



**U** **NIVERSIDAD**  
**I** **NSURGENTES**

*Plantel Xola*

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CON  
INCORPORACIÓN A LA U.N.A.M. CLAVE 3315-25

"EL APRENDIZAJE DEL NIÑO DE 6 A 8 AÑOS A  
TRAVÉS DEL JUEGO"

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
C. CONCEPCIÓN MORA RODRÍGUEZ

ASESORA: LIC. ANA MARÍA EUSEBIO HERNÁNDEZ

MÉXICO, D.F.

2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

*El presente trabajo fue realizado con la supervisión académica de la **Lic. Ana María Eusebio Hernández.***

**Gracias** por ayudarme a seguir con mi trabajo, y motivarme para concluir mi tesis hasta el final.

*Mi más sincero agradecimiento a todos mis maestros de la*  
**Universidad Insurgentes**

*Los que al participar con sus conocimientos, hicieron posible que lograra llegar a realizar este sueño que nunca me imagine, llegar, a mi edad lograr culminar mi carrera me parecía inalcanzable. Ahora doy las gracias:*

*A la profesora. Nelly, a la profesora. Sarita, a la profesora. Rebeca Oñate, a la profesora. Vanessa Nahoul, a la profesora. Ma. Eugenia Patlán, a la profesora Martha García, a la profesora. Martha Montoya, a la profesora. Ana Ma. Eusebio. a la profesora Claudia Mónica. A la profesora Odett De la mora a la profesora Blanca Murrieta, a la profesora Ana Lilia, a la profesora Ma. Eugenia, a la profesora Janet, al profesor. Miguel A. Soto, al profesor. Miguel A. Medina, al profesor Eduardo León, al profesor. Fernando Carrillo a la lic. Verónica Benítez por su apoyo humanitario, al profesor Javier Gazca, a Gabriela Villasana que me apoyo moralmente y por facilitarme la búsqueda de información teórica.*

**En especial al profesor. Miguel Ángel Morales:**

*Que con su paciencia, comprensión y motivación me impulsaron para seguir adelante, y logre sobrepasar las vicisitudes que se me presentaron en esta larga trayectoria de mi carrera.*

*Les doy ampliamente las gracias a todos mis maestros que hicieron posible que terminara y concluyera mi carrera de psicología un anhelo que me parecía inalcanzable y al fin lo logre. **"Gracias a todos."***

## ***Dedico este trabajo a mi familia***

### ***GRACIAS AMI HIJA LORENA***

POR EL PROFUNDO RECUERDO QUE SIEMPRE ESTÁ VIVO EN MI Y QUE ME IMPULSO A SEGUIR ESTUDIANDO.

### ***A Heriberto d la luz Espinoza:***

*A mi esposo por el apoyo económico, moral y la tolerancia que conservó durante todo el tiempo de mi carrera hasta concluir mis estudios.*

### ***A mi hijo el DR. Heriberto De la luz Mora:***

*Por su forma tan especial de expresión ante cualquier familiar o conocido, siempre presumía que su madre estaba estudiando, manifestando así su alegría y orgullo, gracias hijo por el apoyo moral e intelectual que me brindaste hasta el final de mi tesis por la comprensión y paciencia que me tuviste, de esta manera surgió un compromiso conmigo misma, para concluir mi carrera, profesional.*

### ***A mi hijo el Lic. en Psicología. Cesar Augusto de la Luz Mora:***

*Que a pesar de su corta edad me impulso al ayudarme a utilizar las herramientas para hacer mis trabajos, e involucrarse de alguna manera en ellos. Ahora él termina su carrera de psicología exitosamente.*

### ***A mi hija Miriam De La Luz Mora:***

*La que siempre ha estado a mi lado ayudándome, a llevar la carga del trabajo y con sus palabras confortables de ánimo y apoyo, fueron un incentivo muy grande para seguir adelante.*

### ***A mi hija Angélica De La Luz Mora:***

*La que con sus palabras dulces confortables y muy maduras me hicieron sentir seguridad para dejar en sus manos el cargo de la administración del negocio, y de esta manera seguir con mi carrera.*

## *A mis nietos:*

### *Carlos, Genoveva, Lorena, Emmanuel, Miguelito, y Angélica:*

*A estos 6 chiquillos que forman parte de mi vida, y que fueron una fuente de energía para seguir con mis estudios, ellos siempre preguntando, con la curiosidad de saber que estaba leyendo, o al llegar diariamente de la escuela y recibirme con una sonrisa esperándome para comer. Esto para mí formó un incentivo importante, para no desertar, y así dejarles un ejemplo de lucha y perseverancia, para lograr un objetivo.*

*A mi mamá que con su presencia constante, sentí un impulso moral, así también como mis hermanos, Miguel A. Mora R, que me impulso con su ejemplo, ya que fue el único de mis hermanos que, estudió su licenciatura en Derecho. Al igual que yo, a una edad adulta. A Jesús Mora R. que siempre a respetado y admirado mi manera de ser. A Ángela Mora R. por las palabras de motivación. A Alicia Mora R. por haber expresado palabras de emoción cuando la veía y al felicitarme por estar estudiando. A Rosa Ma. Mora R. y Julia Mora R. por la admiración que sienten al saber que a mi edad estoy estudiando y de alguna manera lo manifiestan.*

### *A Carlos Hinojosa y a Ivonne Cervantes:*

*Por las palabras de ánimo y los conocimientos de la tecnología que incondicionalmente me brindaron para seguir estudiando.*

### *A mi sobrino Roberto Castro Mora:*

*Por el apoyo moral que me brindo, por esa manera tan especial de manifestar el orgullo que siente por la superación de la vida.*

### *A Patricia Alatraste y a Isidro Fabian:*

*Por su amistad apoyo y sus palabras confortables.*

## **INDICE**

**RESUMEN**

**INTRODUCCIÓN**

**MARCO TEORICO**

**CAPÍTULO 1**

**ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

<b>1.1 El niño/a en la historia</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Pueblos prehispánicos</b>	<b>12</b>

**CAPÍTULO 2**

**APRENDIZAJE**

<b>2.1 Aspectos del desarrollo cognitivo según Piaget</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Desarrollo cognitivo según Piaget</b>	<b>27</b>
<b>2.2.1 Estadios del desarrollo según Piaget</b>	<b>32</b>
<b>2.2.2 Influencias en el desarrollo cognitivo</b>	<b>39</b>

**CAPÍTULO 3**

**LENGUAJE**

<b>3.1 Lenguaje</b>	<b>43</b>
<b>3.2 Los fines y los medios de la educación según Piaget</b>	<b>51</b>

## **CAPÍTULO 4**

### **JUEGO**

<b>4.1 Definición teorías del juego</b>	<b>54</b>
<b>4.2.1 Juego simbólico según Piaget</b>	<b>55</b>
<b>4.2.2 Juego y educación</b>	<b>62</b>
<b>4.2.3 Juegos escolares que desarrollan la conducta</b>	<b>64</b>
<b>4.2.4 Características de los juegos</b>	<b>70</b>
<b>4.2.5 Alternativa sobre los juegos</b>	<b>77</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>96</b>
<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>97</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>98</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>99</b>

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo: Identificar el grado de los factores que influyen para que el niño tenga un desarrollo de sus capacidades tanto sociales como intelectuales y saber diferenciar el aprendizaje de manera placentera por medio del juego. Esta investigación exploró los factores que influyen en el aprendizaje del niño de 6 a 8 años y su repercusión en el manejo de la educación y según las necesidades escolares de acuerdo al aprendizaje del niño. Se sostiene que, el juego es un aspecto inalienable del ser humano, El juego tiene que cumplir un papel fundamental, ya que pasamos gran parte de la vida jugando y cuando no lo hacemos, lo deseamos. Por otra parte, nuestra experiencia nos dice que el juego es un elemento omnipresente en la infancia. Si consideramos la relación de infancia y juego, podemos observar en el desarrollo biológico del niño un periodo de aprendizaje y adaptación, entonces es muy probable que juego y aprendizaje estén asociados. Me interesan principalmente las clases medias bajas en niños de edad de 6 y 8 años escolarizados, ya que de alguna manera les es más difícil gozar de esta clase de actividades, ya sea porque es necesario que los padres trabajen de manera constante para resolver una situación económica, y esto no les permite ocupar su tiempo para distraerse y en consecuencia tampoco se lo dedican a sus hijos, de tal forma que esto va generando una cadena en proceso, donde se lleva una restricción para un desarrollo de habilidades y por supuesto impide avanzar en un conocimiento de estrategias que les ayudará para su desarrollo de aprendizaje. Principalmente con los niños de 6 y 8 años escolarizados, en donde existe la inquietud de desarrollar sus habilidades y capacidades al potencial máximo, que tendrán un mayor aprendizaje y un conocimiento de lo que se les presente a lo largo de su desarrollo personal.

## INTRODUCCIÓN

En la etapa de 6 a 8 años el niño se manifiesta con el interés por desarrollar un aprendizaje a nivel escolar en donde a algunos niños presentan el gusto por descubrir los cubos, que funcionan el paso por un punto máximo, mientras que el dibujo para ellos, tiene poca importancia. "Todos los niños, escribe Ch.Bühler, primero construyen, después dibujan y pintan" nosotros mismos llegamos a igual conclusión: el juego con los cubos aparece desde el segundo año, después viene el modelado y finalmente el dibujo y la pintura. Entonces vemos la importancia del juego en el que el niño descubrirá nuevas estrategias y un aprendizaje que le facilitará aprender de manera más fácil y placentera, dándole una mayor seguridad, que será una herramienta para lograr éxito en toda su vida.

El objetivo principal de este estudio es que las personas adultas tengan Interés y la confiabilidad de consultarla tomando conciencia de lo importante que es el juego, mencionaremos algunas alternativas, proponiendo algunas dinámicas del juego, que será la pauta para darle un seguimiento a cierta actividad para generar un aprendizaje, lo que se persigue es que el juego lo realicen en todos los hogares, y que se considere la importancia del juego a cualquier nivel de status económico, es necesario que se lleve a cabo, debe realizarse como ya lo mencioné como una medicina para fortalecer el cuerpo alma y mente. Desde luego no se pretenderá modificar el régimen de trabajo de programas educativos, pero sí podríamos dar diferentes alternativas que les servirían como medio de aprendizaje.

Así, al decir que el juego es una forma de aprendizaje, estaremos diferenciando otro tipo de aprendizaje, más relacionado con otros factores importantes en la vida social que se nos ofrece, por lo tanto el desarrollo del cuerpo y el desarrollo fisiológico serán de acuerdo al medio ambiente que en esa etapa se viva, algunos tendrán un desarrollo de más probabilidades de aprendizaje, por ejemplo al niño que se le ofrece todo tipo de ayuda ya sea por medio de los adultos que en un momento dado los estimulen, primero con atención y después con afecto dará, como resultado hacer que el niño se sienta seguro, el niño acrecentará sus

habilidades y con eso lograra mayor aprendizaje, tal vez otros no logren alcanzar por el momento el aprendizaje, pero está comprobado científicamente que el niño aun teniendo este tipo de retraso de actividades y por llevar cierta restricción de conocimientos, de todas formas alcanzará la habilidad con el constante manejo de ciertas conductas donde él mismo descubrirá estrategias que le facilitarán el aprendizaje esto será a través del juego que tiene como objeto dar la comprensión del significado de la vida.

La presente investigación tiene como objetivo: Identificar el grado de los factores que influyen para que el niño tenga un desarrollo de sus capacidades tanto sociales como intelectuales y saber diferenciar el aprendizaje de manera placentera por medio del juego.

Este trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se encuentra la historia y origen del niño, y de la importancia que se le daba en esa época; luego da un cambio total, al entrar la conquista de los españoles entonces al niño se le consideraba ahora como un instrumento de trabajo, solo se esperaba que el niño cumpliera la edad adecuada como para asignarle tareas, del cual las personas adultas se encargaban de tomar las decisiones, para asignarle tareas de trabajo conforme a su edad y sexo, de esta manera el niño indígena se vio atrapado por un doble movimiento; por una parte su origen racial lo condena a la servidumbre, y por otra, su pequeño tamaño lo hizo blanco de una sobre explotación, en cierta forma similar a la de los niños de la época industrial.

En el segundo capítulo se encuentra una breve explicación del aprendizaje y los aspectos del desarrollo cognitivo en el niño según Piaget, Los logros cognitivos de los niños pequeños incluyen una variedad de estructuras de conocimiento o representaciones como son los esquemas, marcos, guiones y gramáticas, se pueden considerar como formas, moldes o plantillas mentales que nos ayudan a asimilar los estímulos ambientales y a acomodarnos a ellos y los empiezan a adquirir como "plantillas mentales" a partir de las estructuras de historias simples,

durante este período de edad utilizan estos esquemas de las teorías o gramáticas de las historias cuando entienden y recuerdan historias. Álvarez del Río, (1985). Enseguida nos menciona los seis estadios, por los que el niño pasa en las etapas de desarrollo desde su nacimiento, en el nivel sensoriomotor y del sistema cognitivo del bebé, concebido como el desarrollo de su inteligencia sensorio motora. J. Piaget en (1946). Y la motivación cognitiva hace un efecto mental en el niño pequeño formando una estructura de conocimiento de diversas formas. Álvarez del Río (1985).

En el tercer capítulo nos dice L. García, Álvarez en el año 2002. De cómo el niño comienza a desarrollar el lenguaje, es importante reconocer qué hace del aprendizaje del lenguaje una labor tan difícil. La mayor parte de las personas están concientes de que el lenguaje contiene muchas palabras; de hecho, miles. Los estudios sobre niños pequeños indican que pueden aprender más de 5 palabras diariamente esto es lo que nos menciona Carey, en 1978; y Clark, en 1983. Aprender el significado de todas estas palabras prueba ser una enorme tarea de adquisición de conceptos. En que los niños realizan una enorme tarea de aprendizaje. Y nos explican algunos investigadores apoyando la idea de que la adquisición de un lenguaje natural, es la pobreza de aprendizaje inductivo más impresionante en la especie humana, muchos argumentan que solo la especie humana puede aprender un lenguaje, y que nuestra facilidad para adquirirlo refleja algo único en la mente de los humanos esto nos menciona Chomsky, en el año de 1965, también menciona que en pocos años, los niños configuran lo que los doctores en lingüística todavía no logran: las reglas del lenguaje, mientras los niños las imaginan con facilidad. Por supuesto los niños no saben decir cuáles son las reglas que han aprendido. El aprendizaje implícito de una primera lengua se ha usado para argumentar que seguramente poseemos un conocimiento innato e inconsciente para estructurar el lenguaje.

En el capítulo 4 García, menciona en el año 2000 sobre la teoría según Piaget el juego simbólico, de su desarrollo en la edad de 6 a 8 años en donde se presenta como una adaptación necesaria para interactuar a un mundo social de adultos, y la parte importante que el niño hace uso es el lenguaje, que es transmitido y aprendido por el medio ambiente importante para su expresión en que se desarrolla. Después nos habla de la imitación en el juego, que, el niño hace de las conductas de los adultos y de un sistema de significantes construidos por él, y adaptables a sus deseos, estos son los puntos para llegar al juego simbólico. En el capítulo 4 se mencionan algunos juegos que son de manera alternativa para el docente como son: juegos de conocimiento, juegos de afirmación etc. Finalmente en este capítulo se exponen los juegos por Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, en el año 2000. La alternativa del juego. Que son una propuesta que se hace a los docentes para mejorar el aprendizaje del alumno, y con esto generar nuevos conocimientos y nuevas capacidades de aprendizaje en el desarrollo del alumno inicialmente de seis a ocho años de edad, y se puede aplicar a todas las edades.

En el capítulo 5 se da una conclusión breve sobre el desarrollo del niño, que por medio del juego se obtiene, el aprendizaje cognitivo e intelectual del niño.

# CAPÍTULO 1

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

### 1.1 El niño/a en la historia

El estudio del niño, se inició mucho antes de que se le empezara a conceptualizar como científico. Los progresos en el pensamiento científico no modifican directamente la forma en que la gente ve al mundo, este cambio de visión sólo se logra alterar hasta que otros cambios de tipo político, social, económico, entre otros, preparan el terreno para que se acepte la nueva noción científica.

En el campo del arte, los pintores, escultores y escritores, en su afán de recrear la vida cotidiana, fueron de los primeros que se ocuparon de los niños, la observación del niño por estos artistas, no fue realizada con el fin de comprenderlo, ni mucho menos de derivar prácticas mejores para el manejo y la crianza de los niños; si no, que se les estudiaba únicamente para reproducirlo mejor, y dado el caso, modificarlos según las necesidades de la obra (Saracho, 1995).

Los estudios de los niños, modificaría grandemente los puntos de vista, y en este sentido, la propuesta de Ernest Haeckel de la "ley biogenética" (citado en Delval1994) fue muy importante. Esta ley sostiene el desarrollo del individuo reproduce el desarrollo de la especie, o dicho en otras palabras que el desarrollo ontogenético reproduce el filogenético.

Esto implica el estudio del embrión en estudio del niño, lo cual facilitara la comprensión de la evolución de la especie humana y de su cultura. Es decir con la teoría de la evolución como marco de referencia, cada etapa del desarrollo del niño podría ser interpretada como reminiscencia de la evolución del hombre, y cada juego, podría ser interpretado como formas primitivas de organización y comportamiento de la especie.

Socialmente, el niño es un ente receptor de diferentes influencias de acuerdo con la cultura dentro de la cual ha nacido, y en particular, según sean los caminos y modos en que dichas influencias han sido ejercidas sobre él por sus padres y cuidadores. Toda búsqueda para encontrar al "niño natural" tropieza con grandes dificultades cuando se trata de ir más allá de un terreno mínimo común. Existen, por ejemplo, pruebas evidentes de diferencias individuales, posiblemente derivadas aún de la herencia genética, de un tipo corporal y de una estructura personal básica. Pero es tal vez mucho más importante, en lo que se refiere a la niñez- aunque no de manera total- las expectativas de los adultos, así como las prácticas de estos, lo que siempre reflejará la diferencia entre culturas, las cuales en algunas ocasiones camuflan las similitudes esenciales que existen entre todos los niños. Pero la receptividad de una cultura preponderante es ya en sí una característica constante de toda infancia. Los niños criados sin la influencia de los adultos, y los llamados niños "salvajes" o niños "lobos hubo un tiempo que se pensó eran, y lo serían, en algún sentido, no humanos, carentes de toda influencia socializadora de un grupo social inmediato que tanto contribuye a crear la propia naturaleza humana. (Nicholas Tucker, 1977)

Esta influencia se observa tanto en la historia de Europa, y de la cultura occidental, y han sido hasta cierto punto continuas, desde la época de los griegos hasta la actualidad.

## **1.2 Pueblos prehispánicos**

Son los pueblos prehispánicos quienes se caracterizaron por tener una organización social muy estructurada, en el cual se le daba importancia a los nacimientos de los niños; en el caso de los mexicas aunque había muchos, era una gran obligación tener muchos hijos y cuando nacía un niño, se celebraba una importante ceremonia de nacimiento, que es descrita de la siguiente manera en el "Códice Mendocino, pintor a 58" (citado en Riva- Palacio, 1889): después de cuatro o cinco días de nacido el niño, la ticitl o partera, lavaba al niño multitud de

veces, primero con óctli o pulque y después con agua, para así consagrar al recién nacido a Tonatiuh (dios sol), si era varón; y si era mujercita a chalchiuitlicue (la de la falda adornada).

