grado fuente (RIEB)

	<i>Tiempo histórico.</i>	<i>Espacio histórico.</i>
Aplicar conocimientos sobre el pasado. Establecer relaciones entre hechos. Comprender el contexto de un acontecimiento o proceso histórico	Es la concepción del devenir del ser humano, entender el pasado, presente y futuro de las sociedades y el mundo. Implica la apropiación de los sistemas de medición del tiempo; para establecer relaciones entre los hechos históricos, y la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico para dimensionar un suceso o proceso histórico. Establecer relaciones de cambio-	Se trabaja simultáneamente con conocimientos cartográficos y localización e interrelación de los elementos naturales y humanos. Permite comprender el desarrollo de un acontecimiento o proceso histórico y qué papel jugaron los distintos componentes geográficos. Emplear las habilidades cartográficas para localizar y representar sucesos históricos en mapas.

⁷⁸ Análisis de los materiales educativos con enfoque en las competencias en educación básica UNAM (2009) pp. 9
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sito/index.php?act=prievainv11/06/2013>.

	permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente-futuro.	Describir y establecer relaciones entre la naturaleza, economía, sociedad y cultura en un espacio y tiempo determinado.
--	--	---

Competencia: manejo de la información histórica

Cuadro 10. Competencias a lograr en cuarto grado fuente (RIEB)

Esta competencia permite movilizar en el alumno conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista sobre el pasado de manera fundamentada.	Estrategias de aprendizaje del alumno: Formular y responda interrogantes sobre el pasado. Seleccionar información relevante de testimonios escritos, orales, gráficos y materiales. Analizar, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos pasados. Emplear en su contexto conceptos históricos. Describir, explique o exprese sus conclusiones utilizando fuentes.
--	---

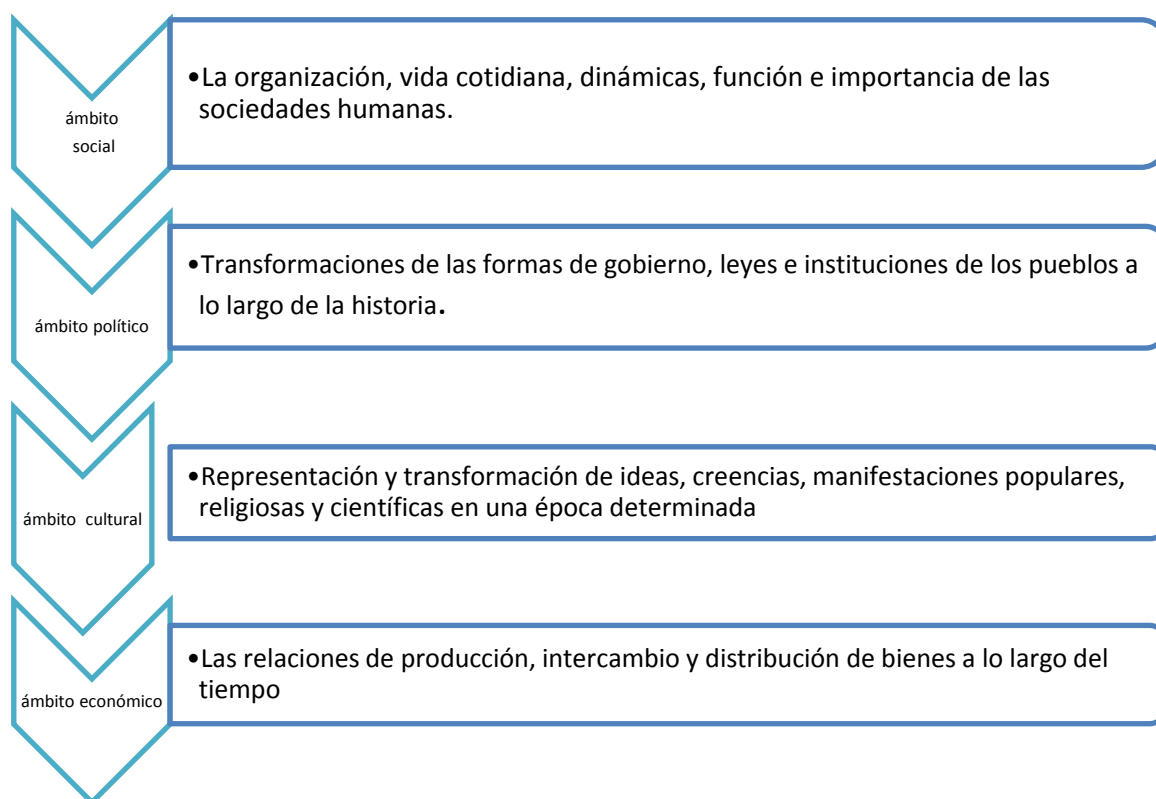
Competencia: formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Cuadro 10. Competencias a lograr en cuarto grado fuente (RIEB)

A través de esta competencia, desarrollan habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y la naturaleza. Asimismo, se fomenta el aprecio por la diversidad del legado, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo.	Estrategias de aprendizaje: Analizar y discutir acerca de la diversidad social, cultural, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes. Desarrollar empatía con seres de otros tiempos con distintas condiciones sociales. Identificar las acciones pasadas y presentes para favorecer la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente. Identificar los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y sus consecuencias. Identificar y describir objetos, tradiciones y creencias que perduran, y las características de las sociedades que las crearon. Reconocer en el otro los elementos que le son comunes y le dan identidad. Recuperar el conocimiento histórico para valorar su presente y, como sujeto histórico, plantear proyectos para actuar con responsabilidad social.
--	---

Ámbitos

Se espera que los alumnos, con la intervención del maestro, analicen los cuatro ámbitos diferentes y los integren para así construir una historia que considere la multiplicidad de factores que forman parte de un contexto determinado; estos ámbitos son:



Organización del programa

Este grado abarca un periodo del estudio que va desde el México prehispánico hasta la Independencia. El primer bloque inicia con una revisión panorámica sobre los primeros pobladores de América, ubicando temporal y espacialmente Aridoamérica y Mesoamérica. El segundo bloque continúa con el estudio de los periodos que abarca el México prehispánico, y el tercero se dedica al encuentro que se dio entre América y Europa, por lo que se parte de las concepciones

europeas del mundo y se llega hasta el momento de la conquista de México. El cuarto bloque da cuenta de la vida durante el virreinato y, por último, en el quinto se estudia el proceso que siguió el movimiento de Independencia.

Los bloques cuentan con los siguientes apartados:

Propósitos por grado. Establecen, los aprendizajes generales.

Propósitos por bloque. Señalan aprendizajes, conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

Temas. Son los contenidos históricos y se organizan en tres apartados:

Panorama del periodo. Ofrece una mirada de conjunto del periodo la ubicación temporal y espacial. Tiene un carácter general e introductorio y permite conocer las ideas previas.

Temas para comprender el periodo. Analiza diferentes acontecimientos y procesos históricos. Cada tema parte de una pregunta detonadora para despertar la curiosidad, articula contenidos tomando según las características, nivel de desarrollo cognitivo, medio sociocultural y las ideas previas para elegir los recursos y las estrategias adecuadas para el desarrollo de las nociones temporales y espaciales.

Es importante mencionar que el docente debe buscar las herramientas necesarias para la enseñanza de la historia, el juego puede contener todas las bondades que nos ayuden a desarrollar para lograr que el alumno en realidad pueda pensar históricamente y adquirir las bases para formarse una conciencia histórica. Los temas que el programa nos muestra pueden advertirse aún como una historia en forma lineal, una historia fragmentada, creemos que el docente puede modificar algunas cosas para que la enseñanza de la historia logre el propósito de que el alumno vaya constituyéndose en un ciudadano responsable de su proceso histórico personal y su participación social, teniendo conciencia plena de donde surgen todos los procesos en los que él ahora está incluido y cuáles se están generando y que también lo determinan en un tiempo y espacio.

Temas para reflexionar. Sugieren temas para despertar el interés del alumno por el pasado, los cuales aluden a la vida cotidiana, para que desarrollen las nociones temporales de cambio y permanencia, así como la relación pasado-presente-

futuro. Estos temas son un buen pretexto para ser introducidos en los espacios lúdicos.

Aprendizajes esperados. Indican los logros de los alumnos en términos de *saber*, *saber hacer* y *ser* al finalizar el estudio de los contenidos y son un referente para la evaluación.

Sugerencias didácticas. Contiene actividades que buscan organizar las experiencias de aprendizaje, además de orientaciones para fortalecer el trabajo de nociones, habilidades, valores y actitudes.

Cada uno de los grados implica el logro de ciertas habilidades, las consideraciones para el desarrollo del pensamiento histórico en cada uno de los grados se presenta en los anexos 4 y 5 pero el de cuarto grado se hace visible en el siguiente cuadro:

Cuadro 13. Habilidades para el desarrollo del pensamiento histórico en el cuarto grado. Fuente (RIEB)

- En cuarto y quinto grados se estudia la historia de México, por lo ya poseen algunas ideas de cómo fue el pasado de nuestro país y ya desarrollaron algunas nociones sobre el tiempo histórico y el manejo de fuentes.
- Tienen idea de unidades de medición y ordenamiento del tiempo en forma secuencial; distinguen cambios y permanencias visibles de un periodo a otro; establecen relaciones causales sencillas y tangibles entre acontecimientos, componentes naturales y las formas de vida.
- Saben que los objetos, las imágenes o los relatos son fuentes que nos brindan información del pasado.
- Los niños avanzarán en el desarrollo del tiempo histórico, pues requieren un mayor grado de precisión para entender procesos históricos y en la distinción de los cambios y las permanencias en las formas de vida y del paisaje, y en la posibilidad de diferenciar más de una causa en el desarrollo de los procesos de estudio.

En el programa de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se propone que la enseñanza de la historia debe ofrecer una variedad de experiencias de aprendizaje que abarquen el uso de los recursos que se enlistan a continuación:

► **Líneas del tiempo y esquemas cronológicos.** Desarrollan la noción del tiempo histórico, establecen secuencias cronológicas, relaciones pasado-presentes e interrelaciones entre distintos sucesos en el tiempo y el espacio. Nosotros consideramos que el uso de este recurso puede usarse como juego.

► **Imágenes.** Ayudan a tener una visión de distintas épocas y comprender los cambios que se dan con el paso del tiempo mediante la lectura y descripción de las pinturas, fotografías o recreaciones gráficas de otros tiempos. Es un recurso importante para que el alumno simbolice una realidad que no conocen y la pueden expresar mediante el juego. En las prácticas que se han hecho se ha podido observar una gran relevancia en las imágenes porque ayudan a los niños a tener percepciones acerca de épocas pasadas, y mediante el juego logran externar sus propias elaboraciones cognitivas ayudados con las imágenes de la realidad que no conocen.

► **Fuentes escritas.** Los alumnos leen y contrastan fragmentos de documentos oficiales, crónicas, biografías y obras literarias, pueden apropiarse, gradualmente, de conceptos e interpretaciones históricas. Por medio de las fuentes, y la estimulación del juego podemos lograr que se pregunten: por qué/causalidad, cuándo/temporalidad, cómo ocurrió/causalidad, dónde/espacialidad, quiénes participaron/sujetos de la historia, qué cambió y qué permanece (relación pasado presente, cambio y permanencia), y fomentan hábitos de lectura y habilidades para investigar.

► **Fuentes orales.** Mitos, leyendas y tradiciones que se transmiten, ayudan a recuperar los testimonios (vivencias y experiencias) proveen información de la memoria colectiva, recuperan elementos de la propia identidad y proponen una comprensión de la historia desde un enfoque intercultural al valorar formas de pensar. Estos recursos son de los más enriquecedores en el espacio del juego,

porque pueden ser expresados en representaciones al interpretar a los personajes con los cuales interactúan.

► **Mapas.** Favorecen el desarrollo de la noción de espacio, y organizan la información histórica, se describen relaciones espaciales. Visualizan de manera sintética los cambios que se han dado en el espacio. El uso de los mapas representa un recurso importante porque facilita a los alumnos visualizar los distintos escenarios de la historia. Consideramos que esos escenarios los puede crear el mismo niño mediante el juego.

► **Gráficas y estadísticas.** Posibilitan trabajar con la noción de tiempo histórico a través de la observación de los cambios cuantitativos y cualitativos de diferentes sucesos y procesos relacionados con la población.

► **Esquemas.** Son útiles en tanto que son representaciones gráficas que facilitan la comprensión de ideas complejas: resaltan los acontecimientos y las relaciones de una época o proceso histórico; promueven la habilidad de sintetizar acontecimientos y procesos; además, sirven como referente de evaluación. Medio que consideramos muy importante cuando el juego se expresa en el papel.

► **Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).** Son una alternativa para el conocimiento histórico y herramientas que desarrollan habilidades relacionadas con el manejo de información. Ofrecen recursos como: videos, canales de TV, paquetes computacionales, internet, música e imágenes. En este aspecto pensamos en el interés que muestra el alumno por estos medios y podría de alguna manera jugar dentro de estos espacios creando sus propios modelos para subirlos a la red relacionándolos con los temas históricos que está viendo.

► **Museos.** La visita a estos espacios permite al alumno observar y describir objetos que le ayuden a entender el pasado y a reconocer lo que todavía está

vigente, a fin de que comprendan por qué forman parte del patrimonio cultural de la localidad, y reconocer que pueden ser testigos de representaciones del pasado.

► **Sitios y monumentos históricos.** Los sitios arqueológicos, conventos e iglesias, casas y edificios, plazas, fábricas, son vestigios de la actividad humana de otras épocas y culturas. Todo espacio es factible para analizar la relación entre el ser humano y su historia a través de la visualización de vestigios de otras épocas. El estudio del entorno espacial y temporal contribuye a mantener una actitud de respeto y cuidado de las huellas del pasado y la cultura.

Intervención docente.

Nuestro interés está focalizado sobre todo en la intervención del docente, porque es en ello que gran parte de la propuesta está fundamentada, en que el o la docente sepa distinguir los momentos adecuados de intervención. La enseñanza de la historia demanda del profesor el conocimiento del programa, del enfoque, de los propósitos, y del dominio y manejo didáctico de los contenidos, por lo que es deseable que el curso y las clases se planeen con base en los siguientes elementos:

- Privilegiar el análisis y la comprensión histórica. Es necesario generar el interés de los alumnos mediante situaciones estimulantes que les genere empatía por lo que están estudiando.

El programa que la RIEB propone establece principalmente que los docentes deben recuperar los conocimientos previos del alumno, que se genere la historia explicativa, que ellos encuentren los principales argumentos para explicarse a sí mismos estos hechos y relacionarlos con su presente.

- Conocer las características, los intereses y las inquietudes de los alumnos, para elegir las estrategias y los materiales didácticos acordes con su contexto sociocultural.
- **Incentivar el interés de los alumnos por la historia a través de actividades de aprendizaje lúdicas y significativas.**

- Promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de valores como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, el diálogo y la tolerancia, entre otros.

El programa (RIEB) recomienda el trabajo colegiado de los docentes del mismo grado.

- **Dominar los contenidos, la didáctica para la enseñanza de la historia y los recursos de apoyo, con la finalidad de que facilite el aprendizaje de los alumnos de una manera atractiva y lúdica.** Así, los alumnos movilizarán sus conocimientos y habilidades, y fortalecerán los valores necesarios para la comprensión del pasado de tal forma que puedan enfrentar situaciones de la vida cotidiana.

Es muy importante que nos centremos un poco en este apartado donde se habla de la intervención del docente y sobre todo poner atención en que el alumno adquiera el interés por la historia a través de actividades de aprendizaje lúdicas y significativas. Aquí cabe preguntarse varias cosas, si en realidad el docente domina las premisas de la didáctica de la historia y así se puede decir de cada una de las asignaturas, y si en realidad se toman en cuenta todas estas indicaciones en el momento real en que se imparte una clase de historia. En la realidad utilizamos estrategias poco congruentes con la enseñanza de la historia y más aún el docente tiene conocimientos precarios acerca de la historia y de su enseñanza.

Otro aspecto más en el que se pretende que se fije la atención es que en la medida en que se avanza en la lectura de este programa, en las 20 páginas que se dedican a hacer la presentación de los propósitos, el enfoque, y diversas orientaciones sobre los recursos, la evaluación, la intervención docente y la distribución de los contenidos en los diferentes bloques, sólo dos veces se mencionan las actividades lúdicas, idea que no es desarrollada, sólo se menciona. Llama la atención que ni siquiera aparece la palabra juego, sólo se hace mención a actividades lúdicas, el juego como elemento que pueda ser susceptible de ser usado en la impartición, o para fortalecer algún conocimiento o ya por lo menos

como entrada para alguna de las clases de historia. Creemos que este elemento puede ser un buen mediador entre el conocimiento de la historia y el alumno.

El docente debe tener plena conciencia de las implicaciones que se le ponen en las manos a través de este programa de historia, sobre el aprendizaje y la capacidad de comprender los acontecimientos y procesos históricos, la disposición de aprender él mismo y contagiar esa disposición a los alumnos, que sea consciente de los recursos, las estrategias de enseñanza que emplea, la misma organización del aula y la participación de los alumnos. Otro aspecto que debe señalarse es que el docente debe tener en cuenta cuáles son los rasgos que está desarrollando en el pensamiento de sus alumnos en relación con las nociones histórico sociales. Debe haber una congruencia entre el contenido que enseña, los recursos que utiliza, el desarrollo cognitivo de los niños y sobre todo estar evaluando constantemente si se está contribuyendo a fomentar esa curiosidad del niño por su pasado, reconocerse como sujeto histórico, fomentar el pensamiento histórico y formar esa conciencia histórica para la convivencia.

Aquí es importante mencionar que el programa responde a los lineamientos que Joaquín Prats menciona al hablar de las posibilidades que abre la enseñanza de la historia en el campo educativo:

- Facilitar la comprensión del presente.
- Preparar a los alumnos para la vida adulta, donde la historia será el marco de referencia.
- Despertar el interés por el pasado. Lo que lleva a coherencia, reflexión de la contemporaneidad y compromiso.
- Potenciar en los adolescentes y en los niños un sentido de identidad. Da conciencia del origen, comprensión de lo distinto y valoración de lo diferente. Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común. Colocar nuestra herencia en el justo contexto de un ámbito planetario.
- Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy. valorar las culturas diferentes.
- Contribuir a desarrollar las habilidades de la mente mediante un estudio disciplinado. Permite la formulación de ideas, opiniones y análisis más estrictos y racionales.
- Introducir a los alumnos en una metodología más rigurosa propia de los historiadores. Supone entrenamiento en la capacidad de análisis, inferencia y formulación de hipótesis.

- Enriquecer otras áreas del currículum. Se fortalece y enriquece a otras áreas del conocimiento.⁷⁹

La evaluación en la escuela o el aula en general se refiere a los resultados finales que un alumno logra en el aprendizaje, en un tiempo determinado (bimestre, semestre o año escolar), omitiéndose otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, como el desarrollo de habilidades para el manejo de información y la elaboración de diversos recursos donde se aplique el conocimiento histórico, así como el desarrollo y fortalecimiento de actitudes y valores.

El programa (RIEB) presenta la evaluación como un proceso importante para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, ya que aportará información oportuna que permitirá cambiar, adecuar o continuar con determinadas prácticas docentes. Los aspectos a evaluar son:

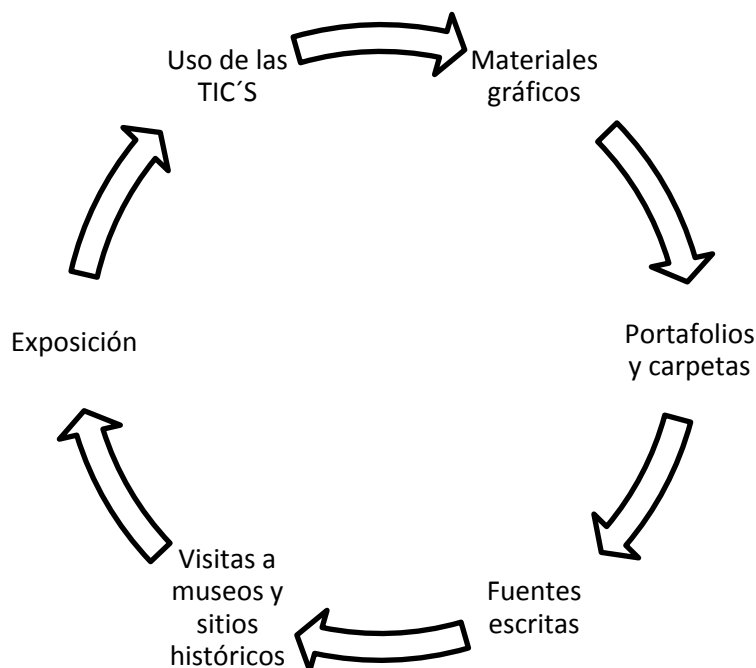
Conceptual: lo que *debe saber*, al lograr la comprensión y el manejo de nociones y conceptos que se trabajan en los contenidos;

Procedimental: lo que *sepa hacer*, que incluye las habilidades, técnicas y destrezas relativas a la aplicación práctica de los conocimientos.

Actitudinal: lo que se considera que logre, en relación a actitudes y valores como el respeto, la solidaridad, tolerancia, responsabilidad, convivencia y empatía.

⁷⁹Prats, Joaquín, *Enseñar Historia, notas para una didáctica renovadora* http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renova_dora.pdf, 03/02/2013.

Evaluación de acuerdo con los diferentes recursos didácticos utilizados, los alumnos podrán ser evaluados a partir de actividades de aprendizaje como:



- *Materiales gráficos*: donde sitúen, expliquen, ubiquen e identifiquen procesos, hechos, cambios, duraciones, espacial y temporalmente.
- *Fuentes escritas*: que permitan conocer, la búsqueda, la selección, el análisis y la interpretación de la información.
- *Visitas a museos locales, sitios y monumentos históricos de la comunidad*: espacios, donde contextualicen espacial y temporalmente lo observado.
- *Exposición*: escrita, oral o gráfica que exprese su indagación, sus conclusiones y los argumentos de un tema.
- *Uso de las tic's*: donde muestren sus conocimientos y habilidades para la búsqueda y selección de información histórica.
- *Portafolios y carpetas*: en las que lleven un registro sistemático de los trabajos de la asignatura.
- *Registro de la participación y actitudes de los niños y las niñas*: al compartir y comparar información; escuchar; respetar y proponer alternativas.

A estas formas evaluativas que presenta el programa RIEB, sólo le añadiríamos también:

- El juego como otro elemento importante que puede tener carácter evaluativo, puede darnos buena cuenta de cómo está asimilando el alumno los acontecimientos históricos, mediante la observación del niño que juega al asumir roles, al dramatizar acontecimientos históricos. Puede darnos cuenta del trabajo de reflexión que está haciendo el alumno del hecho histórico.

Con respecto al libro de texto coincidimos con las indicaciones que se le hacen a la SEE por parte del grupo de análisis de la UNAM a los libros de texto gratuitos.⁸⁰

Si el libro de texto sigue siendo el recurso más usado por los profesores en todas las materias, es necesario mejorar la organización, explicación y redacción de los conceptos tomando en cuenta a especialistas, profesores y saberes previos de los alumnos. También debe dársele un uso más coherente con lo que plantea el enfoque de competencias, tanto en el aula como en la casa, porque las tareas las realizan solos y no como lo recomienda el libro, con la ayuda de los padres de familia.

El libro de texto requiere del uso de las TICS, a las que no siempre el alumno tiene acceso. El libro muchas veces no concreta su papel de medio articulador por la falta de infraestructura, la resistencia al cambio, los recursos que proponen como la enciclomedia, biblioteca de aula y materiales audiovisuales y sonoros se usan poco como apoyo didáctico. El texto está en su mayoría fundamentado en realidades de escuelas unigrado de contextos urbanos, de realidades familiares nucleares y deja descontextualizados a los alumnos de las escuelas rurales, multigrados o indígenas.

⁸⁰ *Uso pedagógico de los materiales educativos escritos para educación primaria por parte de sus destinatarios en el aula*, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 10. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/eveinv/primaria/investigaciones/INFORMACIENCIASConcepto4.pdf>. 12/04/2013.

Lo que más gusta de los libros de texto a los alumnos son los dibujos, fotos, juegos, actividades, lecturas. De las actividades sugeridas los alumnos prefieren los trabajos en equipo y hacer los proyectos de interés, lo que promueve el trabajo grupal y colaborativo, se ha visto que entre las habilidades que más promueven los libros se encuentran la de relacionar los contenidos con su entorno y utilizar diversas fuentes de consulta, mucho más en el contexto urbano, pues hemos tenido la oportunidad de estar observando la práctica docente en los dos campos y sobre todo el medio urbano es el que cuenta con las bondades para poder desarrollar estas actividades en total cobertura. Para el medio rural y sobre todo en el contexto de una escuela multigrado, el libro está descontextualizado y alejado de una realidad viva.⁸¹ Todo esto conlleva a estos estudiosos a concluir que es necesario tener cuidado en la implantación, en un país de contrastes y profundas desigualdades sociales, culturales y económicas, de un modelo teórico concebido en una realidad ajena como diferente a la nuestra.

La reforma educativa dista mucho de ser comprendida por los actores principales, en primer lugar los docentes, a los cuales les hace falta tener claridad en cuanto a por qué se toman decisiones encaminadas a la transformación del sistema educativo. Otro de los factores es que no se alcanzan a vislumbrar los puntos donde las diferentes posiciones ideológicas puedan llegar a un acuerdo. Podrá pensarse que si se empezó a implementar en 1994, ya tiene unos años para que se vaya conociendo de una manera más profunda, la realidad es que apenas hasta el año 2011 se implementó en los grados de 4° y 3°, lo que para los docentes de estos grados es apenas empezar a introducirse en los cambios que ésta les plantea.

El Observatorio de la Educación Iberoamericana concluye que para que los principios de la reforma educativa sean sostenibles también tiene que ver con las acciones y significados que cada centro educativo le da a los principios que establece dicha reforma, debe haber un proceso de apropiación en el escenario de la gestión escolar y de las articulaciones generadas en los niveles macro y micro del sistema educativo.

⁸¹ Cfr. *Ibid*, pp.13.

El Observatorio menciona además que pueden advertirse algunas ausencias en el desarrollo de los programas de la reforma, ausencias como la presencia de los padres de familia en una forma más explícita y la de los propios alumnos, aunque se centra en un modelo constructivista donde los alumnos son impulsados a construir su propio aprendizaje, no se vislumbra dónde pueden los alumnos ser los protagonistas principales. Respecto del protagonismo tal como lo describe el Observatorio de la Educación Iberoamericana se resalta que en varios de los países donde la reforma educativa tiene éxito sobresale un modelo donde el protagonismo pertenece a los estudiantes y a los padres de familia convirtiéndose en un catalizador de conflictos, de simulaciones u omisiones y promotor de prácticas democráticas.⁸² Podemos concluir que tanto el programa y los libros de texto gratuitos contiene elementos valiosos para el aprendizaje de la historia pero no pueden concebirse como elementos paralelos a la realidad de muchas regiones de nuestro país, pues son compatibles sólo con las regiones urbanas.

El docente al enseñar la historia, puede vincular totalmente actividades interesantes para el niño como el juego, donde pueden complementarse los temas, extenderse y asociarse con la cotidianidad del niño y al mismo tiempo enseñarle el carácter científico que también tiene la historia.

2.5. El juego en el ámbito escolar y su espacio en el aula

Se podría pensar que el juego tiene un lugar preponderante en la escuela actualmente, pero al decir de Mónica Patricia Sarlé,⁸³ a pesar de las muchas virtudes que se le atribuyen al juego, los desarrollos curriculares para las escuelas infantiles muestran que está perdiendo terreno, el tratamiento que de él se hace es muy pobre y la interpretación presenta más componentes psicológicos que pedagógicos. La autora continúa afirmando que en los contextos educativos aún suele haber una oposición entre juego y aprendizaje. Las actitudes de los padres y

⁸² Investigación sobre gestión escolar como escenario de innovación.
http://www.oei.es/observatorio/gestion_escolar.htm 18/04/13

⁸³ Cfr. Sarlé, Patricia Mónica. *Juego y Aprendizaje Escolar, los rasgos del juego en la educación infantil*, México D.F., Ediciones Novedades Educativas, 2001, p. 30.

educadores son adversas a la utilización del juego durante el tiempo destinado a la escuela lo cual “refleja una definición del juego como no educativo en sí mismo”. Esto podemos verlo más en la práctica, porque a nivel teórico si se les cuestiona a los docentes, la mayoría asiente en la importancia del juego para el niño.