Si nacía un varón se apresuraban a poner junto con esta ofrenda, una rodela, con arcos y cuatro flechas, todo esto en miniatura, así, los instrumentos de oficio del padre (lapidario, tejedor de diplomas, poeta), ya que dicho oficio se pasaba de padre a hijo. Si nacía niña, se colocaba junto a la ofrenda los siguientes objetos en miniatura, una escoba, un malacatl (telar de cintura) y un petatl. En las manos del recién nacido, se ponía las armas o el malacatl, para que así la ticitl pudiera ponerle nombre al niño, que tendría dos, el nombre oficial, que dependía del día en que había nacido el niño y que no se pronunciaba por ser mágico, así como un segundo nombre profano de carácter dinámico o naturalista ("espejo humeante", "flor blanca"). Una vez que la ticitl le daba nombre al niño, los jóvenes del barrio, se abalanzaban a los tamales y salían corriendo a la vez que gritaban el nombre profano del niño. (García, 2002)

A los 20 días el niño, se ofrecía a los Sacerdotes de calmecac (escuela de sacerdotes) si el niño era hijo de noble; o al tepuzcalli (escuela de guerreros), si los padres eran del pueblo. Por último, el ombligo de los varones se enterraba en el campo de guerra, y el de las mujeres, en el patio de la casa. Después de nacer el niño, los padres daban ofrenda al astrólogo, que les comunicaba la suerte de su niño. El sentido de la ceremonia anteriormente descrita, era el siguiente: el niño pertenecía a la sociedad y dependiendo de sus condiciones vitales, cumpliría con obligación para con ella. La vida de la mujer sería el trabajo casero, estar en casa y ser modesta, para así ser una buena madre y esposa. La vida del hombre sería la guerra y en cierta medida el sacerdocio, para así servir mejor a su dios y a su pueblo. (García, 2002)

Los totonacas circuncidaban al varón a las 28 días; los aztecas en cambio, sólo les perforaban las orejas en una fiesta que realizaban cada cuatro años en honor a Xiutletl (juego sagrado) y que se conocía como "fiesta del crecimiento", en la cual

todos los niños y niñas, desde la cuna hasta los seis años aproximadamente, se les llevaba a los templos donde les daban pulque y se les hacía bailar. Cuando los niños se embriagaban, se les estiraba para que crecieran. Esta fiesta tenía lugar el 12 de enero (Medina, 1978).

Terminadas las ceremonias, el niño se dedicaba a crecer con una nodriza y una cuna si era noble o con sus padres y en un petate si era del pueblo, pero en cuanto el niño tenía edad suficiente (dos o tres años), se incorporaban a la vida adulta productiva y aprendían por imitación. El niño y la niña pescan, siembran, hacen canoas, juntan juncos, tejen petates, hacen sandalias, caminan, corren, y sobre todo, cargan, ya que el niño tenía que acostumbrarse a llevar sus cosas por sí mismo, puesto que no había animales que les ayudaría. En cuanto el niño empezaba a caminar le cargaban un pequeño Itacatl (bolsa) al cuello y le aumentaban el peso poco a poco hasta llegar a cargar unos 27 kilos de adulto. La alimentación del pueblo era limitada, cuando el niño tenía tres años, junto con sus alimentos se le daba sólo media tortilla, la cual medía 30cm., pero al llegar a los 13 años, comía un promedio de tres tortillas (Von Hagen, 1961). Al niño mexicana, se le pedía que tuviera buen comportamiento y buen carácter. (García, 2002)

El nacimiento de un niño, era motivo de felicidad para los mexicas, ya que se trataba tanto de un acontecimiento religioso, como de un hecho social y natural. Al niño se les recibía con honores, puesto que representaba la permanencia futura del grupo, se cuenta que, por eso, su educación era muy rigurosa y no se le permitía la menor falta, La instancia del niño era un periodo de espera que culminaba por la entrada a la sociedad, representada por las escuelas (Calmecac y Tepuscalli). La entrada al escuela no marcaba el inicio de un periodo de preparación, sino el de un periodo mágico en el que el niño mexicana, se ganaría la dignidad de ser un ser social. Con la conquista de América y su posterior colonización por los europeos, la concepción del niño en

México, sufrió un cambio drástico, aunque como lo señala fray Bartolomé de las casas, los niños indígenas, "eran más vivos de espíritu y más habilidosos que los

nuestros (españoles)". Cuando fueron tomados por los conquistadores, estos funcionaron como "bestias de carga" de poco valor, y aunque algunos frailes se preocuparon por educar a éstos niños, de todas maneras, la gran mayoría de ellos, los utilizaban como sirvientes. Si bien, las concepciones de la nueva instancia europea fueron válidas también en América después de la conquista, el niño indígena se vio atrapado por un doble movimiento; por una parte, su origen racial la condena a la servidumbre, y por otra, su pequeño tamaño lo hizo blanco de una sobreexplotación, en cierta forma similar a la de los niños de la época industrial. (García, 2002)

El castigo que los aztecas imponían a sus hijos puede parecernos muy desproporcionado y cruel, por ejemplo, el faltarle el respeto a un mayor, se castigaba sosteniendo la cabeza del niño sobre humo o sobre el vapor que despiden los chiles en la lumbre. Otros castigos, consistían en azotarlos o hacerlos sangrar con espinas de maguey, todo esto mientras se les regañaba; y si el niño no se corregía, el padre podía venderlo como esclavo con la autorización de un juez (Von Hagen, 1961).

Cuando el niño moría, se creía que su alma se reencarnaría en otro niño y mientras tanto, ésta se alimentaría del árbol de leche de los niños muertos. Aunque los Mexicas como acto sagrado, sacrifican seres humanos, solo se hacia un sacrificio con niños, el cual se consagraba a Tlaloc, ya que se creía que las lagrimas de los niños podían traer las gotas de lluvia. (García, 2002)

De esta forma se puede observar, como se desarrollaba el nacimiento del niño, el cual era un motivo de felicidad para los Mexicas, ya que se trataba de un acontecimiento religioso, como de un hecho social y natural. Al niño se le recibía con honores puesto que representaba la permanencia futura del grupo; por eso; su educación era muy rigurosa y no se le permitía la menor falta. La infancia era un periodo de espera que culminaba con la entrada en la sociedad, representada por las escuelas (calmecac y tepuzcalli).

## **CAPÍTULO 2**

### **APRENDIZAJE**

#### **2.1 Aspectos del desarrollo cognitivo según Piaget**

El aprendizaje se define como un proceso esencialmente activo mediante el cual el niño incorpora contenidos informativos, que permiten la construcción de conocimientos, mediante la observación del mundo, la acción sobre los objetos, la información que recibe del exterior y la reflexión ante los hechos que observa. (Del Val, 1984; Gómez, 1986).

Los conductistas centran el proceso de aprendizaje sobre los efectos de los estímulos externos para generar una respuesta restando importancia a la organización interna que el sujeto realiza de esos efectos. En consecuencia atribuyen un papel fundamental para transmisión de conocimientos concretos, descuidando los procesos de construcción del conocimiento. (Del Val, 1984; Gómez, 1986).

La teoría cognoscitivas plantea el aprendizaje tiene lugar a partir de la interacción que el sujeto establece con los objetos de conocimiento, en donde los estímulos percibidos se vuelven significativos a partir de una estructura que permiten su aprobación para que se genere una respuesta.

El aprendizaje es posible si se basa la estructura más compleja en éste plasma sencillo, es decir cuando hay una relación con lo ya conocido y no simplemente por un refuerzo externo (Del Val, 1984; Gómez, 1986).

Se considera que el aprendizaje es una actividad mental interna que no puede observarse de manera directa, así como el pensamiento, la memoria y la solución de problemas; por lo tanto el resultado del aprendizaje es un cambio conductual de los acontecimientos externos sobre el individuo (Schwartz y Reisberg, 1991).

En la teoría del aprendizaje de conceptos tradicionalmente, los psicólogos han considerado que los miembros de una categoría comparten un conjunto de atributos definitorios o rasgos distintivos; por ejemplo, todos los estudiantes estudian y todos los libros contienen páginas unidas de alguna manera. La teoría de los atributos definitorios postula que reconocemos los ejemplos concretos a partir de los rasgos cruciales necesarios.

Sin embargo, aproximadamente desde 1970 esas opiniones populares sobre la naturaleza de los conceptos han sido puestas en tela de juicio (Benjafield, 1992). Aunque algunos conceptos (como el del triángulo equilátero) poseen atributos claramente definidos, no sucede así la mayor parte de ellos. Piense en el concepto de fiesta, ¿cuáles son los atributos que lo definen? Si bien puede tener problemas para denunciar esos atributos, no retornará para reconocer la fiesta cuando asiste o escucha de una. ¿Qué hay cerca del concepto de ave? Es posible que de inicio piense que las aves son animales que vuelan. Pero ¿qué sucede con las avestruces y los pingüinos? ¿Son aves? Según los críticos de la noción tradicional del aprendizaje de conceptos, tenemos prototipos mentales de fiesta y de aves, es decir, ideas que captan la esencia de cada concepto, y el prototipo es el que mejor representa la categoría; por ejemplo, puesto que el águila es el símbolo nacional de muchos países, para numerosas personas es el prototipo de "ave" (Rosch, 1973). Otros miembros de la categoría puede ser muy similares a prototipo de (un halcón) o parecidos en ciertos aspectos y diferentes en otros (una gaviota o una avestruz). En los límites de una categoría puede ser difícil determinar si una instancia verdaderamente le corresponde; así, ¿el teléfono es una parte del "mobiliario"? ¿Un elevador es un "vehículo"? ¿Una aceituna es una "fruta" que algo encaje en una categoría es cuestión de grado, de modo que las categorías tienen límites difusos y pertenencia graduada (Schwartz y Reisberg, 1991). Algunos acontecimientos, y objetos o ideas son mejores ejemplos de la categoría que otros. (Anita E. Woolfolk 1999).

## a) Características del aprendizaje

Se considera que las consecuencias brindan información sobre las acciones apropiadas, crean expectativas e influyen en la motivación (Schunk, 1996). Un concepto de lo, que es posible, que es una extensión simple (y no muy grande) de la situación empírica". Los niños han hecho cierto progreso hacia la extensión de sus pensamientos de la real a lo potencial (Elkind, 1970), pero el punto de partida debe ser lo que es real porque las vías de la etapa de las operaciones concretas sólo pueden razonar acerca de las cosas con las que han tenido experiencia personal directa de seguido cuando tienen que partir de una proposición hipotética o contraria a los hechos, tienen dificultades. Pueden distinguir entre creencias hipotéticas y evidencia, pero no pueden probar las hipótesis de manera sistemática y científica (Sodian, Zaitchik y Carey, 1991).

Elkind (1967) también ha señalado que una de las tareas de ésta etapa es que el niño sólo puede manejar al mismo tiempo dos clases, relacionadas con dimensiones cuantitativas. Cuando están presentes más variables.

Sin embargo, en la etapa de las operaciones concretas pueden arreglar objetos en clasificaciones jerárquicas y entender relaciones de inclusión de clase (la inclusión de objetos y diferentes niveles de la jerarquía). Esto da a los niños la capacidad para comprender las relaciones de las partes con todo del todo con las partes y de las partes entre sí. Suponga que se da a los niños con arreglo organizado al azar de cuadros amarillos y rojos y de círculos negros y blancos. Sin comprender las relaciones de inclusión, descubren que existen dos grupos principales (cuadrados y círculos) y dos subtipos de cada uno (cuadrados amarillos contra cuadrados rojos los negros contra círculos blancos). Existe una jerarquía cuyo nivel superior es definido por la forma y cuyo nivel inferior es definido por el color. Esto les permite decir que todos los cuadrados son amarillos o rojos, que hay más cuadrados que cuadrados amarillos, que hay más cuadrados que cuadrados rojos, que si se sacan los cuadrados rojos quedan los amarillos, etc. (Piaget 1967)

La capacidad para agrupar las cosas en categorías permite que los niños expandan la extensión de su conocimiento mediante inducciones basadas en categorías. Son capaces de concluir que una propiedad que es cierta para los miembros de una categoría también puede serlo para los miembros de otra. Por ejemplo, los seres humanos tienen amígdalas, por lo que es probable que también los gorilas tengan amígdalas. Si en categorías, los niños tendrán que aprender acerca de cada nueva instancia, incapaces de beneficiarse de las instancias pasadas. Las diferencias inducidas les permiten establecer suposiciones, hacer predicciones y generalizar a partir de lo conocido a lo desconocido, extendiendo el conocimiento más allá del alcance de la experiencia directa (Farrar, Raney y Boyer, 1992; López .1992)

Las leyes de la etapa de operaciones concretas también son capaces de seriación, de mostrar ordenamiento serial. Pueden ser por año o por orden alfabético.

La conservación se refiere al reconocimiento de que las propiedades de las cosas, como el peso o del volumen, no son alteradas al modificar su recipiente o forma. Las tareas de conservación incluyen alguna manipulación de la forma de la materia sin alterar la masa o volumen (Piaget e Inhelder, 1969).

Muss (1988) resume cuatro operaciones que el niño en etapa de operaciones concretas es capaz de realizar:

1. Combinatoria. Representa la capacidad para combinar dos o más clases en una clase mayor y más comprensiva. Por ejemplo, todos los hombres y todas las mujeres son igual a todos los adultos; la afirmación de que A es mayor que B y B es mayor que C puede combinarse en la nueva afirmación de que A es mayor que C.

2. Reversibilidad. Es la idea de que cada operación tiene una opuesta que la revierte. Las clases pueden descomponerse, revirtiendo los efectos de la combinación de subclases. Todos los adultos, excepto las mujeres, son igual a todos los hombres.

3. Asociatividad. El niño cuyas operaciones se han vuelto asociativas puede alcanzar una meta de diversas maneras (...) pero los resultados obtenidos (...) siguen siendo los mismos. Por ejemplo  $(3 + 6) + 4$  es igual a 13, y  $6 + (3 + 4)$  es igual a 13.

4. Identidad y negación. Es la comprensión de que una operación que se combina con su opuesto se anula, y no cambia. Por ejemplo es que dar 3 y quitar 3 resulta 0.

La teoría de Vygotsky (1978) del desarrollo cognoscitivo en su opinión del funcionamiento mental se deriva principalmente no de la maduración, sino de las influencias sociales y culturales.

Para Vygotsky, las dimensiones sociales de la conciencia son primarias, mientras que las dimensiones individuales son derivadas y secundarias. El lugar empezar con la suposición de que funcionamiento mental ocurre ante todo dentro del individuo, intramentalmente, Vygotsky subraya que los procesos mentales ocurren entre gente sobre un plano intramental. Es derivado, y surge del dominio y la internalización de los procesos sociales. Gracias a Vygotsky los psicólogos hablan ahora de la cognición socialmente compartida (Resnick, Levine y Behend, 1991), de la cognición socialmente distribuida (Hutchins, 1991) y de la memoria colectiva (Middleton, 1987). El funcionamiento mental es considerado como una clase de acción realizada por diadas o grupos mayores.

Este concepto es básico para la idea de Vygotsky de las zonas del desarrollo aproximado (ZDP). ZDP es el término a las tareas que son demasiado difíciles para que los niños puedan dominarlas solos y que necesitan la guía y la ayuda de los demás. La zona es la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño

alcanzado por medio de la solución individual de problemas, y el nivel superior de desarrollo potencial determinado mediante la solución de problemas, bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygotsky, 1978).

#### b) desarrollo y aprendizaje

En el campo educativo se han planteado diversos enfoques y formas de intervención con el niño, a fin de promover el aprendizaje de manera atractiva e interesante para el niño.

También se considera al niño como un ser muy débil, lo que implicaba una educación muy rígida y autoritaria que no tomaba en cuenta las necesidades e intereses propios del niño. Posteriormente con los cambios sociales y el avance científico dentro de las áreas de la psicología y pedagogía, se reconceptualiza al niño como un ser cualitativamente diferente del adulto, que tiene necesidades y características específicas y que juega un papel activo en su propio desarrollo (Papalia, 1990). Por lo tanto toda acción educativa para ser eficiente, requiere del conocimiento y la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, que permiten la evolución de sus capacidades.

Estos cambios en el proceso de desarrollo del niño, se derivan del crecimiento, la maduración y el aprendizaje. La maduración es vista como un proceso biológico controlado por factores internos que influyen en gran medida para transformarlas capacidades potenciales del niño en capacidades funcionales. El crecimiento es entendido como la modificación de las proporciones del cuerpo. El aprendizaje es un cambio en la conducta del niño, relativamente permanente y que no se debe a un proceso de crecimiento. (Papalia, 1990).

En relación al desarrollo pueden hacerse las siguientes generalizaciones:

- 1.- Existe continuidad absoluta de todos los procesos de desarrollo, es decir, hay una serie de evoluciones sucesivas que no se detienen.

2.- La continuidad se logra por el arraigo de cada etapa de desarrollo en la anterior y su continuación en la siguiente.

3.-Cada etapa implica una repetición de procesos de la etapa anterior, organizada de una manera diferente. Así las pautas de conducta anteriores son integradas a un nivel superior, en organizaciones más complejas.

4.-Los cambios se presentan en el desarrollo permiten generalizar la aplicación de las capacidades adquiridas a la solución de diversas situaciones, a la vez que se aplican capacidades específicas a situaciones específicas.

5.-Las diferencias en la forma de organización de las conductas, crean una jerarquía de experiencias y acciones.

6.- Los individuos pueden alcanzar todos los niveles de la jerarquía, pero cada uno en la práctica puede ubicarse en un nivel diferente. (Maier, 1976).

#### Relación desarrollo -Aprendizaje

Físicamente, el crecimiento del niño se enfrenta con determinadas limitaciones fisiológicas que reducen sus posibilidades de acción; de no ocurrir así, el desarrollo general de las capacidades motoras tiende a en caminar por un sendero perfectamente predecible. Su inmadurez sexual le sitúa en una categoría diferente a la de los adultos.

Emocionalmente, todos los pequeños aprenden con rapidez el adherirse a un limitado número de seres más maduros y, en ciertos momentos, muestran temor ante los extraños fuera de este grupo selecto, pero las diferentes sociedades reaccionan de forma distinta ante este comportamiento. Todos los niños parece que experimentan cierto temor ante ciertas situaciones comunes o fantasías, pero también encuentran placer cuando exploran el mundo que les rodean, lo cual llevan a cabo, con frecuencia, a través del juego. Más tarde, el niño se interesará cada vez más en las actividades de los demás, especialmente en el ante sus compañeros de la misma edad. El crecimiento hacia la madurez sexual e

intelectual parece que plantea al niño problemas emocionales. Si estos no son resueltos, la personalidad y la confianza en sí mismo pueden resultar perjudicadas, aunque no queda claro si esas crisis emocionales de la vida de un individuo- por ejemplo, en las proximidades de la pubertad-ocurrir una forma universal o, simple y principalmente, en sociedades más complejas que exajeran la importancia del individuo más que la del total de la comunidad. Intelectualmente, parece que el niño desarrolla determinadas capacidades cognoscitivas en estadios perfectamente predictibles. Pasando el tiempo, su manera de pensar se aproxima más y más al pensamiento de los adultos, aunque posiblemente nunca alcanzará poderes de pensamiento abstracto sino se le imparte enseñanza formal. Nicholas TUCKER, 1977

Los procesos de desarrollo de aprendizaje se encuentran en una constante interacción, considerando que el primero habrá la pauta para la presencia del segundo, en virtud de ser el desarrollo el que forman las estructuras biológicas y psicológicas que hacen posible el aprendizaje (Del Val, 1984).

El desarrollo es un proceso espontáneo, mientras que el aprendizaje es provocado por las situaciones externas que propician el medio.

#### Factores que influyen en el desarrollo

Se han definido cuatro factores que influyen en el desarrollo: maduración, experiencia interacción y equilibrio acción, los cuales se encuentran en constante interrelación, ninguno de ellos actuando de manera aislada puede explicar el desarrollo.

#### Maduración:

Implica modificaciones biológicas del organismo, que se manifiestan en una evolución progresiva de la motricidad, de la funcionalidad de las capacidades y en el crecimiento físico del niño. La maduración propicia una "disposición" para el

aprendizaje y en cada nivel de desarrollo pueden darse ciertos tipos de aprendizaje que progresivamente se van haciendo más complejas.

Experiencia:

Considera las evidencias que incluye el niño a partir de tres acciones, exploración de interacción con el medio ambiente. Existen dos experiencias, la física y la lógica matemática. La primera referida a la información que se extrae a partir de la acción directa con los objetos para conocer sus propiedades como son: color, forma, peso, tamaño, etc. y la segunda a la relación que a partir del conocimiento adquirido en la experiencia física, el niño establece entre los objetos, como son: clasificación, orden, seriación.

Interacción:

Es la relación que el niño tiene con el medio ambiente social que le rodea, a partir de la cual, el niño ser socialista y a tiene conocimiento de su entorno cultural, que implica normas, valores, costumbres, hábitos. (Del Val, 1984).