Sarlé nos sugiere la necesidad de empezar a dejar de ver el juego como un recurso mágico al servicio del contenido a enseñar, “la seriedad que ésta actividad tiene para el niño nos enfrenta ante la necesidad de no desnaturalizar su significado utilizándolo como arma o herramienta para llamar la atención de los niños, pareciera necesario comenzar a mirar el juego en sí mismo y no como medio para enseñar”.⁸⁴

Al hablar del juego dentro de la escuela y cómo se asume en formas diversas desde la mirada de sus protagonistas, maestro y alumnos, Sarlé afirma que la escuela no impide jugar al niño sino que presenta aspectos diferentes desde los cuales conceptualiza las relaciones entre juego y enseñanza.



Fotografía 2. El patio es un espacio de pluralidades.

Los fugaces momentos de juego y recreación en el patio escolar constituyen una actividad lúdica de alta valoración en el marco de la vida cotidiana del infante. Es un espacio al que se considera como un elemento más de una escuela, un espacio alejado de las aulas atravesado por la dicotomía trabajo/juego

⁸⁴ Ibíd. p. 31.

y por lo general es un espacio cotidiano de recreación. Podemos caer de algún modo en la contraposición del espacio del aula y del espacio del patio, expresan la fuerte dicotomización entre lo intelectual y lo corporal, entre trabajo y descanso o la alternancia clase-recreo.⁸⁵ Toda esa serie de dicotomías van creando la separación tarea-juego y satura de mensajes al currículo oculto, en realidad consideramos que así como el patio es un espacio de pluralidades, el aula también lo es y puede contener al juego dentro de sí. De ahí que Víctor Pavía nos conduce a revisar el trabajo escolar desde el patio, y el patio considerado como un espacio de recreo, en este sentido cita también a Parlebas que dice “el espacio material representa el soporte irrecusable de todo juego, definir un juego es en parte establecer las características de los lugares donde se realiza”,⁸⁶ y aquí es donde también queremos hacer énfasis porque de manera pedagógica al plantear el juego en el aula adquiere dimensiones nuevas y atrayentes para el escolar, de esta forma no esperará ansiosamente el recreo para salir al patio, sino será como una continuación de las actividades que realiza en el salón aunque en el patio tenga implícitas otras formas más abiertas de practicar la sociabilidad con el otro.

Fotografía 2



Para Winnicott el juego de garabatos es el punto de encuentro entre el adulto y el niño, y obliga al segundo a realizar una doble tarea, la de crear y ser espontáneo, sin ser agobiado. El juego de garabatos resume estos conceptos en la experiencia misma, pues reúne a ambos en una zona de juego y tiene como función la comunicación, pero buscando la simbolización de éste.

⁸⁵ Pavía Víctor, *El patio escolar: el juego en libertad controlada, un lugar emblemático, territorio de pluralidad*, México, Noveduc, 2005, p. 11.

⁸⁶ *Ibid*, p. 46.

2.6 El juego y el trabajo en el aula como actividad unificada

El trabajo dentro del aula siempre se ha considerado como uno de los aspectos importantes, ya que el aula ha venido siendo durante mucho tiempo el espacio donde el alumno y el docente establecen una relación en la que reina el ambiente de trabajo que es un tiempo de escucha, de silencio, donde hay procesos, productos y se evalúan los resultados en función del rendimiento de los alumnos.

Muchos son los autores que coinciden al definir el juego, y que señalan que no se puede concebir como actividad que siempre sea placentera, en primer lugar Vigotsky, quien entre otras razones refiere que el juego no es la única actividad que el niño encuentra placentera, a su vez hay más “como el succionar un chupete”⁸⁷ entre otras que el niño puede encontrar para proporcionarse placer. Otro de los autores que coinciden con esta postura es Johan Huizinga, quien además de considerar que el juego en la mayoría de las veces no proporciona placer, sino por el contrario genera más tensiones. Freinet antepone primero el binomio trabajo/juego y no el de juego/trabajo, porque para él, el niño juega sólo la experiencia que ya tiene internalizada y no al revés, en el sentido de que no podrá jugar a ser agricultor si no tiene la más mínima idea del significado. Vigotsky por su parte enfatiza “hay un juego, por así decirlo, funcional que se ejecuta en el sentido de las necesidades individuales y sociales del niño y el hombre, un juego que se hunde a sus raíces en lo más profundo de nuestro acontecer atávico y que, indirectamente quizá sigue siendo una especie de preparación para la vida, una educación que prosigue... una lógica y un proceso que parecen específicos en la naturaleza del niño.”⁸⁸

El trabajo que se desarrolla en el aula tiene un planeamiento previo, objetivos, método, y fijación de resultados, en cambio el juego actúa desde otro espacio, el imaginario, el simbólico, desde la libertad donde no hay productos sino que lo más importante es el proceso, donde no se sabe el desenlace y donde se actúa desde el plano emocional. Pareciera insalvable su unificación, pero desde

⁸⁷ Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, España, Grijalbo, Mondadori, 1996, pp. 141.

⁸⁸ *Ibid*, p. 37.

otra perspectiva podríamos considerar que el espacio para lo espontáneo en gran medida es el juego. David Warjach en su artículo “La incidencia del acto creativo”, afirma que este espacio es difícil de encontrar en la actualidad, para él Winnicott ya en su época, se dio cuenta de que las coordenadas fundamentales de la cultura no acompañan adecuadamente a los requerimientos de producción del acto creativo. Winnicott se vio llevado a definir un espacio constituido por una lógica peculiar para dar cuenta del surgimiento del acto creador, la encontró en la articulación paradójica, el carácter indecible de toda verdadera paradoja, al colapsar el orden de determinaciones da lugar a la espontaneidad y originalidad de la creatividad para poder llegar otra vez hasta en los mínimos espacios cotidianos.⁸⁹ Podremos considerar entonces que el espacio para la creatividad para lo espontáneo lo encontramos en el juego, pero al mismo tiempo considerar que “el acento del concepto de Winnicott no cae sobre la adaptación sino sobre la capacidad lúdica del pequeño, que debe ser acompañada y cuidada paso a paso, más aún si como en este caso existen dificultades especiales”.⁹⁰

La unificación del juego y del trabajo están en manos del docente y su forma particular de intervenir el proceso, y la intervención nos la explica de una forma fascinante Marisa Rudulfo cuando nos propone que el docente debe “detenerse una y otra vez para dejar que el niño ingrese a las distintas teorizaciones sobre él con toda su tumultuosidad, en vez de sentarlo para que se *porte bien* sin tocar nada indebido de las *grandes verdades establecidas*. Para lograr este objetivo hace falta desprejuiciarse y preguntarle al niño por su *ser* a partir del vínculo de trabajo con él, en lugar de limitarse a percibirlo a través de un cristal opacado,”⁹¹ el juego precisamente nos aleja de ese cristal, y no sólo nos

⁸⁹ Warhach David *Incidencia del acto creativo*.
http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=46:salud-y-adicciones-incidencia-del-acto-creativo&catid=9:perspectivas&Itemid=29 02/04/13

⁹⁰ Rudulfo, Marisa, *La familia, la escuela y el psicoanalista entre las políticas de exclusión y los movimientos de inclusión*.

http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=55:la-familia-la-escuela-y-el-psicoanalista-entre-las-politicas-de-exclusion-y-los-movimientos-de-inclusion&catid=10:vigencia&Itemid=28, 07- 02 -2013.

⁹¹ *Idem*.

aleja, nos hace traspasarlo y entrar al mundo del niño sin agredirlo, de manera a veces imperceptible para él.



Fotografía 3. Para Winnicott es importante la capacidad del terapeuta o docente para jugar en un espacio de creatividad, en una zona donde puede darse también un efecto de liberación de ataduras en el proceso de desarrollo por el que puede pasar cada sujeto.

2.7 El juego como espacio de posibilidad dentro del aula (espacio, físico, espacio simbólico, espacio de vida).

El juego abre espacios en los que entran una multiplicidad de factores que son de gran importancia en el ser humano, entre ellos, podremos destacar que es una actividad vital para el desarrollo físico del niño, psicológico, cognitivo, social y que están relacionadas tanto en la vida cotidiana de su hogar como también dentro de la escuela. Dentro de la escuela se encuentran las aulas que se convertirán en el lugar donde el niño hará estancia la mayor parte del tiempo que permanece en la escuela

Si consideramos el aula como espacio físico diríamos que es el espacio por excelencia para este planteamiento, se despliega principalmente en la escuela y más específicamente en el aula, podemos decir entonces que en el aula encontramos un magnifico espacio que posibilita que el niño se asuma como un

ser distinto desde varias perspectivas: es el espacio por excelencia de nuevas relaciones que en sí ofrece al niño un sinnúmero de nuevas formas de percibir y situarse en ese espacio. El aula puede entonces ofrecer desde diversas perspectivas diferentes lenguajes tal como lo afirma Bachelard,⁹² al hablar de la importancia que tienen los espacios en la vida de todo ser humano, para él tiene gran valor hacer lectura de una habitación o espacio donde estamos situados y envueltos.

El aula como espacio físico sí facilita el aprendizaje y potencia las posibilidades para un crecimiento integral, a merced de que se consideren los siguientes puntos en relación al espacio físico del aula y sobre todo crear las condiciones necesarias para que se dé el aprendizaje. Como espacio físico, el aula tiene ya muchas lecturas y lenguajes, como espacio de posibilidad podríamos decir que representa para el niño un lugar también abstracto que genera ciertas imágenes además de que imaginarios que pueden tener distintas lecturas para cada uno de los seres humanos que en ella se introducen. Pero si nos situamos en el aula como espacio simbólico también ofrece al niño un nuevo sitio donde se va tejiendo un entramado simbólico, para lo cual le exige que esté dispuesto a incorporar nuevas significaciones que ponen en cuestionamiento su marco de referencia primario y que le generan conflictos con certidumbres anteriores.

El aula tiene para muchos una significación especial, ya que también es considerada como una segunda casa, esto evoca nuevamente a Bachelard cuando nos dice que “todo espacio habitado lleva como esencia la noción de casa”.⁹³ Por qué esencialmente resaltar el concepto de casa, porque la escuela es considerada como una segunda casa para el niño, porque entre ella y el aula el niño pasa la mayor parte de todo su tiempo, la captación de la noción espacio-tiempo se da entre estas áreas donde el niño interactúa y va construyendo su perspectiva del mundo.

⁹² Bachelard Gastón, *La Poética del Espacio*, México, Fondo de Cultura Económica, 2011.

⁹³ *Ibid*, p. 33.

Fotografía 4



El aula es espacio de interacción pero también un espacio de nuestras soledades, como espacio simbólico nos eleva a otro plano tal como lo indica Bachelard cuando nos dice que el espacio llama a la acción y antes de la acción la imaginación trabaja, siega y labra...⁹⁴

Dentro de este espacio simbólico se hacen preguntas y se dan respuestas, se descubre y se conectan las emociones, se transmiten los sentimientos y algo muy importante, se gestionan tantas emociones encontradas durante el día, ya sea de alegría, esfuerzo, compañerismo, frustración, de retroalimentación, de percepción, de aprendizaje, donde el profesor interactúa al mismo tiempo que actúa, y si el juego es puesto en práctica, éste se convierte en acción, experimentación y aporta mucho al aprendizaje significativo a los alumnos cognitiva y emocionalmente.

Si el juego es introducido en el aula, se crea espacio de vida, se hace presente el espacio físico y el espacio simbólico en el aula, pero hay un espacio creado, que se genera, por el profesor y que se tiene que entender en el momento preciso en que las circunstancias permiten generarlo, Winnicott, lo llama espacio potencial y al respecto plantea que el juego se da desde dos zonas, “la del paciente y la del terapeuta”, ambas relacionadas con dos personas que juegan

⁹⁴ *Ibíd.* pp.42.

juntas.⁹⁵ Es interesante resaltar el planteamiento de estas dos zonas de juego en las que se pueden colocar el docente y el alumno. Cada uno en el nivel que le corresponde. La zona del adulto en la que puede planificar y organizar, aun medir la forma de su intervención y la zona del alumno en su disposición a participar en el juego y la forma en la cual se posiciona ante los determinados juegos que se le plantean.

Fotografía 5.



Vigotsky le da al juego un lugar que está justo en medio del aprendizaje cuando lo coloca en esa zona de desarrollo próximo que sirve como base para la adquisición de nuevos aprendizajes,

El juego no sólo rige en la realidad de los infantes, sino también para la de los adultos. Para Winnicott resulta evidente que el juego en adultos como en los niños es un espacio potencial para el desarrollo y crecimiento humano. El espacio potencial él lo define como “el lugar del juego entre el bebé y la madre”⁹⁶ la presencia de la madre o figura materna participa activamente. La madre está en este ir y venir que oscila entre lo que el niño tiene, la capacidad de encontrar y la capacidad de esperar y por parte de ella a que lo encuentre, esto genera cierta confianza y se va conformando un espacio de relación, que Winnicott llama espacio transicional. Este espacio intermedio entre lo real y lo imaginario en el que se desarrolla el juego y la idea de lo mágico, lo universal es el juego y corresponde a la salud porque el juego facilita el crecimiento y conduce a las relaciones de

⁹⁵ Winnicott, *Realidad y juego*, p. 61.

⁹⁶ *Idem*, p. 63.

grupo, ayuda a sublimar. Aunque Winnicott lo relaciona desde una perspectiva psicogenética puede aplicarse a la relación educativa que no está desvinculada de la esfera psicológica, ya que según su propio decir “el juego está al servicio de la comunicación consigo mismo y con los demás,”⁹⁷ porque es una experiencia siempre creadora en el continuo espacio-tiempo una forma básica de vida

Winnicott nos hace centrar nuestra mirada en el concepto de la zona de superposición entre el juego del niño y la del adulto, la otra persona puede ser la madre o el maestro, donde existe la posibilidad de introducir enriquecimientos, “el maestro apunta a este enriquecimiento”⁹⁸ porque es quién estará atento a las condiciones necesarias para poder detenerse y descubrir el momento oportuno y certero para poder establecer y magnificar ese momento, instante en el que el juego ofrece el espacio de posibilidad, espacios de vida. A este respecto Lars Erik Berg⁹⁹ nos introduce a una interpretación de Winnicott en el mismo sentido al decirnos que lo que él quiere es mostrarnos la noción de la necesidad absoluta de un juego (de rol) social e individual libre para desarrollar una identidad humana y que el jugar es una necesidad absoluta para lograr un desarrollo mental sano, donde el adulto, ya sea terapeuta o docente, puede tener una intervención sensible y sensata en el juego del niño, a esto se refiere cuando nos dice que el maestro apunta este enriquecimiento, a producir significantes que ayuden al niño a representarse.

Natalia Bernabeu¹⁰⁰ plantea la posibilidad de llamar el aula con el término griego de *temenos* espacio, limpio, sagrado, así convertir el aula en un espacio sagrado de juego, ya que usualmente son áreas grises, rígidas para el niño. Élla habla de modificarlas empezando por lo físico, romper el orden establecido, romper estereotipos para que la mente y el espíritu se vayan predisponiendo a aceptar los cambios e ir agregando poco a poco elementos simbólicos que

⁹⁷ *Ibid*, p. 65.

⁹⁸ *Ibid*, p. 75.

⁹⁹ Lars-Erik Berg, *Las etapas del desarrollo del juego en la construcción de la identidad infantil: una contribución teórica interaccionista*. Disponible en:

<http://www.freedocumentsearch.com/etapas-del-desarrollo-del-juego-en-la-construccion-de-la-identidad-infantil.pdf>.2013/02/16

¹⁰⁰ <http://www.quadraquinta.org/materiales-didacticos/cuaderno-de-ejercicios/animacion-lectura/Animacionlecturayescritura.html#animacion#animacion>

transformen todo el ambiente del aula. Entre las muchas posibilidades que el juego puede abrir en este contexto se encuentra la de mantener una actitud siempre despierta y perceptiva en el niño.

Este planteamiento es básico respecto de la idea que se esboza en este capítulo con intención de dejar claro el papel que desempeña el maestro dentro del espacio del aula, en el sentido de aprovechar el espacio de posibilidad que el juego ofrece para introducir al niño generando otros lenguajes no convencionales, donde puede liberarse, donde encontrará otras formas para resimbolizar su realidad y poder acceder al aprendizaje desde formas más significativas para él. Como lo plantea Winnicott, el juego es por sí mismo una terapia “el jugar incluye ya una actitud social positiva respecto al juego”.¹⁰¹

2.8 La relación docente- alumno dentro del espacio del aula

Dentro de la escuela, encontramos el alma de la misma en las aulas, donde tanto docentes como alumnos se interrelacionan entre sí, se crean lazos y generan una multiplicidad de dinámicas, las cuales a veces no son tan favorables porque el docente ha sido y sigue siendo el que tiene el papel dominante, y el lugar donde ejerce poder es el aula, tal como lo resalta Margarita Sainz de la Masa, es el espacio físico donde directamente utiliza el encierro como forma de control. El aula se les ha presentado a los alumnos históricamente como un lugar ajeno a ellos, de hecho este espacio puede ser pensado como propiedad privada del docente. Frecuentemente encontramos frases muy posesivas en los docentes como por ejemplo: en mi aula no se come, no se habla, no se grita, etc.¹⁰² Aún cuando estas formas de control se presentan disfrazadas con frases que parecieran encantadoras y mágicas como rimas y canciones, al final de cuentas quieren sólo expresar frases autoritarias que buscan el control conductual, sobre todo en los contextos de educación básica.

¹⁰¹ *Ibid*, p. 75.

¹⁰² Sainz de la Maza Mariela y Antman Julián. *Acerca del aula como espacio de poder, la relación docente-a/lumno. Intentando conceptualizar una práctica.*
http://www.julianantman.com.ar/antman_delamaza_rosario_VF.htm 2012-07-01

Para el alumno el ser potente por excelencia es el profesor, podemos decir que el maestro es en cierta manera el encargado de reproducir los sistemas de control que el Estado utiliza para domesticar ciudadanos. Es por eso, que la naturaleza de las prácticas pedagógicas: realizadas en la escuela como institución de la vida cultural, basan su trabajo en el ejercicio del poder simbólico y por lo tanto en el poder de la violencia simbólica, que juega un papel central en la legitimación de las relaciones sociales.

Paradójicamente el espacio cerrado del aula, produce en los alumnos la imposibilidad de moverse, esta inmovilidad trasciende y se percibe también en el pensamiento y en la imposibilidad de producir conocimiento. Muchas veces los docentes, aunque en forma inconsciente, construimos este tipo de redes que no tienen que ver solo con la capacidad o no de los alumnos, sino que ellos sostienen el binomio poder/no-poder que opera en dos sentidos diferentes; por un lado, en su relación al poder y su ejercicio; y por el otro, como verbo: poder hacer, poder pensar, poder producir, poder construir algo propio.¹⁰³

Cuando se les ha propuesto a los alumnos acerca de su posibilidad de apropiarse de su aula ofreciéndole estrategias para horizontalizar el poder y hacerlo circular, la mayoría del alumnado prefiere que el maestro mantenga el control, el ejercicio del mando, manteniendo el orden preestablecido. La dinámica del aula muchas veces, aunque se quiera, no logra representar más de lo que se ha aprendido y lo que ha venido determinándolo desde siempre, significando su existencia de esa forma.

¹⁰³ Cfr. Idem.

Fotografía 6



El juego se convierte en una situación proceso de aprendizaje, mezclándose elementos de la realidad, la fantasía, la imaginación y las representaciones simbólicas que dan origen a nuevas respuestas, donde descubre su realidad exterior y se devela así mismo en su capacidad de originar respuestas a tales situaciones.

El juego, desde nuestra perspectiva, puede contribuir a cambiar estas premisas que en el alumno se han infiltrado, y puede dentro de él modificar sus representaciones acerca de las relaciones sociales en las que se involucra, dentro del aula y fuera de ella, y algo también muy importante que es la asociación que el niño hace con la adquisición del conocimiento. Se trata de dejar el control total, invasivo y empezar a implementar una participación que tenga que ver más con acompañar, con mediatizar, pero desde lejos, con una intervención en los momentos oportunos tal como lo expresa Francesco Tonucci,¹⁰⁴ quien afirma que el niño debe tener libertad de hacer lo que quiera aún en espacios que estén incluidos en un clima de control social, como puede ser el aula. El aula puede también estar signficada por un sinnúmero de lenguajes a los cuales debemos estar atentos para poder ofrecer nuevos planteamientos y es que si se utiliza más el juego dentro del aula cambia su postura, hay más apertura y se siente liberado,

¹⁰⁴ Tonucci, Francesco (1941), es un pensador, psicopedagogo, italiano que se dedica al estudio del pensamiento y el comportamiento infantil.

lo que le implicará mayor disposición para mostrarse tal como es, entonces el aula será un aula viva.

En el transcurso en que un ser humano hace su recorrido escolar, se le fabrican ciertos comportamientos sociales que van determinados a diversas políticas educativas que a su vez están al servicio de sistemas políticos; no tiene otras posibilidades que las de reproducir aquello que ha recibido y que lo ha moldeado durante muchos años de su vida, por eso es importante que surjan esos espacios para el juego donde el alumno pueda tomar diferentes roles y reincorporarse de una forma más consciente de su subjetividad y su relación con otros, dentro de un espacio como el aula que ofrece multiplicidad de dinámicas en las que se renegocian simbolismos, emociones, interacciones, significados, conflictos, aprendizajes o no aprendizajes que también es válido mencionar.

El juego, inserto en el espacio cerrado del aula, produce cambios en los alumnos, sobre todo se convierte en generador de movilización, física, mental y emocional, pareciera jugarse en la posibilidad de abrir nuevas oportunidades de construir el conocimiento. El juego puede cambiar la premisa del poder, por un lado, en su relación al poder y su ejercicio, pero desde la zona donde se posiciona el niño, él tiene la posibilidad de ejercer el poder también y lo ejerce desde su espacio de juego; y por el otro, como acciones: poder hacer, poder pensar, poder producir, poder construir algo propio en su fantasía y simbolismo.

A lo largo de la historia el maestro siempre ha sido el depositario del saber, lo que le confiere el poder simbólico en el aula, al introducir el juego dentro del aula todo esto puede constantemente modificado, en este sentido Lydia Pernchansky de Bosh nos dice que el maestro también puede en el espacio de juego convertirse en lo que él quiera, sin perder su papel de docente, ya que dentro de ese espacio en el que interacciona con el niño se hacen a un lado los juicios críticos y el interés de ambos está centrado en el propio juego.

Vicente Navarro¹⁰⁵ resalta la importancia que la conciencia del maestro debe tener sobre qué simbolismo esté dispuesto a consagrar en su aula, un simbolismo basado en la fórmula del poder o a través de la regla como código, etc., entonces tomar en cuenta las formas lúdicas en espacios y tiempos menos estructuradas son vitales para que el verdadero juego se desarrolle y aún más si se trata del juego infantil. El juego va construyendo un contexto cargado de significación y se manifiesta con facilidad en el corpus lúdico propio.¹⁰⁶

Tal vez reflexionando un poco podamos decir con Sardou-Ziperovich,¹⁰⁷ que desde el enfoque lúdico la posición del docente no sea ya de verticalidad, sino desde una situación de alteridad,¹⁰⁸ por el constante intercambio adulto-niño, jugar de distintos modos, jugándose también las posibilidades de ser sujeto. Esta parte concierne totalmente al adulto que está interaccionando con el niño en su juego, al maestro le toca abrirle el espacio al juego para que se pueda jugar dentro de él.

2.9 El niño, ser que juega o ser jugado

La consideración que tiene Gadamer de que el juego es como un movimiento, un vaivén continuo que se repite como un auto movimiento que muestra la autorepresentación del hombre como ser viviente,¹⁰⁹ puede servirnos para afirmar que el niño juega no sólo para establecer una comunicación y relación con los que le rodean o por el deseo de ejercer el control y dominio total sobre los otros o por crear fantasías liberadoras, sino que en ello hace una auténtica expresión de la concepción de su propio mundo. También podríamos aprovecharlo en los ámbitos escolares como una dinámica, en movimiento inagotable para la gestación de

¹⁰⁵ Navarro Adelantado, Vicente, *Juegos Motores en la Educación: una visión estructural*, Universidad de La Laguna Jornadas de Folklore y Sociedad: el Folklore Infantil, 9-10 noviembre 2009, Facultad de Educación (Badajoz) Universidad de Extremadura, 26/12/2012.

¹⁰⁶ *Idem.*

¹⁰⁷ Sardou- Ziperovich, *Empezando a Jugar. Educación en los primeros años*, Buenos Aires ediciones educativas, núm. 8. 2008, p. 19.

¹⁰⁸ Podemos definir alteridad como una construcción psicosocial del sujeto, es decir darme lugar a mí como otro de mí y darle lugar al otro como otro de mí, cuando el uno se da cuenta de que existe el otro.

¹⁰⁹ Gadamer, el juego como arte, símbolo y fiesta <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.mx/2010/09/hans-georg-gadamer-el-arte-como-juego.html>.

historias y personajes donde se de paso a un proceso de elaboración de símbolos a partir de aquellos que el profesor pueda ofrecerle para poder crear los propios, ya que las operaciones simbólicas se hacen jugando.

Aunque Hans Georg Gadamer ve en la acción lúdica el hilo conductor que explica la trascendencia del arte, sus reflexiones sobre el juego aplicados al campo pedagógico pueden darnos luces para poder también entender al ser desde otra perspectiva, no en el juego, sino al juego en sí, es decir esos elementos de la persona que se hacen presentes como una automanifestación en el espacio de juego, que puede ser una representación dramática, un dibujo, un garabato, etc., creemos que se trasciende de la misma subjetividad que se activa a sí misma en el juego y se penetra en esencia al juego mismo. El niño mediante el juego puede hacer evidentes las realidades no digeridas para producir posibilidades, y recomposición de las relaciones intersubjetivas.

Para Gadamer la palabra juego expresa mucho más y considera que la esencia del juego es mantenerse independiente de los jugadores: "El sujeto del juego no son los jugadores, sino que a través de ellos el juego simplemente accede a su manifestación".¹¹⁰



Fotografía 6.

Para Graciela Scheines el juguete funciona como palanca que activa el proceso por el cual las personas escapan a sus comportamientos habituales.

¹¹⁰

<http://es.scribd.com/doc/23276654/Gadamer-H-G-Verdad-y-metodo-Metodologia-de-la-verdad.10/02/2013> pp.31

El carácter del juego implica que además del jugador debe haber algún otro que juegue con él, respondiendo a su iniciativa de juego aunque no sea un jugador real, como en el caso de los juguetes, que de alguna manera juegan con el jugador, o en el caso en el que el espectador asume este papel. Gadamer también nos muestra cuál es la parte del juego que genera tensión y deleite, a su decir, la parte de riesgo que contiene, no se trata de solo un riesgo en el sentido de peligro, sino en si se podrá o si volverá a salir el juego. De esa manera el jugador carga la suerte en cada lance. En este riesgo asumido en el que el jugador se ve atrapado, reside en parte el deleite del juego "en el comportamiento lúdico: todo jugar es un ser jugado. La atracción del juego, la fascinación que ejerce, consiste precisamente en que el juego se hace dueño de los jugadores". Este poder sobre los jugadores viene condicionado por las tareas que ellos mismos se asignan. En el hecho de lograr resolverlas reside la satisfacción más real del juego, "el cumplimiento de una tarea la representa".¹¹¹

También Erikson (1972) se refirió al lugar central que el juego ocupa: como el dominio de la realidad, como una tarea interminable del niño y como una prefiguración. "El juego es para el niño lo que el pensamiento y el planeamiento son para el adulto, un universo trídico en el que las condiciones están simplificadas, de modo que se pueden analizar los fracasos del pasado y verificar las expectativas. La voluntad de los adultos no puede imponer totalmente las reglas del juego, los juguetes y los compañeros son los iguales del niño. En el mundo de los juguetes, el niño 'dramatiza' el pasado, a menudo en forma encubierta, a la manera de los sueños, y comienza a dominar el futuro al anticiparlo en incontables variaciones de temas repetitivos"¹¹²

¹¹¹ *Idem.*

¹¹² Minerva Torres Carmen, *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula**PDF. 2013-02-12disponible en: http://www.biosalud.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/agoratrujillo/Agora10/carmen_torres.pdf

Capítulo III

Jugando la historia Propuesta didáctica

3. Jugando la historia. Propuesta didáctica

3.1. Presentación

La propuesta que se desarrolla a continuación se titula “El juego un espacio de posibilidad para jugar la historia”, en ella el juego será más que una herramienta o una estrategia, un simple instrumento o recurso del que el docente pueda echar mano, el juego será el todo en el que el niño identifique su espacio y su tiempo en el momento de clase. En realidad pondrá a prueba todos los aspectos humanos de los que está hecho, de su momento de aprendizaje y sobre todo el interés que lo mueva a querer conocer la historia. La enseñanza formal requiere mucho tiempo de permanencia del estudiante en las aulas y por qué no, podemos arriesgarnos a que el juego consuma parte de este tiempo para su aprendizaje, ya que el juego en realidad lo determina de una forma diferente. Lo que en realidad pretendemos es que el aprendizaje de la historia se haga más significativo.

El niño, al aprender historia, debe comprenderla y comprenderse como parte de un gran complejo en el que interactúan muchos factores individuales y sociales, pero parte también de lo que vive es generado por cómo comprende todos los procesos y cómo se va asimilando dentro de esos procesos; nadie viene a la escuela como hoja en blanco, traemos mapas y entramados ya hechos y sólo vamos proyectándolos y asimilando otros. Precisamente el juego será el que le ayude a darse cuenta de la configuración interna en cuanto a su propia respuesta como ser histórico, ya que “le posibilita al niño un proceso de integración consigo mismo y mayor adecuación a la realidad”.¹¹³

3.2.-Estado de la actividad lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje, interpretación estadística

Al permitirnos plantear en este apartado algunas reflexiones resultado de las encuestas aplicadas en el trabajo de campo, queremos dar una semblanza del acercamiento directo entre el planteamiento de nuestra investigación y la realidad en cada una de las escuelas en las que pudimos adentrarnos para establecer las

¹¹³Luzzi, Ana M.; Bardi, Daniela C., *Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños. Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia*, Facultad de psicología - UBA / secretaría de investigaciones / anuario de investigaciones / volumen XVI, pp.53- 60.

relaciones entre la enseñanza de la historia y el juego, los instrumentos que se aplicaron nos aportaron la información que a continuación se describe. Las escuelas donde se aplicó la propuesta didáctica pertenecen a realidades muy diferentes.



El Colegio Fernández de Lizardi (Morelia Mich.) está inserto en un contexto urbano, es colegio particular.



Escuela "Adolfo López Mateos". Rural federal. (Zinapécuaro, Mich.) Esta escuela, está inserta en un contexto rural, en el rancho llamado "Las Cruces" en la sierra michoacana.



Tlacotepec (Tlalpujahua, Mich.) Es una comunidad rural, donde se encuentra un centro comunitario que sirve como espacio cultural para sus habitantes.

La encuesta aplicada a alumnos nos hace reconocer que el juego es una de las actividades más importantes y preferidas por los alumnos ya sea que vivan en complejos urbanos o rurales. La diferencia encontrada es que el niño urbano tiene acceso al juego en las formas más diversas pero principalmente en medios como las TIC's, lo cual disminuye su contacto e interacción con los otros niños; en cambio, en comunidades rurales, el contacto con los amigos es más frecuente por tener menos acceso a las tecnologías, sale más a las calles a jugar con otros niños.

El lugar que el niño reconoce como su espacio preferido para jugar es el patio de su casa y el de la escuela, el aula no es reconocida como lugar de juego, aparece sólo en muy bajos porcentajes para quienes así lo mencionan. Lo que indica que los docentes en el conocimiento que impartimos no utilizamos estrategias de juego dentro del aula para hacerlo más atractivo. Podemos reconocer que sí hay algunos docentes que utilizan el juego pero sólo como mera estrategia de cambio de actividades, como una actividad de motivación o hasta premio si los alumnos trabajaron como nosotros les indicamos. También se usa simplemente para desestresarlos y como preparación para las actividades que vienen después, pero sobre todo al finalizar una clase encontramos el uso del juego.

El alumno no reconoce el juego como parte de la rutina áulica, y cuando es utilizado se hace principalmente para las materias de Español y Matemáticas. Sin embargo, algunos niños indican que en la materia de historia sí han utilizado el juego pero sólo como un entretenimiento porque es a través de tarjetas o memoramas que recuerdan nombres de personajes. A veces el libro de texto da sugerencias que les parecen divertidas como la representación de una escena o el montaje de un museo o elaboración de maquetas.

Las Tic's son un elemento al que recurren los niños cuando quieren jugar (al menos en zonas urbanas con más frecuencia) y hay que reconocer que existen elementos o juegos que les ayudan a memorizar algunos datos. Pero el juego que se privilegia en este proyecto de investigación es el de representación, de movimiento, de contacto personal entre los actores de la educación que conviven

en el aula y que desafortunadamente, sólo un porcentaje muy bajo de docentes lo utilizan para enseñar la historia.

Los porcentajes más elevados en las encuestas son los que señalan a la historia como la materia que menos les gusta o que les gusta poco, porque en sus clases se usa mucho la memorización de datos de forma aislada.

En las encuestas aplicadas a los docentes aparecen opiniones muy interesantes acerca de su percepción de la enseñanza de la historia. Son los mismos alumnos quienes reconocen que el elemento más usado, el más recurrente en el aula para la enseñanza de la historia es todavía el libro de texto, aunque se mencionan otros como imágenes, fotografías, videos, etc. (sobre todo en los niños de escuelas privadas)

Cuadros de entrevista a los docentes de la primaria del colegio Fernández de Lizardi.

En las entrevistas con docentes podemos encontrar opiniones muy interesantes como su posición respecto del grado que consideran más idóneo para que se enseñe la historia; opinión que se diversifica, pues hay un 50% que señala que desde los primeros grados debe enseñarse la historia porque los alumnos se pueden ir relacionando e identificando con su proceso histórico y el otro 50% opina que el tercer ciclo es el más idóneo para enseñarla por la capacidad que van desarrollando para comprenderla, emitir juicios y sobre todo reconocerla vivencialmente.

Los porcentajes más altos muestran que los docentes consideran la materia de historia como una materia que tienen que impartir sólo porque lo marca el programa y la ven como una materia que genera poco interés en los alumnos. En las estrategias o actividades que más se utilizan al enseñar la historia destacan la elaboración de cuestionarios y esquemas, mapas conceptuales y dibujos, a medida que avanza el ciclo escolar se van dejando las actividades motivadoras para centrarse en aquello que va quedando rezagado, a veces el tiempo apremia y los maestros hacen a un lado toda actividad lúdica.

El porcentaje más alto en las respuestas de los docentes se refiere a la actitud de los niños en la clase de historia, destacando aquellos que se muestran dispuestos a aprender la materia así como los que se conciben aburridos. Entre los elementos que más utilizan los docentes al enseñar la historia predomina el libro de texto, seguido de los videos y documentales. Los elementos menos usados son los reportes de lectura, las fotografías y el mapa.

Entre otras respuestas los docentes señalaron que les gustaría implementar en sus clases de historia los juegos, las visitas a lugares históricos, seguidos de los videos y documentales; así como la elaboración de periódicos murales. Aunque así lo expresan en las encuestas encontramos contradicciones al decir de algunos que indican que la historia debe enseñarse desde los primeros grados, pero manifiestan que no les interesa la historia de manera personal o la dejan para el final o la posponen por sentir más importantes las materias de español y matemáticas y sobre todo se contradice la práctica ya que en sus clases de historia sólo se lee el libro de texto y se contestan cuestionarios.

Esquema 1. Encuesta para los alumnos.

¿Cuál es la actividad que más les gusta a los niños como tú?	Ver televisión	Jugar con los amigos en la calle o en el patio o en el cuarto	Pasar el tiempo frente a la computadora	Jugar video juegos	Otra actividad.
¿Qué personas juegan contigo?	Mi mamá, mi papá y mis hermanos.	Mis amigos	Mi maestro o maestra	Mi profesor de educación física	Otras personas.
¿Cuál es el lugar donde más juegas?	La calle	El patio de tu casa	La escuela	Campo deportivo	Otro lugar
Dentro de la escuela ¿cuál es el lugar donde más juegas?	El salón	El patio	La cancha	Los jardines	Otro lugar
En tu salón ¿el maestro utiliza el juego alguna vez?	Al empezar la clase	Para finalizar la clase como premio	Para cambiar de actividades	Nunca utiliza el juego en el salón	Para jugar te saca del salón al patio
¿Te han enseñado algún conocimiento, utilizando el juego?	siempre	Algunas veces	Muy poco	Sólo una vez	Nunca
¿En qué otra materia aparte de educación física, tu maestro ha utilizado el juego?	Español	Matemáticas	Ciencias Naturales	Historia	Geografía
¿Te gusta cómo te enseñan la historia?	Me gusta mucho ¿Por qué?	Me gusta poco. ¿Por qué?	Me da igual ¿Por qué?	No me gusta ¿Por qué?	Otra respuesta
¿Cómo te gustaría que tu maestra te enseñara la historia?	Con más libros	Con juegos	Con carteles	Con videos	Otra sugerencia

Esquema 2 encuesta para docentes.

1. ¿Cómo consideras la materia de Historia?	2. ¿Cuáles son las estrategias o actividades que más utilizas al enseñar historia?	3. ¿Cuál es la actitud que observas en los alumnos al estar en la clase de historia?	4. ¿Cuál es el elemento que predomina en clase de historia?	5. ¿Con qué te gustaría complementar tus las clases de historia?
La imparto porque es parte del programa	Lecturas sólo en base al libro de texto	Dinámica	El libro de texto	Con juegos
No tiene mucha trascendencia	Cuestionarios	Con disposición	El mapa	Con visitas a lugares históricos.
La considero importante	Trabajo en grupo	Pasivos	Reportes de lecturas	Con videos, documentales, etc.
La veo como una materia de poco interés para los alumnos.	Uso sólo el pizarrón	Distraídos	Imágenes, videos, documentales y música	Con más documentos y libros
A mí no me interesa mucho	Esquemas y mapas conceptuales y dibujos	Aburridos	Imágenes como las fotografías	Con periódicos murales.
No sé mucho de la materia por eso la dejo al final.	Juegos y dinámicas	Indiferentes	Objetos alusivos al tema	Con entrevistas

Esquema 3 Encuesta para docentes.

¿Consideras que es importante enseñar historia en el nivel primaria?

☐

Sí, siempre

☐

No es importante

☐

Sí, pero no siempre

☐

La considero más apta para otras etapas

¿Cuál es el grado que consideras más idóneo para enseñar historia?

☐ 1°

☐ 2°

☐ 3°

☐ 4°

☐ 5°

☐ 6°

De acuerdo a tu respuesta, argumenta por qué consideras que es el grado más idóneo para aprender historia._____

¿A través de qué manifestaciones externas te das cuenta de que tus alumnos hacen reflexión histórica?

Tabla de encuesta a los alumnos de la escuela primaria Fernández de Lizardi (F. L.) y niños que cursaron el taller de Encuentro de la cultura Tlacotepec (tlac.)

Cuadro de concentración de la información obtenida en la encuesta realizada a alumnos de cuarto grado de primaria del Colegio Fernández de Lizardi y niños que asistieron al taller Encuentro de la cultura en Tlacotepec Michoacán.											
Cuestionario			Alternativas								Conclusiones parciales
1. ¿Cuál es la actividad que más les gusta a los niños como tú?	a) ver televisión		b)jugar con los amigos		c)pasar el tiempo en la computadora		d)usar video juegos		e)otra actividad		En el F.L el 32% de alumnos opinaron que la actividad que más les gusta es jugar con los amigos. Tienen más acceso a otros medios. El 72% de los niños de comunidad rural, prefieren jugar con los amigos por no tener mucho acceso a más medios.
Respuestas. F.L Tlac.	6	21%	9	32%	4	14%	5	18%	4	14%	
	5	20%	18	72%	2	8%	0	0%	0	0%	
2. ¿Qué personas juegan contigo?	a) papá mamá y hermanos.		b)amigos		c) maestro(a)		d) profesor de educación, física		e) otras personas		Los niños del F.L. en un 32% indican que las personas con quienes más juegan son los amigos, mientras los niños de comunidad rural en mayor proporción con un 80% también coinciden en que las personas con quienes más juegan son los amigos.
Respuestas. F.L Tlac.	7	25%	16	57%	1	4%	1	4%	3	11%	
	3	12%	20	80%	2	8%	0	0%	0	0%	
3. ¿Cuál es el lugar donde más juegas?	a) calle		b) patio de tu casa		c) escuela		d) campo deportivo		e)otro lugar		El 39% del los niños del F.L y el 48% de los niños de Tlac, juegan preferentemente en el patio de su casa, siguiendo la escuela como lugar preferente para jugar con un

											20% para los niños de Tlac. Para los niños del F.L un 25% prefieren también un campo deportivo.
Respuestas F.L Tlac.	1	4%	11	39%	4	14%	7	25%	5	18%	
	4	16%	12	48%	5	20%	2	8%	2	8%	
4. ¿Dentro de la escuela donde juegas más?	a) el salón		b) patio escolar		c) la cancha		d) áreas verdes		e) otro lugar		Para los niños del F.L en un 32% y los niños de Tlac. en un 40% coinciden en que el lugar donde más juegan es el patio escolar.
Respuestas. F.L Tlac.	2	7%	15	54%	7	25%	3	11%	1	4%	
	4	16%	10	40%	8	32%	3	12%	0	0%	
5. ¿El (a) maestro (a) utiliza el juego en tu salón alguna vez?	a) al empezar la clase		b) para finalizar la clase		c) para cambiar actividades		d) nunca utiliza el juego en el salón		e) para jugar se salen del salón del salón		El juego es usado dentro del salón preferentemente al finalizar la clase, para cambiar de una actividad a otra. Por lo general se salen del salón para jugar, si es que lo hacen. Hay quienes nunca han utilizado el juego dentro del salón.
Respuestas F.L Tlac.	2	7%	12	43%	4	14%	5	18%	5	18%	
	1	4%	5	20%	4	16%	4	16%	11	44%	
6. ¿Te han enseñado algún conocimiento utilizando el juego?	a) siempre		b) algunas veces		c) muy poco		d) sólo una vez		e) nunca		Los niños del F.L indican en su porcentaje más alto que muy poco o sólo una vez han utilizado el juego para aprender algo mientras que los niños de Tlac. indican en su porcentaje más alto que sí se ha utilizado algunas veces el juego en

											sus clases de historia.
Respuestas. F.L Tlac.	0	0%	4	14%	9	32%	8	29%	7	25%	
	6	24%	10	40%	5	20%	1	4%	3	12%	
7. ¿En qué otra materia aparte de la educación física tu maestro ha utilizado el juego?	a)español		b)matemáticas		c) ciencias naturales.		d) historia		e) geografía.		Las materias privilegiadas para utilizar el juego son coincidentemente en los dos grupos Matemáticas y Español seguidas por Geografía en los niños del F.L y por C.Naturales en los niños de Tlacotepec.
Respuestas. F.L Tlac.	7	25%	8	29%	2	7%	3	11%	8	29%	
	8	32%	7	28%	5	20%	3	12%	2	8%	
8. ¿Te gusta cómo te enseñan la historia?	a)me gusta mucho ¿Por qué?		b)me gusta poco ¿Por qué?		c)me da igual ¿Por qué?		d)no me gusta ¿Por qué?		e)otra respuesta ¿Por qué?		Los porcentajes más altos los tiene la opción “me gusta poco” con un 46% en los niños del F.L y con un 36% en los niños de Tlacotepec, seguida de la opción no me gusta, la mayoría de los niños coinciden al argumentar el por qué, que les parece aburrida, otros dicen que no la entienden o que tienen que memorizar mucho.
Respuestas. F.L Tlac.	5	18%	13	46%	2	7%	8	29%	0	0%	
	5	20%	9	36%	3	12%	6	24%	2	8%	
9. ¿Cómo te gustaría que tu maestro (a) te enseñe la historia?	a)con más libros		b) con juegos		c) con carteles o imágenes		d) con videos		e)otra forma		La mayoría de los niños tanto en el F.L. como los de Tlacotepec prefieren el juego como opción para aprender la historia, aunque también piden otros recursos

											diferentes a los libros como los videos, seguido de las imágenes y en la opción “otra forma”, mencionaron las películas.
Respuestas. F.L Tlac.	1	4%	15	54%	5	18%	5	18%	2	7%	
	3	12%	13	52%	3	12%	6	24%	0	0%	

Tabla de entrevista a los docentes del colegio Fernández de Lizardi.

	Cuadro de concentración de la información obtenida en la encuesta realizada a los docentes de la primaria del Colegio Fernández de Lizardi.												
Guía de preguntas	Alternativas												Conclusiones parciales
1. ¿Cómo consideras la materia de historia?	a) La imparto sólo porque es parte del programa.		b) No tiene mucha trascendencia.		c) La considero importante.		d) Poco interesante para los alumnos.		e) A mí no me gusta mucho la historia.		f) No sé mucho de la materia y la dejo para el final.		Los porcentajes más altos muestran que los docentes consideran la materia de historia como una materia que tienen que impartir sólo porque lo marca el programa y la ven como una materia que genera poco interés en los alumnos.
Respuestas	3	25%	0	0%	2	17%	5	42%	2	17%	0	0%	
2. ¿Cuáles son las estrategias o actividades que más utilizas al enseñar la historia?	a) Lecturas sólo en base al libro de texto.		b) elaboración de Cuestionarios		c) Trabajo en equipo.		d) Uso sólo el pizarrón.		e) Esquemas, mapas conceptuales, dibujos.		f) Juegos y dinámicas.		En las estrategias o actividades que más se utilizan al enseñar la historia destacan la elaboración de cuestionarios y esquemas, mapas conceptuales y dibujos, los juegos sólo los utiliza un docente.
Respuestas	2	17%	4	33%	2	17%	0	0%	3	25%	1	8%	
3. ¿Cuál es la actitud que observas en los alumnos al estar en las clases de historia?	a)Dinámicos		b)Dispuestos		c)Pasivos		d)Distraídos		e)Aburridos		f)Indiferentes		El porcentaje más alto en las respuestas de los docentes sobre la actitud de los niños en la clase de historia lo tienen aquellos que se

													muestran dispuestos a aprender la historia pero también los que se ven aburridos.
Respuestas	2	17%	4	33%	0	0%	0	0%	4	33%	2	17%	
4. ¿Cuál es el elemento que predomina en tus clases de historia?	a) El libro de texto.		b) El mapa		c) Reportes de lecturas.		d) Videos, documentales.		e) Imágenes, fotografías.		f) Objetos alusivos al tema.		Entre los elementos que más utilizan los docentes al enseñar la historia predomina el libro de texto seguido de los videos y documentales. Los elementos menos usados son los reportes de lectura, las fotografías y en este caso el mapa no es usado.
Respuestas	4	33%	0	0%	2	17%	3	25%	2	17%	1	8%	
5. ¿Con qué elementos complementarías tus clases de historia?	a) Con juegos.		b) Con visitas a lugares históricos.		c) Con videos, documentales, etc.		d) Con fuentes documentales y más libros.		e) Con periódicos murales.		f) Canciones.		Entre los elementos que a los docentes les gustarían para complementar sus clases de historia sobre salen los juegos, las visitas a lugares históricos, seguidos de los videos y documentales y la elaboración de periódicos murales.
Respuestas.	4	33%	4	33%	2	17%	0	0%	2	17%	0	0%	

Tabla de entrevista a los docentes de la primaria del colegio Fernández de Lizardi.

Cuadro de concentración de la información obtenida en la aplicación de 6 entrevistas a los docentes de la primaria del Colegio Fernández de Lizardi.		
Guía de preguntas	Entrevistado 1 Profesora de primer grado con tres años de laborar en el colegio.	Conclusión parcial
1. ¿Consideras que es importante enseñar historia en el nivel primaria?	Sí considera importante enseñar la historia en todos los grado de la primaria.	Es importante el aprendizaje de la historia en los últimos grados, por la capacidad que tienen de comprensión de lo que leen.
2. ¿Cuál es el grado que consideras más idóneo para enseñar la historia?	Considera que los grados más idóneos son los que forman el tercer ciclo.	
3. ¿Por qué consideras que es el grado más idóneo para aprender la historia?	Porque los niños tiene más capacidad para expresar lo que piensan en los grados más altos.	
4. ¿A través de qué manifestaciones externas te das cuenta de que tus alumnos hacen reflexión histórica?	Los niños comprenden lo que leen. En los grados que comprenden el primer ciclo toca a los docentes la labor de explicar más.	

Cuadro de concentración de la información obtenida en la aplicación de 6 entrevistas a los docentes de la primaria del Colegio Fernández de Lizardi.		
Guía de preguntas	Entrevistado 2 Profesora suplente, con poco tiempo de laborar en el colegio.	Conclusión parcial
1. ¿Consideras que es importante enseñar historia en el nivel primaria?	Si considera importante enseñar la historia empezando desde el primer grado y así sucesivamente.	La historia debe enseñarse desde los primeros grados para que el niño sepa comprender su entorno, interpretar lo que lee cuando juegue la historia.
2. ¿Cuál es el grado que consideras más idóneo para enseñar la historia?	Considera que todos los grados en general son idóneos.	
3. ¿Por qué consideras que es el grado más idóneo para aprender la historia?	Porque los niños desde temprana edad comienzan a conocer su entorno y comprenderlo.	
4. ¿A través de qué manifestaciones externas te das cuenta de que tus alumnos hacen reflexión histórica?	Cuando los niños interpretan lo que leen, cuando juegan con la historia.	

Cuadro de concentración de la información obtenida en la aplicación de 6 entrevistas a los docentes de la primaria del Colegio Fernández de Lizardi.		
Guía de preguntas	Entrevistado 3 Profesora de quinto grado, con tres años de laborar en el colegio.	Conclusión parcial
1. ¿Consideras que es importante enseñar historia en el nivel primaria?	Si considera importante enseñar la historia en todos los grado de la primaria.	La historia debe enseñarse en el tercer ciclo. Porque es importante que el niño haya desarrollado la capacidad de comprensión de textos.
2. ¿Cuál es el grado que consideras más idóneo para enseñar la historia?	Considera que los grados más idóneos son los que forman el tercer ciclo 5° y 6°	
3. ¿Por qué consideras que es el grado más idóneo para aprender la historia?	Porque los niños a medida que son más grandes tienen más capacidad de entender lo que se les enseña.	
4. ¿A través de qué manifestaciones externas te das cuenta de que tus alumnos hacen reflexión histórica?	Los niños explican con sus propias palabras lo que leen en los textos (añade además que no le gusta la historia a ella)	

Cuadro de concentración de la información obtenida en la aplicación de 6 entrevistas a los docentes de la primaria del Colegio Fernández de Lizardi.		
Guía de preguntas	Entrevistado 4 Profesora de segundo grado, con tres años de laborar en el colegio.	Conclusión parcial
1. ¿Consideras que es importante enseñar historia en el nivel primaria?	Considera importante enseñar la historia en todos los grado de la primaria.	La historia debe enseñarse en todos los ciclos porque haciendo reflexión desde su propia historia de vida entienden que su país también tiene un pasado histórico. Aunque la concepción de la historia todavía es muy patriótica.
2. ¿Cuál es el grado que consideras más idóneo para enseñar la historia?	Considera que desde el primer grado hasta llegar al sexto grado.	
3. ¿Por qué consideras que es el grado más idóneo para aprender la historia?	Porque si desde primer grado se les imparte esta materia le tomarían más gusto, así se les inculcaría el amor a los héroes y los símbolos patrios.	
4. ¿A través de qué manifestaciones externas te das cuenta de que tus alumnos hacen reflexión histórica?	Desde su historia de vida se dan cuenta que nuestro país tiene también un pasado histórico y personajes muy importantes que han hecho muchas cosas a favor o en contra de la patria.	

Cuadro de concentración de la información obtenida en la aplicación de 6 entrevistas a los docentes de la primaria del Colegio Fernández de Lizardi.		
Guía de preguntas	Entrevistado 5 Profesora de tercer grado con tres años de laborar en el colegio.	Conclusión parcial
1. ¿Consideras que es importante enseñar historia en el nivel primaria?	Si es importante enseñar la historia pero no en todos los grados de la primaria.	Considera que el tercer ciclo es el idóneo para la enseñanza de la historia porque desde ese momento se dan las condiciones necesarias para la comprensión de lo que se le enseña y que se manifiesta al emitir un juicio utilizando argumentos que se relacionan con la situación actual.
2. ¿Cuál es el grado que consideras más idóneo para enseñar la historia?	Considera que el grado más idóneo es el cuarto grado.	
3. ¿Por qué consideras que es el grado más idóneo para aprender la historia?	Porque la historia necesita ser comprendida y considero que se puede lograr a partir de este nivel, en los anteriores la mayoría de las veces es memorizar datos por poco tiempo.	
4. ¿A través de qué manifestaciones externas te das cuenta de que tus alumnos hacen reflexión histórica?	Cuando lo relacionan con la vida actual y pueden emitir su juicio con argumentos.	

Cuadro de concentración de la información obtenida en la aplicación de 6 entrevistas a los docentes de la primaria del Colegio Fernández de Lizardi.		
Guía de preguntas	Entrevistados 6 Profesora de sexto grado con cuatro años de laborar en el colegio.	Conclusión parcial
1. Consideras qué es importante enseñar historia en el nivel primaria	Si es muy importante para tener un conocimiento integral.	En todos los grados debe enseñarse la historia porque es parte de la enseñanza integral, el niño sobre todo manifiesta que hace reflexión histórica al emitir juicios y cuestionar el conocimiento
2. Cuál es el grado que consideras más idóneo para enseñar la historia.	Todos los grados pueden ser aptos para la enseñanza de la historia	
3. Por qué consideras que es el grado más idóneo para aprender la historia.	Considera que todos los grados son idóneos	
4. A través de qué manifestaciones externas te das cuenta de que tus alumnos hacen reflexión histórica.	Al cuestionar lo que se les dice, al investigar más o buscar en internet las páginas relacionadas a los temas que se ven en clase.	

3.3. Jugando la historia. Desarrollo de la propuesta didáctica.

Objetivos

1. Ofrecer el juego como un espacio de posibilidad de construirse a sí mismo y de aprender historia.
2. Lograr la motivación necesaria para que a través del juego el alumno pueda acercarse a la historia de una forma distinta y sobre todo le permita responsabilizarse de su propio aprendizaje ya que el niño crea, modifica, distribuye, intercambia, e interviene en juegos de representación en los que tiene que fungir como estratega, utilizar su juicio, crear situaciones y lo más importante, resolver situaciones, lo que lo lleva a tener las bases para desarrollar un mayor análisis crítico.
3. Permitir el trabajo cooperativo que determina otro tipo de clima en la relación con sus compañeros por la asignación y distribución de las tareas para la elaboración de proyectos con temáticas de origen histórico que contienen gran cantidad de conflictos cognitivos que le permiten avanzar en el conocimiento.

Los temas incluidos en la propuesta

Los temas trabajados están basados en los contenidos insertos dentro del programa de la RIEB para el cuarto grado de primaria. Las actividades se basan en el juego dramático en su gran mayoría, en la representación de roles, el juego simbólico, el teatro, la escritura y redacción utilizando los lineamientos de la gramática de la fantasía de Gianni Rodari¹¹⁴, en la que mediante el uso de un binomio fantástico de palabras claves y haciendo uso de la creatividad y la fantasía, se puede jugar también en el papel.

Intervención y rol del docente.

La Intervención del docente estará basada en el enfoque histórico cultural propuesto por Vigotsky en la creación de la ZDP en la que se pueden dar

¹¹⁴Gianni Rodari, "Gramática de la fantasía", disponible en: http://ficcionea.ucoz.es/_ld/0/1_GIANNI_RODARI_Y.pdf.

intervenciones de adulto-niño, niño-niño, donde el niño puede tener la oportunidad de adquirir nuevos aprendizajes con la ayuda o colaboración de un adulto o de otro igual con mayor experiencia. El rol del docente en esta propuesta es el de facilitador, guía, donador de referentes, en lenguaje de la propuesta histórico cultural será el adulto que posibilita al niño las condiciones o la ZDP que en este caso concreto será el juego, para que el niño logre los propósitos del aprendizaje de una forma motivante de acuerdo a sus intereses y sus experiencias reales de la vida cotidiana. Los propósitos del docente serán que el niño se interese por alcanzar sus propios logros y experiencias mediante la interacción con sus iguales y con los adultos con quienes se relaciona a partir del pensamiento histórico reflexivo por medio del juego de roles, juego dramático y de representación y el teatro espontáneo.