Equilibrio

En el desarrollo del niño, los procesos de equilibrio y desequilibrio permiten organizar y reorganizar mentalmente, atravesando por una serie de periodos o estadios, determinados por los tipos más elevados de esquemas mentales registrados disponibles. En el cual se encuentra ya determinado el, concepto de conocimiento Del Val, 1984.

c) Concepto de conocimiento

El conocimiento es todo aquello que niño puede asimilar, por lo tanto el niño no puede responder a un estímulo que no le sea significativo, por lo que mientras más significativo sea, existe mayor posibilidad de que el estímulo sea asimilado. Del Val, 1984.

El conocimiento no se refiere a la copia o imitación de acciones en un sentido mecánico, ni a la absorción pasiva por parte del niño, sino a la asimilación que realiza el niño de los estímulos, a partir de sus propias estructuras mentales, que le dan la posibilidad de generalizar el conocimiento para ser aplicado en situaciones nuevas permitiéndole resolver problemas. Del Val, 1984,

Los conocimientos en la construcción han descendido. Esto es debido a que el niño es el participante activo en la generación del conocimiento, en cuanto que interactuar con el objeto de conocimiento a partir de un esquema mental, que se ve modificado cuando el nuevo conocimiento es incorporado y a su vez es la base para posteriores adquisiciones que aumentan la complejidad de los esquemas. Del Val, 1984,

El niño como sujeto cognoscente activo y el objeto conocimiento.

El objeto de conocimiento no sólo son los objetos físicos, incluye también relaciones sociales e ideas abstractas: dichos objetos en el mundo no son un objeto de conocimiento para el niño mientras éste no interactúe con él. A partir de la interacción del niño con el objeto, será la experiencia física que consiste en extraer las propiedades esenciales del objeto como son: forma, tamaño, color, textura, peso, etc. a partir de sus acciones coordinadas que el niño abstrae la experiencia lógico-matemática, esto establecen relaciones de orden, comparación, etc., entre los objetos, a partir de la experiencia física. Del Val, 1984,

Esto implica que la experiencia física aporta el contenido y la experiencia lógico- matemática la estructura.

### Construcción del conocimiento

El conocimiento no se refiere a la copia o imitación de acciones en un sentido mecánico, ni a la absorción pasiva por parte del niño, sino a la asimilación que realiza el niño de los estímulos, a partir de sus propias estructuras mentales, que

le dan la posibilidad de generalizar el conocimiento para ser aplicado en situaciones nuevas que le permiten resolver problemas.

Un esquema es la representación de formas de actividades Cognoscitivas en relación a un contenido (peseta). Es un grupo organizado de acciones que permiten al individuo repetirlas en una situación dada y aplicar las hay nuevas situaciones. Del Val, 1984,

Un esquema de acción posee las siguientes características:

A) Es intangible, se perciben las acciones realizadas, pero no el esquema, sin embargo, el individuo puede tomar conciencia es esquema, a partir de las acciones que realiza.

B) Es individual, esto implica que es único ya que cada individuo posee un esquema que si bien se refiere a una situación común a la de otro (s) individuo (s), los esquemas de ambos no son idénticos.

C) Tiene un antecedente, ya que existe una relación estrecha entre la experiencia pasada y la actividad mental actual, presentándose una continuidad evolutiva en los esquemas cognoscitivos. Del Val, 1984,

Procesos que intervienen para la construcción del conocimiento

Asimilación, acomodación, adaptación y equilibrio.

El niño al recibir estímulos realiza procesos de asimilación, acomodación y equilibrio a partir de las estructuras que ya posee.

La asimilación consiste en incorporar los objetos a los esquemas que se poseen, cuando esto ocurre se rompe el equilibrio de los esquemas previamente establecidos y a partir de este desequilibrio surge el proceso de acomodación que implica la modificación de los esquemas existentes, haciéndose presente el proceso de adaptación que contribuye a realizar una acción de ajuste al medio

ambiente. La combinación de la asimilación y la acomodación propicia el surgimiento de esquemas más complejos y con esto se establece el equilibrio, que existe como tal en relación con un conjunto determinado de circunstancias, cuando éstas cambian los esquemas equilibrados existentes dejan de ser útiles y se repite el proceso. Piaget. B. los esquemas. El niño Inhelder (2000).

En el desarrollo los procesos de equilibrio y desequilibrio permiten organizar y reorganizar atravesada por una serie de periodos o estadios, determinados por los tipos más elevados de esquemas disponibles. Un estadio es una sucesión organizada de estructuras de conocimiento relativamente estables que caracterizan el comportamiento del individuo.

Los estadios tienen un orden de sucesión constante. Se espera que las niñas desesperadas se encuentra en un estadio determinado, pero la aparición de los menos ésta en función de las acciones e interacciones que el niño experimenta con los objetos de conocimiento, la motivación, el medio cultural, etc. en el caso de un estadio más temprano a un posterior, las estructuras precedentes se vuelven parte de las estructuras posteriores. Piaget. B. Inhelder (2000)

## **2.2 Desarrollo cognitivo según piaget**

### Motivación cognitiva según Piaget

Los logros cognitivos de los niños pequeños incluyen una variedad de estructuras de conocimiento o representaciones en este sentido que les ayudan enormemente a predecir y dar sentido a su mundo cotidiano. Estas estructuras denominadas de diversas formas, schemas, esquemas, marcos, guiones y gramáticas, se pueden considerar como formas, moldes o plantillas mentales que nos ayudan a asimilar los estímulos ambientales y a acomodarnos a ellos. Los niños empiezan a adquirir esas "plantillas mentales" a partir de las estructuras de historias simples durante este período de edad utilizan estos esquemas de las

teorías o gramáticas de las historias cuando entienden y recuerdan historias. (Álvarez del Río,) (1985.)

Construyen gradualmente guiones para representar y anticipar la secuencia habitual de sucesos en el preescolar, a la hora de acostarse, y durante otras rutinas familiares. Siendo así este un ejemplo de un esquema de registro mental rudimentario en el niño pequeño. Cuando la tapa de la cafetera traquetea ruidosamente, la niña se detiene, explora visualmente la superficie de la mesa y vuelve a golpear la caja. Esto ilustra el hecho de que ciertas clases de “entrada”(inputs) tienden a aumentar del sistema cognitivo. Al recibir este tipo de “entradas” el niño suspende temporalmente las actividades que estaba realizando y aumenta su atención y su actividad intelectual, dando lugar probablemente a una serie de conductas de búsqueda de información (atencionales, de curiosidad exploratorias, etc.) las entradas que poseen esta propiedad tan notable pueden sufrir ciertas variaciones a medida que crece el niño, pero al menos de la mitad de esta primera infancia en adelante incluirán con toda seguridad los siguientes acontecimientos: Álvarez del Río, (1985).

- 1) Estímulos nuevos o que no han ocurrido últimamente.
- 2) acontecimientos cuya estructura es relativamente compleja, antes que simple, en relación con el nivel cognitivo del niño
- 3) acontecimientos que no han sido anticipados y resultan sorprendentes, esto es, que violan visiblemente las expectativas que tiene el niño sobre lo que debería suceder en esa situación
- 4) acontecimientos extraños o desconcertantes que producen conflicto o incertidumbre en la mente del niño puede observarse que todos estos acontecimientos tienen la capacidad de despertar el interés y la actividad cognitiva del niño en función únicamente de su relación con el sistema cognitivo que él posee. Una “entrada” no es nunca “extraña”, “sorprendente”, etc., en si misma; la situación. Dependiendo, por tanto, de su nivel de desarrollo cognitivo el niño

puede investigar o explorar de modo sistemático, puede tantear a ciegas o explorar de forma inteligente. Álvarez del Río, (1985)

### La teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo

En la última mitad del siglo XIX, el psicólogo suizo Jean Piaget coincidió un modelo que define la forma en que los seres humanos confieren un sentido a su mundo al obtener y organizar la información (Piaget, 1954, 1963, 1970)

Según Piaget (1954), algunas formas de pensamiento que para un adulto resultan muy sencillas no lo son tanto para un niño. Hay ocasiones en que todo lo que se necesitan para enseñar un nuevo concepto a un estudiante es en darle algunos hechos básicos como antecedentes. Sin embargo, otras veces es inútil en todos los hechos como los antecedentes que puedan dársele; el estudiante sencillamente no está preparado para aprender el concepto. En ocasiones uno puede analizar con el grupo las causas generales de las guerras civiles para luego preguntar a los chicos porque piensan que era una guerra civil estadounidense que estalló en 1861; presuponga que esos alumnos le responden preguntando "¿cuándo es 1861?". Esto haría evidente que el concepto que tiene ante el tiempo es diferente del suyo; otro ejemplo, quizá piensen que algún día pueden alcanzar a un hermano en edad o confundan el pasado y el futuro. (Piaget, 1954, 1963, 1970, 1974). Psicología infantil.

### Influencias en el desarrollo

Como se observa, el desarrollo cognoscitivo supone mucho más que la adición de nuevos hechos e ideas a un almacén de información. Según Piaget, del nacimiento a la madurez nuestros procesos de pensamiento cambian de manera radical, aunque lentamente, porqué de continuo nos esforzamos por imponer un sentido al mundo. ¿Cómo lo hacemos ? Piaget identificó cuatro factores-valoración biológica, actividad, especies sociales y equilibrio-e interactúan para influir en los cambios en el pensamiento (Piaget, 1970). Examen vemos

brevemente los tres primeros actores para regresar en la siguiente sección a un análisis de equilibrio.

Una de las influencias más importantes es la forma en que entendemos el mundo es la maduración, la exhibición de los cambios biológicos que el este de la concepción están programados genéticamente. Es muy poco lo que padres y maestros pueden hacer en este aspecto del desarrollo cognoscitivo, excepto asegura el niño la alimentación y el cuidado que necesita para estar sano. Piaget. B. Inhelder (2000)

Otra influencia es la actividad. Con la maduración física aumenta la capacidad de actuar y aprender sobre el ambiente. Por ejemplo, cuando la coordinación de un niño pequeño está razonablemente desarrollada, puede descubrir los principios del equilibrio al jugar con un columpio. Así, es probable que modifiquemos nuestros procesos de pensamiento al mismo tiempo que actuamos sobre el ambiente, es decir, conforme exploramos, probamos, observamos en algún momento organizamos la información. Piaget. B. Inhelder (2000)

Al desarrollarnos también nos relacionamos con la gente que nos rodea. De acuerdo con Piaget, nuestro desarrollo cognoscitivo está influido por la transmisión social, el aprendizaje de los demás. Sin la transmisión social tendríamos que reinventar los conocimientos que ya posee nuestra cultura. Lo que la gente puede aprender de la transmisión social varía según la etapa de desarrollo cognoscitivo en que se encuentre.

La maduración, la actividad y la transmisión social operan para influir en el desarrollo cognoscitivo. (Piaget, 1954, 1963, 1970).

#### Tendencias básicas del pensamiento

Como resultado de sus primeras investigaciones biológicas, Piaget concluyó que todas las especies heredan dos tendencias básicas o "funciones invariantes". La primera es así a la organización: la combinación, ordenamiento, la combinación

y reacomodo de conductas y pensamientos en sistemas coherentes. La segunda tendencia es hacia la adaptación: el ajuste al ambiente.

Organización. Las personas nacen con la tendencia a organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas o sistemas para comprender y relacionarse con el mundo. Las estructuras simples se combinan y coordinan continuamente para perfeccionarse y con ello ser más eficaces. Por ejemplo, los niños muy pequeños pueden mirar un objeto o asirlo cuando está al alcance de sus manos, pero no coordinan ambas acciones al mismo tiempo. Sin embargo, al desarrollarse pueden organizar estas dos estructuras conductuales en una estructura coordinada de nivel superior de mirar, alcanzar y asir el objeto. Por supuesto, también puede continuar usando esas estructuras por separado (Ginsburg y Opper, 1988).

Piaget denominó a estas estructuras esquemas, y en su teoría son los bloques básicos de construcción del pensamiento, sistemas organizados de acciones o pensamientos que nos permiten hacer representaciones mentales, "pensamos en" los objetos y acontecimientos de nuestro mundo. Los esquemas son mínimos específicos, como el esquema de (beber con una pajilla (o popote)" o el de "reconocer una rosa", o bien amplios y más generales, como el esquema de beber o el de clasificar a las plantas. En la medida que se organizan los procesos de pensamiento y se desarrollan nuevos esquemas, la conducta se hace más compleja y se adapta mejor al ambiente.

Adaptación. Además de la tendencia a organizar sus estructuras psicológicas, la gente también es por herencia adaptarse al ambiente. En la adaptación participarán dos procesos básicos: la asimilación y la acomodación. (Piaget, 1954, 1963, 1970).

## **2.2.1 Estadios del desarrollo según Piaget**

### **Etapa sensoriomotora (0- 2 años)**

Es anterior al lenguaje y se le llama así porque todavía no existe en el niño una función simbólica, es, decir, la capacidad de representar personas y objetos ausentes. En este periodo, que abarca aproximadamente los dos primeros años de vida del recién nacido, van a conformarse las subestructuras cognoscitivas que servirán de base a las posteriores construcciones perceptivas e intelectuales; va a darse lugar a la formación de ciertas reacciones afectivas elementales que determinaran su afectividad posterior.

Que se basa en una coordinación de percepciones y movimientos de las acciones sin intervención de la representación o del pensamiento. Piaget (García 1998).

Inteligencia sensoriomotora; el sistema cognitivo del bebé concebido como inteligencia sensoriomotora.

Lo que el bebé demuestra, de una forma cada vez más clara y menos ambigua a medida que va creciendo, es la capacidad de realizar acciones sensoriales y motoras organizadas “aparentemente inteligentes”. De esto nos muestra un tipo de conocimiento práctico, de percibir –y –hacer, limitado a la acción; no muestra el funcionamiento cognitivo que solemos asociar con el conocimiento, de tipo más contemplativo, reflexivo y con manipulación de símbolos. El bebé “conoce” en el sentido de identificar o anticipar objetos y sucesos familiares, que se han producido ya con anterioridad Piaget. (García 1998)

Para Piaget, la inteligencia existe antes del lenguaje y en este nivel puede hablarse de inteligencia sensomotora. El niño tendrá movimientos espontáneos y reflejos: más adelante irá adquiriendo ciertos hábitos para después empezar a vislumbrar visos de inteligencia.

### **Estadio de 2 a 11 años Etapa preoperacional**

Son esquemas que versan sobre objetos manipulables (manipulaciones efectivas o inmediatamente imaginables). Y se subdividen en un subperíodo. A de preparación funcional de las operaciones, preoperatorios. B de estructuración propiamente operatoria. Desde los 2 a los 3 años y medio o cuatro aparición de la función simbólica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en las representaciones.

La aparición de la función simbólica en sus diferentes formas: lenguaje, juego simbólico (o de imaginación), por oposición a los juegos de ejercicio, los únicos representados por imitación diferida y probablemente comienzo de la imaginación mental concebida como una imitación interiorizada.

### **Etapas de operaciones concretas (2- hasta los 11 o 13 años)**

Se caracteriza por una serie de estructuras en vías de seriación que se pueden ver de cerca y analizar en su forma. Este periodo de las operaciones concretas puede subdividirse en dos estadios: uno el de las operaciones simples y otro el de la terminación de los ciertos sistemas de conjunto, en particular el dominio del espacio y del tiempo. En este dominio es el periodo en el que el niño llega, a los sistemas de coordenadas o de referencias (representación de las verticales y las horizontales en relación a esas referencias).

### **Periodo de las operaciones formales de los 11 a 12 13 y 14 años**

Período de las operaciones formales se asiste en él desde los 11 o 12 años, y con el nivel de equilibrio hacia los 13 o 14 años. Son los interesantes estudios de la profesora Inhelder sobre el razonamiento inductivo, sobre el método experimental en los niños y los adolescentes, los que nos han permitido llegar a estas conclusiones. Conviene recordar que el equilibrio se define por la reversibilidad y este es el carácter más aparente del acto de la inteligencia. Que es capaz de rodeos y vueltas y aumenta paso a paso. Se presenta como la inversión, o negación, que se manifiesta en la lógica de clases, la aritmética, etc. o la reciprocidad que aparece en las operaciones de relaciones. En este nivel se ve

aparecer la lógica de las proposiciones, la capacidad de razonar sobre enunciados, sobre hipótesis y no solamente sobre objetos colocados en la mesa o inmediatamente representados.

En la segunda infancia.

El niño de 6 años aparece ante nosotros como un ser que piensa y conoce de una forma mucho más madura que el niño de dieciocho meses. Su funcionamiento cognitivo, cuando se le compara con el niño que está entrando en el período de la segunda infancia, pone de manifiesto una serie de rasgos positivos (es decir, evolutivamente más avanzados). Piaget. Álvarez del Río, (1985).

Al comparar a los niños de diez o catorce años, con el niño de seis, y de cuatro o cinco años, estos presentan conductas inmaduras. Por ejemplo en la teoría de Piaget el niño de un año tiene una inteligencia “sensoriomotora”; el niño de diez años“, operacional concreta”, y el de quince, “operacional formal” todas ellas calificaciones positivas. En cambio el niño de tres años recibe el nombre de “preoperacional” (a veces incluso” preconceptual”). En el momento en que los investigadores exploraron la mente del niño utilizando para su diagnóstico tareas nuevas y más sensibles, surgieron un número impresionante de competencias –a menudo frágiles, por supuesto, pero no obstante auténticas. Muchas de ellas eran del tipo de las que corresponden a la inteligencia operacional concreta. Piaget define que las competencias no se adquirirán hasta el periodo de la tercera infancia. Álvarez del Río, (1985).

Los resultados de estos recientes estudios por Gelman y Gallistel (1978) (en Colección de Aprendizaje) es más fácil teorizar sobre un desarrollo que avanza desde una serie de competencias básicas bien definidas a otras más avanzadas, que sobre un desarrollo que avanza desde la ausencia total de competencias a la presencia de las más avanzadas . Por lo tanto el descubrir lo que poseen los escolares en lugar de saber solamente de que carecen, puede facilitar el trabajo teórico de los psicólogos evolutivos de una forma considerable.

Mandler (1983) (en Colección de Aprendizaje) y otros investigadores distinguen dos significados en el término representación. En un sentido este término se refiere a lo que una persona conoce y como está estructurado y organizado ese conocimiento en la memoria. En otro sentido, más familiar, se refiere al uso de símbolos. Para poner un ejemplo un preescolar probablemente tiene almacenado unos conocimientos sobre lo que sucede en un día normal en el jardín de infancia la estructura de estos conocimientos en su mente probablemente es, en parte temporal – es decir se organiza en relación con que es lo que sucede habitualmente en primer lugar, que ocurre, a continuación etc. Esta estructura de los conocimientos es un ejemplo de representación en el primer sentido. En cambio, si el niño hablase de uno de esos sucesos, o hiciese un dibujo sobre él, se estaría dedicando a la representación en el segundo sentido. Álvarez del Río, (1985).

Se ha mostrado, así mismo, que los niños pequeños poseen estructuras de conocimiento respecto a la situación espacial de los objetos (Mandler, 1983 en Colección de Aprendizaje). Pruebas recientes sugieren que, como los mayores representan normalmente las posiciones de los objetos de su entorno habitual objetivamente, por su relación espacial con algún otro, en vez de (o además de) subjetivamente, en relación únicamente con su propio cuerpo. Por tanto, tienden también a utilizar un esquema o código espacial de referencia que es externo, o alo céntrico, en vez de uno exclusivamente autodefinido, o egocéntrico. Por ejemplo, son capaces de representar y recordar que la mesa de café y la mecedora están situadas en el cuarto de estar y que están una cerca de otra a la derecha (codificación espacial alo céntrica). En contraste con esto, hay algunas pruebas que sugieren que los niños pequeños tienden a confiar en una representación egocéntrica en vez de alo céntrica, especialmente en entornos que les resultan menos familiares (por ejemplo, Acrécelo, 1979). Sin embargo, esta tendencia a volver a un marco de referencia egocéntrico, cuando estamos en un ambiente que no nos resulta familiar, la mantenemos probablemente durante toda nuestra vida (Mandler, 1983 en colección de aprendizaje).