El papel del docente es el de un acompañante dispuesto al intercambio de emociones en actitud abierta y receptiva, donde la comunicación será el principal medio transmisor en el que se mueva con sus alumnos.

En cada uno de los juegos se darán las especificaciones necesarias para el docente y las diferentes variantes que se encuentren en los juegos aplicados. Aunque en todo momento la propuesta tiene la apertura para que el docente pueda hacer los cambios que necesite dependiendo de las necesidades específicas de cada grupo y de cada uno de los lugares en que sea aplicada la propuesta.

Basados en algunas aportaciones que Patricia Sarlé hace cuando habla del juego como parte de la enseñanza, indicando cómo puede ser la intervención del docente durante el juego, ya sea que el docente proponga el juego o que el juego sea propuesto por el propio discente, podemos sintetizar la participación del profesor en esta propuesta de la siguiente manera:

- a) Intervención como observación, para comprender, encauzar las participaciones en el marco del juego.
- b) Para definir la estructura del juego (tema, estructura, materiales y espacios)
- c) Para movilizar roles, marcar tiempos de juego, sostener y recordar reglas convencionales, ofrecer nuevos objetos y consignas de juego.

- d) Para fluir en la dinámica del juego que se está generando y fluir en el mismo.

Apoyos utilizados

Concretos: Libros de texto, imágenes, elementos del ambiente, materiales de todo tipo incluidas las tics.

No concretos: juegos de representación para aplicar, el lenguaje utilizado por el docente, la interacción y el ambiente que se crea en el aula.

Apoyos perceptuales: con instrucciones claras completas, a veces incompletas para que ellos determinen el final de las acciones, tomando en cuenta aquellas emociones que estén implicadas durante el desarrollo del juego.

Finalidad.

Que el niño aprenda historia de una forma significativa a través del juego y que el juego sea plataforma para que adquiera nuevos significados a sus experiencias reales que el alumno pueda internalizarse en una forma consciente y asumirse como un ser histórico al adquirir nuevos significados, enriqueciendo su experiencia y resimbolizando aquellas que no ha podido asimilar del todo. La ZDP en todo momento de la propuesta será el juego. Vigotsky nos sitúa de una forma contundente con respecto al juego indicándonos que no es el juego la actividad predominante en el niño, pero sí muy importante en su desarrollo cuando se le da espacio para su crecimiento.

Respecto a la participación del niño.

Que los juegos toquen los intereses del alumno, que los haga propios, que logre entrar en la dinámica de una forma espontánea para que surjan las situaciones concretas que le ayudarán a descubrirse y asumirse y a simbolizar los elementos de su propia experiencia, dando nombre a las situaciones reales para poderlas colocar en situación de simulacro y establecer nuevas relaciones entre ellas para alcanzar nuevas experiencias que luego podrá situar en la vida real. Acercar a su realidad inmediata los elementos históricos y comprenderse desde ellos y poderlos

entender desde sí mismos. El juego exige un espacio y un tiempo propios porque agota su curso y su sentido dentro de sí mismo.¹¹⁵

Actitud individual y compartida con los otros compañeros.

En esta propuesta se pretende:

- Generar la necesidad social y cognoscitiva de la participación en los juegos de roles por parte de los niños con propósitos y objetivos determinados a que entiendan en qué consisten las acciones.
- Garantizar el comportamiento mediatizado mediante signos, símbolos y significados por medio de la organización externa de la actividad que influirá en la actividad interna de cada uno de los integrantes del grupo.
- Favorecer la participación, la solidaridad, la confianza, la expresión libre, diálogo y negociación en la resolución de conflictos y sobre todo la integración y cohesión mediante el conocimiento del otro en situación de juego-trabajo.
- Aprovechar la inclinación del niño hacia el juego para invitarlo a que en forma espontánea, participe en el juego didáctico.

Campos de aplicación de la propuesta:

Los niños del grupo muestra.

- ▶ Colegio Fernández de Lizardi, Morelia

Los niños de los grupos alternos experimentales:

- ▶ Escuela Las Cruces de Zinapécuaro, Michoacán
- ▶ Tlacotepec municipio de Tlalpujahuá, Michoacán.

¹¹⁵ Huizinga, Johan, *Homo Ludens*, pp.22

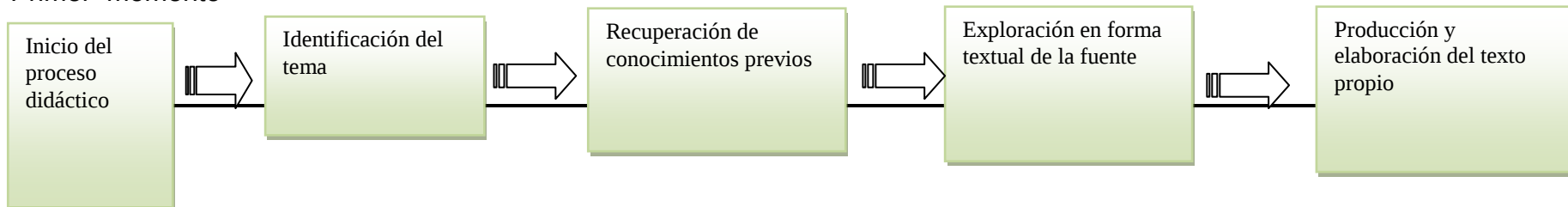
a. Estructura.

Esquema de la secuencia que seguirá la propuesta didáctica.

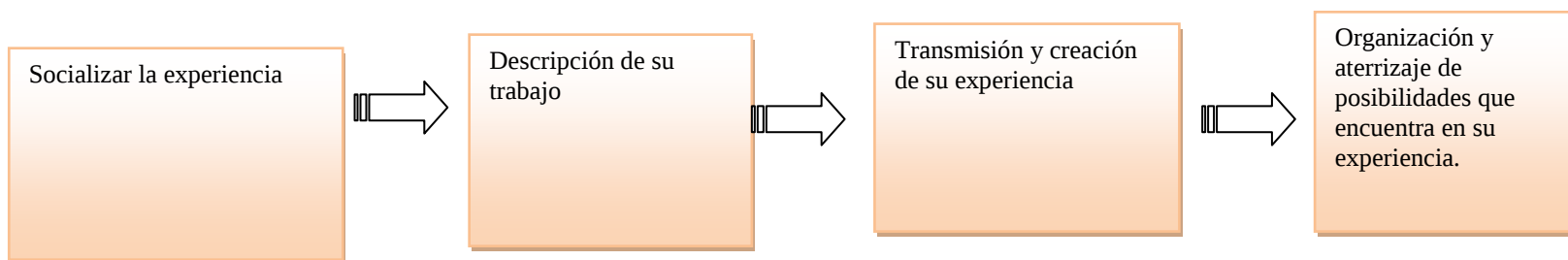
**APLICACIÓN DE LA
PROPUESTA**

La aplicación de la propuesta segmentada en sesiones o momentos.

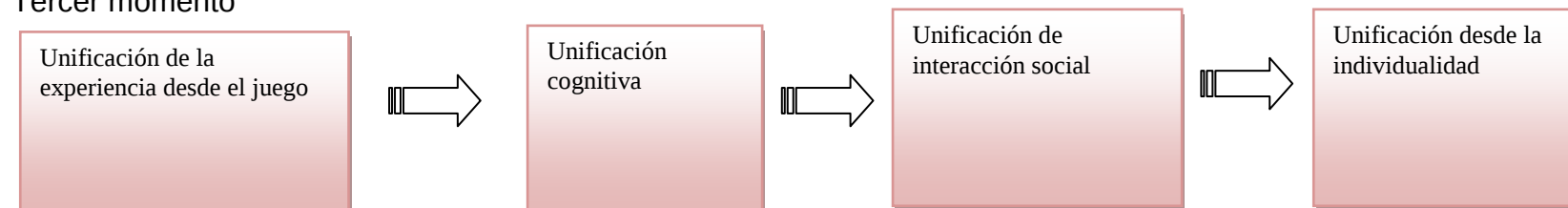
Primer momento



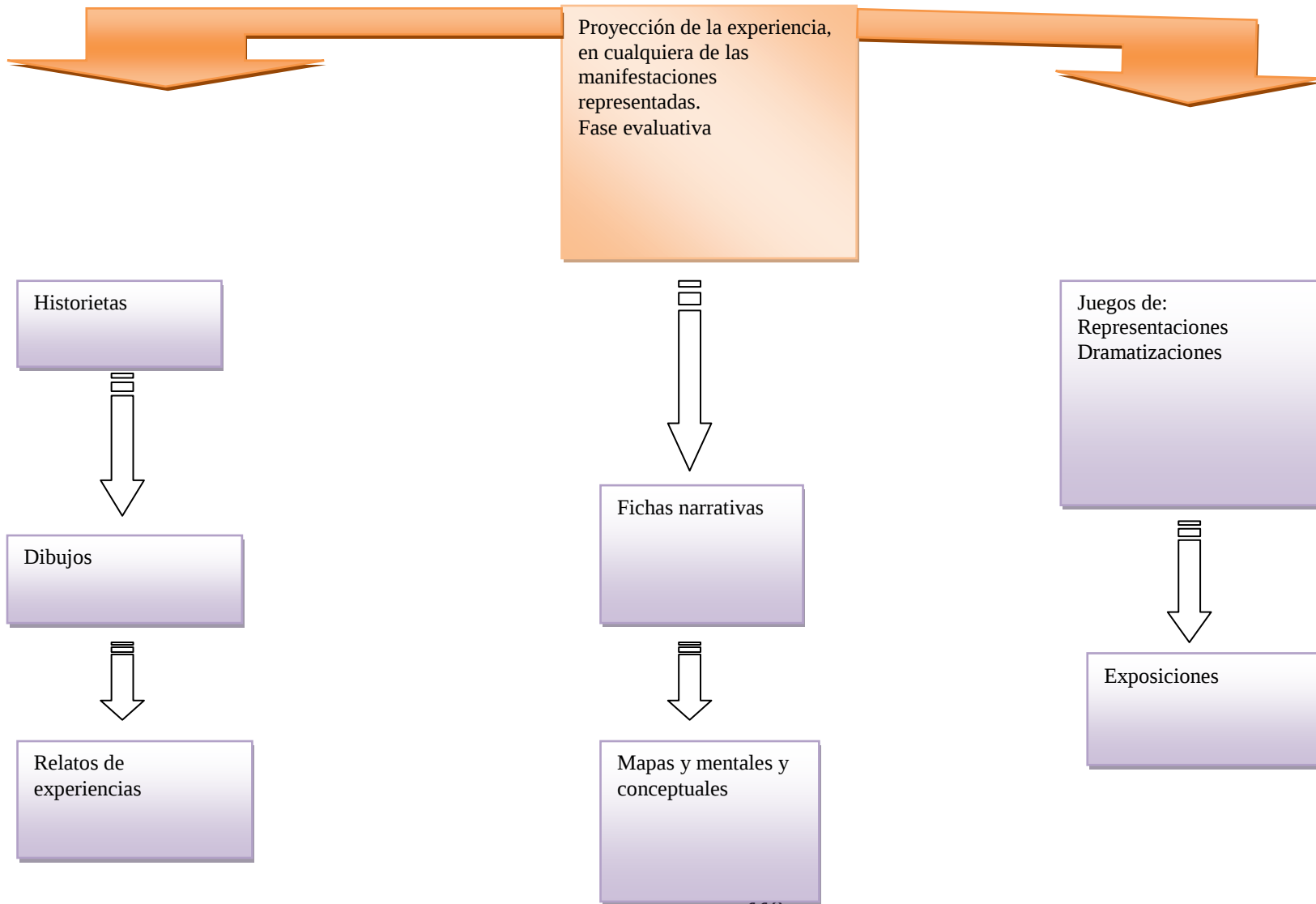
Segundo momento.



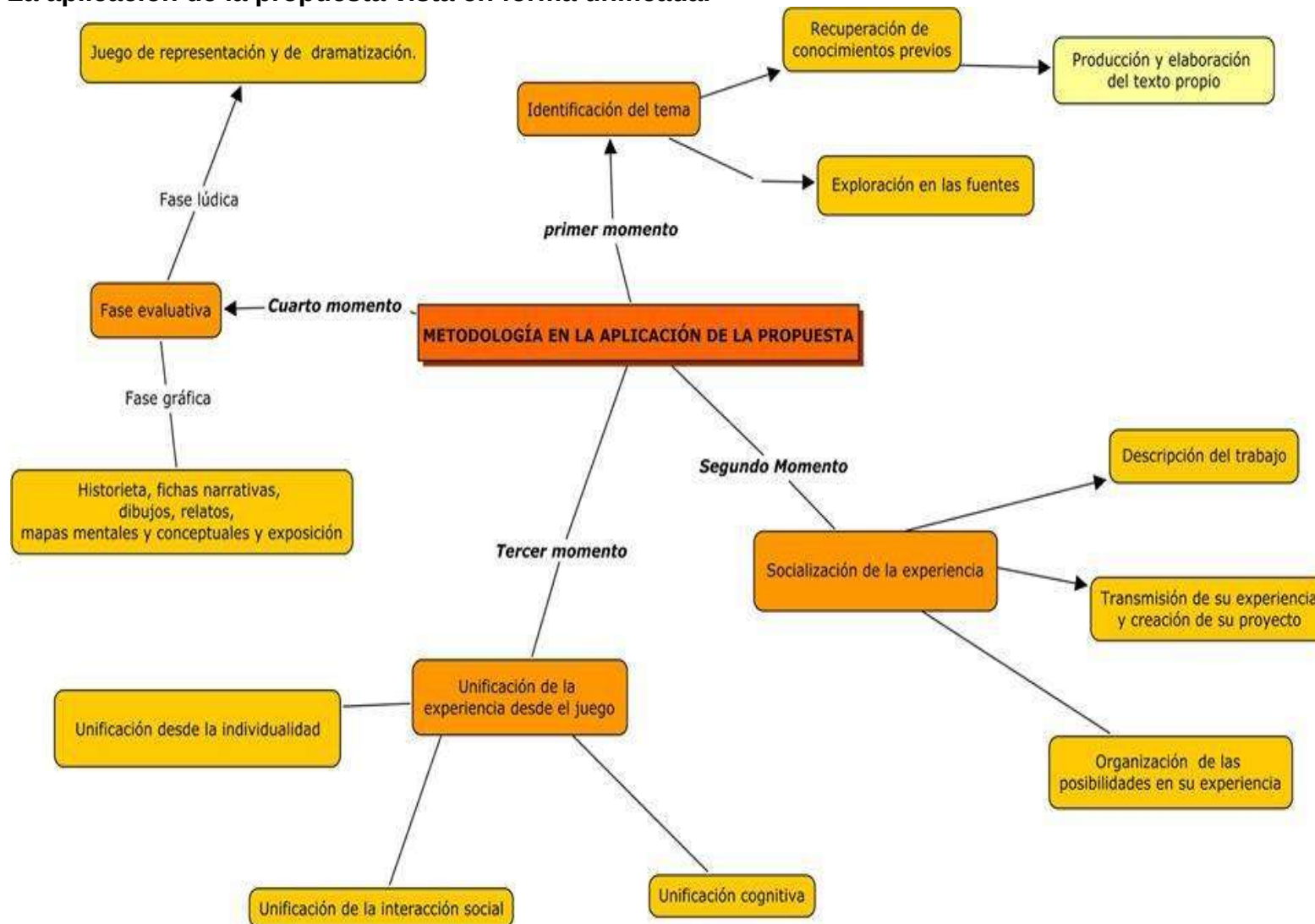
Tercer momento



Cuarto momento.



La aplicación de la propuesta vista en forma unificada.



b. Planeación y aplicación.

Tabla de contenidos seleccionados para la aplicación de la propuesta.

Bloque I	Contenido
Del poblamiento de América a los inicios de la agricultura.	1. Ubicación espacial y temporal del poblamiento de América y primeros grupos humanos. El surgimiento de la agricultura.
Bloque II	Contenido.
I Mesoamérica	1. Culturas mesoamericanas: olmeca, teotihuacana, zapoteca, mixteca, tolteca, mexicana. 2. Expresiones de las culturas mesoamericanas
Bloque III	Contenido.
Encuentro de América y Europa	1. Los viajes de exploración y primeras expediciones, 2. La conquista de México: expansión, colonización evangelización.
Bloque IV	Contenidos.
La formación de una nueva sociedad: el virreinato de la Nueva España.	1. La sociedad virreinal y el proceso del mestizaje. 2. Las diferencias sociales y políticas del virreinato
Bloque V	Contenidos.
El camino de la independencia.	1. Ubicación espacial y temporal del movimiento de independencia. 2. El inicio de la guerra y la participación de Hidalgo y Allende.

Cuadro de planeación N° 1

Grado:4°	Sesión 1	Bloque I	Asignatura: historia
Tema 1 Del Poblamiento de América a los inicios de la agricultura.	Competencia: comprensión del tiempo y del espacio históricos	Aprendizajes esperados: Ubica el proceso de poblamiento de América y el surgimiento de la agricultura utilizando siglo, milenio, a.C. y d.C.	
Contenidos conceptuales: Ubicación espacial y temporal del poblamiento de América.		Contenidos procedimentales: Investigación. Reporte de lectura Trabajo en equipo	Contenidos actitudinales: Escucha a los compañeros. Se sensibiliza ante las historias de los compañeros.
Actividades de inicio: 1. Identificación del tema. 2. Conocimientos previos. 3. Exploración de las fuentes.	Ubique algunos periodos históricos desde el surgimiento del planeta tierra, y otros periodos prehistóricos, hasta la aparición del hombre y su entrada en nuestro continente. Ubicará también los siglos(números romanos), los contextos en los que se ubican y los criterios con los que se pueden ubicar las distintas etapas históricas, así mismo el significado de las letras a. C y d. C (Estas actividades de inicio se tomarán como referente la actividad previa de lectura del tema en su libro de texto e investigación personal acerca de los temas en libros e internet).		
Actividades de desarrollo: 1. Socialización de su experiencia 2. Unificación de la experiencia desde el juego.	Las actividades de desarrollo se plantearán siempre desde el contexto de un juego que inicia y que culminará con las actividades de representación. Explicar cómo se leen los siglos. Mostrar frases relacionadas con la lectura de los siglos para que el alumno las escriba y complete. Se toma como referencia el nacimiento de Cristo para contar las fechas o acontecimientos. Explique cómo se mide el tiempo: en años, lustros, décadas, siglos y milenios. De manera personal trabaje la línea de su vida considerando siempre la actividad como un juego en el que participarán todos al final exponiendo ante el grupo su trabajo.		
Actividades de cierre: 1. Fase lúdica 2. Fase gráfica	Representación del juego. Entregar imprimible en el que unan los años con el siglo al cual corresponden.		
Instrumentos y criterios de evaluación: anexo 2, 3,4 y 5 Hoja impresa con ejercicios relacionados a división del tiempo, ubicación de siglos y línea del tiempo elaborada por los alumnos.			Juego: La línea de mi vida.

Juego 1	Fecha	Tipo de juego	Contenido	objetivo
1.Simbolización	9/10/2012	Juego de simbolización: la línea de mi vida	La línea del tiempo	Ubique espacio y tiempo de su propia historia., un antes y un después de cada uno de los acontecimientos que presentará a sus compañeros

Descripción y desarrollo del juego

Variante 1

El alumno debe pararse en una línea marcada por el maestro en el piso, en la línea se paran otros dos compañeros con los que el niño pueda identificarse y entonces el compañero de la izquierda representa el pasado haciendo lo que él cree que es o que formó parte de la historia del que se encuentra en el centro; el del centro es quien cuenta su historia y el de la derecha es quien representará el futuro de acuerdo con lo que crea que el compañero hará en un futuro. Para esto los niños, previa la actividad, platican con sus compañeros acerca de eventos importantes en sus vidas.

Variante 2

Será un juego que consiste en hacer con papel roca una línea personal del tiempo y con hojas de colores establecer los elementos más importantes en la historia personal, usará imágenes, recortes de dibujos simbólicos de cómo cree que esta actividad le sirve para ubicarse en la historia.

Dividen sus líneas del tiempo de acuerdo al número de años que tienen, colocan dibujos representativos a eventos importantes en sus vidas.

Exponen sus líneas del tiempo a sus compañeros.

Variante 3

Después de realizar la variante uno y la variante dos, al día siguiente se les pidió que trajeran otra línea del tiempo pero con noticias de hechos que ocurrieron durante el transcurso de su pequeña historia personal entre los años 2005-2012 y pegarla arriba de la línea de su vida, las noticias elegidas por ellos también tenían relación con lo que ellos estaban contando en sus líneas de vida.

Observaciones de aplicación del juego.

Esta actividad les gustó mucho, la consideraron como una actividad interesante. Se observó bastante expectativa respecto al primer juego en que participaban.

Algunos estuvieron preocupados porque se dieron cuenta que muchos aspectos de su vida personal no los conocen les llevó

momentos prolongados para ubicarse en una línea del tiempo personal, ubicar algunos acontecimientos no sólo personales, sino también familiares y de su entorno. En las líneas del tiempo, simbolizaron sus propios recuerdos al compartirlos con los demás. Cada uno de sus dibujos recuerdan y evocan las historias que les han sido contadas de su historia personal, también lo ocurriendo desde el año que nacieron y así cada año transcurrido, haciendo una comparación paralela entre su vida y lo que acontecía en el mundo y en su país a medida que ellos crecían hasta llegar al momento actual.

En sus producciones se observa como los alumnos como se subjetivan en formas muy diferentes tales como sus clases de baile, los pasteles que les hacen cada cumpleaños, en los accidentes que ha sufrido cada año, otro más fue contando las epidemias que se desataron en los años que ha vivido, se pudo observar cada pequeño mundo y como se contiene a sí mismo cada ser humano, otra línea fue elaborada en casa y la basó en fotos de sus concursos de baile y sólo lo hizo porque su mamá así se lo indicó, es también algo interesante si notamos que la señora decide todo lo que la niña incluye en su trabajo(fue el único caso en el que la niña hizo su línea en casa, porque ese día no asistió a clase. su trabajo compuesto de fotografías pero todas eran de participaciones en academias de baile)

Este juego fue una actividad que el niño la consideró divertida, para él es un juego grato en el que socializará al final cómo se ha sentido participando en él. Hubo una corrección en la intervención que se hizo en esta actividad porque al pasar al frente la niña y mostrar su línea de la vida y al observarla la docente dijo:

-¿Oye no ocurrieron otras cosas que te parezcan más significativas en tu pequeña historia personal?

Pero al pensar si esto es lo que para ella es lo más importante lo mejor es dejarlo y continuar, afortunadamente recapacité a tiempo y le dije no me hagas caso mejor explícame que es lo que dibujaste, porque aparecen tantos pasteles y fiestas en tu línea del tiempo?

Realmente el que una persona recuerde cada pastel y cada una de las fiestas que le hacen cada año, me pareció al final sorprendente porque cada uno usa como soporte de su propia historia no sólo lo que nos va heredando nuestra cultura sino los elementos cotidianos con los que tenemos contacto directo y nos construimos bajo diferentes enfoques, y así pasó con quién sólo hizo referencia a las epidemias, hay quien cada año lo representa con un accidente y lo sorprendente, una fractura, una operación, una caída pero cada año tenía algo relacionado y justo acababa de regresar de una operación en el cuello por algo congénito que le causaba molestia, así que el 2013 también tenía ya marcado algo relacionado con la salud, fue impresionante.(ver anexo 6)

Recuperación de la experiencia.

El sustento teórico en el que podemos apoyarnos como soporte es el texto que dice que en la imagen observamos a quien proyecta la imagen, en lo que plasma y en su lenguaje, y la percepción que de ella hago, que plasmo de mí en la imagen.

Acerca de estas observaciones podemos acompañarnos de Huizinga al afirmar que en el juego el niño se escapa de la vida común y corriente pero el sentido del juego se toma al mismo tiempo de la vida común y corriente.

Cuadro de planeación N° 2

Grado:4°	Sesión 2	Bloque I	Asignatura: historia
Tema 1 La llegada del hombre a América.	Competencia: comprensión del tiempo y del espacio históricos	Aprendizajes esperados: Ubicar el proceso de poblamiento de América utilizando términos a. C. y d. C. Describir las características de los grupos nómadas.	
Contenidos conceptuales: Poblamiento de América. Características de los primeros pobladores.		Contenidos procedimentales: Informes, exposiciones, gráficos.	Contenidos actitudinales: Entiende procesos de elección dentro de un equipo, respeta las reglas del juego previamente,
Actividades de inicio: 1. Identificación del tema. 2. Conocimientos previos. 3. Exploración de las fuentes.	Actividades previas al juego. Realizará una investigación individual acerca de lo que más le llama la atención sobre el poblamiento de América y entregará las evidencias de lectura. Observar video animado del poblamiento de América.(programa AVANZA) Reflexionar temas relacionados con la llegada del hombre a América, qué ocurrió primero el poblamiento de América o el surgimiento de la agricultura, cómo empezó la agricultura en nuestro país, qué continente tuvo que atravesar el ser humano para llegar al nuestro.		
Actividades de desarrollo: 1. Socialización de experiencia 2. Unificación de la experiencia desde el juego.	Explique algunas de las teorías del poblamiento de América. Ubique las ciencias de las que se auxilia la historia para poder dar explicación a varios acontecimientos. Mencione las aportaciones con las que estas ciencias enriquecen la historia. Mencione los hallazgos hechos en su investigación personal que no muestra el libro de texto. Muestre las fotografías de algunos de los vestigios que se encuentran de los primeros pobladores de América y explique alguna que le llame la atención en particular.		
Actividades de cierre: 1. Fase lúdica 2. Fase gráfica	Indicar que realicen una línea del tiempo de cada hecho que ocurrió en el continente americano. Pueden usar como modelo las que presenta el libro de texto. Realizar preguntas cuando terminen su línea del tiempo. Para ubicar ¿Qué ocurrió primero, la extinción del mamut o la presencia humana en Perú?, ¿Cuántos años pasaron de la presencia humana en Estados Unidos a la domesticación del maíz en México?, ¿En qué siglo ocurrieron las primeras manifestaciones de la cultura en Mesoamérica?, Los restos encontrados en el Cedral, San Luis Potosí, en México datan del año 31,500 a.C. ¿a qué siglo corresponden?, etc. Representación del juego.		
Instrumentos y criterios de evaluación: anexo 2,3,4 y 5 Cuestionario. Historieta del poblamiento de América.			Juego. 1. Mi juguete mi historia.

Serie - juego 2	Fecha- sesiones	Actividad / estrategia	Objetivo	Materiales
1 Simbolización.	Tres sesiones	Mi juguete mi historia	Que el niño vincule objetos cercanos a él, como parte de su historia.	Juguete personal.
Descripción y desarrollo del juego El juego inicia La maestra les expresa que el juego contiene una sorpresa, ellos pueden traer un juguete que sea significativo en su historia personal. En esta actividad a propósito la maestra les dijo que trajeran el juguete el día lunes pero no lo inició ese día, al día siguiente tampoco, en el segundo día preguntaban si ya podían iniciar el juego pero intencionalmente se inició hasta el tercer día con el objetivo de observar si decrecía el entusiasmo por el juego. La maestra no volvió a pedir el juguete. Pero al tercer día sorprendente la mayoría del grupo cargó con su juguete en la mochila sólo una niña no lo trajo. La mayoría lo llevaba y traía a su casa, expresaban no querer dejarlo solo en el salón a pesar de haber la posibilidad de dejarlo ahí y con total seguridad. El juego consistía en sentarse por grupitos y presentar su juguete a los demás y decirles por qué el juguete forma parte importante de su historia. Algunos vincularon el juguete con personas muy cercanas a ellos como las abuelitas, las tías, los hermanos mayores. Otros vinculan el juguete con cambios en su vida, con situaciones en las que tienen recuerdos felices y otros simplemente evocan personas que ya no existen, algunos de los juguetes están vestidos con sus ropas que usaron cuando eran pequeños. (Ver anexo 7)				
Reflexiones de la aplicación Fue una actividad muy significativa y proyecta cuáles son los elementos que quedan simbolizados en cada uno de los juguetes, porque al pasar al frente a explicar porqué ese juguete representaba algo importante y significativo la mayoría de los alumnos hicieron alusión a la evocación que hacía cada uno de los objetos a personas de sus entorno familiar, abundó el sentido de pertenencia y la asociación a personas que les rodean como abuelos fallecidos o personas que viven lejos ahora y sobre todo si se los regaló la madre porque les recuerda a ella y sirve como objeto al que acuden cuando sienten algún vacío. Llamó la atención que la mayoría de los objetos presentados fueron juguetes.				
Recuperación de la experiencia. Todo esto lleva a concluir que en realidad para el niño el juguete tiene un gran sentido en sus vidas, tanto que son objetos con los que juegan regularmente y les dan un significado relacionado a su propia experiencia vivencial para sentirse y ubicarse como seres históricos. Los juguetes contribuyen a la subjetivación el niño de 9 y 10 años, encuentra en el juguete un elemento con mucho significado y lo ve como una proyección de sí mismo.				

Variante 1 Descripción y desarrollo del juego.	
Que el alumno pueda redactar su historia personal. Al inicio de cada una de las filas se da una hoja totalmente en blanco y después de cada determinados minutos se pasa la hoja al compañero de atrás para que continúe su historia como si fuera la propia no importa que la haya iniciado otro compañero, van a ir narrando por secuencia de edades acontecimientos importantes de su vida; al final se lee como quedó la narración, esta actividad se le puede llamar mi poli-historia, finalmente se pasa otra hoja personal a cada uno de los alumnos para que escriban su historia real y vean como esa historia poli-historia refleja la vivencia de muchos que puede considerarse como una memoria colectiva de su grupo.	
Reflexiones de la aplicación.	
Resultó una actividad muy interesante porque al irse pasando la hoja en blanco en la que iban a comenzar a redactar su mirada era un poco expectante, pero a medida que fueron escribiendo cada uno lo que le quiso aumentar a la historia que se iba redactando, fueron completando ideas de otros, algunos simplemente cortaron con la idea anterior e iniciaron otra totalmente diferente. Al final se leyó en grupo y resultó bastante divertida porque se escuchaba graciosa y sobre todo todos estaban atentos al escuchar su parte de la historia que les tocó redactar, al final al preguntarles cómo se habían sentido todos encontraron la historia como parte de sí mismos y aunque en algunos párrafos no guardaba coherencia, ellos lo sintieron como una historia que los incluía a todos, de hecho se discutían entre ellos quién cuidaría la carta que realizaron entre todos. Resulta interesante que las historias que escribieron en lo individual al final quedaron como historias colectivas y fueron aceptadas por ellos, quedaron en realidad como memorias colectivas del grupo porque ellos narraron actividades con sus compañeros de grupo.	
Recuperación de la experiencia	
La actividad ayuda a tomar en consideración que no somos seres aislados que en nuestra condición humana vamos construyendo una memoria colectiva.	

Cuadro de planeación N° 3

Grado:4°	Sesión 3	Bloque II	Asignatura: historia
Tema 1 Mesoamérica.	Competencia: comprensión del tiempo y del espacio históricos	Aprendizajes esperados: identificar el espacio geográfico de Mesoamérica. Ubicar temporal y espacialmente las culturas mesoamericanas.	
Contenidos conceptuales: Ubicación espacial de Mesoamérica. Culturas mesoamericanas.		Contenidos procedimentales: Reporte de lectura. Mapa mental de cada una de las culturas mesoamericanas.	Contenidos actitudinales: Respetar las reglas del juego previamente, acepta roles que le asignen
Actividades de inicio: 1. Identificación del tema. 2. Conocimientos previos. 3. Exploración de las fuentes.	Lectura previa de su libro de texto e investigación personal acerca del tema, entrega de un reporte de las lecturas que hacen en otros medios que no sean el libro de texto, llamado evidencia de lectura, con lo que les pareciera significativo. Ubicará espacial y temporalmente las zonas en las que se dividió a nuestro país para su estudio histórico. Responderá a preguntas relacionadas con los estados que abarcaba cada una de las zonas estudiadas: Aridoamérica, Mesoamérica y Oasisamérica, sobre las características que tenía cada región, las razones a que obedecen sus nombres, así como ubicar en cuál de estas zonas estamos situados los mexicanos.		
Actividades de desarrollo: 1. Socialización de su experiencia 2. Unificación de la experiencia desde el juego.	Actividades de desarrollo: fase del juego Explica que es Aridoamérica, Oasisamérica y Mesoamérica. Muestra frases relacionadas con Aridoamérica, Oasisamérica y Mesoamérica para que el alumno las escriba y complete. Muestra imágenes de las regiones que se están estudiando: <u>Aridoamérica</u> .- era una región árida, <u>Oasisamérica</u> .- era un territorio árido y semiárido que contaba con pequeños oasis, <u>Mesoamérica</u> .- recibió ese nombre por la posición intermedia que ocupaba en el continente; en algunas regiones tenía una gran diversidad de climas y abundancia de agua. Desarrollo del juego: adivina quién soy por mis símbolos. En su fase de proceso comenzado, realiza reunión de equipos para organizar su juego y hacer sus pactos lúdicos.		
Actividades de cierre: 1. Fase lúdica 2. Fase gráfica	Escriba en un mapa a qué territorios correspondía Aridoamérica, Oasisamérica y Mesoamérica. Encierre en el mapa los estados de la República que abarcan cada una de las regiones, ubique Los Estados Durango, Zacatecas, Aguascalientes, Chiapas, entre otros ¿A qué paisaje pertenece?, ¿Qué otros países de América abarca Mesoamérica?, ¿Qué países, aparte de México abarca Aridoamérica? Representación del juego.		
Instrumentos y criterios de evaluación: anexo 2, 3,4 y 5 Mapa mental de cada una de las zonas.			Juego: Adivina quién soy por mis símbolos.

Serie Juego 3	Fecha- sesiones	Actividad / estrategia	Objetivo	Materiales
Simbolización	14/11/2012	Juego: adivina quién soy por mis símbolos.	Desarrollar la confianza en sí mismo y los demás.	Papel roca, cartón, fomi, hojas de colores, cinta, resistol, palitos de madera, piedras, hojas verdes.
Descripción y desarrollo. En este juego los niños escogerán algunas de las zonas ya sea Aridoamérica, Mesoamérica u Oasisamérica para poderla caracterizar, formarán equipos en los que estén juntos los que coinciden en la zona que eligieron, como la elección es libre los equipos pueden estar formados de integrantes dispares. El juego consiste en caracterizarse en su persona como cada una de las zonas a las que quiere representar pueden ser los niños del equipo y formar un mosaico o uno sólo caracterizado por los demás. Cuando se termine la caracterización pasarán al frente a explicar cada uno de los elementos que eligió para poderse caracterizar. El niño que funge como caracterización de la zona también se pondrá en el papel de explicar cómo se siente, o qué imagen es la que trata de dar o simplemente expresar algo que le pase por la mente en ese momento en que se encuentra al frente del grupo y de una forma diferente a la que lo miran sus compañeros en forma cotidiana.				
Reflexiones de la aplicación Los aspectos a destacar en la observación de este juego fue que cada uno de los integrantes enriquecía con ideas propias, cada uno de los equipos disponía de diferentes materiales que les fueron puestos para que los utilizaran de la manera que quisieran. Cada uno elegía los materiales a su gusto e idea de lo que ya había pensado e imaginado, otro elemento importante fue observar la creatividad en las diferentes construcciones con los materiales para poder pegarlos sobre la ropa de los compañeros, algunos otros prefirieron pedir papel roca para colgarla del cuello y sobre el papel hacer la caracterización. Se destacó de manera singular cómo cada uno explicó el simbolismo que dio a cada una de sus construcciones (hacían arbolitos, animalitos, construían ríos, nubes, rocas, simulaban arenas, montañas, hacían hombres de papel o con fomi y los presentaban con vestiduras prehistóricas) y sin ponerse de acuerdo con los otros en cuanto a lo que cada quien quiso hacer lograron unificar su idea en la observación del todo. En alguno de los equipos uno o dos niños intentaban organizar el trabajo de los demás para que según su idea se viera más organizado todo, los compañeritos siguieron sus lineamientos sin oponer resistencia. En otro de los equipos alguien trató de hacer lo mismo y se lo impidieron diciéndole que cada uno podía poner lo que quisiera. Cuando cada uno de los niños que se caracterizaron fueron expresando su opinión acerca de la actividad y de la caracterización en la que estaba participando en ese momento se pudo apreciar que de alguna manera se situaban en su papel, los niños coincidentemente eligieron ser ellos los que querían ser caracterizados y no mostraban inhibición, al contrario, se mostraban orgullosos de poder hacerlo. No les costó trabajo situarse como un espacio geográfico y prestarle su voz, al final expresaron que				

este juego les había gustado mucho por todas las actividades que hicieron mientras participaban en él. Lo sintieron muy divertido sobre todo por la manipulación de materiales. La aceptación de retos en este juego fue un elemento importante.

Recuperación de la experiencia.

La representación y la utilización del juego para crear un ambiente relajado y motivador nos lleva a sacar más provecho de las actividades planteadas por el docente. En el juego lo importante es que nos permite descansar de los roles cotidianos y ser otros.

Cuadro de planeación N° 4

Grado:4°	Sesión 4	Bloque I	Asignatura: historia
Tema 1	Competencia: Formación de una conciencia histórica para la convivencia.	Aprendizajes esperados: señala las características de los primeros grupos nómadas para explicar los cambios en la forma de vida a partir de la agricultura en el actual territorio mexicano.	
Contenidos conceptuales: Grupos humanos, nómadas, sedentarios.		Contenidos procedimentales: Reporte de lectura, cuadros comparativos de los grupos del México antiguo.	Contenidos actitudinales: Muestra disposición al trabajar con otros y mantiene el interés en el juego que se representa.
Actividades de inicio: 4. Identificación del tema. 5. Conocimientos previos. 6. Exploración de las fuentes.	Entrega de evidencia de lectura. Explique Cómo conseguían su alimento los primeros pobladores de América, ¿Por qué se dice que los primeros grupos eran nómadas?, ¿Qué herramientas crearon para desarrollar sus actividades?. Ponga por escrito lo que le pareció más importante de estos puntos comentados en clase.		
Actividades de desarrollo: 3. Socialización de su experiencia 4. Unificación de la experiencia desde el juego.	Actividades de desarrollo: Explicar las características de los primeros grupos humanos que habitaron el actual territorio mexicano. Comentar las actividades que realizaban, así como los instrumentos que utilizaban para las mismas. Desarrollo del juego nómadas versus sedentarios. Reunión de grupos y equipos para organizar su representación.		
Actividades de cierre: 3. Fase lúdica 4. Fase gráfica	Pedir que recorten y pegue en su cuaderno gráficos que representen las herramientas que utilizaban los primeros pobladores del actual territorio mexicano y describan para qué les servían en sus actividades. Representación del juego.		
Instrumentos y criterios de evaluación: anexo 1, 2 y 3			Juego: jurado 13 nómadas vs sedentarios. No aplicado. El reloj histórico humano.

Serie	Fecha	Actividad / estrategia	Materiales	Objetivo
Es una variante del juego del reloj humano.	7/01/2013	El reloj histórico humano	Recursos humanos	Representación de épocas históricas y su temporalidad.
Descripción y desarrollo. En el juego original cada uno de los participantes elige un número del 1 al 12 y se acomodan en la forma de reloj y según las horas que se les indiquen se van acomodando en el lugar que les corresponde. En la variante que se propone se pretende que cada uno de los alumnos elija un número romano para indicar el siglo en el que ocurren los acontecimientos que se elijan y también números arábigos donde mostrarán los años en que sucedan las actividades o hechos y acontecimientos históricos que se le vayan representando en la pantalla o en carteles. El elemento en el que se planteará el problema cognitivo es en el de la equidad de género plantando preguntas en las que se situará según la reflexión propia de cómo era considerada la mujer en la etapa prehispánica y en la época de la conquista y en la época colonial. Fue interesante observar cómo al investigar y sacar las informaciones de los libros y principalmente del internet ellos se iban interesando cada día más en la información que iban extrayendo. La búsqueda de información es otra de las facetas que hay que tener en cuenta para poder realizar las actividades lúdicas tienen que tener un referente para poder elaborar las situaciones que deben que interpretar.				
Reflexiones de la aplicación Esta actividad ayudó a reforzar un poco la ubicación de los siglos al identificarlos con números romanos, algunos al inicio solamente esperaban que los compañeros les indicaran como debían situarse en el reloj, sobre todo también la identificación de si era antes de Cristo o después de Cristo. Gustó mucho la relación que hicieron de temas en los que se preguntaban si en el siglo X se tomaba en cuenta a la mujer, la equidad de género, los niños y los juegos que usaban o los derechos humanos de los niños haciendo alusión sobre todo en este juego se notó el trabajo de investigación que habían realizado con anterioridad porque sólo el niño que leyó o investigó más, participó más, pues tenía los elementos necesarios para saberlo. Sobre todo cuestionaron elementos que ahora ellos tienen y que en esa época aún no.				
Recuperación de la experiencia. El aprendizaje adquiere nuevos sentidos en el juego, impacta en la realidad del niño. Cuando juega utiliza los objetos como soportes.				

Cuadro de planeación N° 5

Grado:4°	Sesión 1	Bloque I	Asignatura: historia
Contenido. Surgimiento de la agricultura.	Competencia: comprensión del tiempo y del espacio históricos	Aprendizajes esperados: Señala las características de los primeros grupos nómadas para explicar los cambios en la forma de vida a partir de la agricultura en el actual territorio mexicano.	
Contenidos conceptuales: Los primeros grupos humanos en el actual territorio mexicano. Una nueva actividad: La agricultura		Contenidos procedimentales: Planifica un proyecto, hace cuadros comparativos.	Contenidos actitudinales: Canaliza adecuadamente los sentimientos, acepta desempeñar diferentes roles en un juego.
Actividades de inicio: 1. Identificación del tema. 2. Conocimientos previos. 3. Exploración de las fuentes.	Actividades de inicio: Entregar evidencia de lectura en fuentes diferentes al texto gratuito. Investigará cuáles son las leyendas o mitos que se generan en su comunidad con respecto al maíz. Reflexionará sobre cuál es el alimento que predomina en la dieta de los mexicanos, en qué platillos o alimentos empleamos el maíz, a qué grupo alimenticio pertenece el maíz, qué podría pasar si de pronto se dejara de producir maíz. Preguntar: ¿Cómo inició el hombre la práctica de la agricultura?, ¿Cómo cambió su vida con esta actividad?, ¿Cómo se les llama a los grupos de hombres cuando ya se establecen en un lugar?, ¿Dónde inició el cultivo de varios alimentos? Reunión de equipo para planificar y encontrar un elemento de interés para su proyecto juego-juego.		
Actividades de desarrollo: 1. Socialización de su experiencia. 2. Unificación de la experiencia desde el juego.	Explique cómo fue el inicio de la agricultura en México, sus características y mencionar los restos encontrados en diversas partes del territorio nacional. Enliste los principales cambios que se propiciaron a partir del descubrimiento de la agricultura. Encuentre la relación por la cual considera que el maíz es un elemento simbólico en nuestro país y mencione algunos de los principales mitos y leyendas que existen en torno a esta planta tan importante para los mexicanos en la dieta, en la economía en la ideología como elemento de pertenencia. En equipos plantee los elementos de su proyecto-juego y organice su representación.		
Actividades de cierre: 3. Fase lúdica 4. Fase gráfica	Representación del juego. Actividades de cierre: escriban en su cuaderno oraciones, que tienen que estar relacionadas con las palabras subrayadas en las siguientes frases. La <u>agricultura</u> , <u>recolección de alimentos</u> , <u>cultivar</u> de maíz, <u>chile</u> , <u>aguacate</u> , <u>amaranto</u> , <u>frijol</u> y <u>chayote</u> . La <u>domesticación</u> de <u>animales</u> Los <u>primeros pobladores</u> , <u>grupos nómadas</u> ; <u>grupos sedentarios</u> , porque		

	permanecieron en un solo lugar por más tiempo. La agricultura se inicio en Tehuacán, <u>Puebla</u>. Completar una sopa de letras. IMPORTANCIA DEL CULTIVO DE MAÍZ Y SUS TIPOS <table><tr><td>P</td><td>D</td><td>O</td><td>M</td><td>E</td><td>S</td><td>T</td><td>I</td><td>C</td><td>A</td><td>C</td><td>I</td><td>O</td><td>N</td><td>H</td></tr><tr><td>I</td><td>C</td><td>S</td><td>B</td><td>E</td><td>D</td><td>Z</td><td>Q</td><td>T</td><td>H</td><td>Z</td><td>G</td><td>N</td><td>H</td><td>N</td></tr><tr><td>T</td><td>S</td><td>E</td><td>D</td><td>E</td><td>N</td><td>T</td><td>A</td><td>R</td><td>I</td><td>O</td><td>S</td><td>O</td><td>U</td><td>O</td></tr><tr><td>T</td><td>U</td><td>X</td><td>C</td><td>T</td><td>F</td><td>P</td><td>L</td><td>A</td><td>D</td><td>F</td><td>X</td><td>Q</td><td>M</td><td></td></tr><tr><td>V</td><td>A</td><td>T</td><td>E</td><td>V</td><td>H</td><td>X</td><td>C</td><td>N</td><td>V</td><td>U</td><td>J</td><td>O</td><td>Q</td><td>A</td></tr><tr><td>M</td><td>C</td><td>N</td><td>N</td><td>D</td><td>U</td><td>R</td><td>O</td><td>S</td><td>N</td><td>Z</td><td>L</td><td>W</td><td>C</td><td>D</td></tr><tr><td>S</td><td>S</td><td>X</td><td>W</td><td>F</td><td>J</td><td>R</td><td>P</td><td>V</td><td>F</td><td>M</td><td>J</td><td>C</td><td>O</td><td>A</td></tr><tr><td>B</td><td>Z</td><td>N</td><td>C</td><td>E</td><td>N</td><td>T</td><td>E</td><td>O</td><td>T</td><td>L</td><td>T</td><td>F</td><td>R</td><td>S</td></tr><tr><td>K</td><td>V</td><td>L</td><td>E</td><td>N</td><td>L</td><td>Q</td><td>D</td><td>T</td><td>V</td><td>T</td><td>D</td><td>O</td><td>M</td><td>I</td></tr><tr><td>M</td><td>E</td><td>S</td><td>O</td><td>A</td><td>M</td><td>E</td><td>R</td><td>I</td><td>C</td><td>A</td><td>N</td><td>O</td><td>S</td><td>T</td></tr><tr><td>H</td><td>U</td><td>S</td><td>C</td><td>K</td><td>S</td><td>X</td><td>X</td><td>B</td><td>M</td><td>D</td><td>O</td><td>W</td><td>H</td><td>P</td></tr><tr><td>K</td><td>G</td><td>O</td><td>I</td><td>S</td><td>X</td><td>Z</td><td>Q</td><td>F</td><td>V</td><td>X</td><td>E</td><td>V</td><td>D</td><td>X</td></tr><tr><td>J</td><td>H</td><td>V</td><td>W</td><td>E</td><td>V</td><td>F</td><td>C</td><td>Q</td><td>J</td><td>H</td><td>X</td><td>L</td><td>Q</td><td>J</td></tr><tr><td>M</td><td>F</td><td>Q</td><td>L</td><td>E</td><td>S</td><td>J</td><td>C</td><td>U</td><td>L</td><td>T</td><td>I</td><td>V</td><td>O</td><td>Q</td></tr><tr><td>J</td><td>R</td><td>N</td><td>W</td><td>B</td><td>Q</td><td>K</td><td>U</td><td>R</td><td>X</td><td>S</td><td>S</td><td>Z</td><td>D</td><td>S</td></tr></table> CENTROTL CULTIVO DOMESTICACIÓN DULCE DURD MESOAMERICANOS NÓMADAS SEDENTARIOS SEES Entregar el ejercicio imprimible sobre la sesión para que lo resuelvan. Grafico representando al maíz donde coloque la información más sobresaliente de su investigación.	P	D	O	M	E	S	T	I	C	A	C	I	O	N	H	I	C	S	B	E	D	Z	Q	T	H	Z	G	N	H	N	T	S	E	D	E	N	T	A	R	I	O	S	O	U	O	T	U	X	C	T	F	P	L	A	D	F	X	Q	M		V	A	T	E	V	H	X	C	N	V	U	J	O	Q	A	M	C	N	N	D	U	R	O	S	N	Z	L	W	C	D	S	S	X	W	F	J	R	P	V	F	M	J	C	O	A	B	Z	N	C	E	N	T	E	O	T	L	T	F	R	S	K	V	L	E	N	L	Q	D	T	V	T	D	O	M	I	M	E	S	O	A	M	E	R	I	C	A	N	O	S	T	H	U	S	C	K	S	X	X	B	M	D	O	W	H	P	K	G	O	I	S	X	Z	Q	F	V	X	E	V	D	X	J	H	V	W	E	V	F	C	Q	J	H	X	L	Q	J	M	F	Q	L	E	S	J	C	U	L	T	I	V	O	Q	J	R	N	W	B	Q	K	U	R	X	S	S	Z	D	S
P	D	O	M	E	S	T	I	C	A	C	I	O	N	H																																																																																																																																																																																																																				
I	C	S	B	E	D	Z	Q	T	H	Z	G	N	H	N																																																																																																																																																																																																																				
T	S	E	D	E	N	T	A	R	I	O	S	O	U	O																																																																																																																																																																																																																				
T	U	X	C	T	F	P	L	A	D	F	X	Q	M																																																																																																																																																																																																																					
V	A	T	E	V	H	X	C	N	V	U	J	O	Q	A																																																																																																																																																																																																																				
M	C	N	N	D	U	R	O	S	N	Z	L	W	C	D																																																																																																																																																																																																																				
S	S	X	W	F	J	R	P	V	F	M	J	C	O	A																																																																																																																																																																																																																				
B	Z	N	C	E	N	T	E	O	T	L	T	F	R	S																																																																																																																																																																																																																				
K	V	L	E	N	L	Q	D	T	V	T	D	O	M	I																																																																																																																																																																																																																				
M	E	S	O	A	M	E	R	I	C	A	N	O	S	T																																																																																																																																																																																																																				
H	U	S	C	K	S	X	X	B	M	D	O	W	H	P																																																																																																																																																																																																																				
K	G	O	I	S	X	Z	Q	F	V	X	E	V	D	X																																																																																																																																																																																																																				
J	H	V	W	E	V	F	C	Q	J	H	X	L	Q	J																																																																																																																																																																																																																				
M	F	Q	L	E	S	J	C	U	L	T	I	V	O	Q																																																																																																																																																																																																																				
J	R	N	W	B	Q	K	U	R	X	S	S	Z	D	S																																																																																																																																																																																																																				
Instrumentos y criterios de evaluación: anexo 1, 2 y 3 Identifiquen las características del inicio de la agricultura en México y su impacto en la vida de los primeros pobladores. Un gráfico de un maíz animado anotando las características importantes de este producto para la vida del mexicano.	Juego: 1-Mi maíz- toria 2- Mi amigo el maíz																																																																																																																																																																																																																																	

Serie - sesión	Fecha	Actividad / estrategia	Materiales	Objetivo
5		Juego: mi maíz-toria	Fomi verde, blanco, amarillo, cordel y pegamento.	Encontrar la relación simbólica del maíz y los mexicanos, elemento tan significativo. Potenciar la sensibilidad y la imaginación.
Descripción y desarrollo. Para este juego fue preciso tener en cuenta todos los elementos que la lectura del libro de texto nos proporciona acerca del maíz y su importancia en nuestra historia. Se les pedirá a los alumnos que alguno de ellos se caracterice como una planta de maíz y le pondrán palabras clave para poder hacer que el maíz se presente como personaje animado y cuente su propia historia. Se les proporcionan materiales para que puedan caracterizarse como un maíz (material fomi verde, blanco o amarillo). Esta actividad la trabajarán en conjunto serán un solo equipo. Cada que un miembro del equipo le ponga su cartel a la planta de maíz la insertará con un cordel y la extenderá formando un círculo, así el niño que sea el que represente al maíz animado pondrá agregarlo a su historia.				

Variante 1

Variante del juego anterior. Al conocer todos los datos importantes acerca del maíz, también se centrarán en los datos que conocen acerca de los mitos que se manejan en su comunidad con respecto al maíz (estos datos los obtendrán de las historias que les cuenten los mayores de su comunidad) y utilizarán el mismo personaje animado del maíz (que ellos mismos crearon) para que éste narre en primera persona, el mito o leyenda que hay en su comunidad acerca del maíz.

Representarán en carteles de forma gráfica los mitos y leyendas. (ver anexo 10)

Reflexiones de la aplicación.

Un tema como este en una comunidad rural donde todo el contexto gira en torno a la producción del maíz y en torno a los pinos que ellos comercian para poder obtener recursos los hace tener una experiencia muy cercana y emotiva con respecto al tema, de inmediato se nota que ellos participan directamente en la producción de este recurso y lo conocen bien y hasta conocen las historias y mitos que se tejen en su comunidad con respecto a este tema.

El niño que representa la planta de maíz se simboliza así mismo y narra en primera persona todo lo que los compañeros le han indicado que diga y lo más importante el también dice su propia experiencia con respecto al maíz.

En esta actividad se sintieron totalmente identificados y como tenían cerca unas milpas (la escuela está pegada a un sembradío) trajeron unas hojas de maíz para caracterizar a su personaje y presentarlo como más real.

Recuperación de la experiencia

El juego se convierte en una herramienta fundamental porque sólo de una forma amena podemos conseguir que los conocimientos adquiridos sean significativos, para Winnicott el juego es una potencialidad del niño que es básica para la capacidad de crear y usar símbolos¹¹⁶

¹¹⁶ Sanz Córdoba Rodrigo Winnicott. *El juego del garabato*. Disponible en [http://psicoletra.blogspot.mx/search/label/ juego del garabato](http://psicoletra.blogspot.mx/search/label/juego%20del%20garabato).

Cuadro de planeación N°6

Grado:4°	Sesión 1	Bloque I	Asignatura: historia
Tema 1	Competencia: comprensión del tiempo y del espacio históricos	Aprendizajes esperados. Investiga aspectos de la cultura y de la vida cotidiana del pasado, y valora su importancia.	
Contenidos conceptuales: Los primeros grupos humanos en el actual territorio mexicano. La pintura rupestre.		Contenidos procedimentales: Realiza mapas mentales para evidenciar lecturas. Interpreta imágenes y crea códigos.	Contenidos actitudinales: Opina y acepta las opiniones de otros al estar trabajando en equipo.
Actividades de inicio: 1. Identificación del tema. 2. Conocimientos previos. 3. Exploración de las fuentes.	Mostrar una serie de imágenes de pinturas rupestres. Contesta una serie de preguntas ¿Dónde han visto una pintura como esta?, ¿Quiénes las crearon?, Comúnmente, ¿en dónde se encuentran estas pinturas?, ¿Qué quieren decir estas imágenes? Comente las imágenes de las pinturas rupestres que se encuentran en su libro de texto.		
Actividades de desarrollo: 1. Socialización de su experiencia 2. Unificación de la experiencia desde el juego.	Actividades de desarrollo: Explicar las características de las manifestaciones artísticas de los primeros pobladores, el concepto de pinturas rupestres y los instrumentos que utilizaban para realizarlas. Organice grupos en los que busquen un tema de interés para representar en su proyecto- juego, piense en algún tema de interés que le gustaría dejar para la posteridad expresado en forma parecida a las pinturas rupestres, sobre todo que tengan que ver con su comunidad. Realice una serie de códigos para que los demás compañeros interpreten su pintura. Organice en equipos la elaboración de su proyecto juego.		
Actividades de cierre: 1. Fase lúdica 2. Fase gráfica	Indicar que realicen una pintura rupestre con sus manos utilizando pinturas o carbón o gis, sobre alguna región de los primeros pueblos donde expliquen lo que está representando, pero utilizando la información de clases pasadas y su investigación en casa con adultos de su comunidad. Pedir que realicen las actividades del imprimible sobre la sesión. Representación del juego.		
Instrumentos y criterios de evaluación: anexo 2,3,4 y 5 Identifique características de las pinturas rupestres.			Juego: Mi historia en pinceladas.

Serie	Fecha	Actividad / estrategia	Materiales	Objetivo
1símbolización		Juego: mi historia en pinceladas.	Papel roca, pinturas de diferentes colores, gises	Redescubrimiento de su propio espacio en la historia de sus vida

Descripción y desarrollo del juego.