## Tercera infancia y adolescencia

El enfoque del procesamiento de la información aplicado al estudio del desarrollo cognitivo

En el momento actual, se puede mantener que “el enfoque del procesamiento de la información es la principal estrategia para el estudio del desarrollo cognitivo” Siegler, (1983) en Colección de Aprendizaje. En este enfoque la mente humana se considera como un sistema cognitivo complejo, análogo en algunos aspectos a un computador digital. Como un computador, el sistema manipula o procesa información que llega del entorno o que ya está almacenada en el sistema, procesa la información de diversas formas: codificándola; comparándola o combinándola con otra información; almacenándola en la memoria o recuperándola de la memoria; poniéndola o retirándola del foco atencional o de la conciencia, etc. (Amelia Álvarez del Río Pablo, 1985).

En enfoque del procesamiento de la información tiene otras varias características que lo distinguen. Su primer objetivo es proporcionar una comprensión explícita y detallada de que hace realmente el sistema cognitivo del sujeto cuando se enfrente con alguna tarea o problema, on line o aquí y ahora. La meta ideal del enfoque de procesamiento de la información es lograr un modelo de procesamiento cognitivo, en tiempo real es decir especificado explícito detallado de forma tan precisa que pueda realizarse con éxito como un programa que funcione en computador. (Álvarez del Río, 1985).

Por ejemplo, si una tarea requiriese que un sujeto guardase a la vez en su mente cinco unidades de información y ese sujeto particular sólo fuera capaz de guardar en su mente cuatro, tendríamos un caso de sobrecarga de procesamiento del procesamiento de la información y el sujeto probablemente fallaría en la tarea.

Finalmente, los que practican el enfoque del procesamiento de la información utilizan una serie de métodos analíticos para examinar sus ideas sobre las

funciones del sistema cognitivo humano. Siegler, (1983) en Colección de Aprendizaje.

A partir de lo que el sujeto recuerda y olvida respecto a la información presentada se pueden hacer inferencias sobre su funcionamiento. Finalmente, como veremos un poco más adelante, al analizar pautas de respuestas correctas y de errores en una serie de tareas cuidadosamente seleccionadas puede decirnos mucho respecto a la naturaleza y desarrollo del conocimiento y razonamiento del niño. Sigler (1983, en Colección de Aprendizaje) Más generalmente, se pone un gran énfasis en descomponer analíticamente las tareas en sus componentes y en tratar de inferir que debe ser el sistema cognitivo para enfrentarse adecuadamente con cada componente.

Un ejemplo de enfoque del procesamiento de la información aplicado al desarrollo cognitivo: el enfoque de evaluación de reglas de Sigler.

En el área del desarrollo cognitivo se han realizado en los últimos años bastante trabajo basadas en el procesamiento de la información, gran parte de este trabajo se basa directamente en las aportaciones pioneras de Piaget. Algunos investigadores, como Pascual-Leone y Case, han intentado modificar la teoría de Piaget (1946) de forma que tenga en cuenta consideraciones del procesamiento de la información. Así, en las teorías "neopiagetianas" puede encontrarse con la perspectiva de procesamiento de la información. Muchos otros han vuelto a estudiar los fenómenos del desarrollo cognitivo descubiertos inicialmente por Piaget, como la conservación y la inclusión de clases, pero utilizando las cosechas y métodos tradicionales del procesamiento de la información en el último grupo y representan un buen ejemplo de cómo se puede estudiar de forma provechosa el desarrollo cognitivo desde una perspectiva basada en el procesamiento de la información. Esto nos dice de los niños de 6 a 8 años que ya tienen previa información de los conocimientos adquiridos por medios familiares o escolares ya registrados en su mente. ( (Álvarez del Río, 1985).

Siegler en (1981, en colección de aprendizaje) cree que una gran parte del desarrollo cognitivo se puede describir como la adquisición secuencial de reglas, cada vez más poderosas, para resolver problemas.

Al estudiar el desarrollo cognitivo entre un dominio conceptual determinada, Siegler 1985, (En Colección de Aprendizaje) empieza por predecir las diferentes reglas para la resolución de problemas que podrían utilizar los niños de diferentes niveles evolutivos. Estas hipótesis sobre el orden evolutivo con la secuencia de reglas se basan habitualmente, al menos en parte, el dato de investigaciones encontradas previamente por Piaget. Es en este sentido en el que se puede decir que el trabajo de Siegler se basa en el de Piaget y lo amplía. El siguiente paso de Siegler es administrar una serie de problemas pertenecientes a ese dominio, seleccionadas presiones y muy cuidadosamente, a sujetos de distintas edades. (Siegler, 1981, En Colección de Aprendizaje).

Una pauta de las respuestas que da el sujeto a lo largo de esta serie de problemas puede ayudar a determinar cual de sus reglas ideadas por Sigler esta utilizando, si es que está utilizando alguna. Una pauta de respuesta puede surgir que ha utilizado la regla A, otra que ha utilizado las regla B, y así sucesivamente.

Por ejemplo, (Siegler, 1981, En Colección de Aprendizaje). Podría proseguir intentando determinar si dos sujetos que utilizan la misma regla para la resolución de problemas, no obstante, difieren en el grado en que atienden y codifican adecuadamente los rasgos más importantes de la situación problema. Podría ser capaz de mostrar entonces que el sujeto que codifique mejor estos rasgos progresará más rápidamente y con más facilidad hacia la regla de resolución de problemas que aparece a continuación en la secuencia. Podría mostrar más tarde que el otro sujeto progresara de forma similar una vez que se le enseñe a codificar de forma más adecuada. Las siguientes metas de Siegler en cada estudio es obtener información más precisa y sólida sobre cómo continúa el desarrollo en el dominio conceptual especificó que está estudiando. Su meta última y más ambiciosa es utilizar los datos de su investigación en una diversidad de dominios

para extraer conclusiones generales sobre la naturaleza y el desarrollo del sistema cognitivo humano. (Siegler, 1981, En Colección de Aprendizaje).

La hipótesis de (Sigler, 1981, En Colección de Aprendizaje) era que el conocimiento que tendrían los niños de distintas edades sobre el equilibrio de la balanza podría representarse con cuatro reglas ordenadas evolutivamente, en orden creciente de complejidad.

La más simple y la primera que se adquiere, la Regla 1, sólo tiene en cuenta el número de pesos (es decir el peso total de cada lado del fulcro).

Si el número de pesos es el mismo en ambos lados, los usuarios de la Regla 1 predicen siempre que la balanza estará equilibrada; y si el número de pesos es mayor en un lado, predicen siempre que ese lado caerá.

Los sujetos de la Regla 1 ignoran totalmente las distancias respecto al fulcro a las que están los pesos de cada lado, en cambio en la Regla 11 los niños predicen basándose en que lado tiene el mayor número de pesos.

Los niños que utilizan la Regla 111 tratan siempre de considerar de forma igual la distancia y el peso cuando toman sus decisiones.

Finalmente los niños de la Regla 1V saben como calcular los toques en cada lado. Es decir, multiplican la distancia por el número de pesos colocado a esa distancia y predicen que caerá hacia el lado en que el producto sea mayor.

### **2.2.2 Influencias en el desarrollo cognitivo**

Como se observa, el desarrollo cognoscitivo supone mucho más que la adición de nuevos hechos e ideas a un almacén de información. Según Piaget, del nacimiento a la madurez nuestros procesos de pensamiento cambian de manera radical, aunque lentamente, porque de continuo nos esforzamos por imponer un

sentido al mundo. ¿Cómo lo hacemos? Piaget identificó cuatro factores- valoración biológica, actividad, especies sociales y equilibrio-e interactúan para influir en los cambios en el pensamiento (Piaget, 1970). En un Examen vemos brevemente los tres primeros factores para regresar en la siguiente sección a un análisis de equilibrio.

Una de las influencias más importantes es la forma en que entendemos el mundo, es la maduración, la exhibición de los cambios biológicos, y la concepción de este, que están programados genéticamente. Es muy poco lo que padres y maestros pueden hacer en este aspecto del desarrollo cognoscitivo, excepto se asegura que para el niño la alimentación, y el cuidado que necesita es para estar sano. Piaget. B. Inhelder (2000)

Otra influencia es la actividad. Con la maduración física aumenta la capacidad de actuar y aprender sobre el ambiente. Por ejemplo, cuando la coordinación de un niño pequeño está razonablemente desarrollada, puede descubrir los principios del equilibrio al jugar con un columpio. Así, es probable que modifiquemos nuestros procesos de pensamiento al mismo tiempo que actuamos sobre el ambiente, es decir, conforme exploramos, probamos, observamos en algún momento organizamos la información. Piaget. B. Inhelder (2000)

Al desarrollarnos también no relacionamos con la gente que nos rodea. De acuerdo con Piaget, nuestro desarrollo cognoscitivo está influido por la transmisión social, el aprendizaje de los demás. Sin la transmisión social tendríamos que reinventar los conocimientos que ya posee nuestra cultura. Lo que la gente puede aprender de la transmisión social varía según la etapa de desarrollo cognoscitivo en que se encuentre.

La maduración, la actividad y la transmisión social operan para influir en el desarrollo cognoscitivo. (Piaget, 1954, 1963, 1970).

Tendencias básicas del pensamiento

Como resultado de sus primeras investigaciones biológicas, Piaget concluyó que todas las especies heredan dos tendencias básicas o "funciones invariantes". La primera es así a la organización: la combinación, ordenamiento, la combinación y reacomodo de conductas y pensamientos en sistemas coherentes. La segunda tendencia es hacia la adaptación: el ajuste al ambiente.

Organización. Las personas nacen con la tendencia a organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas o sistemas para comprender y relacionarse con el mundo. Las estructuras simples se combinan y coordinan continuamente para perfeccionarse y con ello ser más eficaces. Por ejemplo, los niños muy pequeños pueden mirar un objeto o asirlo cuando está al alcance de sus manos, pero no coordinan ambas acciones al mismo tiempo. Sin embargo, al desarrollarse pueden organizar estas dos estructuras conductuales en una estructura coordinada de nivel superior de mirar, alcanzar y asir el objeto. Por supuesto, también puede continuar usando esas estructuras por separado (Ginsburg y Opper, 1988).

Piaget denominó a estas estructuras esquemas, y en su teoría son los bloques básicos de construcción del pensamiento, sistemas organizados de acciones o pensamientos que nos permiten hacer representaciones mentales, "pensamos en" los objetos y acontecimientos de nuestro mundo. Los esquemas son mínimos específicos, como el esquema de (beber con una pajilla (o popote)" o el de "reconocer una rosa", o bien amplios y más generales, como el esquema de beber o el de clasificar a las plantas. En la medida que se organizan los procesos de pensamiento y se desarrollan nuevos esquemas, la conducta se hace más compleja y se adapta mejor al ambiente.

Adaptación. Además de la tendencia a organizar sus estructuras psicológicas, la gente también se por herencia adaptarse las ambiente. En la adaptación participarán dos procesos básicos: la asimilación y la acomodación. (Piaget, 1954, 1963, 1970).

La asimilación tiene lugar cuando la gente utiliza los esquemas que posee para dar sentido a los acontecimientos del mundo; incluye el intento de entender algo nuevo y de ajustarlo a lo que ya se conoce. En ocasiones podemos distorsionar la nueva información en la tentativa de ajustarla a lo que conocemos. Es el caso de muchos niños al ver a un Zorrillo le llaman " gatito" en un intento por adecuar la nueva experiencia al esquema que poseen para la identificación de animales. (Piaget, 1954, 1963, 1970). La acomodación ocurre cuando una persona debe cambiar los esquemas que posee para responder a una nueva situación. Si no es posible ajustar los datos a ninguno de los esquemas, entonces hay que establecer estructuras más apropiadas. En lugar de ajustar la información para adecuarla a nuestro pensamiento, ajustamos nuestro pensamiento para adecuarlo a la nueva información. Los niños muestran acomodación cuando agregan al esquema para reconocer los zorrillos a los sistemas que ya poseen para identificar animales.

Para adaptarse a ambientes de complejidad creciente la gente utiliza los esquemas que posee, siempre que funcionen (asimilación), y modifica y aumenta sus esquemas cuando se requiere algo nuevo (acomodación). De hecho, la mayor parte del tiempo se requiere ambos procedimientos. Incluso el uso de un patrón establecido como beber por una pajilla puede requerir cierta, acomodación si la forma o el tamaño de la misma difieren del tipo conocido. Si alguna vez ha intentado beber el jugo del empaque, de seguro sabe que es necesario agregar una nueva habilidad al esquema de sorber: no debe apretar el empaque por el jugo saldrá disparado por la pajilla, directo al aire y al regazo. (Piaget, 1954, 1963, 1970).

## CAPÍTULO 3

### EL LENGUAJE

#### 3.1 El lenguaje

Algunos investigadores apoyan la idea de que la adquisición de un lenguaje natural es la pobreza de aprendizaje inductivo más impresionante en la especie humana, muchos argumentan que solo la especie humana puede aprender un lenguaje y que nuestra facilidad para adquirirlo refleja algo único en la mente de los humanos (Chomsky, 1965, 1975). En pocos años, los niños configuran lo que los doctores en lingüística todavía no logran: las reglas del lenguaje, mientras los niños las imaginan con facilidad. Por supuesto los niños no saben decir cuales son las reglas que han aprendido. El aprendizaje implícito de una primera lengua se ha usado para argumentar que seguramente poseemos un conocimiento innato e inconsciente para estructurar el lenguaje.

Es importante reconocer qué hace del aprendizaje del lenguaje una labor tan difícil. La mayor parte de las personas está consciente de que el lenguaje contiene muchas palabras; de hecho, miles. Los estudios sobre niños pequeños indican que pueden aprender más de 5 palabras diariamente (Carey, 1978; Clark, 1983). Aprender el significado de todas estas palabras prueba ser una enorme tarea de adquisición de conceptos. Los niños realizan una enorme labor para adquirir un lenguaje, además de que le dedican mucho tiempo. Los niños no conocen las sutilezas de un idioma si no hasta las diez años (Chomsky, 1970). Para entonces, han dedicado a miles de días y horas a la alta incisión de un lenguaje. Para dominar cualquier habilidad compleja se requiere de una enorme dedicación y de mucho tiempo, en el cual las reglas de tal habilidad serán dominadas gradualmente. El lenguaje no es una excepción a este principio; sin embargo, es el sistema más complejo que aprenden las personas. (John R. Anderson 2006).

## Ebbinghaus y el aprendizaje verbal

Ebbinghaus fue el primero en demostrar que la memoria podía medirse mediante una metodología experimental. Con una sólida formación en la tradición asociacionista, Ebbinghaus decidió concentrarse en el estudio de la memoria en su forma "pura". Ebbinghaus se propuso objetivar y medir la unidad básica en la memoria en una situación experimental. Tal empresa suponía enfrentarse y salvar dos obstáculos fundamentales: la influencia de las asociaciones preexistentes del lenguaje natural y la herramienta para medir la retención. El primero lo solucionó utilizando sus conocidas "silabas sin sentido"; el segundo lo solventó mediante la invención del "paradigma estudio/test". 1996 Robert J. Stenberg y Louise Spear – Spear - Swerling.

El paradigma estudio test para el estudio de la memoria constituye el fundamento de todo experimento de memoria y sigue siendo considerado actualmente el modelo de cómo debe llevarse a cabo un experimento de memoria (Tulving 1991; Nilsson, 1992). En la "fase de estudio" los sujetos experimentales estudian una lista de unidades discretas (palabras, y dígitos, etc. o aprenden una tarea, y en la "fase de test" se evalúa la retención de la información o la habilidad adquirida con la tarea. Ebbinghaus llegó a su otra gran aportación metodológica, es "el método de los ahorros", un método que ha resultado de particular interés en años muy recientes por tratarse de una medida indirecta o implícita de memoria, Ebbinghaus legó una amplia agenda experimental en la que se incluían problemas tales como los efectos de la repetición, las asociaciones remotas con la práctica masiva versus distribuida.

Los psicólogos del aprendizaje verbal coincidieron en que el aprendizaje era el problema psicológico central. El propio nombre de su campo reflejaba subgerencia de que lo más interesante sobre los materiales verbales es como son aprendidos. De hecho, algunos consideraron al aprendizaje verbal como un caso especial de condicionamiento. Sin embargo, los psicólogos del AV fueron, a pesar de su antimentalismo, más propensos que los psicólogos que trabajaban con animales a

tolerar pequeñas y ocasionales incursiones en el mentalismo probablemente porque trabajaban con sujetos humanos. De hecho, y como señalan Lachman et al. (1979), el componente antimentalista del neo conductismo nunca fue una característica definitoria del AV. por todo ello, a gran parte de los psicólogos del aprendizaje verbal les resultó fácil convertirse en psicólogos del pensamiento de información. 1996 Robert J. Stenberg y Louise Spear – Spear - Swerling

En este aprendizaje el juego es la parte importante de una continuación de conductas en las que se adquieren conocimientos y generan habilidades, destrezas en el desarrollo del niño.

Las destrezas de representación simbólica: es un juego de fingimiento y distinción de apariencia- realidad 1996 Robert J. Stenberg y Louise Spear – Spear - Swerling

Se desarrollan las representaciones en el sentido 2 o en las representaciones simbólicas, esto es durante la primera infancia. Estas habilidades experimentan un crecimiento adicional muy grande durante la segunda infancia. El ejemplo más obvio e importante es el enorme aumento de la competencia lingüística que se produce en este periodo. La capacidad de utilizar números para representar cantidades. En este periodo los niños empiezan a adquirir destrezas relacionadas con el dibujo y otras formas de representación artística (Freeman, 1980); (Gardner, 1973 en Enseñando a pensar).la capacidad para participar en el juego simbólico de fingimiento es un ultimo ejemplo expresiones de esta. Entre las expresiones de esta destreza de representación simbólica se incluyen acciones como fingir beber de una taza vacía, fingir que un bloque es un coche, y fingir que eres la mamá y tu compañero de juego es el bebé.

Otro ejemplo es que el niño pequeño sabe que un bloque no es un coche pero lo finge deliberadamente. Si el niño además llama al bloque “coche”, como muy bien puede hacer, ha creado algo muy similar a una metáfora-es decir, ha usado deliberadamente los significados del objeto para referirse a otro que se le parece de alguna forma (Winner, McCarthy, Kleinman y Gardner, 1979 en Enseñando a

pensar). Esta forma de transformar mentalmente los significados del objeto y de la palabra recuerda a la imaginación y al pensamiento creativo, y es posible que el juego de fingimiento y las primeras metáforas sean precursores evolutivos de esas valiosas actividades cognitivas. 1996 Robert J. Stenberg y Louise Spear – Spear - Swerling

#### La distinción apariencia - realidad

El niño que está creciendo pronto aprenderá que los sueños parecen reales pero solo son apariencias (solo “fingen” ser apariencias reales, podríamos decir). aprenderá también que las apariencias perceptuales pueden engañar. En las famosas tareas de conservación de Piaget, (1946) en psicología infantil, las apariencias perceptivas y las realidades conceptuales que se deducían eran siempre opuestas una a la otra. En una tarea de conservación del número, por ejemplo, el experimentador podía colocar inicialmente dos filas de diez botones cada una en una correspondencia visual uno-a-uno, colocando una de las dos filas de igual longitud directamente encima de la otra. Después de que está adecuado en que las dos filas contienen el mismo número de botones, el experimentador alarga una de las filas, de esa forma hace que el niño le parezca que esa fila sin duda tiene más botones que la otra. Además de lo que el niño pueda necesitar saber para hacer un juicio de conservación del número en este caso, parece que al menos debe saber que la apariencia perceptiva y la realidad conceptual pueden diferir en este tipo de situaciones (Braine y Shanks, 1965)

Si el niño no conserva el número, sino que dice que la fila alargada tiene más, podríamos decir que erróneamente informa de una apariencia perceptiva cuando se le pide informe de una realidad conceptual. Podríamos llamar a este tipo de error que consiste en tomar – apariencia- por realidad fenomenismo según Piaget (Flavell, 1963,) cuando se le pide al niño que indiquen exactamente cómo se muestra visualmente algo desde una cierta perspectiva espacial o posición visual, pueden indicar erróneamente todo lo que realmente existe, tanto lo que es invisible desde su (perspectiva) como lo visible. Esta tendencia opuesta que

consiste en señalar la realidad cuando solo se requiere la apariencia se le llama realismo intelectual.