Se le proporcionan al alumno cuatro rollos de papel roca y se pegan en las cuatro esquinas del salón. Formará cuatro equipos y cada uno plasmará en su rollo lo más significativo de su historia personal. Se les pide que den su opinión acerca de los mensajes que le dejan las pinturas rupestres sobre todo las que observó en su libro de texto. Después se le explica que así como los hombres primitivos dejaron mensajes y su historia plasmada a través de imágenes y símbolos que guardan ciertas secuencias de sus acciones y de su estilo de vida tendrá que hacer algo semejante utilizando sus dedos y pintura pensará en símbolos que quiera dejar plasmados en el papel roca. Los niños se disfrazará de hombre primitivo y empezará a plasmar en su muro (papel roca) su historia haciendo dibujos que lo representen y después los otros equipos observarán y comentarán el mensaje que fue expresado por los otros equipos. (Ver anexo 8)

Reflexiones de la aplicación.

Lo que más resalta en este juego fue observar cómo se situaron en el papel de tener que modificarse a sí mismos ya que se le pidió que asumieran su papel, tal como creían que eran las actitudes de hombre primitivo, lo cual aunque al principio fue un poco desconcertante poco a poco fueron interpretando comportamientos tales como sólo hacerse señas, otros si hablaron entre si y cada uno adoptó su papel en forma libre.

Se eligieron en forma espontánea para elaborar las cuatro pinturas simulando que eran rupestres, en el trabajo conjunto se observó la espontaneidad con la que tomaban la pintura y realizaban sus dibujos y no de forma controlada, ellos tomaban la pintura con el dedo o con pinceles e iban completando lo que los compañeros iban haciendo a veces se detenían para hacer relación de cómo iban expresando sus ideas y el mensaje que querían dejar.

En realidad sorprendió cómo cada uno de los dibujos es tan parecido uno del otro porque al juntarlos parecían parte de un solo dibujo todos tenían los mismos elementos: sembradíos, pinos, carros con troncos de pinos, campesinos, etc. (Parte de la interpretación de estos textos guarda su lógica al considerar que los niños pertenecen a una comunidad rural muy compacta y casi todos sus habitantes son familiares.)

Siempre mantuvieron el interés por la actividad y algunos hasta se confeccionaron prendas con el papel roca para que parecieran a las de los hombres primitivos, utilizaron sus dedos para pintar, otros usaron pinceles.

Una característica del grupo es que son muy gritones y ruidosos en general cuando están en el grupo y en clase ordinaria pero en el momento en que se organizaron por equipos y se pusieron de acuerdo en lo que querían expresar en su pintura y al elaborarla, reinaba mucho el silencio en realidad el juego cambió la dinámica cotidiana del grupo, se observó que respetaron mucho los acuerdos y las responsabilidades que ellos se asignaron y al pasar a explicar su pintura ya tenían bastante claro quiénes eran los que iban a explicar las pinturas, lo que cotidianamente no pasa pues en general se gritan entre ellos y no se ponen de acuerdo.

Variante 1

La variante consiste en que exprese con un gis en el patio de la escuela algún garabato que le represente algo importante en su historia. Todos los niños tomaron un lugar determinado en el área del patio y no hubo comentarios cada uno se concentró en su creación, algunos lo hicieron juntos pero cada uno dibujaba lo propio, hubo un silencio activo porque la mayoría de los niños cuando terminaban se dedicaban a observar al compañero que tenían cercano También hubo mucho respeto a los compañeros cuando pasaban a explicar lo que significaba su garabato, hubo un recorrido interesante porque cada uno iba pidiendo su turno para explicar y la maestra con los niños iban caminando como en procesión para ir descubriendo el elemento que cada uno quería mostrar de su propia historia a los compañeritos.(Ver anexo 8)

Recuperación de la experiencia.

El auténtico jugar para Graciela Scheines es un arriesgarse, asomarse al vacío, crear una situación ajena al sistema de hábitos, otra alternativa.

Retomando lo planteado por Winnicott, el juego de garabatos es el punto de encuentro entre el adulto y el niño, y obliga al segundo a realizar una doble tarea, la de crear y ser espontáneo, sin agobiar al segundo. El juego de garabatos resume estos conceptos en la experiencia misma, pues reúne a ambos en una zona de juego tiene como función la comunicación, pero buscando la simbolización de éste.

Cuadro de planeación N°7

Grado:4°	Sesión 1	Bloque II	Asignatura: historia
Tema 1 Mesoamérica	Competencia: comprensión del tiempo y del espacio históricos	Aprendizajes esperados: - Ubicar temporal y espacialmente las áreas culturales de Mesoamérica. Reconocer en fuentes algunas características culturales económicas, políticas y sociales de los pueblos mesoamericanos. Valorar el legado de las culturas prehispánicas.	
Contenidos conceptuales: culturas mesoamericanas		Contenidos procedimentales: Realice cuadros sinópticos de cada una de las culturas, periódico mural de cada una de las culturas acomodado como museo.	Contenidos actitudinales: Entiende procesos de elección dentro de un equipo, toma decisiones, respeta las reglas del juego previamente.
Actividades de inicio: 1 Identificación del tema. 2 Conocimientos previos. 3 Exploración de las fuentes.	Actividades de inicio: Presenta a sus alumnos imágenes de diferentes centros ceremoniales y dialogue con ellos a partir de preguntas sencillas, como: ¿los conoces? ¿Sabes a qué cultura pertenecieron? ¿Hace cuánto tiempo se habrán construido? Además, con estas imágenes pueden ilustrar su línea del tiempo. Elabora, en equipo, una línea del tiempo de las culturas mesoamericanas en los distintos Periodos: preclásico, clásico y posclásico. Ubica en un mapa las zonas de influencia de las diferentes culturas mesoamericanas		
Actividades de desarrollo: 5. Socialización de su experiencia 6. Unificación de la experiencia desde el juego.	Actividades de desarrollo: Culturas mesoamericanas: Olmeca. Teotihuacana. Maya. Zapoteca. Mixteca Tolteca. Mexica. Las expresiones de las culturas mesoamericanas: conocimientos matemáticos y astronómicos. Calendario escritura. La agricultura. La herbolaria. Las festividades El arte. Distingue las características, rasgos comunes aportes de las culturas de las de Mesoamérica Investiguen los elementos comunes de las culturas mesoamericanas y redacten un texto con los resultados. Elaboren un itinerario de viaje que destaque las particularidades de cada cultura que les gustaría conocer. Investiga y elabora un periódico mural donde se represente el legado cultural del mundo mesoamericano. Organice en equipos su proyecto juego: creo mi museo, el objeto que me cuenta su historia.		
Actividades de cierre: 5. Fase lúdica 6. Fase gráfica	Actividades de cierre: La presencia indígena en la actualidad. Conoce concepciones sobre la creación del hombre.		

	Identifica los grupos indígenas que viven en México. Consulten relatos, por ejemplo, algún fragmento del <i>Popol Vuh</i>, sobre la creación del mundo, imágenes, videos, páginas web y presenten sus resultados en forma de historieta. Las ideas mesoamericanas sobre la creación del hombre. Ubiquen en un mapa los pueblos indígenas que habitan el territorio mexicano e identifiquen los que pertenecen a su región o entidad Representación del juego. Entregar imprimible en el que unan los años con el siglo al cual corresponden.
Instrumentos y criterios de evaluación: anexo 2,3,4 y 5	Juego: Qué me cuentas de mi historia

Serie	Fecha	Actividad / estrategia	Contenido Historia colonial	Objetivo
1	23/01/2013	Qué me cuentas de mi historia		Conciencia de su historia cotidiana y la de diversidad que lo rodea
Descripción y desarrollo. Cuáles son las condiciones sociales de posibilidad en este juego, las condiciones individuales y las condiciones cognitivas en cada una de los planteamientos de las propuesta. El juego ¿qué me cuentas de mi historia? Realizará modelado de plastilina alguno de los objetos máscaras y cualquier otro elemento de los que les presentan en imágenes del libro de texto Se les dará una hoja en blanco y dibujarán o redactarán lo que imaginariamente el objeto les cuenta sobre su historial, el objeto que eligieron de cada una de las culturas que vieron y pasarán a personificar ese objeto frente al grupo, podrá expresar lo que reflexiona de lo que le puede contar de su propia historia. (Ver anexo 9).				
Reflexiones de la aplicación Las reacciones de los chicos ante este juego fue de negarse ante la posibilidad de hacer una reflexión por escrito acerca de lo que estaban modelando, mientras manipulaban los materiales todos estaban contentos en el momento de conectar el objeto con su historia quisieron evadirlo y decían: No entiendo que quieres decir, es una figura maya, es una pirámide azteca, es una máscara mixteca que perteneció a otros tiempos. Pero ¿cómo lo tengo que hacer?, Al parecer había bastante desconexión con los textos leídos, la investigación realizada y la actividad lúdica				

Maestra_ piensa ¿qué te puede contar de tu historia este objeto que tú has elegido?, con todos los conocimientos que has reunido en este tema y todo lo que sabes de cada una de las culturas, todo lo que has investigado, tú puedes preguntarle a cualquiera de estos vestigios lo mismo: ¿qué me cuentas de mi historia?

La mayoría de los niños terminaron su texto haciendo alusión sólo a lo que habían leído, costó trabajo personalizar el objeto para que dijera de qué manera estaba vinculado con su historia aunque hubo dos casos en los que sí lograron hacer una pequeña relación entre ellos y el objeto elegido. En esta actividad el niño y el objeto representado son puestos en relación, y ubican al objeto como una señal de que antes hubo seres humanos que los realizaron y quisieron dejarlos para que conociéramos a los que habían vivido antes que nosotros, otro niño hizo referencia a que todo lo que conocemos de nuestras antiguas culturas eran imágenes de cómo eran ellos para que supiéramos como éramos antes.

Durante el juego tenían que situarse en un lugar central a presentarse como la voz del objeto elegido, desde el momento en que en su intervención decían _soy la máscara o soy la figurilla de un niño o soy la pirámide de tal o cual cultura, que de alguna manera los liberaba de sentirse expuestos ellos ante el grupo pues lo hacían en nombre de otro objeto, se sentían con mayor soltura que cuando se sentían expuestos ante la presencia de los compañeros y la profesora teniendo que ser ellos ante el grupo. Hubo algunos niños particularmente dos que no quisieron pasar al frente porque decían no se les había ocurrido que decir del objeto (aunque la redacción sí la hicieron decían que no estaba bien hecha y que no querían pasar al frente). Fue muy diferente la reacción de cuando la tenían que escribir a la que tenían cuando pasaron a representar lo que el objeto les contaba de su historia.

Actitudes como estas nos indican que el niño sigue siendo dueño de sí durante el juego mismo en el que podemos darnos cuenta de que tan excluidos estamos de nuestra vida cotidiana y la historia o las historias que nos vienen confeccionando nuestro diario vivir.

Recuperación de la experiencia.

El sustento teórico que puede darnos fundamento en esta experiencia es el que nos lleva a considerar que se trata de respetar la propia iniciativa y que su exposición al otro sea menos evidenciada por la situación lúdica en la que se olvida más fácil de los prejuicios con respecto a los otros y se desinhibe de forma más espontánea y también tiene libertad. Aunque Huizinga afirma que el juego por mandato no es juego, el niño no se puede resistir a la palabra juego, porque aunque se resista al inicio va entrando en el espacio mágico del mismo y podríamos decir con Graciela Scheines que el espacio de juego no es propiedad privada, sino tierra de nadie donde el niño puede entrar y salir cuando quiera.

Cuadro de planeación N°8

Grado:4°	Sesión 1	Bloque III	Asignatura: historia		
Tema 1 Tema: el encuentro de América y de Europa		Competencia: Formación de una conciencia histórica para la convivencia.	Aprendizajes esperados: Ubica las rutas de los viajes de Cristóbal Colón, las expediciones españolas y el proceso de conquista, y los ordena cronológicamente, aplicando los términos de año, década y siglo. Reconoce las causas que propiciaron las exploraciones marítimas.		
Contenidos conceptuales: Expediciones españolas Cristobal colón en America		Contenidos procedimentales: Entrega reporte de lectura. Realiza cuadros de relación entre acontecimientos y descubrimientos.		Contenidos actitudinales: Es solidario, se preocupa por los demás y soluciona conflictos surgidos durante el juego.	
Actividades de inicio: 7. Identificación del tema. 8. Conocimientos previos. 9. Exploración de las fuentes.		Actividades de inicio: previo al juego. Realiza una lectura previa de toda la lección de su libro de Historia S.E.P. Realiza una investigación acerca de Cristóbal Colón, su vida, su trayectoria y sus actividades principales. Investiga acerca de las necesidades comerciales de Europa y los adelantos de la navegación			
Actividad de desarrollo: 7. Socialización de su experiencia 8. Unificación de la experiencia desde el juego.		Observa la línea del tiempo que comienza en 1450 d.C. y culmina en 1520 para ubicar espacial y temporalmente los procesos de conquista y virreinato. Muestra, explica y ubica geográficamente los periodos de conquista y virreinato en la línea del tiempo. En material fotocopiable, responde acertadamente a preguntas sobre el periodo. Observe imágenes del CD. Avanza sobre la llegada de Colón, la conquista, las naves y Hernán Cortés. Se organiza para representar su juego- proyecto. Organiza su proyecto juego.			
Actividades de cierre: 7. Fase lúdica 8. Fase gráfica		Revisa las respuestas a las preguntas y reflexione sobre lo siguiente: En qué año descubrió América Cristóbal Colón, en qué año partió del Puerto de Palos, hablar sobre lo que investigó acerca de las naves de la flota de Hernán Cortés. Analizar un poco sobre el siglo de los descubrimientos, los acontecimientos que obstaculizaron los viajes y el comercio europeo en el siglo XIV, explicar el proyecto que fue ideado por Colón para encontrar una ruta marítima a la India Representación del juego. Entregar imprimible en el que unan los años con el siglo al cual corresponden.			
Instrumentos y criterios de evaluación: anexo 2,3,4 y 5 mapas conceptuales de Cristóbal Colón Y de Hernán Cortés.				Juego: el personaje perdido de mi historia. El personaje perdido de mi historia.	

Serie	Fecha	Actividad / estrategia	Materiales	Objetivo
1	22/01/2013	El personaje perdido de mi historia	Fomi, listón, cartoncillo, cartulina de colores, ligas.	Estimular el pensamiento creativo.
Descripción y desarrollo.				
Se concentrarán en equipos y harán representación de personajes históricos de la época colonial, cada uno escogerá objetos o hará algún elemento distintivo de su personaje con materiales como papel, plástico, fomi, listón, etc. Deambularán con los ojos cerrados se cambiarán de lugar y al abrir los ojos dirán inmediatamente quien falta si lo adivinan cambia la persona que se escondió por otra. Al encontrar al personaje que se escondió pueden hacer una relación y descripción del modo de vida de los personajes elegidos en lo subsecuente y a medida que pasen se elegirá a otro para que se esconda.				
Reflexiones de la aplicación				
Este juego se desarrolló entre espacios de ruido y silencio, al cerrar los ojos guardaban silencio, pero al abrirlos había movimiento, emoción búsqueda y expectación y griterío cuando encontraban al personaje perdido. Lo más emocionante fue el entusiasmo con el que iniciaban la búsqueda del personaje hubo mucha libertad de movimiento y de expresión, pero al comenzar a dar detalles de los personaje ellos guardaban silencio sin que se les pidiera, en este caso la más sorprendida era la maestra porque en el juego mismo encontraban sus espacios de control de sí mismo al escuchar a sus compañeros. Lo más interesante es que la maestra quiso cortar el juego para continuarlo al día siguiente por sentir que la actividad se había prolongado demasiado y ellos no quisieron, no les aburría a pesar de ser un poco repetitiva la dinámica del juego, lo sentían emocionante.				
Recuperación de la experiencia.				
Para Ligya Clark es imprescindible que se tome en cuenta el juego dramático, ya que las sensaciones corpóreas propiciadas por objetos investidos de significado y ciertas características sensoriales y simbólicas, son el punto de partida para realizar verdaderas experiencias de juego dramático ¹¹⁷ El juego como mecanismo de recreación que propone. A partir de una situación y observación de la misma, nadie protagoniza la situación, pero en el momento en que puedes recrearte en la situación y crearla estás volviendo a existir ¹¹⁸				

¹¹⁷ "Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración". Javier Abad Molina (Profesor Titular de Educación Artística del Centro Universitario La Salle, Universidad Autónoma de Madrid), p.17.

¹¹⁸ *Ibid*, pp. 22.

Cuadro de planeación N° 9

Grado:4°	Sesión 1	Bloque I	Asignatura: historia
Tema 1 La conquista de México.	Competencia: Formación de una conciencia histórica para la convivencia.	Aprendizajes esperados: Reconoce e identifica las condiciones que permitieron la conquista Identifica geográficamente el recorrido de Cortés a Tenochtitlán Comprende las causas y consecuencias de la colonización y expansión española	
Contenidos conceptuales: Las condiciones de conquista, ruta de Cortés hacia Tenochtitlán y la caída del imperio Mexica Expansión y colonización		Contenidos procedimentales: Reporte de lectura, analiza lectura, propone diferentes maneras de abordar un hecho histórico. Recrea itinerarios en mapas.	Contenidos actitudinales: Entablar amistad, acepta normas sociales puede esperar su turno, toma iniciativas, se integra con facilidad, expresa sentimientos sin dificultad
Actividades de inicio: 10. Identificación del tema. 11. Conocimientos previos. 12. Exploración de las fuentes.	Actividades de inicio: previo al juego. Realiza lectura previa de la lección de la Conquista en su libro SEP. Consulta de las páginas sugeridas por el texto en internet y otras encontradas por ellos. Entrega del escrito llamado por el grupo evidencia de lectura, donde hacen anotaciones sobre lo que más les llama la atención de sus investigaciones pues saben que después se derivará de ahí su juego.		
Actividad de desarrollo: 9. Socialización de su experiencia 10. Unificación de la experiencia desde el juego.	Mencione cuáles fueron los lugares que Cortés fue recorriendo hasta llegar a Tenochtitlán ayudado por las imágenes del libro y de las imágenes del Avanza(CD) Identifique en un mapa de la República Mexicana cada uno de los estados donde se supone pasó Cortés. Mencione las estrategias que utilizó Cortés para ganarse aliados Mencione las estrategias que utilizó Moctezuma para tratar de quitarse de encima a los españoles. Aciertos y desaciertos en el proceso de la toma de Tenochtitlán por parte de Cortés. Mencione qué piensa del episodio de la noche triste y analice si el título de “noche triste” puede ser diferente y exprese lo que piensa.		
Actividades de cierre: 9. Fase lúdica 10. Fase gráfica	Mapa fotocopiable con el recorrido de Hernán Cortés e imágenes de Malitzin. Pedro de Alvarado, Villa Rica de la Vera Cruz, Cortés para pegar las imágenes en donde les corresponde. En cada uno de los estados deberá dibujar un símbolo que explicará ante el grupo según el acontecimiento que iba sucediendo. Representación del juego. Entregar imprimible en el que unan los años con el siglo al cual corresponden.		
Instrumentos y criterios de evaluación: anexo 2,3 4 y5			Juego: la máscara soy yo o mi personaje
Realice un mapa de itinerarios de Cortés y resalte la ubique los aliados de Cortés.			

Serie	Fecha	Actividad / estrategia	Materiales	Objetivo
9	2013-02-21	Juego de representación. La máscara: soy yo o mi personaje.	Materiales diversos: cartoncillo, fomi, listón, plumas, lentejuelas, telas, papel de colores, cordón, tijeras, silicón.	Que el niño sepa reconocer cual es la función y participación de los personajes más destacados de la conquista. Fomento de la creatividad y la inspiración y sobre todo reconocer que puede descubrir que hay detrás de la apariencia de los personajes.
Descripción y desarrollo. El niño elegirá un personaje de la época de la conquista: Moctezuma, Cuauhtémoc, La Malinche, Hernán Cortés, Pedro de Alvarado, Pánfilo Narváez, etc. Elaborará una máscara con diversos materiales en el momento de su representación. La decorará tomando como ejemplo las imágenes que le presentan en libro de texto, de los personajes destacados de la conquista. Buscará el elemento más representativo del personaje que ha elegido para que al ponerse la máscara los compañeritos puedan identificar el personaje que están representando en ese momento Se reunirá en grupos que elegirá espontáneamente de acuerdo a lo que quiera representar, si es Cortés deberá elegir a los personajes que necesita para su representación depende del episodio que quiera representar el niño deberá ir con los otros que tienen sus personajes y pedirles su intervención y decirle qué es lo que quiere representar y en qué quiere que le ayude cada uno de los compañeros a quienes elije. La preparación de este juego requiere que los niños tracen un plan para su representación, creen una especie de guión y ya que saben lo que quieren representar se mueven de persona en persona para poder armar su pequeño equipo con el que pasarán a representar, en estas relaciones entre los alumnos no se toma en cuenta la simpatía o amistad entre compañeros sino en este caso relacionarse con el compañero que tiene el personaje que necesita para su representación. Los niños tienen que expresar al compañero lo que tiene que hacer y también elaborar el guión de lo que necesitaban que el personaje tenía que decir cuando le tocara su participación. La participación con máscara de su personaje la eligen ellos y piden su turno a la maestra.				
Reflexiones de la aplicación grupo de 4° A Durante el momento previo de la aplicación de este juego de la máscara, los niños hacen una lectura completa de la lección que habla sobre la conquista de México, también observan imágenes de los personajes implicados en este suceso histórico en el CD AVANZA RIEB III que presenta imágenes de los personajes, también su libro de texto presenta imágenes a las cuales se hace referencia continuamente para que los niños tengan en cuenta las características que definen a los personajes en cuestión. En el momento de la aplicación del juego tienen que hacer una elección del personaje que más les llama la atención por su participación en el hecho histórico, y hacen bastantes expresiones de los personajes que más les llaman la atención por lo general no les cuesta mucho trabajo identificarse o elegir al personaje que más les llama la atención y en el momento se disponen a elaborar				

su máscara con los materiales que quiera: cartón, fomi, hojas de colores, etc.

Llama la atención que algunos de los niños prefieren no hacer máscara y hacen otros elementos representativos por ejemplo el niño que elige a cortés prefiere hacer un casco de soldado de fomi y una barba del mismo material para él tiene más representatividad estos dos elementos que la máscara.

Otro de los alumnos elige hacer tiras para representar cordeles porque necesitaba representación de esclavas y esclavos.

Hubo una movilidad muy interesante en el grupo en el momento de terminar su máscara porque se empezó a generar una red nueva de relaciones porque cada uno buscaba al compañero idóneo para su representación y lo que quería transmitir en el juego.

Algunos elaboraron un guión, para el compañero que necesitaban en su representación y otros primero establecían la red y después iban con cada compañero para decirles que necesitaban y el otro compañero improvisaba el diálogo, esto también se muestra muy interesante porque entre algunos hubo apertura a que el otro creara su propio guión, entendido en que ya los niños todos sabían con anterioridad lo que el hecho representaba por toda las lecturas e investigaciones previas que hubo.

El hecho más sobresaliente es que casi todos los niños representaron acontecimientos de la conquista, haciendo alusión más o menos ligada a lo que investigó, leyó u observó en las imágenes de video, de sus libros, cada uno puso su estilo personal pero iban de acuerdo a lo leído, pero hubo un equipo de tres niñas que eligieron representar a la reina Isabel y una esclava y había otro personaje femenino con corona este hecho llamó la atención, hasta que comenzaron su representación se reveló la trama que habían elegido: ellas representaron algo que al principio parecía salido de contexto representaban a la reina Isabel con una esclava y la hermana de la reina Isabel, se hacía alusión a que la hermana de la reina había sido secuestrada y la rescataban con las joyas de la reina, al final de la representación una de ellas dice al grupo que eso la había soñado un día antes y quisieron representarlo, todos se quedaron un poco sorprendidos pero no hubo ni uno sólo que les reclamase que estaban fuera de contexto (hecho que con frecuencia ocurre cuando sienten que alguien está haciéndose el gracioso o saliéndose del tema), el hecho de incluir personajes históricos a hechos que ocurren en su realidad cercana hizo que los otros niños con su silencio entendieran el hecho como algo que pertenece a su cotidianidad.

Variante 1

Aplicación al cuarto B

Se le aplicaron las mismas actividades previas a hasta la elaboración de la máscara, cuando la terminaron se les suspendió la actividad para continuarla al día siguiente... la variante que se implementó fue decirles que el juego se continuaría al día siguiente, pero tenían que investigar algo más específico sobre el personaje que ellos habían elegido representar para que pudieran enriquecer su representación.

Al día siguiente elaboraron sus guiones, algunos datos que ellos investigaron fueron saliendo en sus representaciones como fechas de nacimiento de los personajes y otras actividades que hicieron después de la conquista, algunos de ellos expresaban que sus personajes los habían decepcionado con expresiones como: _maestra ya no me gustó mi personaje

Maestra: _ ¿por qué?

Alumno: _es que, no sabía cosas de ellos, por ejemplo que a Cristóbal de Olid se le había denunciado y suspendido por el maltrato que ejercía sobre los conquistados.

Las máscaras en este caso para quienes sí las usaron les dieron más movilidad ante el grupo. Algunos expresaron que con la máscara del personaje ya no se sentían tan expuestos al grupo sobre todo los que son más inhibidos ante el grupo. Hubo quienes detrás de la máscara modificaron totalmente su comportamiento de tímidos a expresivos y sobre todo representaron sin mostrar inhibición alguna. Finalmente para expresar a sus compañeros cómo se sintieron ante este juego ellos tuvieron que hacer movimientos de mímica para que sus compañeros adivinaran sus emociones en esta actividad y la mayoría expresó que se sintió contento y divertido.

Con tres palabras debería expresar lo que este juego representó en su clase de historia, la mayoría expresó la palabra diversión, alegría, emoción, movimiento pero hubo dos que expresaron algo diferentes: uno dijo tensión y otro locura, estas palabras llamaron la atención porque expresaron que no habían tenido una clase así y que les había parecido muy divertida, de locura, en realidad al empezar a armarse el juego había una movilidad caótica en el salón pero no un sin sentido, cada uno se movía, hablaba, gritaba o trabajaba pero en función de algo, todo era un desplazamiento funcional de acuerdo al juego que tendría lugar, como un desenlace en una representación.

También es muy interesante la creación de redes diferentes a las cotidianas que sólo tenían que ver con los grupitos de amigos. Estuvieron entablando conversaciones con compañeritos con los que habitualmente no se juntan, acerca de sus diálogos y cómo podían representarlos y sobre todo dando instrucciones precisas a sus compañeros de lo que querían hacer, también se dieron los aconsejamiento a compañeritos que no tenían resueltas ni bien estructuradas sus participaciones.

Recuperación de la experiencia.

Suspenderse en un juego de máscaras, títeres y disfraces para jugar con la propia identidad o con la de otros para conocerse mejor, este tipo de juegos ha sido un factor determinante para acceder a la conciencia desde tiempos remotos de la humanidad “las ceremonias en las que se utilizaban máscaras y muñecos animados eran el puente que se tendía entre la naturaleza y la cultura”. El valor funcional del juego es el de transformar la realidad según los deseos y las intenciones.¹¹⁹

El cambio de personalidad facilita un estado de posesión manifestándose una vitalidad interna. La máscara podría suponer una imagen subjetiva lo cual produce un cambio profundo en la conciencia del actuante. El disfraz y la máscara son elementos que responden al cambio de apariencia física, además de comprometer al participante en la experiencia de la dualidad.¹²⁰

Es importante evocar lo que escribe Scheines sobre el juego de máscara, para ella la máscara desenmascara porque nos permite sacar nuestro verdadero yo. “El enmascarado abandona su univocidad y entra en una existencia múltiple e ilimitada”.¹²¹

¹¹⁹ Quinteros, Graciela, *El arte, la imaginación y el juego: fronteras indómitas y espacios mediadores de lo esencialmente humano*. http://www.uam.mx/cdi/pdf/red_for/arte.pdf

¹²⁰ Cfr. Weisz Gabriel, *El juego viviente*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1993. pp. 42.

¹²¹ Cfr. Scheines Graciela, *Juegos inocentes juegos terribles*, Buenos Aires, Argentina, EUDEVA, 1998, p.45.

Cuadro de planeación N° 10

Grado:4°	Sesión 1	Bloque I	Asignatura: historia
Tema 1: la formación de una nueva sociedad: el virreinato de la Nueva España.	Competencia: formación de una conciencia histórica para la convivencia.	Aprendizajes esperados: Ubicará temporal y espacialmente el periodo virreinal Identificará algunas características económicas, políticas, sociales y culturales. Valorará los elementos culturales del virreinato que contribuyeron a la formación de la identidad nacional.	
Contenidos conceptuales: Ubicación, características y elementos culturales del virreinato.		Contenidos procedimentales: asociar los acontecimientos en una representación, clasificar y ordenar conocimientos, propone maneras de representar.	Contenidos actitudinales: respeto y tolerancia, muestra empatía, se relaciona con el sexo opuesto y muestra respeto.
Actividades de inicio: 1. Identificación del tema. 2. Conocimientos previos. 3. Exploración de las fuentes.	Previo al juego. Lectura previa de las lecciones del bloque IV relacionadas con el virreinato. Realizará una investigación acerca del tema que les haya llamado más la atención de la lección del virreinato y hará entrega de las evidencias de lectura. Comente acerca de la duración de la época del virreinato aplicando los términos de década y siglo. Identifique en un mapa la expansión territorial de Nueva España durante los siglos XVI-XIX.		
Actividades de desarrollo: 1. Socialización de su experiencia 2. Unificación de la experiencia desde el juego.	Reconozca y explique las estructuras de la organización política (Consejo de Indias, Audiencias, Cabildo o Ayuntamiento, Virrey, Iglesia, gobernadores); organización de la sociedad virreinal (indígenas, españoles, mestizos, criollos africanos y las castas surgidas); actividades económicas (agricultura, ganadería, minería, comercio, tributos) manifestaciones culturales (arquitectura, costumbres, alfarería) Comente los aportes culturales y legados que nos ha dejado el virreinato (instituciones políticas, construcciones, alimento, cultura, música). Reunión de compañeros para terminar de planear lineamientos de su proyecto- juego.		
Actividades de cierre: 1. Fase lúdica 2. Fase gráfica	Recopile la información a través de cuadros sinópticos que indiquen cada uno de los aspectos comentados anteriormente. Encuentre las leyendas de esa época y encuentre los elementos de la vida cotidiana de la época colonial Representación del juego. Entregar imprimible en el que unan los años con el siglo al cual corresponden.		

Serie	Fecha	Actividad / estrategia	Objetivo	Material
10	25/02/2013	Juego: La manta me transforma en ti	Identifica la labor de los evangelizadores en la época colonial. Fomentar el contacto personal con personajes históricos, la relación de ideas con lo corporal, lo lúdico y lo imaginario.	Mantas negras, cafés y blancas.
Descripción y desarrollo. Se plantea el juego en tres sesiones: 1ª sesión previa: en la que el niño conoce el tema que se aplicará en el juego y su principal componente es la investigación que realizará acerca de cada uno de los grupos de religiosos que fueron los primeros evangelizadores que llegaron a nuestro país en época de la conquista. En realidad recibieron con entusiasmo el planteamiento. 2ª sesión Se consiguen tres mantas una café una negra y una blanca. Para simbolizar los colores de los evangelizadores pertenecientes a dominicos, agustinos y franciscanos. Los niños eligen el grupo evangelizador que de acuerdo a sus investigaciones le resultó más interesante. Cada uno hace grupitos de cuatro y eligen una de las mantas del color que usaban los evangelizadores que previamente habían elegido se tiene investigación de quiénes eran los evangelizadores, qué vinieron a hacer y cómo realizaron su labor evangelizadora y en qué contribuyeron en la cultura: construcciones, educación, castellanización y cristianización. Elegirán cualquiera de los ejes y se simbolizarán con alguno de los grupos de evangelizadores, al colocarse la manta podrán expresar qué es lo que cada uno de ellos vino a ser. Entablarán un diálogo con sus otros colegas evangelizadores tratando de expresar las diferencias que tenía cada uno de los grupos. 3ª sesión, representación de cada uno de los tres equipos frente a sus compañeros. Reflexiones de la aplicación. Lo que resaltó más de este juego no fue del todo el juego mismo sino la investigación profunda que realizaron para poder participar en él, a nadie se le pidió que trajera por escrito la investigación y de los 30 niños sólo dos niños no lo trajeron por escrito, esto facilitó mucho las cosas porque tenían elementos muy importantes en sus investigaciones para diferenciar los grupos evangelizadores. Muy interesante la representación porque se les dejó que eligieran cómo los querían representar y lo que ellos mostraron fue una gama muy bonita de elementos que pueden resaltarse porque unos se pusieron nombres concreto de esos frailes y decían en sus diálogos fragmentos de lo que esos personajes hicieron, otros no resaltaron personajes pero sí en cambio representaron las pugnas que había entre estos grupos de religiosos como los agustinos y los franciscanos. (Esta información no aparece en el libro de texto, pero ellos buscaban elementos que les llamaban la atención). El hecho de ponerse las mantas largas y las capuchas y los cordones con que se sujetaban las mantas resultó muy divertido para los niños porque se ayudaban unos a otros para lograr los efectos del vestuario que ellos querían y sobre todo se situaban en poses				

religiosas como el de la manos en posición devocional o los ojos viendo hacia arriba, hincados, esto nadie lo indico ni cuando se pusieron de acuerdo y ellos se posicionaron en su papel. Lo tomaron con más seriedad que nunca.

El grupo que representó a los jesuitas tenía una información bastante interesante pero lo expresaron en forma de escritos y sobre todo resaltaron el aspecto de la educación y lo importante que fueron en este aspecto para la sociedad novohispana en cuanto a la cultura.

Cada uno de los niños reflexiona al final del juego sobre la pregunta ¿qué les presté de mi a esos personajes? y la mayoría indicó que se sintieron o se acordaron de lo que hacen en la iglesia para poder representar los personajes y evocan continuamente las imágenes que ven en los videos y los libros y sobre todo los diálogos vienen de su experiencia particular acerca de estos temas.

Recuperación de la experiencia.

Encontramos el sustento teórico para este juego que se ha aplicado al preguntarnos ¿qué es lo que construye este juego en el niño para que él pueda asumirlo y construirse a sí mismo?

El juego representa para el niño la paradoja de lo que es y no es, como lo expresa Graciela Quinteros; se abre el espacio a la semiosis que consiste en crear un vacío, al abrir esa zona de posibilidad, de lo imaginario, lo lúdico, y el placer donde se instala la cultura y la posibilidad de creación.¹²²

Weisz nos indica que el juego ordena elementos particulares en un terreno apartado del cotidiano citando a Caillois dice “que el sujeto juega a suponer, hacer creer o hacerse creer a los otros que es alguien diferente a sí mismo. Olvida, se disfraza o se despoja temporalmente de su personalidad para simular otra”.¹²³

Winnicott nos plantea que en el juego, el uso de las formas artísticas, y la práctica religiosa, tienden de maneras diversas, pero relacionadas, a la unificación y la integración general de la personalidad. Por ejemplo es fácil ver que el juego establece una vinculación entre la relación del individuo con la realidad personal interna y su relación con la realidad externa o compartida. Examinando este complejo problema desde otro punto de vista, diríamos que es en el juego donde el niño relaciona las ideas con la función corporal.¹²⁴

¹²² *Idem.*

¹²³ Weisz Gabriel, *El Juego Viviente*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1993, p. 31.

¹²⁴ Winnicott, D.W. “¿Por qué juegan los niños?” 1942. en *El niño y el Mundo Externo*, 1993. Buenos Aires. disponible en <http://psicoetra.blogspotmx/search/label>

Cuadro de planeación N°11

Grado:4°	Sesión 1	Bloque I	Asignatura: historia
Tema 1 El camino a la independencia	Competencia: Formación de una conciencia histórica para la convivencia	Aprendizajes esperados: Ubicar temporal y espacialmente el proceso de independencia. Identificar las causas económicas, políticas, sociales y culturales que propiciaron el movimiento de independencia. Valorar el legado político de la lucha por la Independencia	
Contenidos conceptuales: Causas que propiciaron la independencia. Inicio del movimiento. Fin del movimiento.		Contenidos procedimentales: Reporte de lectura, Traza recorridos en mapas	Contenidos actitudinales: Muestra interés por el juego, es honesto y reconoce cuando se equivoca, corrige su error sin molestarse
Actividades de inicio: 13. Identificación del tema. 14. Conocimientos previos. 15. Exploración de las fuentes.	Haga una lectura previa del bloque V sobre la Independencia. Realice la investigación de algún tema que más le llame la atención acerca del tema que leyó Entrega de evidencias de lectura y de investigación. Ubique cada uno de los acontecimientos previos al movimiento de independencia en la línea del tiempo del texto SEP. Ubique en un mapa las campañas insurgentes de 1810-1821 Investigue cuál de los países de América Latina fue el primero en lograr su independencia.		
Actividades de desarrollo: 11. Socialización de su experiencia 12. Unificación de la experiencia desde el juego.	A través de diagramas y cuadros comparativos identifique guerras europeas, conflictos en España, el pensamiento ilustrado como causas externas de la independencia. Y para causas internas golpe de estado, y las conspiraciones. Distinga algunas de las ideas políticas y sociales de Hidalgo a favor de la Independencia, la participación de Allende, las funciones de Juan Aldama. Observa en un mapa la ruta de Hidalgo. Muestre los intereses de los realistas como defensores de la corona española. Aprecie el pensamiento social y político de Morelos. Lea las ideas de Morelos en “Los sentimientos de la Nación”. Comprenda cómo se dio la consumación de la Independencia.		
Actividades de cierre: 11. Fase lúdica 12. Fase gráfica	Actividades de cierre: recopile su información a través de una simulación de un programa de noticias. Realizara los guiones de su programa utilizando la información adquirida redactada en forma de noticias y presente su noticiero a sus compañeros. Representación del juego. Entregar imprimible en el que unan los años con el siglo al cual corresponden.		
Instrumentos y criterios de evaluación: anexo 2,3,4 y 5			Juego:

Guión de noticiario. Diagrama y cuadro comparativo sobre el movimiento de Independencia	La escena congelada. Juego aplicado Realistas contra insurgentes.(el abogado) juego no aplicado
--	---

Serie- juego	Fecha	Actividad / estrategia	Contenido	Objetivo
1 0	28/02/2013	La escena congelada	Historia independiente	Que el niño identifique a los personajes históricos de una forma más humanizada.

Descripción y desarrollo.

Después de leer, analizar, investigar la independencia de México y conocer lo que algunos de los personajes hicieron y contribuyeron para que se diera este hecho histórico el alumno se divide por equipos y escoge una escena de la independencia guiados por los hechos narrados, lo que ha investigado o por imágenes que se presentan en su libro de texto.

Una vez elegida la escena, casi todos se inclinan a elegir escenas que aparecen en forma de imágenes en su propio libro de texto. Se disponen por equipos a pasar al centro del aula y ponerse en posición en la que eligieron que van los compañeros a observarlos. Duran unos momentos en posición de la escena que eligieron y la situación sorpresa es que la maestra pide que desde esa posición experimenten lo que el personaje está sintiendo y sin moverse manteniendo la escena congelada o inmóvil ellos empiecen a expresar en voz alta lo que el personaje estaría sintiendo en esos momentos.

Se acomodan los soldados en posición de disparo, Hidalgo se coloca en el centro y algunas alumnas se colocan a más distancia una representa un feligrés de Hidalgo, otra más quiso representar a la hermana de Hidalgo, otra más quiso representar a un personaje curioso que presenciaba la escena.

Soldado 1: ¡Muere por tu desobediencia!

Soldado 2: No puedo matarlo, mejor disparo para otro lado.

Soldado 3: Es el sacerdote, no puedo matarlo.

Soldado 4: sólo me animaría a dispararle si me emborracho.

Soldado 5: se lo merece, es un criollo, esos no valen nada para nosotros.

Transeúnte: no puedo creer que le vayan a hacer eso al padre.

Madre: mi hijo...no, no lo maten

Hermana: es mi hermano, no lo hagan, ahora ya me quedará sin familia.

Feligrés: ni modo ya no vamos a tener misas

Hidalgo: Ojalá se acuerden que yo soy el padre que les da la misa los domingos.

La escena, en este caso el momento de fusilar a Hidalgo, los alumnos toman sus posiciones y están inmóviles, lo único que pueden hacer es hablar para que se puedan escuchar los pensamientos de los personajes en el momento que ocurre la acción.

Reflexiones de la aplicación.

El ponerse en el lugar de los personajes pone al niño en la situación de la elaboración de un pensamiento y una reflexión más compleja porque lo saca de la situación narrativa de hecho para ponerse en sus zapatos y pensar desde su individualidad prestarle al personaje sus emociones, sus sentimientos, sus percepciones de una situación en la que no han estado pero que mediante el juego pueden experimentar reflejan sus propias tendencias y sus inclinaciones en fin, historizan al personaje desde su mundo y situación donde ellos están también resolviendo sus propias vidas. Este juego refleja su profunda percepción desde su propia experiencia. Humanizan al mismo tiempo la escena aunque violenta, por el hecho histórico que están representando, cada uno de los personajes es contenido desde el plano totalmente humano y desde la experiencia propia de vida del niño y desde cómo puede él afrontar las situaciones de tensión que se presentan en sus vidas.

Expresan lo que se les quedó de lo que vieron en clase, pero lo interesante surge cuando los soldados expresan lo que piensan en el momento de dispararle, algunos hicieron referencia a su grupo social como criollo, otros por ser cabecilla de un movimiento armado saliéndose de los parámetros del orden, uno más expresó el conflicto moral de dispararle al sacerdote, otro mencionó que sólo podía dispararle si estaba borracho, manifestando que había sentimiento de culpa, otros más pensaban en la falta que haría a su iglesia el cura, otros expresaron que se lo merecía por revoltoso.

En cuanto al que hacía el papel de Hidalgo hacía referencia a la autoridad moral que tenía sobre ellos por ser sacerdote. (Ver anexo 11)

Recuperación de la experiencia.

Como sustento teórico a esta experiencia se puede establecer una relación entre juego y violencia. Los “juegos violentos” están posibilitando, en tanto escenas de ficción, el armado de una zona inaccesible ya que ubica algo de orden del “fuera de juego”, anudando lo viejo con lo nuevo en el acto educativo. Bleichmar (2002:39) nos dice que “si toda sociedad crea significaciones específicas que estructuran las representaciones del mundo, es inevitable que una sociedad inestable, atravesada por acontecimientos históricos aún no metabolizados y cuyo, movimiento no garantiza que se encuentre en tránsito hacia lugar previsible alguno, no puede homogéneamente determinar el marco representacional en el cual se inserten las generaciones que acceden a la historia”¹²⁵

El juego violento aunque es una de las formas en las que el niño se mide así mismo frente al otro y encarará muchas de las frustraciones que no puede expresar, puede también simbolizar parte de lo que es también la historia humana que usa más de la violencia que de la paz en los procesos que enfrenta. Nuestra historia está conformada de mucha violencia, la mayoría son procesos violentos los que transforman los procesos históricos.

Suele decirse que los niños “liberan odio y agresión” en el juego, como si la agresión fuera algo malo de que es necesario librarse.

En parte es cierto, porque el resentimiento acumulado y los resultados de la experiencia y de la rabia pueden parecerle a un niño

¹²⁵ Zulma Caballero; Laura Ciunne; Marisol Gutiérrez; Ana Maschio; Zulma Peralta; Susana Stringaro, *Prevención desde la Psicología Educativa: el significado actual de los juegos infantiles* Ensayo pp. 5, disponible en: <http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa%201/caballero.pdf>

algo malo dentro de él. Pero resulta más importante decir lo mismo expresando que el niño valora la comprobación de que los impulsos de odio o de agresión pueden expresarse en un ambiente conocido, sin que ese ambiente le devuelva odio y violencia. El niño siente que un buen ambiente debe ser capaz de tolerar los sentimientos agresivos, siempre y cuando se los exprese en forma más o menos aceptable. Debe aceptar que la agresión está allí, en la configuración del niño, y éste se siente deshonesto si lo que existe se oculta y se niega...¹²⁶

Variable 1

Variable 1

Época independentista-vida cotidiana.

A qué jugaban los niños de la época colonial o como se comportaban en la escuela los niños de la época independentista.

Para la realización de este juego el equipo se puso de acuerdo para elegir cuales son los juegos que representarán (para este efecto se les enseñaron imágenes de algunos niños de la época colonial y también observaron algunas imágenes que aparecen en su libro de texto) eligen personajes y se ponen de acuerdo sobre la trama de su representación y los diálogos que se efectuarán en la representación ante el grupo. Si es la representación de la escuela, eligen a la maestra y los demás se sitúan como alumnos, y también eligen sus diálogos.

Variable 2

Comportamiento de una familia del periodo independentista.

En este juego se utilizó también el libro de texto que representa imágenes sugerentes al tema, eligieron y se situaron en un personaje: padre, madre e hijos, también se pusieron de acuerdo sobre el tema en el que girarían sus diálogos durante la representación.

Representación de una familia cualquiera en la época colonial,

Escena: la trama se desarrolla en el comedor con los padres y los hijos sentados alrededor, implementados con los pupitres de los mismos niños dispuestos en forma circular.

Madre: niños vengan a comer

(Todos llegan y se sientan los niños haciendo ruidos y jugueteos.

¹²⁶ Winnicott, D.W. "¿Por qué juegan los niños?" 1942. en El niño y el Mundo Externo, título original, 1993. Buenos Aires, disponible en: <http://psicoletra.blogspotmx/search/label/>, 2012/10 /23

Padre: niños se callan y escuchan lo que yo digo, nadie puede interrumpir, al que siga haciendo ruido lo voy a castigar.

Padre: tengo que darles una mala noticia, me voy a luchar con los insurgentes y nadie puede opinar lo contrario.

Hijo 1: no padre no nos dejes, te van a matar como a los de la Alhóndiga.

Hija 1: ya nadie nos va a traer comida.

Hijo 2: sollozando...

(Sale de escena el padre.)

Se abre la puerta, la madre recibe una carta y solloza.

Madre: tu padre ha sido herido, me voy a apoyarlo. (Sale de la escena)

Hijo 1: me voy con mi madre.

Hija 1: yo también

Hijo 2: y yo.

La representación es libre, se hacen presentes elementos de los comportamientos de un padre, una madre y los hijos, haciendo referencia a la época por imágenes vistas, documentales vistos o películas.

Se observan en las representaciones elementos represivos por parte del padre, a la madre e hijos en actitud sumisa y tratan de evidenciar roles de obediencia y sumisión, implementando también algunas reflexiones acerca de los derechos que hay ahora en la actualidad.

Él padre es llamado a alistarse en el movimiento armado, la madre y los hijos lo acompañan en actitud solidaria y apego a la figura paterna.

Aquí se visualiza como se logra la acomodación de los elementos y la percepción del espacio que ellos tienen, acomodando elementos propios de su experiencia personal.

Recuperación de la experiencia

El juego de representación es un buen recurso para mejorar el conocimiento así lo manifiesta Ma. Claustre Cardona cuando nos dice que se hace desde un marco funcional y significativo por el hecho de establecer un contexto cercano, de esta forma el juego se ajusta a las necesidades de unos niños y niñas concretos. El juego de representación se posiciona como el marco ideal para la sensibilización histórica ya que todas las situaciones que los niños y las niñas planifican a veces solos a veces con la mediación de un adulto, les ayudan a proyectar acontecimientos en el tiempo, incluyendo relaciones temporales y causales. Por otro lado al asumir diferentes roles, también está aprendiendo a mirar los acontecimientos desde diferentes perspectivas, lo abre a entender los diferentes discursos en una situación entre iguales.¹²⁷

¹²⁷ Cfr. Cardona Ma. Claustre, *Los juegos de representación, una herramienta para favorecer el desarrollo del lenguaje. En el juego como estrategia didáctica*, Caracas, Venezuela, Editorial Grao, 2008, pp. 5-8.

3.4. Discusión y alternativas en la aplicación de la propuesta

En cuanto a la aplicación de las propuestas se encontró que durante la ejecución de las mismas siempre emergieron algunas variantes encontradas por la docente y en algunos casos propuestas por los mismo alumnos. Dichas variantes se pudieron aplicar al mismo tiempo y esto enriqueció bastante el juego, algunas de ellas no podían aplicarse en el momento pero se especifican para que se apliquen cuando los docentes lo consideren pertinente.

Por la organización de la propuesta la intervención del docente fue necesaria en las sesiones, en la parte previa del juego durante la asignación de un tema general aunque estuvo siempre abierta a que de ese tema general se pudiera desprender otro de interés del alumno. Otra intervención del docente fue en la fase intermedia donde se establecen la organización de su experiencia y socialización del conocimiento. La mayoría de las veces casi en su totalidad la intervención del docente fue casi nula en la fase de unificación de su experiencia mediante el juego, hubo respuestas sorprendentes en cuanto a que la docente podía fluir en casi todas las agrupaciones sin ser observada por los alumnos y sin que se sintieran inhibidos por ella. Lo que hace entender que dentro del contexto del juego el docente no invade, no obstruye, al contrario, se dispone a jugar con el niño de forma creativa. Aquí hay que hacer varias observaciones, en primer lugar dejar bien claro que la intervención del docente debe hacerse en dos planos: uno muy importante es desde la planificación porque es sumamente necesario que cada una de las actividades estén bien especificadas. Otra es la que se da ya en el desarrollo de las actividades y específicamente durante el juego. En el desarrollo del juego lo importante es dejar fluir y no siempre es requerida la docente por los niños. No hubo en realidad conflictos violentos entre los alumnos, lo que sí hubo fueron momentos de resistencia entre ellos en cuanto a sus reglamentaciones o pactos de juego, pero siempre hubo negociación y terminaban aceptando los pactos entre ellos, sintiéndose parte de un juego en el que estaban participando y más cuando la intervención era frente a grupo trataban de ayudar al compañero, cosa que no se observa cuando lo hacen como si fuera otra actividad como por ejemplo cuando trabajan en equipo en donde se molestan si el

compañero se equivoca y le hacen reclamos porque sienten la tensión de una calificación, en este caso aplicaríamos la consideración de Jorge Fukelman cuando afirma que basta hacer posible una actividad a manera de juego y dejarlo jugar “no tengo que transformarlo en juego sino decirle que está jugando” porque para el niño la actividad puede ser transformada en juego y cambiar su perspectiva de forma total.

El ir creando nuevos significados y transformar el aula como un nuevo espacio simbólico en realidad no requiere de mucho, simplemente a veces sólo el lenguaje del docente puede derribar muros y transformar realidades rígidas en otras totalmente flexibles, el rompimiento de paradigmas en los que estamos envueltos los docentes, lo que en realidad comienza por transformar los significantes en los que somos atrapados y atrapamos a los alumnos. Me encuentro en la necesidad de resaltar al papel importante que ha jugado el lenguaje en la aplicación de esta propuesta didáctica.

También en la aplicación de la propuesta se fue encontrando la necesidad de conceder mayor espacio al juego dramático, de representación, de roles, en el que niño pudiera encontrar más espacio para su expresión completa de emociones y significaciones. Otro aspecto interesante surgido en la dinámica de la implementación de juego fue el intercambio a partir de relaciones sociales y la creación de nuevas redes internas dentro del aula.

Sistematización de la aplicación de la propuesta

Las observaciones y las conclusiones se hacen a partir de determinados indicadores mediante los cuales se hicieron las observaciones de los niños y los representan los siguientes cuadros (anexo 2, 3,4 y 5) mediante estas sencillas categorías pudimos darnos cuenta de cómo los alumnos pueden involucrarse en su propio proceso de aprendizaje y se puede dar respuesta a la pregunta si el juego puede ser un espacio de posibilidad y una plataforma para que el niño que aprende historia se entienda también como sujeto histórico.

► Balance de logros.

Alcanzar en los niños mayor atracción por la historia, lograr despertar la expectativa acerca de cada una de las clases y que ellos estuvieran muy pendientes de los procesos que sus proyectos alcanzaban, mayor motivación en sus participaciones, esperar siempre con mucho interés las representaciones propias y las de sus compañeros y expresar en sus trabajos la motivación interna que los movía son claro ejemplo de lo que se trabajó con ellos en la propuesta.

Se logró que los niños establecieran relación entre los eventos cognitivos y su propia realidad, poniendo así las bases para una reflexión acerca de la historia de su país y su propia historia, involucrando en su trabajo y reflexión todos aquellos eventos que viven en su realidad con aquellos que asimilan en las lecturas. Los niños pudieron expandir sus redes de interacción, crearon otras nuevas y sobre todo formaron parte de aquéllas generadas dentro del aula en donde también contaba mucho el otro como parte del espacio de juego que estaba generando cada uno.

El juego fue para ellos la plataforma donde se conjugaron los elementos de su propia cotidianidad y aquellos elementos que conocían mediante la lectura de los textos históricos, logrando que mediante la interacción, la relación y una nueva gama de simbolismos que el niño se impuso a sí mismo y en los cuales también aceptó la interacción de los compañeros, lo llevaron a asumir diversos roles de variados personajes a los cuales les prestó parte de sí mismo para poder establecer significados interpretar realidades, negociar significados y asumir nuevas transferencias que lo condujeron a asumirse como un ser histórico en su propia aula, y sentirse parte de una comunidad con una memoria histórica que está impresa en su propia piel, en cada uno de los elementos que le rodean.

Se logró que algunas actividades que por lo general son impuestas como son las lecturas extras, fueran buscadas por los propios niños para poder integrar más elementos a los juegos- proyecto en los que participaron.

► Las limitaciones.

En la aplicación de esta propuesta serán descritas en diferentes niveles:

1. Institucionales. La impartición de la clase de historia se limita a ciertos tiempos nada más y había que continuarla durante varios días.
2. Interrupción de la aplicación de la propuesta en la misma escuela. No concluir la aplicación de la propuesta en el mismo centro, cambió un poco la perspectiva, por lo diferente que son los ámbitos de aplicación desde el contexto urbano al rural. Enriqueció la perspectiva y nos aportó nuevos elementos para entender que el juego contiene al niño en todos los sentidos cualquiera que sea el contexto en el que es aplicado.

Con respecto a los alumnos: aunque la gran mayoría de los niños participó en forma entusiasta y muy activa en todas las actividades podemos decir que algunos niños no hacían las investigaciones necesarias y a veces obstaculizaban el trabajo de los otros niños aunque siempre supieron buscar la forma para cubrir la falta porque siempre había quienes hacían las investigaciones de varios aspectos que les tocaban a los demás y les proporcionaban la información.

Con respecto a las escuelas de las comunidades rurales las aplicaciones nos dan otras perspectivas con respecto a los resultados alcanzados. Podríamos mencionar que un factor importante es la cantidad de medios a los que se tiene acceso y el capital cultural con el que cuentan los padres porque en una escuela privada hay más elementos en juego desde lo cognitivo y en la escuela rural los elementos que más resaltan son los relacionados con la esfera emotiva y el contacto directo con la naturaleza. En cuanto a las comunidades rurales es interesante resaltar que en la primera se implementó un taller (véase anexo) y en la segunda se dieron las clases normales en su aula, es además una escuela multigrado los niños no contaban con ningún medio en donde poder hacer una lectura extra sobre el tema y muchas veces no llevaban ni siquiera los libros de texto gratuitos así que se implementaron las dinámicas más sobre su experiencia y vivencia que sobre los textos.

► Secuencias.

Hubo siempre una secuencia seguida por los alumnos en sus proyectos y juegos propuestos por el profesor o por sus propios compañeros, pero siempre se llegaba en primer lugar a la adopción del proyecto (cuando se le proponía) un segundo

momento la apropiación (cuando empezaban a ver la manera de hacerlo y representarlo), a veces surgía la resistencia (las contradicciones entre ellos y la lucha por lograr que se tomaran en cuenta sus ideas para la realización), pero se daba la negociación (por lo regular lograban llegar a un acuerdo), transformación, (cuando pensaban cómo el hecho histórico era susceptible de convertir en guión u otra expresión) y sobre todo la adaptación creativa de sus propias ideas y proyectos-juegos (en la representación final con sus propios diálogos y su ambientación propia del espacio, a veces dibujos, esquemas).

► Motivación.

En todos los juegos aplicados invariablemente siempre hubo una motivación especial en los niños, su capacidad de expectativa era fabulosa, siempre al terminar un juego ya querían saber cuál era el siguiente tema para poder ir imaginando o pensando cual sería el siguiente.

Siempre hubo la disposición de ayudar al compañero de juego y de compartir lo que sabía y enriquecer sus proyectos con las investigaciones hechas por ellos mismos.

► Pactos lúdicos.

Los pactos lúdicos fueron respetados con mucha seriedad, nunca hubo la necesidad de la intervención de la maestra en cuanto a recordar los objetivos del juego que estaban preparando.

► Representaciones.

Los alumnos mostraron siempre mucha creatividad en los juegos que ellos organizaron y los que se les propusieron, las representaciones siempre tuvieron gran relación con elementos desde su propia realidad, aunque los juegos podían ser todo un reto para ellos desde modificar totalmente su conducta con tal de representar al personaje.