### Desarrollo de las destrezas en el juego de fingimiento

Piaget (1946) en Psicología infantil, los investigadores posteriores han trazado bastante bien el mapa del desarrollo de las destrezas en el juego del fingimiento de la segunda infancia.

Al principio del desarrollo, las acciones fingidas son breves y difíciles de diagnosticar como tales; la niña hace un gesto breve de comer con una cuchara vacía, por ejemplo.

Sustituciones de objetos. Quizá el niño con el desarrollo del juego de fingimiento y con la edad se hace progresivamente menos dependiente de las propiedades concretas y realistas (Elder y Pederson, 1978); Al principio, un objeto se tiene que presentar en su forma habitual para que sea usado en el juego de fingimiento, por ejemplo, el neófito que finge sólo puede fingir que se da de comer así mismo si utiliza una verdadera cuchara o algo con apariencia de cuchara. En cambio, el niño que juega a un nivel intermedio puede hacerlo con casi todos los objetos que pueden llevarse a la boca a modo de cuchara- por ejemplo, un pequeño palo - pero todavía necesita alguna propiedad concreta.

Por ultimo, el niño va incrementando su capacidad de ejercer control sobre su propia conducta. Desarrolla cierta habilidad:

- 1) Para iniciar un proyecto o plan conductual o para prepararlo y luego mantenerlo durante cierto tiempo
- 2) Para inhibir deliberadamente ciertas conductas tentadoras pero prohibidas e inadecuada, pro cualquier motivo, en esa situación específica
- 3) Para aplazar y suspender una acción

4) Para posponer y demorar una gratificación

5) para muchos otros tipos de autogobierno.

Así, es entre un año y medio y seis años cuando comienzan a desarrollarse numerosas formas de autocontrol.

En una serie de investigaciones se enseñó a niños de diferentes edades una balanza simple de equilibrio que tenía cuatro ganchos a cada lado del fulcro. La distancia entre ellos era siempre la misma (Siegler 1976, 1978). Se trataba de un instrumento similar al utilizado por Inhelder y Piaget (1955) en un estudio del pensamiento operacional formal. El caso de la balanza podía caer hacia la derecha o hacia la izquierda, o permanecer horizontal y equilibrado, dependiendo del número y distribución de pesos de igual tamaño que se colocaban en los ganchos. Nunca se colocaban pesos en más de un gancho a cada lado, en cada ensayo, para simplificar el problema. La tarea del sujeto era predecir hacia cual de los dos lados caería, si es que caía hacia alguno, cuando se quitara un tope que en indicaba que la balanza se volviese.

La hipótesis de Siegler era el conocimiento que tendrían los niños de distintas edades sobre el equilibrio de la balanza podría presentarse con cuatro reglas coordinadas evolutivamente, en orden decreciente de complejidad. La más simple y la primera que se adquiere, la Regla 1, sólo tiene en cuenta el número de pesos (es decir, el peso total) a cada lado del fulcro. Si el número de pesos es el mismo en ambos lados, a los usuarios de la regla 1 predicen siempre que la balanza estará equilibrada; y si el número de pesos es mayor en un lado, predicen siempre que ese lado caerá. Los sujetos de la regla 1 ignoran totalmente las distancias respecto al fulcro a las que están los pesos de cada lado. Los sujetos que siguen la regla II también predicen basándose en que lado tiene mayor número de pesos, excepto cuando el número es igual en ambos lados. Cuando sucede esto, y sólo entonces, son tenidas en cuenta correctamente las distancias respecto al fulcro. Los sujetos de la regla II predicen el equilibrio si las dos distancias son iguales. Si no son iguales, estos sujetos predicen la caída del brazo que tenga su

peso colocado más lejos del fulcro. En cambio los sujetos que siguen la regla III tratan siempre de considerar de forma igual la distancia y el peso cuando toman sus decisiones. Si ambas dimensiones son iguales en ambos lados, predicen equilibrio. Si una dimensión es igual y la otra no, la decisión se basa en esa otra dimensión. Por ejemplo, si los pesos son iguales pero las distancias no, el sujeto predice que caerá hacia el lado con los pesos situados más lejos. Y, por supuesto si ambos son diferentes y favorecen la caída hacia el mismo lado, predecirán que cae hacia ese lado; así, simulando tiene más pesos que el otro día negro están colocados en un gancho están más lejos del fulcro, considerarán que baja más hacia ese lado. Sin embargo, si a andar dimensiones son diferentes pero favorecen la caída hacia lados diferentes, los sujetos de la Regla III no tienen más de recurso que hacer conjeturas. Por ejemplo, a los sujetos de la Regla III no tarde en que predecir si hay quienes hay tres pesos situados en el segundo gancho a partir del fulcro y a la derecha hay dos pesos situados en el cuarto gancho. Tienen que hacer conjeturas-"salir del paso sin saber cómo" como lo llama Siegler.

Finalmente, los sujetos de la regla IV saben cómo calcular Los torques en cada lado. Este si con más multiplican la distancia, por el número de pesos colocado a esa distancia, y predicen correctamente que caerá hacia el lado en el que el producto se han mayor. En el problema que acababa de mencionar, por ejemplo, predirían correctamente que el lado y izquierdo bajaría ( $2 \times 4 = 8$ ) y el lado izquierdo subiría ( $3 \times 2 = 6$ ).

Estos resultados llevaron a Siegler a la interesante hipótesis de que el desarrollo del razonamiento científico en los niños puede dividirse en más o menos en dos fases: una anterior a los cinco años aproximadamente, durante la cual los niños evolucionan desde enfoques gobernados por la ausencia de reglas a enfoques gobernados por reglas, en la resolución de problemas y la otra desde aproximadamente cinco años hasta los 8 años que son los ganadores, durante la que se utilizan reglas cada vez más sofisticadas (Siegler, 1978). Cabe mencionar que estas reglas son el desarrollo en las destrezas del juego de fingimiento que son utilizadas para sostener un equilibrio y la distancia en la balanza del fulcro.

Siegler (1976) han mostrado también que niños que utilizan la misma regla en un área de problemas pueden seguir diferenciándose, cognitivamente entre sí en aspectos que afectan a su aprendizaje y desarrollo posterior en esa área.

Por ejemplo Siegler, encontró que grupos de niños de cinco años, que utilizan a todos consistentemente la regla I en problemas de equilibrio de la balanza al principio del experimento, diferían sin embargo en cuanto a al provecho que a obtenían de la experiencia adicional con problemas de conflicto de distancia y conflicto de peso, es decir, las niñas de ocho años avanzaban hasta utilizar las reglas II y III tras esta experiencia adicional, mientras que las de cinco años continuaban utilizando la regla 1. La investigación posterior surgiría una esta canción para esta diferencia de edad en el aprovechamiento de una determinada oportunidad de aprendizaje: las mismas pequeñas estaban codificando la dimensión distancia de forma menos adecuada en los niños de más edad; no le estaban prestando atención ni almacenándola en la memoria.

Por ejemplo Siegler mostró que los niños más pequeños tenían menos probabilidad que los mayores de captar y recordar lo lejos que estaban colocadas los pesos a cada lado en cualquiera de los problemas dados. Una vez que se habían entrenado a los niños de cinco años para codificar la dimensión distancia de forma adecuada, también avanzaban en el uso de la regla tras la experiencia adicional con problemas de conflicto, es decir una vez que se remediaban sus problemas de codificación, se beneficiaban de la misma experiencia de aprendizaje de la que previamente se habían beneficiado sólo los niños de ocho años. De esta manera sugiere firmemente que esa codificación inadecuada había sido la causa, al menos inmediata, de su incapacidad para aprender. Siegler a encontrando una relación igual de cercana entre la adecuación de la codificación y la habilidad para aprender a otros niveles evolutivos y con otros tipos de problemas. Por ejemplo, los niños de cuatro años codifican espontáneamente el peso más adecuadamente que los niños de tres años. De manera similar, adquieren la regla 1 cuando se les da experiencia apropiada, mientras que los de tres años no lo hacen. Sin embargo, los niños de tres años pueden aprender

también las regla 1 si antes se les entrena para codificar adecuadamente el peso (Siegler, 1978). Dándoles el nombre de reglas de operacional formal.

### Capacidad de procesamiento de la información

Uno de los legados más importantes del enfoque del procesamiento de la información al estudio de los procesos cognitivos es una conciencia de estas limitaciones. Una serie de psicólogos evolutivos sostienen que esas limitaciones son aún más graves en los niños que en los adultos, que la capacidad de procesamiento aumenta gradualmente con la edad, y que este aumento hace posible procesos cognitivos más complejos y superiores. La idea general es que por debajo de una cierta edad los niños pueden encontrar difícil o imposible dedicarse a ciertos tipos de actividad mental, adquirir conceptos de un cierto nivel de complejidad, etc; la razón es que hacer eso les exigiría prestar atención e interrelacionar cognitivamente más piezas de información de las que sus capacidades de memoria pueden manejar. Puesto que la capacidad aumenta gradualmente cuando aumenta la era, a esa interrelación de la información se hace posible y puede producirse el desarrollo cognitivo. Pascual-Leone (1970 En Colección de Aprendizaje) ha enlazado explícitamente esta idea de una capacidad de procesamiento creciente con la que habla de los estadios del desarrollo de Piaget, defendiendo que un aumento en la capacidad es la condición previa necesaria para el movimiento evolutivo hacia el estadio Piagetiano superior.

### **3.2 Los fines y los medios de la educación según Piaget**

Una de las mayores preocupaciones de Piaget en cuanto a la pedagogía era el punto referido a los exámenes. Se preguntaba si el resultado de los exámenes era consecuencia de lo que ocurría en la escuela a lo largo del curso o de lo que hacía el alumno al "estudiar" justo antes del examen. Otro punto era el de comparar el resultado de la escuela que evaluaba a los alumnos con un examen y el de la que hacía con el trabajo de todo el año. Un aspecto más señalado por Piaget, fue la

dificultad cada vez mayor para reclutar maestros de primaria y secundaria debido a la compleja situación económica de este gremio. Según Piaget, un profesor de enseñanza elemental debía contar con la preparación, el ingreso y, por tanto, el prestigio de cualquier otra profesión de las llamadas "liberales", como los abogados o los médicos; debía ser un verdadero "especialista" tanto en su materia como en los métodos pedagógicos necesarios para impartirla. . (Anita E. Woolfolk 1999).

Piaget añade que es necesario adaptar el contenido, secuencia y nivel de complejidad de los diferentes grados escolares a las leyes del desarrollo mental para encontrar los métodos más adecuados que se utilizarán en cada caso. Y se pregunta: ¿cuál es el fin de la educación", "acumular conocimientos útiles? (Útiles en qué sentido) ,¿aprender a aprender ? (Aprender a innovar, produciendo algo nuevo, o aprender a repetir). (Anita E. Woolfolk 1999).

Según Piaget, en los últimos años han surgido diferentes tipos de institutos pedagógicos, con particulares orientaciones respecto de la educación. Pueden distinguirse las academias de ciencias pedagógicas, que ocupan un puesto de honor en las repúblicas populares del Este, los institutos de ciencias de la educación o departamento de educación ligados a las universidades, como facultades, departamentos o institutos Interfacultades, y los centros, oficiales o no, de investigaciones independientes. (Anita E. Woolfolk 1999).

Las academias pedagógicas constituyen un modelo de organización pedagógica con amplios recursos de investigación aportados por el estado. Sus investigadores gozan de suficiente autonomía y en ella participa su innegable número y colocó y pedagogos. El segundo tipo de institutos es muy común en occidente y si bien cuentan con recursos suficientes y con investigadores de buen nivel, para Piaget (1985) tienen como un límite el "sistema de facultades", en el cual las relaciones interdisciplinarias son muy difíciles por lo que las investigadores recluyen su saber en comportamientos o estancos. Los centros de investigación independientes dependen de ministerios y fundaciones privadas y

ofrecen interesantes perspectivas para la investigación. Todos estos organismos, sin embargo, obedecen en última instancia a un determinado proyecto o fin de la educación. Y ayer se pregunta cómo se determina un fin en educación. Incluso cuando la investigación se realiza de manera aparentemente espontánea-señala- ésta obedece a leyes sociológicas que pueden ser analizadas, y dicho estudio puede ser útil para que las autoridades educativas tomen decisiones con especial cuidado. Y Piaget (1985) insiste en que sería muy interesante que los responsables de las directrices que han de darse a los educadores cuenten con estudios objetivos de las relaciones entre la vida social y la educación. (Anita E. Woolfolk 1999).

En cuanto a los fines y los medios, para Piaget estos últimos dependen más de la psicología que de la sociología. Según él, Durkheim simplificó mucho las cosas cuando afirmó que el hombre que va a educarse es producto de la sociedad y no de la naturaleza; Piaget subraya que la naturaleza no se somete a la sociedad salvo en ciertas condiciones y de conocer las aclara, en lugar de dificultar, la elección de los fines sociales. Estas han ejercido en Florencia indudable en los diversos modelos de planificación de la enseñanza a nivel mundial.

Durante la etapa de las operaciones concretas, a la edad de los siete a los once años

Los niños muestran una mayor capacidad para el razonamiento lógico, aunque todavía a un nivel muy concreto (Jacobs y Potenza, 1991). El pensamiento del niño sigue vinculado a la realidad empírica (Piaget, 1967). Inhelder y Piaget (1958) escribían: "el pensamiento concreto sigue vinculado esencialmente a la realidad empírica. (Anita E. Woolfolk 1999).

## CAPITULO 4

### EL JUEGO

#### 4.1 Definición y teorías del juego

En cuanto a las teorías clásicas basadas en la noción de desarrollo si bien es cierto que consideran al juego de una forma más compleja, y que no aportan elementos útiles para su comprensión, no dejan de calificar el juego de forma poco favorable; por ejemplo, la teoría del juego como preejercicio, implica no sólo que el juego, sino la infancia misma, es una preparación para la vida adulta, y de esta manera, entre más rápido se dejara de jugar y de ser niño, mejor. Hay una contradicción, no se puede decir, que el niño juega para dejar de jugar. Por otra parte, ésta teoría, desaparece la especificidad el concepto del juego, ya que el juego es sólo la actividad adulta que no ha llegado a su plenitud, y por lo tanto, el niño no es más que un adulto pequeño. La teoría de la recapitulación, que dice que el juego es igual a las actividades primitivas y no civilizadas, califican al niño de igual manera, como un ser primitivo y no civilizado; por lo tanto, la función del adulto consistirá en conseguir que el niño se civilice, es decir, que dejé de jugar. Esta es una muestra de cómo aportaciones valiosas, tales como la intuición de que "a edades similares, juegos similares" y que "contenido y complejidad del juego aumentando conforme el desarrollo " pueden ser oscurecidas por las ideas preconcebidas del autor. Piaget, 1959 (Gutiérrez, 2006).

#### Elementos esenciales para la construcción de una teoría del juego infantil

Una vez que hemos revisado, analizado y criticado las teorías clásicas sobre el juego, nos damos cuenta que para plantear una aproximación teórica válida, no basta con decir, que es lo que creemos que es el juego, antes hay que delimitar muy bien, aquellos puntos modales que sirven como límites del concepto; por ejemplo, antes de saber que el juego es gentil, tenemos que saber diferenciar entre niños y adultos. Como hemos visto, muchas de las teorías clásicas no hacen esta distinción, y otras, aunque las hacen, sólo diferencian a un grupo del otro

cuantitativamente. Por otra parte, estas teorías no toman en cuenta la universalidad del fenómeno del juego, es decir, que bajo muy diversas circunstancias, el juego se presenta, y por lo tanto, no han podido especificar en qué consiste la esencia del juego. Piaget, 1959. (Gutiérrez, 2006).

Otra constante que observamos, es que los criterios que los autores utilizan, y están muy influenciados por los valores culturales e históricos de su contexto. De esta manera, antes de poder plantear cualquier teoría sobre el juego, es necesario hacer una revisión histórico-cultural sobre la infancia, porque para entender la universalidad del juego, es necesario que podamos considerar la diversas conceptualizaciones que ha habido sobre el niño, que a su vez, se ven reflejadas en las conceptualizaciones que se han hecho sobre el juego. De esta manera encontraremos que las teorías sobre el juego, más que hablar sobre el juego mismo, hablan de la manera en qué se ha venido tratando a los niños y se han justificado prácticas culturales, tales como la educación y la disciplina que al oponerse al juego, nos brindan una noción distorsionada de éste, es decir, la única manera en qué podemos abordar al juego y darle un verdadero estatuto, es eliminando las distorsiones que a lo largo del tiempo las prácticas culturales han hecho prevalecer. Así, una parte sumamente importante en este estudio del juego, es revisión detallada de teoría tanto de éste, como de la infancia, para así poder subrayar, cuáles han sido sus relaciones con la educación y la disciplina, quienes se han opuesto al juego, pretextando que este deseo se opone al aprendizaje, cuando esto no es verdad. Piaget, 1959. (Gutiérrez, 2006).

#### **4.2.1 Juego simbólico según Piaget**

El juego simbólico señala, indudablemente, el apogeo del juego infantil. Corresponde, más aún que las otras dos o tres formas de juego que vamos también a examinar, a la función esencial que el juego llene en la vida del niño. Obligado a adaptarse innecesariamente a un mundo social de mayores, cuyos intereses y reglas siguen siéndole exteriores, y a un mundo físico que todavía

comprenden mal, el niño no llega como nosotros a satisfacer las necesidades afectivas e incluso intelectuales de su yo en esas adaptaciones, que para los adultos son más o menos completas, pero que para él siguen siendo tanto más inacabadas cuanto más pequeño es. Resulta, por tanto, indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real si no, por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones: tal es el juego, que transforma lo real, por asimilación más o menos pura, a las necesidades del yo, mientras que la imitación (cuando constituye un fin en sí) es acomodación más o menos pura a los modelos exteriores, y la inteligencia es equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Piaget 1961, (Gutiérrez, 2006)

Además, el instrumento esencial de adaptación es el lenguaje, que no es inventado por el niño, sino que le es transmitido en forma ya hechas, obligadas de naturaleza colectiva, es decir, impropias para expresar las necesidades o las experiencias vividas por el yo. Es, pues, indispensable para el niño que pueda disponer igualmente de un medio propio de expresión, o sea, de un sistema de significantes construidos por el y adaptables a sus deseos, tal es el sistema de los símbolos propios del juego simbólico, tomados de la imitación título de instrumentos; pero que una imitación no perseguida por ella misma, sino simplemente utilizada como medio evocador al servicio de la asimilación lúdica tal es el juego simbólico, que no es sólo asimilación de lo real al yo, como el juego en general, si no asimilación asegurada (lo que la refuerza) por un lenguaje simbólico construido por el yo y modificable a la medida de las necesidades. La función de asimilación al yo que cumple el juego simbólico se manifiesta bajo las formas particulares más diversas, en la mayor parte de los casos afectivos, sobre todo, pero a veces al servicio de intereses cognoscitivos. Piaget. 1961,(Gutiérrez, 2006)

La teoría de Carl Groos, (1996) que tuvo el mérito de ser el primero en descubrir que el juego de los niños (y de los animales) presenta una significación funcional esencial y no es un simple desahogo. El veía en el juego un pre-ejercicio de las actividades futuras del individuo, no como un simple desarrollo de

funciones, lo veía como un estado de madurez donde todavía no había sido alcanzado sino hasta el final de la infancia, lo cual es verdad e incluso evidente que existen ciertas limitaciones a decir que el juego, como toda función general, es útil para el desarrollo, y la inteligencia, pero que pierde toda significación si se le da un enfoque dirigido para otros fines por ejemplo: el niño que pueda hacerlo con la iglesia, ¿se prepara a ser diácono? Y el que juega a hacer un pato muerto, ¿se apresta a ser ornitólogo? Mucho más profunda es la teoría de Buytendijk (Piaget 2001), el juego a las leyes de la "dinámica infantil", sólo que esa dinámica no es lúdica en sí misma, y para darse cuenta de lo que el juego presenta de específico parece necesario, como proponemos antes, apelar a un polo de asimilación al yo, distinto del polo acomodador de imitación y del equilibrio entre ellos (inteligencia); en el juego simbólico, esa asimilación sistemática se traduce en una utilización particular de la función semiótica, consistente en construir símbolos a voluntad para expresar todo lo que, en la experiencia vivida, no podía ser formulado y asimilado sólo por los medios de lenguaje. Piaget 1959, (García, 2000)

Pero ese simbolismo centrado en el yo no consiste sólo en formular y en alimentar los diversos intereses conscientes del sujeto. El juego simbólico se refiere frecuentemente también a conflictos inconscientes: intereses sexuales, defensa contra la angustia, fobias, agresividad o identificación con agresores, repliegues por temor al riesgo o a la competición, etc. el simbolismo del juego sea en esos casos la del sueño, hasta el punto de que los métodos específicos del psicoanálisis infantil utilizan frecuentemente materiales de juego. Piaget, 1959. (García 2000)

El juego simbólico Según Labinowicz (1972) surge al mismo tiempo que la imitación diferida (formas simples de imitación en donde se observa un acto nuevo se representan internamente y se da una imitación externa diferida).

Cuando el niño imita cualquier conducta utilizan siempre algo más, por ejemplo: a limitar su propia conducta de dormir el niño puede utilizar otro objeto para representar la almohada o también puede generalizar su representación

mental de "fingir estar dormido". En donde su imagen mental se separa de un contexto inmediato y amplía su juego de "dormir" Acostando a su opositor o a su perro. Piaget (García, 2000)

De esta forma en la medida que el niño imita la conducta de otras personas tiene que acomodar o reorganizar sus estructuras para las actividades físicas. A su vez, forma su imagen mental del acto que le sirve ahora como estructuras y a través de la cual puede asimilar objetos del juego simbólico. Piaget, 1959. (García, 2000).

De esta forma el objeto se convierte en el símbolo de algo ya existente en la mente del niño, por ejemplo: un guante de béisbol puede servirle de almohada en la representación de dormir.

Retomando el ejemplo anterior de juego simbólico podemos observar que el niño modifica su realidad en función de su representación mental, ignorando todas las semejanzas entre el objeto y lo que ha escogido que represente.

El juego simbólico para Piaget (1945) es, ante todo, hacer mención del yo por el mero placer de ejercer sus poderes y revivir sus experiencias fugitivas. Así como sirve fundamentalmente para asimilar la realidad, ante lo cual explica por el pensamiento conceptual del niño aún no está desarrollado y además no es apto para expresar las vivencias personales. Piaget (García, 2000).

#### Teorías clásicas del juego basadas en la noción del desarrollo

Las teorías clásicas basadas en la noción de energía, no le procedían ninguna importancia al juego como actividad en sí misma, consideraban que se jugaba nada más por jugar, y por lo tanto, el juego además de inútil, era nocivo para la formación del niño. Algunos teóricos influidos por las ideas de Darwin, consideraron que el juego debería tener alguna sanción en sí mismo, y de esta manera, postularon teorías del juego que explicaban su razón de ser en relación con la noción de desarrollo. Piaget, 1959. (Gutiérrez, 2006).

## 1) Teoría del juego, preejercicio

El juego según Karl Groos (Garaigordobil, 1995), consiste en un proceso que sólo puede ser explicado según las leyes de maduración psicofisiológica. Lo conceptualiza como el preejercicio de funciones instintivas que contribuyen al desarrollo de las capacidades y funciones de la vida adulta. Según Claparède (Zapata, 1989), este preejercicio realizado en la infancia encontraría su explicación concreta en el trabajo, en el deporte y en la vida cotidiana. Claparède divide a los juegos de la siguiente manera: Piaget, 1959. (Gutiérrez, 2006).

a) juegos de experimentación o de funciones generales: comprenden los juegos sensoriales, (silbidos, trompetas, etc.) los juegos motores, (canicas, carreras, etc.) los juegos intelectuales ( imaginación , curiosidad ), los juegos afectivos y los ejercicios de voluntad

(Los juegos de inhibición tales como el mantenerse el mayor tiempo posible en una posición difícil).

b) juegos de funciones especiales: comprenden los juegos organizados con un fin en particular, por ejemplo, perseguir, luchar, ocultar, etc.

La base de esta teoría, consiste en suponer que el juego sirve para desarrollar las actividades instintivas. El juego sirve como un estimulante para el desarrollo de los órganos corporales y del sistema nervioso. Piaget, 1959. (Gutiérrez, 2006).

## 2) Teoría de la recapitulación

Esta teoría es propuesta por el psicólogo norteamericano Stanley Hall, quien fue de los primeros en realizar registros sistemáticos de la conducta de los niños, mediante los cuales, pudo establecerse lo que "se espera del niño en cada edad, en relación con su crecimiento y conducta". A este tipo de aproximación, se le conoce como estudio normativo. En 1891, Hall intentó descubrir "el contenido de la mente infantil", y para tal fin, elabora cuestionarios en donde les pedía a los niños

que descubrieran sus intereses, juegos, amistades, temores, etc. los resultados de esta investigación son dudosos, ya que los procedimientos que utiliza para recabar la información impedían conocer las características de la muestra (Rice, 1997).

Hall se basó en el principio aplicable sólo en el plano biológico de que la filogenia se reproduce en la ontogenia para proponer que conductualmente, el niño repite la historia de la raza humana a través del juego, es decir, que el juego es la reproducción de las actividades primitivas que llevaron al hombre de un pasado animal al desarrollar la civilización y la cultura. A pesar de lo criticable de su postura, sus observaciones permiten determinar los siguientes dos aspectos:

1. A edades similares, juegos similares.
2. El contenido y la complejidad del juego va aumentando conforme el niño se va desarrollando.

Hall consideraba que el juego permitía eliminar "las tendencias inútiles del ser humano, ya que gradualmente lo iban acercando a las funciones superiores de la especie. Estas dos posturas tienen en común, la consideración de que el juego es un elemento del desarrollo humano que permite alcanzar estadios superiores, estudios que ya no tendrían que ver con el juego en sí, por lo que aunque le da un propósito al juego, lo consideraba como una actividad que hay que rebasar o superar y por lo tanto, seguían justificando la expresión del juego en la formación del niño. Piaget, 1959. (Gutiérrez, 2006)

Teorías clásicas del juego basadas en la noción de energía

### 3) Teoría del recreo

Esta teoría habla del juego como un actividad que aprovecha el exceso de energía del cuerpo (considerando éste como una máquina) para conducir algo más, por ejemplo, el producto artístico. Esta teoría es apoyada por F. Schiller (Garaigordobil, M. 1995) tiene implicaciones estéticas. Señala que una vez satisfechas las necesidades básicas (sin considerar al juego dentro de ellas), la

energía ociosa del individuo es gastada en el juego que brinda un placer estético que es denominado recreo (es decir, por ver a crear).

#### 4) Teoría del exceso

Esta teoría, también tiene de base el presupuesto de que en el organismo existen una energía sobrante, según señala Vencor (1955 fuente, en Garaigordobil, 1995), si no hay necesidades apremiantes, la energía sobrante se gastan en ejercicios que carecen de finalidad, precisamente en juegos. La teoría de Spencer se diferencia de la de Schiller, en que la explicación de este último supone que el juego tiene propósito en sí mismo, mientras que Spencer supone que el juego no tiene propósito; sin embargo, ambos coinciden en que el juego es la manera en que la energía sobrante sale del organismo y así, igualan el juego al proceso de excreción.

#### 5) Teoría del descanso

M. Lazarus, (1883; en Garaigordobil, 1995) propone que el juego es la actividad que permite recargar energía. Para él, el juego es una respuesta a las necesidades de relajamiento, sirve para descansar, ya que hace al descanso más efectivo que aquel que se da en la mera ociosidad, y por lo tanto, esta postura es opuesta a las dos anteriores; sin embargo, no le concede importancia al juego en sí mismo, sino que lo equipara al acto de la ingestión. Por lo tanto, el placer que genera es equivalente al placer que generan los alimentos al ser ingeridos.

#### Lectura crítica de las teorías clásicas del juego

Algo que puede resultar muy obvio a simple vista, es que los teóricos clásicos del juego, de una manera u otra, no veían con buenos ojos al juego, y es que, por mucho tiempo, al juego se le conceptualizó desde una postura moral y no científica, por ejemplo, en la teoría del recreo, si el juego no es una necesidad, y su producto no tienen ningún fin más que ocupar la energía sobrante, ésta podría implicar que la energía que se utiliza al jugar podría ser utilizada para hacer cosas

de provecho, tales como estudiar o trabajar, es como si se definiera al juego como lo que se hace cuando no se tiene otra cosa mejor que hacer con la energía sobrante. Lo mismo se aplica a la teoría del exceso, sólo que con el agravante, de que, según esta postura, todo juego es un despilfarro, es una excreción de energía que se podría utilizar en otra cosa. Por otra parte, si bien, la teoría del descanso considera que el juego tiene un propósito, bien se podría prescindir de él, ya que existen otras actividades que podrían cumplir mejor y de forma más natural recargar energía, por ejemplo, el sueño. Piaget, 1959 (Gutiérrez, 2006).

#### **4.2.2 Juego y educación**

La relación entre juego y la educación, es que dicha relación es de mutua exclusión, es decir, todo aquello que busca la institución educativa se ve seriamente amenazado por el juego. Los adultos responsables de la educación de los niños, tolerar el juego, pero no le confieren importancia alguna. Dice: "hay tiempo para jugar y tiempo para aprender", puesto que creen que el aprendizaje sólo será de forma escolarizada. Se espera que los niños, conforme vayan creciendo, conforme vayan siendo educados, abandonaran el juego, que, según los adultos, será consigna de madurez, y la educación tiene el deber de borrar. De esta forma el juego y la institución educativa son opuestos, sin embargo, sólo se puede entender por qué existe ésta dicotomía de mutua exclusión si analizamos cuáles son los verdaderos fines que persigue la institución educativa, es decir, aún que el juego será forma de aprendizaje, la educación no puede reconciliarse con el porqué posee un currículum oculto, que se lleva a cabo sin que educados y educadores se den cuenta y que sin embargo tiene unos fines vergonzosos que implican a los educadores sin que lo sepan (Del Val, 1990). De tal forma que este currículum tiene cierta responsabilidad de la supresión del juego libre infantil ya que lo contradice y por supuesto, también es el responsable de que no se fomente el aprendizaje asociado al juego. La manera en como se moldea a los niños, generalmente se basa en lo que nosotros creemos que es mejor para ellos,

simplemente porque también los adultos creemos sin gestionarnos que dichos valores son los mejores. Aquello que "es lo mejor para el niño" sospechosamente siempre coincide con la supresión de aquellas conductas de los niños que son angustiosas, incómodas o desagradables para los adultos, y también coincide con el fomento de aquellas conductas que resultan agradables o tranquilizadoras para los adultos. Es decir, no se educa a los niños en su beneficio, sino en el beneficio de los adultos que viven con ellos. Así vemos que los valores de la educación, tales como el humanismo, el orden, y la disciplina (Del Val, 1990), benefician de forma más se le da al educador que al educando; por ejemplo, aunque un niño con iniciativa tiene más probabilidades de aprender cosas nuevas, el educador, preferirá un niño ordenado, disciplinado y sumiso, que no le haga preguntas incómodas que lo lleven a cuestionarse, y por lo tanto, a angustiarse, es decir, el educador preferirá una niña que pueda ser fácilmente controlable en lugar de un niño que pueda aprender más. De esta manera, el juego escapa de la práctica educativa, porque es algo que no puede ser examinado, ya que, cualquier "juego" que es controlado por el adulto, deja de ser juego y se convierte en otra cosa. La única manera en que un adulto puede participar en el juego es si se acerca a este con el mismo espíritu lúdico que el niño, sólo será juego si el adulto lo disfruta al igual y junto con el niño, de otra manera únicamente lo estará manipulando. (Del Val, 1990),

Si la pedagogía ignora en la práctica a la psicología del aprendizaje y de la motivación, así como el desarrollo del niño, por no mencionar el psicoanálisis, y si por otra parte, la psicología educativa se declara como un paradigma diferente al de la psicología general (con la psicología por y para el salón de clases, de la misma manera que el conocimiento de la escuela sólo sirve dentro de ella), es porque la institución educativa, como toda estructura de poder, tiene que ver más con la contención de la angustia que con la producción de conocimientos, mismos que producen nuevas preguntas, y por lo tanto, nuevas angustias que llevar al cuestionamiento de todo aquello que se da por sentado (Del Val, 1990).

De esta manera, es obvio decir que el aprendizaje oprimido mediante el juego, que a pesar de ser significativo, útil y gozoso, es incompatible, e inclusive irreconciliable con los fines del currículum oculto de la educación. La educación busca uniformidad; el aprendizaje a través del juego, será un carácter único a cada niño. Por ejemplo estos niños que juegan igual, son indistinguibles cuando saludan a la maestra. (Del Val, 1990).

### **4.2.3 Juegos escolares que desarrollan la conducta**

Por BRYANT J. CRATTY

La enseñanza el aprendizaje y la creatividad. Para aprender sobre el aprendizaje y a medir el adelanto que se logra con la práctica.

Durante décadas los psicólogos se han valido de la habilidad física para realizar estudios con los que esperaban iluminar muchos principios sobre el aprendizaje y la manera de actuar. Sus investigaciones han sido desde las más simples y ordinarias hasta las más exóticas sólo vistas en laboratorios de experimentación. El objetivo casi siempre ha sido explorar los principios del aprendizaje, la actuación y la motivación no relacionados en sí directamente con la actividad física.

En este ejercicio que se muestra a los niños es una presentación gráfica del aprendizaje. Se espera que mediante la discusión y el deseo de cada participante de examinar personalmente sus sentimientos, estrategias y manera de abordar las cosas, aprenderán. Aprenderán más sobre el proceso de aprender.

Un filósofo griego dijo por la una vez que el hombre es el único animal que piensa sobre el pensar; eso es precisamente el tema central de estas actividades.

El juego

Cada niño está provisto de una hoja de papel milimétrico y dos pelotas simples, de unos 10 cm de diámetro, esto es para las niñas menores de ocho años. Se forman grupos de dos o tres niños y en cada grupo se designa un jugador, un observador y un anotador de tantos.

#### Las condiciones

Dependiendo de la edad y habilidad del jugador se le asigna una de las siguientes tareas:

De cuatro a seis años. Ver cuántas veces puede anotar votar ininterrumpidamente en la pelota sobre el piso con una o ambas manos.

De siete a ocho años. Ver cuántas veces puede votar dos pelotas en forma alterna, usando una sola mano.

De ocho a nueve años ver cuantas veces puede hacer malabarismos con una sola mano, usando las dos pelotas de tenis.

El anotador lleva el registro del número de veces que un jugador realiza sus tareas sin fallar. Después de 10 a 12 intentos del jugador, el anotador y el observador registran sus cifras en la gráfica.

Los puntos que indican los adelantos del jugador, se conectan para formar la curva tradicional del de aprendizaje y actuación.

Después de esto se hace un cambio de roles hasta que los tres miembros del grupo hayan jugado.

#### Discusión

1. ¿Resultaron?. ¿Resultarán iguales todas las curvas de ejecución?
2. ¿Progresaron los niños regular y ascendentemente en todos sus intentos?

3. ¿En que pensabas mientras jugabas con las pelotas? ¿Se reflejaron los pensamientos y estrategias en tu curva de ejecución?
4. ¿Realizando a la actividad fue únicamente como aprendiste? Si no, en que otras circunstancias también aprendiste?
5. En cuales intentos mejoraste más tu puntuación?
6. Al aprender otras cosas (incluyendo las tareas académicas) ¿has progresado regularmente en tu aprendizaje, como se vio en tu curva de actuación en este ejercicio?
7. Al aprender algo, ¿qué causa necesitas? (situaciones de poco o ningún adelanto).
8. ¿Qué influyo en el primer intento para que lo hicieras mal? ¿qué ocasiona un “ mal día” al aprender a leer o al intentar otras actividades en el salón de clases?
9. ¿Evidenció tu verdadera capacidad la curva de actuación?
10. ¿Influyeron en tu ejecución y adelanto lo que el observador y el anotador hicieron o comentaron?
11. ¿A veces te esforzaste mucho y en otras no lo suficiente?
12. ¿Hay diferencias individuales en las curvas de aprendizaje y la ejecución?
13. ¿Pueden ser fenómenos separados el aprendizaje y la ejecución (pueden ser el aprendizaje algo más o menos estable y constante y la ejecución más bien estar sujeta a circunstancias inmediatas)?
14. ¿El aburrimiento, el intentar cambios de estrategia o en las condiciones de la ejecución (incluyendo aquí las circunstancias sociales), causan mesetas en las curvas de actuación?

15. ¿Crees que el resultado final de una tarea es siempre el reflejo de los primeros niveles del aprendizaje? ¿Es posible que mejoremos la manera de realizar una actividad si practicamos? ¿Es posible que una tarea al principio difícil se vaya haciendo gradualmente más fácil, mucho más de lo que creíamos?

16. ¿Influyen las circunstancias sociales (lo que la gente dice o expresa con ademanes y gestos faciales) en actuación?

17. ¿Es posible esforzarse muchísimo al realizar una tarea? ¿Tenemos niveles óptimos de “máximo esfuerzo” que debemos descubrir? ¿se puede considerar relativamente específico para cada tarea o tipo de tarea el nivel de esfuerzo que producirá los mejores resultados?

De esta manera se cuestionará al niño para que se pueda ver su nivel de aprendizaje mediante el proceso evolutivo del juego.

Los niños mayores lo hacen mejor

Diferencias en la habilidad física según la edad.

A menudo los niños pequeños tienen sólo una idea vaga de que están creciendo y cambiando. El propósito de las siguientes actividades que es demostrar muy claramente ciertos cambios por los que pasan los niños a medida que maduran.

Esta actividad es propia para niños de seis o siete años hasta principios de la adolescencia. Haciéndole algunas modificaciones puede servir también para niños más chicos.

Los ejercicios no se deben limitar a la actividad física. Si se les aprovecha bien pueden usarse como puntos de partida para discutir muchas ramificaciones del comportamiento humano; por ejemplo, sobre los cambios sexuales y de otro tipo que acarrea el crecimiento, y sobre las modificaciones en la capacidad académica

e intelectual y en el comportamiento social que se observan en las diferentes edades.

## EL JUEGO

Consiste en medir la altura que se puede alcanzar con una mano al brincar. La marca refleja la fuerza de las piernas y sirve para obtener una estimación gruesa de la habilidad atlética del niño, especialmente en juegos en los que la potencia de las piernas juega un papel importante (como en el básquetbol, fútbol, voleibol, etc.).

Se necesita una escala graduada en cm. Al comenzar, el niño de pie frente a la escala pone sus manos sobre ella para saber la altura a la que llega. En seguida se coloca de costado del lado que prefiera, contra la pared y meciendo el brazo y doblando las rodillas ejecuta el salto estirándose y tratando de alcanzar la mayor altura posible.

La fuerza de las piernas es desde luego la medida de la diferencia entre la altura a la que llega con ambas manos estando de pie y la que logra al saltar y tocar con una sola mano.

## LAS CONDICIONES

La primera fase del ejercicio puede servir muy bien para una buena lección de matemáticas, puesto que los mismos niños ayudarán a dibujar una tabla de distribución en la que se ilustran las marcadas diferencias individuales de los niños de diferentes edades dentro de su clase.

## DISCUSIÓN

Los temas a discusión pueden girar alrededor de los siguientes tópicos:

1. ¿Con que otros ejercicios, actividades o tipos de comportamiento o podrían hacerse comparaciones similares?

2. ¿Qué crees que signifiquen las diferencias y las similitudes que se evidencian al usar esta tabla marcadora de salto de altura?

3. ¿Qué es más conveniente tomar en cuenta para evaluar tu éxito personal en este ejercicio? ¿La marca aislada que obtuviste? ¿La comparación de ésta con la marca promedio de tus compañeros de clase? ¿Su comparación con todos los niños de tu edad y sexo del país? ¿O su comparación con la marca promedio general (por abajo o por arriba de este)?

4. Habrá ya sabes bien que niños de tu clase y de las otras son los más y los menos hábiles en esta prueba.

¿Crees que calificarían igual en una prueba de lectura? ¿En una de ortografía?  
¿En una de piano?