En el aula se respiraba un ambiente de alegría, entusiasmo, carcajadas, interés por lo que se estaba realizando, las situaciones de tensión eran relacionadas al propio juego mientras luchaban contra sus propias resistencias a veces por estar frente a otros, otras veces de control por querer dirigir cómo se manejaría el juego. Siempre se mantuvo el interés por el juego.

CONCLUSIONES

Al concluir este trabajo, podemos decir que la aplicación del juego en el aula generó una gama explosiva de experiencias que nos permiten decir que cuando un niño juega suceden tantas cosas como una nueva mirada a su alrededor desde ese nuevo espacio simbólico, que es el mismo espacio de todos los días: el aula se transforma en un prisma con un amplio espectro de posibilidades, desde las expectativas, las emociones y el primer impulso de meterse de lleno en el juego, desde la interacción, sus resistencias, las discusiones que surgen, los nuevos recorridos que se generan y hasta cognitivamente desde los nuevos razonamientos en el sentido de develar en su juego aquello que quiere transmitir y transmitirse. Destaca en la actividad lúdica el deseo de jugar y más aún, que el discente sienta parte de su juego al docente, como una inclusión desde la dimensión lúdico emocional e interactiva. Que el docente participe de ese juego abre otras puertas, concede nuevas oportunidades, no sólo desde la posición en la que se sitúa el profesor sino el alumno también se siente re-direccionado en su interacción con él. También cambia la mirada hacia el docente porque el alumno alcanza otros niveles en su proceso de subjetivación (confeccionarse así mismo).

En forma inequívoca podemos afirmar que cuando no juega el niño, o no quiere participar, está también jugando con sus resistencias a situaciones dadas. Esto fue observado en varios de los juegos porque a pesar de no querer participar, el niño se quedaba, permanecía para observar lo que pasaba, lo que frente a él era jugado por los demás niños. Nos ocurrió en dos ocasiones, una fue en el taller en Tlacotepec, el niño que no quiso participar en los juegos nos vigilaba tras la cortina y no perdía detalles del juego, y en la comunidad rural de las Cruces municipio de Zinapécuaro en la que el niño se salía del aula, pero nos observaba a través de los cristales de las ventanas y después se colaba sigilosamente y en un momento se integraba a algún grupo, sin avisos, sin permisos, sin disculpas y eso es lo que el juego permite, un flujo del dentro y del fuera. Lo anterior nos permitió darnos cuenta de que aunque una clase se construya o se conciba en forma muy estructurada, el niño mismo se encarga a veces de desestructurar esa estructura.

Pensado desde la perspectiva de lo que llamamos “una clase normal”, el niño para entrar al salón tendría que haber dicho “me das permiso de entrar”, por las normas de urbanidad, los reglamentos de los salones, etc, son muchos motivos por los que se pueden justificar este tipo de acciones, sin embargo, en el juego se rompía totalmente ese control que detentaba la maestra. Entonces no sólo se jugaban los temas históricos, también se jugaron facetas personales, lenguajes, paradigmas, estructuras y vivencias.

El juego dentro del aula pudo sacar de cada uno de los que nos incluíamos en ese nuevo recinto del gran juego (el aula), las posibilidades de idear, crear su propio ambiente de juego, fue la experiencia que ha sentado precedentes en la inclusión del juego y no digo que no haya jugado nunca, pero desde la perspectiva del juego con mayúscula (crear la atmósfera donde el juego será el espacio donde nos movemos). Realmente la exigencia y posiciones autoritarias que a veces son detentadas por el docente y que hacemos presentes para lograr orden, no fueron necesarias en los juegos aplicados, el niño suele ser más riguroso en sus juegos y aún más con los que participan en sus juegos, y si el profesor participa de ellos tiene que aceptar la reglamentación que genera el propio infante. Esto nos lleva a alejarnos de esa manía de crearnos expectativas acerca del control total de lo que debe generarse en el aula y nos lleva más bien a aprender a mirar lo que los niños van generando en el espacio del juego y entender lo que van creando desde su propia lógica, el sentido personal que van dando a lo que hacen. Todas las huellas personales que dejamos en nuestras actividades son lo que en realidad le da el toque humano a nuestro aprendizaje.

Abrir espacios al juego dentro del aula en los cuales el sujeto puede darse autorización para interaccionar desde dimensiones diferentes lo que lo lleva a re-significar su historia, sin perder la memoria del pasado; al mismo tiempo abrirle al juego un espacio más amplio y envolvente y no sólo como recurso de enseñanza brinda la oportunidad de contribuir el conocimiento y apropiación de los saberes e integra diferentes esferas como la emocional, la intelectual y la motriz, el acto de jugar podríamos decir que es “un paseo fantasioso por aquellas zonas pulsionales

donde duermen sus miedos, deseos, placeres y carencias”.¹²⁸ Y de esta experiencia de aplicación del juego en el aula podemos afirmar que de este paseo fantástico no retornamos igual, es precisamente en este espacio lúdico transicional que suceden los cambios, que surgen las posibilidades impensadas (al menos para nosotros los adultos) y que nos lleva a “desaprender la sistematización del control y a soltar el armazón de la disciplina” tal como nos lo indica Mónica Kac.¹²⁹

Otro aspecto relevante es el de la intervención del docente, porque de nosotros depende convertir el aula en un espacio habilitado donde lo más importante es el deseo del niño, donde descubran, comuniquen, construyan y aprendan desde lo que les es más propio, lo que más les impulsa, lo que más le pertenece a la infancia y que a veces más le negamos (al menos dentro del aula), el juego mismo.

Otra de las cosas importantes descubiertas en el proceso de la investigación es la importancia que tiene el lenguaje en los procesos de juego, la interacción del pensamiento y las palabras, que fueron una clara manifestación de todo lo que atravesó su pensamiento y que se materializó a través de los juegos de representación.

En el juego sí podemos observar las diferentes relaciones que se desprenden, se construyen, se entretajan desde lo profundo de cada una de las individualidades porque cada uno está en sí y está con el otro. Pudimos darnos cuenta que se puede reivindicar la importancia del juego dentro del aula y hacer fortalecer esa capacidad que tiene el niño para fluir dentro de una zona o espacio de juego y no sólo del niño sino del adulto docente que interactúa en ese espacio de juego en el que se convierte el aula. Es cierto, a ningún niño hay que enseñarle el juego, ya viene con esa capacidad innata, lo que no debemos perder son esos

¹²⁸ Caballero Zullma, *Prevención desde la Psicología Educativa*: el significado actual de los juegos infantil pp. 10 disponible en: <http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa%201/caballero.pdf> 2013/02/12

¹²⁹ Kac Mónica. *Entre conciertos y desconciertos, el juego como acto político*; en revista digital Synesis. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm9kbW9uZXNlc2NyaXRhc3xneDo3YjEzN2E4YWZlZWY3MDdh>

momentos, por ir en la vida con el estigma de la seriedad, aprendimos que no es necesario anular este potencial del juego con el que ya venimos equipados a la vida, cuando entramos a un aula, a veces es demasiado cara la factura que se genera al hacerlo a un lado y dedicarnos a “cosas o actividades” que según nuestra perspectiva son urgentes o importantes, vivir, fluir y sentirnos vivos, al jugar esa debe ser parte de nuestras premisas al educar y sobre todo al ser personas.

Esta propuesta durante su proceso de desarrollo, nos hizo ir entendiendo que es a partir de una mirada diferente del juego, incluido en los espacios áulicos, en donde se pueden atender y entender las diversas formas de ser, de estar de los niños, el juego nos ha enseñado que a veces al entrar en la zona lúdica podrían crearse el caos que nos lleva en realidad a superar modelos y paradigmas de la enseñanza de la historia, a romper estructuras y sobre todo nos lleva a que ellos construyan su propio aprendizaje desde sí mismos, pensándose como sujetos históricos.

Con esta investigación no se ha tratado de generar una metodología lúdica, ni siquiera posicionar al juego como una estrategia didáctica solamente, lo que se hizo fue abrir el aula al juego, demostrar que el aula puede ser un contexto del juego y cuando el juego se introduce se abre una zona o un espacio donde las posibilidades son infinitas. Sobre todo nos hace ver que el juego de representación desarrolla en el niño su pensamiento histórico sobre todo por el lenguaje que utiliza en sus narraciones. Aunque el juego en la escuela este sometido a objetivos didácticos concebidos con anterioridad, también es dentro de él donde el niño se libera al dejarse llevar por la creatividad, la inventiva, nuevas elaboraciones y relaciones en las que se involucra con sus compañeros.

El juego es una más de las manifestaciones humanas por las que podemos acceder a la relación entre la subjetividad y objetividad que el niño hace en su historia personal y social.

Es muy importante que se mencione en este momento que durante el transcurso de toda la investigación se buscó una definición propia del juego, pero a pesar de las múltiples definiciones encontradas y no habiendo una que llenara

las expectativas en forma definitiva como se habrá dado cuenta el lector, se eligió una definición que alberga múltiples conceptos y que aparece en la introducción, pero ya al llegar al término de este trabajo se podría decir que coincidimos totalmente con la definición que el Dr. Mihaly Csikszentmihalyi¹³⁰ hace del juego. Para él es tan sencillo “jugar es fluir” y creemos que esa sola palabra lo expresa todo, jugar es fluir y fluir es sentirse vivo. Cuando se juega se entra en un estado de flujo.

¹³⁰Mihaly Csikszentmihalyi Director del Quality of life Research Center de la Claremont Graduate University en California en su best seller “Flow”
<https://piensasolucionesenpsicologia.wordpress.com/2013/07/02/juego-creatividad-y-fluir/>

Anexos.

Anexo 1. El desarrollo del pensamiento histórico

- Para 1° y 2° Se maneja la noción de cambio los cambios en su historia personal.
- Les posibilita entender la transformación en el tiempo y establecer relaciones, duración y secuencia entre los acontecimientos.
- La percepción del cambio, los elementos e instrumentos relacionados con la medición del tiempo le permiten ordenar cronológicamente acontecimientos de su historia personal, familiar y del lugar donde vive.

- Para el 3° desarrollan habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos de su entidad, y la interrelación del hombre-ambiente a través del tiempo; el manejo de información histórica; y el cuidado del patrimonio cultural y que se perciban como protagonistas de la historia, desarrollen su identidad nacional y se formen con una conciencia responsable al establecer relaciones entre el pasado y el presente.

- En cuarto y quinto grados se estudia la historia de México, por lo ya poseen algunas ideas de cómo fue el pasado de nuestro país y ya desarrollaron algunas nociones sobre el tiempo histórico y el manejo de fuentes.
- Tienen idea de unidades de medición y ordenamiento del tiempo en forma secuencial; distinguen cambios y permanencias visibles de un periodo a otro; establecen relaciones causales sencillas y tangibles entre acontecimientos, componentes naturales y las formas de vida.
- Saben que los objetos, las imágenes o los relatos son fuentes que nos brindan información del pasado.
- Los niños avanzarán en el desarrollo del tiempo histórico, pues requieren un mayor grado de precisión para entender procesos históricos y en la distinción de los cambios y las permanencias en las formas de vida y del paisaje, y en la posibilidad de diferenciar más de una causa en el desarrollo de los procesos de estudio.

- En sexto grado se estudia la historia universal, ubicará y comparará con otros ejercitando la simultaneidad.
- Reflexionarán sobre transformaciones y continuidades en distintos aspectos de las sociedades a lo largo del tiempo.
- En cuanto a la multicausalidad, relacionarán distintos factores sociales, económicos políticos, culturales y geográficos para explicar las distintas formas de vida.
- Se llevará a los alumnos a interesarse por el pasado, a comprender la multiplicidad de causas buscar explicaciones, fortalecer actitudes y valores, y estimular una comunicación oral y escrita.
- Usar una diversidad de recursos y estrategias didácticas que estimulen la imaginación y la creatividad de los alumnos, utilizando los avances tecnológicos y comunicativos su utilización a lo largo de la educación primaria, para cimentar las bases de la comprensión de las nociones básicas de la historia.

Anexo 2 Esquema de observación antes de iniciar el juego.

Esquema 1.- Categorías de observación antes de iniciar el juego

Variables	Indicadores: Antes de iniciar el juego el niño	Nunca	Ocasional mente	Normal mente	Casi siempre	Siempre
Antes de participar en el juego el niño muestra actitudes como:	Muestra disposición e interés para participar en el juego cuando se les propone.					
	Los niños mantienen el interés durante el transcurso de todo el ejercicio previo al juego (investigaciones, lecturas etc.).					
	Los niños se enriquecen mutuamente con ideas para realizar el proyecto de juego.					

Anexo 3.

Esquema 2. Categorías de observación durante la aplicación del juego.

Variable s	Indicadores : al participar en el juego el niño	Nunca	Ocasional mente	Normal mente	Casi siempre	Siempre
Durante su participación en el juego el niño muestra actitudes como:	Los niños mantienen el interés durante el transcurso del juego.					
	Improvisa durante el transcurso del juego con respecto a situaciones no previstas.					
	Los niños se enriquecen mutuamente con lo que necesitan saber al participar en el juego.					
	Sabe distinguir entre realidad y ficción.(cuando participa en el juego).					
	Es espontáneo en su participación.					
	Modifica totalmente sus actitudes durante el juego(es otro)					
	Los niños solucionan conflictos relacionados al juego en el que participan.					
	Acepta el reto de interpretar roles diferentes.					
	Los niños establecen reglas o pactos durante el juego.					
	El niño sabe implicar su realidad cotidiana con el evento histórico que representa.					

Anexo 4.

Esquema 3.- Categorías de observación al finalizar o concluir el juego.

Variable s	Indicadores :	Nunca	Ocasional mente	Normal mente	Casi siempre	Siempre
Al culminar el juego el niño muestra actitudes como:	Se muestra entusiasmado con su participación.					
	Los niños se enriquecen unos a otros expresando cual fue su experiencia al participar en el juego.					
	Los niños que encuentran conflictos los llevan a cabo aún después del juego.					
	Se muestra interesado por saber cuál es el tema que sigue y cómo va a ser el juego siguiente que se va a desarrollar.					

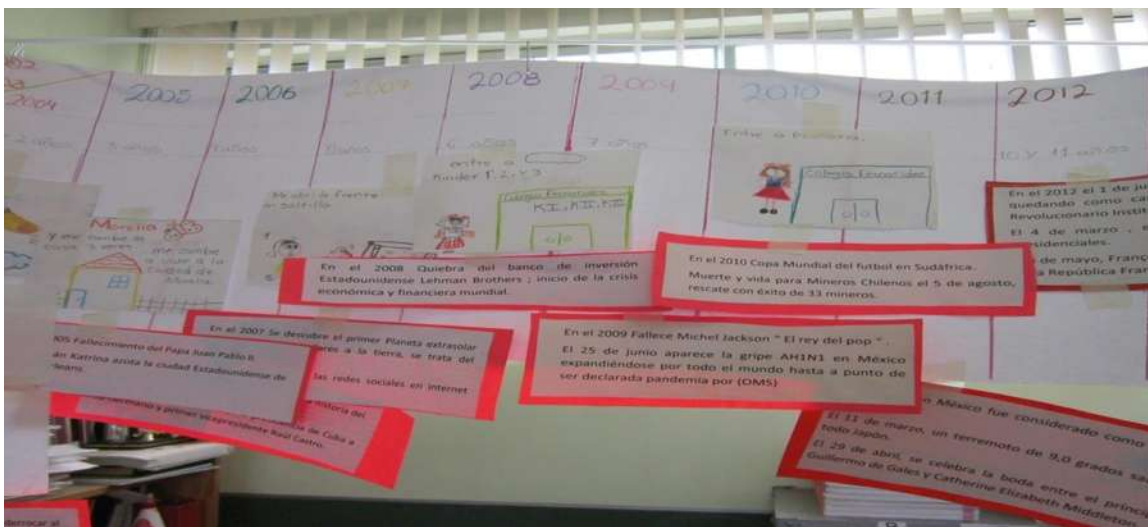
Anexo 5.

Esquema 4.- Categorías de observación durante el juego.

		Conductas de los jugadores													
		Conductas pertenecientes al juego													
Alumnos		Aspectos a evaluar													
	1	A	B	C	D	E		F	G	H	I	J	K		
	1														
	2														
	3														
	4														
	5														
	6														
	7														
	8														
	9														
	10														
	11														
	12														
	13														
	14														
	15														

- A) Participa con alegría.
- B) Muestra entusiasmo.
- C) Colabora con todos sus compañeros.
- D) Permanece motivado durante toda la actividad.
- E) Transgrede las reglas establecidas.
- F) Tiene actitudes hostiles hacia el juego.
- G) Negocia significados cuando participa en el juego.
- H) Acomoda elementos de su realidad al juego.
- I) Se inhibe al principio pero luego se le olvida y participa de forma natural y espontánea.
- J) Empieza motivado pero abandona el juego en cuanto se cansa.
- K) Se niega a participar y tiene conductas antisociales con sus compañeros.

Anexo 6



Anexo 7



Anexo 8



Anexo 9



Anexo 10



Anexo 11



BIBLIOGRAFÍA

- Abad Molina, Javier. *Experiencia estética y arte de participación: Juego, símbolo y celebración*, Madrid. Educación Artística del Centro Universitario La Salle, Universidad Autónoma de Madrid, s/f.
- Andreu A. Ma. de los Ángeles, García Casas Miguel, *Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico*. España. Universidad Politécnica, Valencia (España) - IES La Moreria, Mislata, Valencia.
- Angamben, Giorgio. *Infancia e Historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2003.
- Bachelard, Gastón, *La poética del espacio*. México. F.C.E., 2011.
- Bally Gustav. *El juego como expresión de libertad*. México. Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Barriga V., Rebeca. Entre *Paradojas a 50 años de los libros de Texto Gratuitos*. México. Colegio de México- S.E.P., 2011.
- Bernabeu Natalia, Golstein, Andy. *Creatividad y aprendizaje-el juego como herramienta pedagógica*, Madrid, España. Narcea, 2009.
- Bigge M.L.; Hunt M.P. *Bases Psicológicas de la Educación*, México Trillas, 2009.
- Bloch, Marc. *Introducción a la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

- Bodrova Elena, J.Leong Deborah. *Herramientas de la mente*, México Pearson Prentice Hall. 2004.
- Bruner J. *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza editorial. Madrid, 1984.
- C. Roger y Kulnick *El juego y el currículum en preescolar, en Psicología Social de la Escuela Primaria*. Madrid, Paidós, 1992.
- Caillois, Rogers, *Los juegos y los hombres*. México, FC.E., 1994.
- Cañeque, Hilda, Haydee Greco y Cecilia Castro” *El juego es vida*” en La Educación en los Primeros años, núm. 8, Ediciones educativa, 2002, pp.38-40.
- Del Pozo Hugo, *Recreación Escolar*, México Editorial Avante, 1981.
- Delval Juan. *El desarrollo humano*, S.XXI Editores, México, 2009.
- _____ *Aprender en la vida y en la escuela*, 2ª edición, España, Morata, 2001.
- Díaz Vega José Luis. *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*, México, Trillas, 1997.
- Duvingnaud Jean, *El juego del juego*, 2ª edición, F.C.E, Bogotá Colombia, 1997.
- Flavell John, *El desarrollo cognitivo*, Madrid España, Edit.Visor, 1993.
- Frade Rubio Laura, *Desarrollo de las competencias en educación básica*:

desde preescolar hasta secundaria, Calidad educativa consultores,

- Freinet C. *La educación por el trabajo*, México. Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la indignación*, Morata, España, 2001.
- G. Arias Fidias, *El proyecto de investigación*, Caracas, Editorial Episteme, 1999.
- Gadamer Hans Georg, *La actualidad de lo bello*, México, Ediciones Paidós, ICE Universidad Autónoma de Barcelona. 1999.
- I. Harf Ruth. "Si este no es el juego, el juego dónde está, preguntas y no respuestas" en *El juego en la educación infantil, crecer jugando y aprendiendo*. Buenos Aires, núm. 48, Ediciones novedades educativas, 2002, p. 6-19.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens*, Alianza/ Emecé editores, Buenos Aires, 2010.
- Jiménez Bonifacio, et al. Evaluación de programas centros y profesores, Madrid, DOE, editorial síntesis, 2000.
- Lasterra Juan, *Estrategias para estudiar*, Edit. Alhambra, Madrid, 1990.
- Mannoni, Maud, *La educación imposible*, México, Siglo XXI editores, 2005.
- Meneses Díaz, Gerardo, *El proyecto de tesis*, elementos críticas y propuestas, Caracas, Lucerna, 1999.

- Moor, Paul. *El juego en la Educación*, 4ª edición, Barcelona España, Herder, 1987.
- Navarro Adelantado, Vicente, *Juegos Motores en la Educación: una visión estructural*, Universidad de La Laguna, Jornadas de Folklore y Sociedad: el Folklore Infantil, 9-10 noviembre 2009, Facultad de Educación (Badajoz) Universidad de Extremadura.
- Nisbet, John; Shucksmith, Janet, *Estrategias de Aprendizaje*, México, Santillana, 1990.
- Palmero, María de la Luz, *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*, Barcelona, Editorial Octaedro, 2010.
- Papalia, Dianne E. et al, *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*, 9ª edición, México, Mc Graw Hill, 2002.
- Paez Montalbán Rodrigo, *El salón de clase un mundo de sujetos*, México, Centro de investigaciones y servicios educativos, UNAM,
- Pavía Victor *El patio Escolar: el juego en libertad controlada*, un lugar emblemático, territorio de pluralidad, México, Noveduc, 2005.
- Persnchansky, Lydia. *El juego en la acción educativa del nivel inicial*, en La educación en los Primeros Años, Buenos Aires, Ediciones Educativas, núm. 8, 2002.
- Piaget Jean, *La formación del símbolo en el niño*, México, F.C.E., 2010.
- _____ *Desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, México, F.C.E, 2000.

- _____ *La representación del mundo en el niño*, 7ª edición, España, Morata, 1993.
- *Plan y Programa de estudios de Cuarto Grado de primaria*, S.E.P.
- Ponce de León Ana., Gargallo Esther, *Reciclo, construyo, juego y me divierto*, Material mimeografiado, pp. 67-89
- Porstein Ana María. *La espontaneidad del juego y el movimiento en la educación infantil*. en *el juego en la educación infantil, crecer jugando y aprendiendo*. Buenos Aires. Núm. 48, Ediciones novedades educativas, pp 40-55.
- Paul Ricoeur. "Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado", en Anne Pérotin- Dumon (dir.). *Historizar el pasado vivo en América* Copyright ©2007 Anne Pérotin-Dumon *Latina*.
- Puig, Irene, *Juegos para pensar*, Barcelona, Octaedro, 2007.
- Rimoli Ma. Del Carmen, *Juego rutinas e indagaciones guiadas*. en *El juego en la educación infantil, crecer jugando y aprendiendo*, Buenos Aires, núm. 48, Ediciones novedades educativas, 2008.
- Quinteros, G. *El arte, la imaginación y el juego: fronteras indómitas y espacios mediadores de lo esencialmente humano*. Ponencia. Programa de Formación de Derechos, Necesidades y Posibilidades, UAM, México.
- Rogozinski Viviana, *El juego con títeres, en La educación en los primeros años*, Buenos Aires, Ediciones Educativas, núm. 48, 2008.

- _____ *Pequeños titiriteros. en el juego en la educación infantil, crecer jugando y aprendiendo*, Buenos Aires, núm. 48, ediciones novedades educativas, 2008.
- Rüssel Arnulf. *El juego de los niños*, Barcelona, España. Ed. Herder, 1985.
- Sacristán J. Gimeno, *Una reflexión sobre la práctica en El Currículum*, Edit. Morata, Madrid España.
- _____ *Aprender y transformar la enseñanza*, Madrid, editorial Morata, 1995.
- Sarlé M. Patricia. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires Argentina. Editorial Paidós. 2006.
- _____ *Jugar en la escuela un diálogo que recién comienza en El juego en la educación infantil, crecer jugando y aprendiendo*, Buenos Aires, 2008, núm. 48, Ediciones novedades educativas, pp. 20-55.
- Scheines Graciela, *Juegos Inocentes Juegos Terribles*, Buenos Aires, Argentina, EUDEVA, 1998.
- G. Szulansky Susana, *El juego- trabajo en la educación en los primeros años*, Buenos Aires, núm. 48 Ediciones Educativas, N° 8, 2008.
- Vallejo Alicia. *Juego dramático y proyectos de trabajo en la educación en los primeros años*, Buenos Aires Ediciones Educativas, N° 8, 2008.
- Vygotski, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo-Mondadori, 1996.

- _____ *Pensamiento y lenguaje*, España. Paidós, 2010.
- Weiss, Gabriel, *El Juego Viviente*, México, Siglo XXI editores, 1993.
- Winnicott, D.W. *Realidad y Juego*. Argentina, Gedisa, 1985.
- Stevens O. John, *El darse cuenta*, Santiago Chile, Editorial Cuatro Vientos, 2003.
- Román P., Martiniano. *Sociedad del Conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*, Perú, Ediciones Libro Amigo, 2004.
- Bañeres, Domenec , Cardona Ma. Claustre, et al. *El juego como estrategia didáctica*, Caracas Venezuela, Editorial Grao, 2008.

Páginas electrónicas.

- <http://www.slideshare.net/lissgrijalvauce/fundamentos-bsicos-que-existen-en-el-desarrollo-del-ser-humano>
- <http://es.scribd.com/doc/23276654/Gadamer-H-G-Verdad-y-metodo-Metodologia-de-la-verdad.10/02/2013 pp1-58>
- http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php.
- *Jugar para aprender: estrategias didácticas en el aula.*
<http://www.eeducador.com/home/preescolar/560-articulo-preescolar-jugar-para-aprender-estrategias-didacticas-en-el-aula.html>
- López Noreña Germán. *Apuntes sobre pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad vol II*, Celestin Freinet y la escuela moderna. Universidad de Santiago de Cali. 11/07/13 disponible en <http://www.upacifico.edu.py/librosdigitales/1156.pdf> 90pp.
- *Uso pedagógico de los materiales educativos escritos para educación primaria por parte de sus destinatarios en el aula.* Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.pp.10.

Disponible en:

<http://basica.sep.gob.mx/dgme/pdf/eveinv/primaria/investigaciones/INFORMA-CIENCIASConcepto4.pdf.12/04/2013>.

- Meneses Montero Maureen, Monge Alvarado, María de los Ángeles. El juego en los niños, enfoque teórico, educación, septiembre. Vol.25num002, universidad de costa rica, ciudad universitaria, costa ricapp113-124, red de revistas científicas de América Latina y del Caribe, España y Portugal. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx>
- Csikszentmihalyi, Mihaly. Director del Quality of life Research Center de la Claremont Graduate University en California en su best seller "Flow" <https://piensasolucionesenpsicologia.wordpress.com/2013/07/02/juego-creatividad-y-fluir/>
- Caballero Zulma, *Prevención desde la Psicología Educativa: el significado actual de los juegos infantiles*. Ensayo PDF pp. 10
- Kac Mónica. *Entre conciertos y desconciertos, el juego como acto político*; en revista digital Synesis. Diponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXNwcm9kdWNjaW9uZXNlc2NyaXRhc3xneDo3YjEzN2E4YWwRiZlZWY3MDdh>
- Warhach David Incidencia del acto creativo. http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=46:salud-y-adicciones-incidencia-del-acto-creativo&catid=9:perspectivas&Itemid=29 02/04/13
- Rudulfo, Marisa. La familia, la escuela y el psicoanalista entre las políticas de exclusión y los movimientos de inclusión. Disponible en: http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=55:la-familia-la-escuela-y-el-psicoanalista-entre-las-politicas-de-exclusion-y-los-movimientos-de-inclusion&catid=10:vigencia&Itemid=28
- <http://www.museodeljuego.org/xmedia/contenidos/0000000656/docu1.pdf>
- <http://ndl.handle.net/10553/2016>.
- <http://es.scribd.com/doc/158235986/Ludica-como-estrategia-didactica>
- <http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/handle/123456789/35> 4/7/06
- <http://aula.grao.com/revistas/aula/170-competencias-en-ciencias-sociales/la-escuela-una-perspectiva-desde-el-juego>

- <http://www.ladidacteca.es/blog/el-mejor-juguete-del-mundo-un-papa-dispuesto-a-jugar/>
- <http://psicoletra.blogspotmx/search/label>, 2012/10 /23