5. Estudia la gráfica de tu clase y las de otras. ¿Se acercaron muchos niños al promedio (en cualquier dirección)? ¿Serían iguales los resultados si se les sometieran a otras pruebas físicas y mentales?

6. ¿Son mejores los alumnos de tu clase comparados con los niños más chicos de otros grupos? ¿Qué tal son ustedes en la prueba de salto comparados con niños de más edad de otros grupos?

7. ¿Qué cualidades consideras que pesan más en los resultados de esta prueba: la estatura, la edad, el sexo, la fuerza de las piernas? ¿Que más cuenta en esta prueba? ¿Crees que estas cualidades son de igual importancia para otras actividades en las que se tengan que saltar? ¿En otras tareas físicas o mentales como la ortografía, la lectura, etc.

A través de esta discusión se debe tratar de obtener una apreciación de las diferencias individuales debido al hecho de que los niños que ejecutan bien una tarea pueden no hacerlo así en otra y de que en la mayoría de las pruebas son muchos los que se acercan al promedio y pocos los que sobresalen o que no las realizan bien.

Además, los niños deben empezar a darse cuenta cabal de exactamente qué y cómo construyen las diferencias individuales en los resultados de la actividad física y también de que está puede medirse, mostrarse en una gráfica y compararse.

#### **4.2.4 Características de los juegos**

##### **LOS JUEGOS TIENEN REGLAS**

Para profundizar en la naturaleza de las reglas y clasificarlas

##### **JUEGO**

Al estudiar la composición de la inteligencia humana, muchos teóricos del aprendizaje han observado que una de las habilidades intelectuales más básicas de la capacidad para clasificar (ordenar material, eventos o conceptos aparentemente desorganizados, en unidades o sub unidades manejables)

Las reglas de los juegos. Entre las habilidades mentales que requiere están el análisis, la evaluación y la clasificación.

Esta actividad esta descrita en forma más simple en una publicación anterior. Esencialmente se trata en primer término de que los niños decidan y piensen en las cualidades que tienen la mayoría o todos los juegos. Dirán entre otras cosas que tienen jugadores, espacio, un comienzo y un final, marcador, que son de competencia y seguramente tocarán las reglas. Es precisamente esta última cualidad la que examinarán, explorarán, ampliarán y usarán como material del juego.

##### **LAS CONDICIONES**

Al mencionar los niños que muchos juegos tienen reglas, el instructor tratará de que le respondan a la pregunta " ¿y para qué son las reglas"? Al contestar dirán que para comenzar a jugar, para usar la pelota, para establecer faltas, para suspender el juego y marcar fueras de lugar, para anotar tantos, etc. entonces se les pide que cataloguen las reglas que conozcan dentro de cada una de las clasificaciones arriba mencionadas así como para otras no anotadas arriba. Cada regla irá en una tarjeta por separado y apilaran estas según la subcategoría que previamente se hayan decidido.

Deben tener un equipo formado de objetos comunes y corrientes en juegos y deportes así como de otros como escobas, cubetas, cuerdas, martillos, etc.; todos colocados dentro de una caja grande. Después cada niño toma una tarjeta de cada una de las diversas categorías (por ejemplo, una sobre el uso de la pelota, otra sobre la manera de anotar tantos, etc.) e idea un juego que conformará a tales reglas. Al tomar las tarjetas lo hará al azar; es decir, no se le permitirá leerlas para seleccionar las que le conviene para inventar su juego.

## DISCUSIÓN

Después de que los niños han inventado y demostrando su respectivo juego, se les hacen preguntas como las siguientes:

¿Qué te pareció este ejercicio de pensar y planear un juego? ¿Se te hizo fácil o difícil?

¿Cuáles juegos de los que individualmente inventaron tus compañeros (o bien en grupos de tres o cuatro niños) fueron semejantes a los ya conocidos? ¿Cuáles fueron totalmente diferentes de los que generalmente vemos en gimnasios y campos de atletismo?

¿Qué fue o que sería más fácil, inventar un juego con pocas reglas o uno con seis o más?

¿Crees que deben estar reglamentados todos los aspectos de un juego o que es posible que algunos se queden sin reglas?

¿Podrían clasificarse las reglas que rigen a nuestra sociedad de la misma manera como las clasificamos en los juegos?

¿Hay funciones sociales no reglamentadas? ¿Quiénes parecen estar mejor por la ley? ¿Cuáles parecen que funcionan mejor dejándolas a la discreción de los individuos?

¿Existen reglas de la física, la naturaleza, la evolución, etc.; que podrían clasificarse? Dar ejemplos.

¿Podrían citar juegos, guerras, situaciones políticas, etc.; en los que los equipos (países o bandos) hayan "jugado" con reglas diferentes? ¿Cuáles fueron los resultados?

¿Algunos gobiernos permiten que el individuo tenga diferentes tipos de elección respecto a lo que estipula la constitución? ¿Qué controles puede ejercer el individuo?

## PONLO POR CATEGORIAS

Para adquirir nociones de clasificación, categorización y organización del conocimiento.

El Dr. John Guilford, en su modelo de "Estructura del intelecto" dice que 2 de los 5 "productos", resultados importantes de una acción inteligente son la formación de sistemas y la formación de clases.

Con esta elección intentamos enseñar a los niños y a los jóvenes algo acerca del concepto de clasificación (o de establecer por categorías y de ampliarlo a través de la discusión para que aprendan que categorizando y organizando es como se estudia y comprende una gran variedad de material ( como los símbolos

matemáticos, las palabras, las letras y conocimientos de las ciencias físicas y biológicas).

## EL JUEGO

Se empieza por una actividad simple de codificación.

El profesor escribe dos o más símbolos en el pizarrón y le describe a cada uno movimientos específicos. Por ejemplo: equivaldría a “brincar una vez sobre un solo pie”; / a “saltar dando media vuelta en el aire “, y + a “doblar las rodillas y caminar con la espalda hacia arriba”. De esta manera el niño aprende a leer un código formado por los siguientes símbolos: // \* / ++ / \*\*

Y se moverá en la forma y consecuencias correctas.

Para hacer más flexible el comportamiento de resolución de problemas y para estimularlo se puede llevar a cabo una actividad adicional en la cual un grupo de niños hace su código de símbolos y lo ejercita a la vista de otro grupo que tratará de descifrarlo, es decir, de determinar que movimientos del nuevo código corresponden a los nuevos símbolos. Desde luego que estos pueden incluir letras y números, así como símbolos geométricos. Las posibilidades de movimiento son igualmente innumerables.

## LAS CONDICIONES

Después de jugar y modificar varias veces el juego puede cambiársele a formas más complicadas. Por ejemplo, establecer que los símbolos no designen movimientos específicos sino clasificaciones generales de movimientos. Es decir, B puede representar todos los movimientos que se hagan hacia arriba y hacia abajo mientras que significar todos los movimientos hacia atrás y todas las vueltas y giros. Con este concepto un grupo de niños piensa tres o cuatro símbolos que representen un número similar de clasificaciones de movimientos. Primero los escribe en el pizarrón y después da un ejemplo de las categorías que lo representan.

¿Fue más fácil descifrar los problemas cuando los símbolos representaban movimientos específicos?

¿De qué otra manera usamos categorías? ¿En que materias escolares?

¿En qué otros casos usamos los símbolos?( para señalar la circulación del tráfico, en algebra, en taquigrafía, en ademanes. Etc.)

¿Descubriste fácilmente las categorías de movimientos? ¿Siempre es fácil descubrir otras categorías como en las ciencias biológicas? ¿Qué figuras históricas dentro de las ciencias biológicas y físicas fueron especialmente importantes por sus manera de formular categorías?

¿Qué materias escolares tienen procesos de codificación? (Lectura, matemáticas, etc.)

¿Qué semejanza hay entre la adquisición constante de vocabulario y los problemas de codificación que acabamos de ver?

#### PARA RECORDAR MEJOR

Una introducción al concepto de fragmentar y “sintetizar” para memorizar

En los juegos anteriores se han explorado varios juegos de memoria ejecutando una serie corta de movimientos. Ahora describimos esta actividad para inculcar el concepto de

”fragmentar” o “dividir” “en pequeños grupos” un material que es demasiado extenso y/o complicado para retenerlo como una serie única. Este método se incluye para mejorar la memoria”; aunque con menos frecuencia también los psicólogos lo han investigado. En esencia, el propósito de los juegos y actividades que se describen es que los niños destinen que pueden usar eficientemente "una estrategia para memorizar".

## EL JUEGO

Se ponen nueve marcas en un semicírculo como se indica, separándolas unos 60 cm. entre sí. Primero los niños observan la manera como uno de ellos ejecuta una serie de movimientos específicos (cinco al principio) en orden y en los lugares marcados. Después se agrega un sexto movimiento y los niños intentan copiarlo y después un séptimo, un octavo, etc.; hasta que ya no puedan recordar el orden correcto de lo que venían haciendo.

A continuación se introduce al concepto "agrupar" que en este caso se hace separando las tareas de tres en tres; es decir, los primeros tres movimientos tendrán una cualidad que las diferencien, por ejemplo que en ellos se usen pelotas; los tres movimientos intermedios podrán ser brincos mientras que los últimos tres incluir movimientos de carrera o de salto. Así se induce al niño a "agrupar" y de esta manera a recordar la serie total de nueve movimientos sin omitir ninguno.

## DISCUSIÓN

¿Cuántos movimientos recordaste antes de empezar a agrupar? ¿Mejoró tu memoria al agrupar?

¿Te hablaste a ti mismo antes y durante el trayecto? ¿Te sirvió esto para recordar mejor los movimientos que tenías que reproducir?

¿De qué forma identificaste las tres categorías en las que se agruparon los movimientos?

En la escuela, ¿qué información debes recordar? (Matemáticas, combinaciones de sumar y restar, tablas de multiplicar, ortografía, hechos científicos, etc.) ¿cómo la agruparías para recordarla?

Antes de agrupar, ¿qué parte de la serie de movimientos se te hizo más difícil de recordar? Y después de agrupar, ¿Cuál se te hizo más difícil y cual más fácil? (La del principio, la de en medio, la del final).

## LA ENSEÑANZA EL APRENDIZAJE Y LA CREATIVIDAD

Se mejora con la práctica

Para aprender sobre el aprendizaje y a medir el adelanto que se logra con la práctica.

Los psicólogos se han valido de la habilidad física para realizar estudios , descubrir el aprendizaje y la manera de actuar. Su mira casi siempre a sido explorar los principios del

Aprendizaje, la actuación y la motivación no relacionados en sí directamente con la actividad física.

El ejercicio que se describe a continuación tiene por objeto mostrar a los niños una presentación gráfica del aprendizaje. Se espera que mediante la discusión y el deseo de cada participante de examinar personalmente sus sentimientos, estrategias y manera de abordar las cosas, aprendan más sobre el proceso de aprender. Un filosofo griego dijo una vez que el hombre es el único animal que piensa sobre el pensar; eso es precisamente el tema central de estas actividades.

## EL JUEGO

Cada niño estará provisto de una hoja de papel milimétrico y dos pelotas de tenis, si son mayores de ocho años y de dos pelotas simples de unos 10cm de diámetro si son menores de ocho años. Se forman grupos de dos o tres niños y en cada grupo se designa un jugador un observador y el anotador de tantos.

Las condiciones

Dependiendo de la edad y habilidad del jugador se le asigna una de las siguientes tareas:

De siete a ocho años. Ver cuantas veces puede botar dos pelotas en forma alterna, usando una sola mano.

De ocho a nueve años. Ver cuantas veces puede hacerse malabarismos con una sola mano, usando las dos pelotas de tenis.

El anotador lleva el registro del número de veces que un jugador realiza su tarea sin fallar. Después de 10 a 12 intentos del jugador, el anotador y el observador registran sus cifras en la gráfica.

Los puntos, que indican los adelantos del jugador, se conectan para formar la curva tradicional de aprendizaje y actuación.

Después de esto se hace un cambio de roles hasta que los tres miembros del grupo hayan jugado.

## DISCUSIÓN

¿Resultarán iguales todas las curvas de ejecución?

¿Progresaron los niños regular y ascendentemente en todos sus intentos?

¿En qué pensabas mientras jugabas con las pelotas? ¿Se reflejaron tus pensamientos y estrategias en tu curva de ejecución?

### **4.2.5 Esta es otra alternativa sobre los juegos**

Enseguida se da una muestra de los juegos que funcionan como la alternativa para que el docente, los promueva haciendo uso de estos, y el niño desarrolle las capacidades que se pretenden, como son, el aprendizaje de habilidades por medio

del juego, tanto cognitivas como físicas, y así descubrirá nuevas conductas de aprendizaje posteriormente un ejemplo de carta descriptiva con los linamientos de organización.

## JUEGOS DE CONOCIMIENTO

Tiempo aproximado 1.04 35´

### EI NIDO

#### 1.-DEFINICIÓN

Consiste en crear un recorrido para hacer con un objeto-ficha, mientras se expresan sentimientos y se comparten experiencias.

#### 2.-OBJETIVOS

Favorecer el conocimiento entre las personas participantes a través de una serie de cuestiones que ellas mismas decidirán.

#### 3.-PARTICIPANTES

Grupo de 4-6 personas, a partir de los 6 años. Si el grupo es numeroso, realizarlo por subgrupos.

#### 4.- MATERIAL

Un gran papel, pinturas, bolígrafos y algún dado.

#### 5.-DESARROLLO

Cada cual buscará un objeto que sirva de ficha. Colocará este sobre el papel y dibujarán alrededor de ellas la casilla de salida o nido. La primera que empieza tira el dado. Si sale 4, dibujará cuatro casillas a partir del nido y colocará sus ficha en la cuarta. En esta casilla tiene que poner una misión/prenda, por ejemplo, contar

un sentimiento, un corto episodio del pasado, un viaje, gustos, el primer beso, etc., le escribirá junto a la casilla. La prenda misión tiene que ser tan general que todo el grupo puede hablar de ella.

Las personas siguientes irán tirando sucesivamente el dado y cayendo en las casillas ya escritas o haciendo nuevas. Si la casilla en la que caen está vacía, obrarán como el primer participante, poniendo una misión/prenda sobre la que los demás caigan hablarán. Si aquella tiene mensaje, deberán hablar sobre lo ya puesto. Tienen que llegar a formar un circuito cerrado en el que irán jugando hasta que se piense que es suficiente.

## 6.-EVALUACIÓN

No es necesaria. Puede hablarse sobre que a ha aportado el juego al grupo y a cada uno/a de los/as participantes.

## 13. 3 JUEGOS DE AFIRMACIÓN

Tiempo aproximado 2.05 10´

### LA ESPIRAL

#### 1.-DEFINICIÓN

Se trata de ir "enroscándose" todo el grupo, hasta quedar lo más apretado posible.

#### 2.-OBJETIVOS

Favorecer el sentimiento de grupo, la acogida y el contacto de los/as participantes. Coordinación de movimientos.

#### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de los 7 años.

## 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

Movimientos suaves y no rápido. No oprimir en exceso

## 6.-DESARROLLO

El grupo forma una larga cadena, tomados por las manos. La persona que está en un extremo comienza a girar sobre sí misma, mientras el resto de la cadena gira en sentido contrario. Así, hasta quedar todas apretados en un fuerte abrazo.

## 7.-EVALUACIÓN

Valorar como se ha sentido cada persona en el juego y como ha sentido al grupo y la comunicación que se a dado en la espiral (situaciones provocadas por la carencia de espacio físico, tomar decisiones para realizar movimientos, etc.).

## JUEGOS DE AFIRMACIÓN

TIEMPO ASPROXIMADO 2.06 10´

## LAVA COCHES

1.-DEFINICIÓN Se trata de que todos/as tomen contacto físico entre sí.

## 2.-OBJETIVOS

Favorecer la afirmación, al sentirse querido y acogido/a por el grupo.

## 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de los siete años.

## 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

Jugar espacio y con suavidad.

## 6.-DESARROLLO

El grupo forma dos filas, mirándose una a la otra. Cada pareja, frente a frente, se convierte en una parte de una máquina de lavado de coches, haciendo los movimientos adecuados. Acarician, frotan y palmean el "coches" mientras pasa a través del túnel del lavado. Al llegar al final se incorpora a la máquina, mientras otra persona reinicia el juego. Así sucesivamente, hasta que todos/as han sido "lavados".

## 7.-EVALUACIÓN

¿Cómo se ha sentido el contacto físico con los del grupo? La evaluación es importante, especialmente si es la primera toma de contacto con el grupo.

## 8.-NOTAS

Una variante puede ser que el tren de lavado se forme colocándose todo el grupo en círculo, mirando en la misma dirección y con las piernas abiertas. De esta forma, los "coches" tendrán que pasar a gatas por debajo de las piernas de todos/as los/as participantes.

## JUEGOS DE AFIRMACIÓN

Tiempo aproximado 2.09 35´

## SI YO FUERA

### 1.-DEFICICIÓN

Se trata de que cada uno/a exprese con que se siente más identificado y que el grupo vaya reconociendo mediante esto a todas las personas.

### 2.-OBJETIVOS

Favorecer el conocimiento y la afirmación de todos/as los participantes en el grupo.

### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de los 8 años.

### 4.-MATERIAL

Una tarjeta postal por persona. Algo para escribir. Chinchas y un papel o pared.

### 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

Cada uno/a le llorar su tarjeta en silencio durante un tiempo de cinco minutos.

### 6.-DESARROLLO

Se reparten las tarjetas que llevan escritas unas cuantas frases para contestar, de este tipo:

Si yo fuera un coche, sería un...; si yo fuera un lugar geográfico sería...; si yo fuera un animal, sería un...; si yo fuera una música, sería...; etc.

Cuando todos hayan terminado, se recogen las cartas, se barajan y se vuelven a repartir, cada uno/a irá leyendo en voz alta, sucesivamente, la tarjeta que le ha correspondido. El grupo tiene que averiguar quién la escribió discutiendo ellos. Cuando se ha averiguado, se toma la tarjeta, se le pone el nombre se coloca en el panel o pared.

### 7.-EVALUACIÓN

Optativa. Puede girar en torno a las dificultades encontradas para identificarse con algo concreto o abrir un diálogo por parejas sobre que persona cree el otro/a que eres en base a estas respuestas,...

## 8.-NOTAS

Este juego más adecuado para grupos de los que los/as participantes no se conocen mucho, aunque en caso contrario se puede invertir y hacer que cada persona elija un compañero/a sin decirlo vaya respondiendo a las preguntas de "si fuera un..., ¿qué sería?" Que le vayan haciendo, y quizás nos encontraremos con alguna sorpresa.

Las frases de poder cambiar según el tipo de grupo, y la edad de los/as participantes

### 13.5 JUEGOS DE CONFIANZA

TIEMPO APROXIMADO 3.01 15´

#### EL LAZARILLO

##### 1.-DEFINICIÓN

Se trata de guiar a un compañero/a que está con los ojos vendados.

##### 2.-OBJETIVOS

Lograr una confianza suficiente para que se pueda dar una colaboración.

##### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de los 6 años

##### 4.-MATERIAL

Pañuelos o vendas para tapar los ojos.

##### 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

\_\_Silencio durante todo el ejercicio.

\_\_\_El paseo no es una carrera de obstáculos para el ciego, sino una ocasión de experiencias.

\_\_\_Seamos imaginativos (por ejemplo...). Ponerle en presencia de sonidos diferentes, dejarle solo un rato, reconocer objetos durante el trayecto,...).

\_\_\_Cada uno debe estar atento a los sentimientos que vive interiormente y a los que vive su pareja, en la medida que los perciba.

## 6.-DESARROLLO

La mitad del grupo tiene los ojos vendados. Está agrupado de dos en dos (un ciego y un guía). Las guías eligen a los ciegos, sin que estos sepan quién les conduce. Durante diez minutos los lazarillos conducen a los ciegos, después de lo cual hay un cambio de papeles (se elige pareja de nuevo, ahora escogen los que antes hacían de ciegos).

## 7.- EVALUACIÓN

Se valorarán los sentimientos vividos y su importancia. Concreciones en la vida cotidiana de confianza y desconfianza. Relaciones confianza- medio ambiente y confianza- cooperación.

### JUEGOS DE CONFIANZA

Tiempo aproximado 3.02 30´

### EL VIENTO Y EL ÁRBOL

#### 1.-DEFINICIÓN

Una persona en el centro del círculo se deja bambolear de una a otra persona, como las ramas de un árbol mecidas por el viento.

#### 2.-OBJETIVOS

Favorecer la confianza en el grupo y en uno/ a. Eliminar miedos.

### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,....a partir de los 5 años, en subgrupos de 5 a 7.

### 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

Se forman grupos pequeños. La persona que se sitúa en el centro permanecerá rígida. Los demás la empujarán suavemente. El juego ha de hacerse en mayor silencio posible.

### 6.-DESARROLLO

La persona participante se sitúa en el centro y cierra los ojos. Sus brazos penden a lo largo de su cuerpo y se mantiene totalmente derecha, para no caerse el resto de los/as participantes, que forman un círculo a su alrededor, le hacen ir de un lado para otro, empujándole y recibéndole con las manos. Al final del ejercicio es importante volver a poner a la persona en posición vertical, antes de abrir los ojos.

### 7.-EVALUACIÓN

Es importante que cada uno/a exprese cómo se ha sentido en sus temores,...

### 8.-NOTAS

A medida que se tome confianza, las personas que forman el círculo pueden ir alejándose, arrodillarse e incluso sentarse con las manos y las piernas hacia dentro. Quien está en el centro será bamboleado mucho más fuerte, ya que los/ as participantes están más lejos (esta modalidad hay que hacerla con cuidado).

### JUEGOS DE CONFIANZA

Tiempo aproximado 3.03 30´

## ELEFANTES

### 1.-DEFINICIÓN

Consiste en que todo el grupo llegue a la meta después de atravesar un camino real obstáculos que no ven.

### 2.-OBJETIVOS

Aumentar la confianza. Crear un clima de distensión

### 3.-MATERIAL

Algún objeto con que hacer ruido. Pañuelos para tapar los ojos.

### 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

Quien haga de guía permanecerá en silencio. El grupo no puede ver nada.

### 6.-DESARROLLO

Se escoge a alguien que haga de guía para la manada de elefantes. Todos/as salvo éste se vendan los ojos hicieran la mano, formando una gran cadena. En El/la guía hará señales con algún instrumento u objeto, que habrán sido acordadas previamente por todo el grupo. Se dan a conocer entonces las reglas del juego:

\_\_\_El/La guía debe dirigir a la manada hasta una meta que estará señalada, por un recorrido preparado previamente por animador/a y que sólo le dará a conocer a él/ella.

\_\_\_La manada entera deberá llegar a la meta.

La manada será llevada por diferentes obstáculos (pasos estrechos, bajo mesas,...). De tiempo en tiempo, alguien de fuera del grupo intentará los tres la cadena (los/as participantes deben poder mantener su capacidad de continuar el

juego). Con gente de mayor edad de animador/a puede intentar confundir a la manada imitando la señales del guía.

## 7.-EVALUACIÓN

En un clima muy relajado en el cual, cada miembro de la " manada" pueda explicar sus miedos, sentimientos, dificultades, confianza en el grupo, etc.

## JUEGOS DE CONFIANZA

TIEMPO APROXIMADO 30 10´

### PÍO PÍO

#### 1. DEFINICIÓN

Se trata de conseguir unir firmemente a todo el grupo buscando a mamá o papá gallina.

#### 2.-OBJETIVOS

Favorecer la distensión y sentimiento de confianza y unir al grupo.

#### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de los 7 años.

#### 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

Todos con los ojos cerrados bendiciendo Pío- Pío salvo la mamá o papá gallina.

#### 6.-DESARROLLO

El animador/a murmura a una persona: "tú eres papá, o mamá gallina". Todas empiezan a mezclarse con los ojos cerrados. Cada una busca la mano de las

otras, la aprieta y pregunta: "¿Pío-Pío César?". Si la otra persona también pregunta: "¿Pío-Pío ?", se sueltan de la mano y siguen buscando y preguntando, excepto papá o mamá gallina que se mantiene siempre silencio.

Cuando una persona no es contestada sabe que le ha encontrado y que era tomada de la mano guardando silencio. Siempre que alguien encuentra el silencio como respuesta, entera a formar parte del grupo. Así hasta estar todas juntas.

## 8.-NOTAS

Si se hace en campo abierto, delimitar el terreno para que los/as participantes puedan andar sin tropezarse, con confianza.

## JUEGOS DE CONFIANZA

TIEMPO APROXIMADO 3.06 20´

## ZAMBULLIRSE HACIA ADELANTE

### 1.-DEFINICIÓN

Se trata de lanzarse sobre los brazos de las compañeras/as.

### 2.-OBJETIVOS

Favorecer la confianza del grupo, sentirse sostenido por él, y estimular la cooperación y coordinación de movimientos.

### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de seis años.

### 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

Los/as participantes se sitúan en dos filas, uno frente a otra, tomándose por los antebrazos (o bien colocándolos extendidos con las palmas de las manos

hacia arriba, de manera que entre ellas allá al menos una de alguna persona de la fila de enfrente). Silencio absoluto. Quien se lanza, haga hacerla con los brazos hacia adelante. Atención a lentes, relojes y otros objetos en manos y muñecas.

## 6.-DESARROLLO

Un voluntario/a situado/a a una docena de metros del grupo donde impulsó y se "zambulle" cayendo encima de los antebrazos de las parejas de las filas. El grupo desde Entonces hacer avanzar al voluntario/a se situará al final de las fila

Para tomar en forma conveniente al voluntario/a. Este/a se situa al final de las fila y se comienza de nuevo.

7.-EVALUACIÓN Preguntar a cada persona cómo se ha sentido, que ha experimentado,...

## JUEGOS DE CONFIANZA

### PESCAR CON LAS MANOS

TIEMPO APROXIMADO 3.09 30

## 1.-DEFINICIÓN

Consiste en ir, con los ojos cerrados, al encuentro de otros/as, con las manos.

## 2.-OBJEIVOS

Tomar conciencia de la importancia de los otros/as, recibido el grupo y sentimiento de soledad. Favorecer la comunicación por otros canales y dis tintos al visual o al oral, y si los prejuicios de sabe de antemano con quien se comunica uno/a.

## 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de los 8 años.

## 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

Disponer de un espacio libre suficientemente. Ojos tapados y silencio. Precisar que se da un tiempo bastante largo y llegar dos personas atentas a lo que pueda ocurrir.

## 6.-DESARROLLO

Cada persona anda por la sala con los ojos cerrados y en silencio. Cuando encuentra la mano devota, la tomar caminan juntas hasta encontrar a una tercera. El que la encuentra se suelta de la otra y toma a esta última; así se van formando parejas que se separan después de un tiempo. Algunas pueden andar solas durante todo o una parte del juego. Pueden intentar comunicarse algo.

## 7.-EVALUACIÓN

¿Cómo se ha vivido? Emociones, miedos,... Los observadores/as habrán de hacer notar quienes han quedado aislados/as, la duración de las parejas, las aglomeraciones, etc.

## 13.12 JUEGOS DE COMUNICACIÓN

### MARCHA CON RADAR

TIEMPO APROXIMADO 3.10 15`

#### 1.-DEFINICIÓN

Se trata de hacer un recorrido por el círculo formando por los/as participantes, siendo ayudados por estos/as.

#### 2.-OBJETIVOS

Favorecer la confianza en el grupo y aprender a orientarse mediante la escucha.

### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de los 8 años.

### 4.-MATERIAL

Algo para tapar los ojos.

### 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

Las personas de dentro de el circulo iran guiándose en emitiendo un determinado sonido. Los/as demás participantes, en silencio, les ayudarán a cambiar de dirección.

### 6.-DESARROLLO

Los/as participantes se sitúan formando un círculo. El animador/a indica a la persona que va a marchar por el círculo, tapándole los ojos. Esta desde marchar en dirección recta emitiendo el sonido "bip-bip". El jugador/a B, hacia el que parte, le hace volver y le cambia de dirección (con las manos, en silencio), hacia otro jugador/a (C) y así sucesivamente.

El animador/a envía poco a poco a otras personas al interior del circulo, pero cada una emite un sonido distinto ("tú-tú", "tic-tac",...) (3 o 4 personas, según el tamaño del circulo).

Los/as marchadores-emisores, deben avanzar en dirección recta evitando las colisiones con los otros/as (para ello basta con tener buen oído).

Al cabo de cierto tiempo el animador/a detiene el juego, para que todos los/as participantes puedan hacer el papel de marchadores-emisores.

## 7.-EVALUACIÓN

Cómo se han sentido, dificultades para saber por dónde ir,..

## JUEGOS DE COMUNICACIÓN

### ESPEJOS

TIEMPO APROXIMADO 4.04 15`

#### 1.-DEFINICIÓN

Se trata de imitar lo mejor posible los gestos y movimientos de la persona que está enfrente.

#### 2. -OBJETIVOS

Desarrollar la concentración y la comunicación no-verbal. Preparación para un juego de rol, teatro, etc.

#### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de los 7 años

#### 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

Las participantes se sitúan en 2 filas distantes entre sí 2-3 metros, una frente a otra. Evitar la risa y guardar silencio. Hacer hincapié en la lentitud y sincronía (comunicación, no "más difícil todavía").

#### 6.-DESARROLLO

Los participantes de una fila comienzan haciendo una serie de gestos que son copiados como en un espejo, simultáneamente, por sus parejas de la otra fila. El animador/a da la señal de comienzo y de fin. Al terminar, los participantes permanecen un rato en su sitio observándose. Luego cambian los papeles.

## 7.-EVALUACIÓN

¿Cómo lo han vivido? Dificultades encontradas.

En todo caso la evaluación es por Juegos de comunicación

## JUEGOS DE COMUNICACIÓN

TIEMPO APROXIMADO 4.09 15´

## EL ZOOLÓGICO

### 1.-DEFINICIÓN

Se trata de que cada quien encuentre a su pareja mediante la emisión de un sonido.

### 2.-OBJETIVOS

Lograr una cooperación entre la pareja para poder se encontraba cuanto antes.  
Favorecer la sensibilidad y escucha.

### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de 6 años.

### 4.-MATERIAL

Papeles con nombres de animales (dos por animal).

### 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

Se cierran los ojos y se emite el sonido del animal que a cada quien le ha tocado.

### 6.- DESARROLLO

A cada participante se le da un papel con el nombre de un animal escrito en él.

## 7.-EVALUACIÓN

Cada persona intentará explicar cómo se ha sentido, quien dificultades ha tenido para encontrar a su pareja, etc.

## JUEGOS DE COMUNICACIÓN

TIEMPO APROXIMADO 4.11 15´

## MASAJE DE ESPALDA

### 1.-DEFINICIÓN

Se trata de crear a la compañera/o un sentimiento placentero.

### 2.- OBJETIVOS

Lograr un contacto y descubrimientos corporales, aprendiendo a comunicarse a través del cuerpo.

### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,... a partir de los 6 años.

### 5.-CONSIGNAS DE PARTIDA

El juego se hace en silencio.

### 6.-DESARROLLO

Todos los/as participantes se emparejan. Uno se pone a gatas con la cabeza relajada. La otra persona a su lado de rodillas. La que está de rodillas coloca sus manos suavemente sobre la espalda del compañero/a a.

Se propone:

\_\_\_Andar con las manos sobre la espalda como un animal estado.

\_\_\_Rápido como un ratón, sólo conocen puntos de los dedos.

\_\_\_Como un caballo a galope.

\_\_\_Como una enorme serpiente

\_\_\_Como un torpe ganso,....

## JUEGOS DE COMUNICACIÓN

TIEMPO APROXIMADO 4 .12 20´

### EL MICRÓFONO MÁGICO

#### 1.- DEFINICIÓN

Se trata de pasar un objeto de mano en mano, únicamente a través del cual se podrá hablar.

#### 2.- OBJETIVOS

Animar a los miembros de los grupos más tímidos al hablar. Favorecer la cooperación en el uso de la palabra, la escucha, etc., en situaciones de “Diálogo de sordos”,...

#### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase,

## **METODOLOGÍA**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

¿Qué beneficios tendrá el niño con el aprendizaje por medio del juego?

### **DELIMITACIÓN**

El aprendizaje a través del juego de los niños entre 6 y 8 años de edad escolarizados.

### **OBJETIVO**

Demostrar los aprendizajes que se favorecen a través de la actividad lúdica en el niño.

### **HIPÓTESIS DE TRABAJO**

A través del juego el niño adquiere aprendizajes indispensables para un óptimo desarrollo.

### **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Se utilizará un método analítico – descriptivo, para identificar los efectos del juego en el aprendizaje.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El juego es para el niño muy importante por ser una parte que está relacionada con las emociones que el niño maneja mentalmente para resolver los conflictos que se le presenten en las etapas de su vida. Por consiguiente se encuentra más enfatizado a la edad de los 6 años cuando el niño diferencia la relación del juego para ciertos intereses a los que se pretenden llegar, nos dice Piaget 1945; ( Citado por García, 2000), señala que la edad en que el niño comienza con el juego es desde su nacimiento.

Nos dice Carl Groos, 1996; (Citado por Gutierrez, 2006). Que el juego de los niños (y de los animales) presenta una significación funcional esencial y no es un simple desahogo. El veía en el juego un pre-ejercicio de las actividades futuras del individuo, no como un simple desarrollo de funciones, lo veía como un estado de madurez donde todavía no había sido alcanzado sino hasta el final de la infancia.

Se notó que el niño adquiere habilidades y destrezas principalmente en la edad de 6 años en adelante, en esta parte es cuando se utiliza la cognición registrando mentalmente conductas que lo llevan a descubrir nuevos conocimientos que son básicos para resolver los problemas que para ellos son de manera difícil de resolver.

De esta forma vemos que el juego funciona como un incentivo para sanar física y emocionalmente al niño y con el juego aprenderá nuevos conocimientos que le serán útiles para desempeñar satisfactoriamente el aprendizaje escolar.

Se nota que la mayoría de los padres se mantienen ocupados en resolver su situación económica y le dan muy poca importancia a las emociones de los niños, se enfocan a obtener y resolver situaciones de nivel monetario para darles todo lo que para ellos es más importante como lo material, en el vestir, comer, comprarles todo lo que piden etc.

Desde el punto de vista del funcionamiento del juego se establece, que tanto para niños como adultos es necesario que se lleve a cabo, principalmente con los padres del niño, para que a su vez exista una interrelación directa con los niños, de tal forma que se encuentren identificados y como resultado para ellos serán niños con cierta seguridad para poder más adelante afrontar tantos problemas como se les presenten y que no sientan la impotencia de no poder encontrar una solución.

## **CONCLUSIONES**

De esta de investigación, y en base a los teóricos citados, se encontró que se cumplen las expectativas propuestas en este trabajo de tesis, funcionando así el juego como un factor importante en la vida del niño para generar aprendizaje y desarrollarlo a su capacidad optima.

En conclusión en la actualidad el juego y el aprendizaje van funcionando juntos, y nos damos cuenta que es tan necesario que en los adultos exista la convicción de realizar esta actividad con sus hijos, ya que pocos padres de nivel medio, tienen tiempo para dedicárselo a sus hijos.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Aebli, Hans. Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Buenos Aires , Kapelusz, 1958.
- Aexline, Virginia M. Terapia del juego. México.
- Aberastury, A. (1997). El niño y sus juegos. Argentina.
- Anderson R. John (2006) Aprendizaje y Memoria. Mc Graw- Hill, México.
- Ausubel, David P. Psicología Infantil: Un punto de vista cognoscitivo México, trillas, 1976.
- Battro. Antonio M. El pensamiento de Jean Piaget. Buenos aires, EMECE. 1969.
- Bally, Gustav. El juego como expresión de libertad. México, fondo de cultura Económica, 1958.
- Bandet J., Abbadeieu. Como enseñar a travez del juego. Barcelona. Ed. Fontanella, 1975.
- Bauzer Mediros, Ethel. Juegos de recreación. Ed. Ruy Diaz. Buenos Aires, 1969.
- Bandura. A. (1969) principles of Behavior Modification Cognitive – Conductual Relation Training.
- Bergeron, Marcel. Psicología de la primera infancia. Barcelona. Luis Miracle, S.A., 1967.
- Benieres, Elizabeth. El juego del preescolar. México, Trillas, 1986.
- Bottíni, G. Y. Solzi, S. Comp. (1996). El juego: necesidad, arte y derechoArgentina, Ed. Bonum.
- Bigge Morris I teoría de Aprendizaje para maestros. México. Trillas, 1971.
- Bigge, M. y Hunt, M.P. Bases psicológicas de la educación. México. Trillas, 1971.
- Binet, A., Etude experimentale de l'intelligence, Scheleicher, París, 1903.
- Bûhler, k., Die Krise der Psychologie, Fischer, Iena, 1929.
- Corona, R. Y. Cucala, E. (1996). Psicología evolutiva y de la educación. Teoría y práctica. Barcelona, España.

- Caro I. (1997). (Compiladora) Manual de psicoterapias cognitivas. Paidós. Barcelona.
- Delval, J. (1994). El desarrollo humano. España, Ed. XX1.
- Díaz, V. J. (1997). El juego y el juguete en el desarrollo del niño. México, editorial Trillas.
- Díaz- González, A. (1985). Pestalozzi y las bases de la educación moderna. Ediciones el caballito. México.
- Enciclopedia de pedagogía vol. III y I Editorial. España Calpe, 2002
- Esquivel, R. (1989). El juego como un medio de favorecer la adaptación en niños pequeños. Facultad de psicología fuente seguida tesis maestría en psicología clínica, México, d. f.
- Esteva, Ma. (2001). El juego, teoría y práctica. Instituto central de ciencias pedagógicas, Cuba.
- García Violeta (2003). "El juego infantil como medio de aprendizaje. Tesis UNAM.
- Garaigordobil, M. (1995). Psicología para el desarrollo de la cooperación y
- González, M. A. (1981) importancia del juego, expresión creativa en la educación del niño preescolar. Tesis licenciatura. Facultad de psicología, UNAM.
- Gamboa, N. (2001). Todo para el preescolar 1. Fernández editores, México.
- García, G. (1989). (Biblioteca grandes educadores) Piaget. Editorial Trillas S.A. de C.V.
- Gutiérrez J. (2006). La formación del símbolo en el niño, México: FCE.
- Montepellier, G. de, Conduites intelligentes et psychisme chez l' animal y París, 1946
- Odile Dot, Agresividad y Violencia en el niño y en el adolescente. México. Editorial Grijalbo, S. A. 1988.
- Printed México (1998) Desarrollo Cognoscitivo
- Piaget, J., Classes, relaciones et nombres. Essai sur les" groupements" de la logistique et la réversibilité de la pensée, Vrin, Paris, 1942
- .de la creatividad. Biblioteca de Psicología, España.

- Piaget, Jean, la representación del mundo en el niño, Morata, Madrid, 1979.
- Piaget, Jean, La construcción de lo real en el niño, Proteo, Argentina, 1968.
- Piaget, Jean, Los Mecanismos del desarrollo mental, Editorial Nacional, Madrid, 1975.
- Piaget, Jean, "El lenguaje y las operaciones intelectuales" en la introducción a la psicolinguística, Nueva Visión Argentina, 1985.
- Klingler, C. Y. Vadillo, G. (1999) Estrategias en la práctica docente. Mc Graw-Hill, México.
- Kohler, W., Gestalt psychology, Liveright, Nueva York, 1929.
- Rice, F. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. Prentice Hall Hispanoamericana. México.
- Schmelkes Corina (1998) Presentación de ante proyectos. Oxford University Press México, S. A. de C. V.
- Schaefer Ch. y Ó Connor K. (1998). Manual de la terapia de juego. Vol. II Manual Moderno. México.
- Sistema de Capacitación "Conocimiento del niño", 1993.
- Torres. E. R. M. (1989) El juego como medio para favorecer la adaptación de niños pequeños. Tesis no publicada de licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México. D;F.
- Terr L. 2000. El juego: porque los adultos necesitan jugar. Editorial, Paidós Ibérica, S.A. de C.V., Barcelona
- Woolfort, Anita. E. Psicología Educativa. Prentice Hall, (1999). Ed. México.
- Zapata, o. A (1989). Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética fuente seguida. D. E. Pax. México.
- <http://www.unicef.org/>