

Propuesta de diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de las principales
organizaciones sociales de los niños y las niñas de grado segundo

Proyecto de grado presentado como requisito para optar por el título de licenciado en
educación infantil

Asesora

Bertha Lucia Nossa Núñez

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Educación

Departamento de psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

Propuesta de diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de las principales
organizaciones sociales de los niños y las niñas de grado segundo

Saida Niviayo Murcia
Andrés Felipe Palacio

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá
2022

Agradecimientos

Agradezco a mi mamá y a mi hijo por brindarme su apoyo, darme fuerza en los momentos difíciles y acompañarme durante la construcción de este trabajo,

Saida Niviayo Murcia

Agradezco a mi mami, a mi mamá, a mi papá y a mi mejor amiga, quienes, a lo largo de este proceso, me brindaron su amor, paciencia y apoyo incondicional.

Andrés Felipe Palacio

De forma conjunta, queremos agradecerle a la Universidad Pedagógica Nacional por propiciar espacios de formación académica y personal que nos permitieron llegar hasta este punto de nuestra carrera. Así mismo, a nuestros docentes, quienes enriquecieron con sus saberes cada paso de este proceso.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revolution of Education</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 88	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Propuesta de diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de las principales organizaciones sociales de los niños y las niñas de grado segundo.
Autor(es)	Niviayo Murcia, Saida; Palacio León, Andrés Felipe.
Director	Nossa Núñez, Bertha Lucía.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2022, p.
Unidad Patrocinante	Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Juego, Juego dramático, Infancia, Secuencia didáctica.

2. Descripción
El presente trabajo de grado contempla el juego como un lenguaje en sí mismo que enriquece la experiencia pedagógica, como una apuesta por entender el juego desde otro lugar, más allá de una actividad lúdica y de aprendizaje del niño y de la niña, en tanto se posiciona como un espacio que se puede potenciar con interacciones que mejoren este momento de su desarrollo. Es por esta razón que, este documento tiene la intención de construir una secuencia didáctica que fortalezca el trabajo de los maestros en el aula de clase, con el objetivo de acompañar este proceso en dos momentos, el primero desde un lugar teórico que no solo plantea conceptualizaciones en torno al juego y la infancia, sino que también aborda hallazgos, discusiones y reflexiones que permitirán ampliar estas concepciones desde distintos autores y posturas. En un segundo momento, se presenta por medio del diseño de una secuencia didáctica como una apuesta pedagógica para organizar el trabajo en el aula, en este caso, a partir del juego en la infancia, al comprenderlo como un derecho primordial en el desarrollo de los niños, en la medida en que este se convierte en un espacio protector de la infancia y garantiza que las niñas y los niños crezcan en entornos pensados para su bienestar en todas las áreas de su vida.

3. Fuentes
tín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. <i>Revista de Enseñanza Universitaria</i>, 30, 7-18. https://idus.us.es/handle/11441/55274 guren, M., Becerra, M. y Jaramillo, C. (2017). <i>Espacios que enriquecen el juego simbólico de representación de roles en niños y niñas de la fundación Nugesí</i> 21. [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9240/TE-

21059.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- os, M., Chacc, I. y Gálvez, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa*. [Tesis de pregrado. Universidad de Chile]. Repositorio Institucional. https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/campos_m/sources/campos_m.pdf
- unidad de Madrid. (2010). *Érase una vez una familia... Historias y anécdotas sobre la comprensión, la ayuda mutua, el buen humor, el respeto y el amor a la familia*. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. https://www.academia.edu/40731797/%C3%89rase_una_vez_una_familia
- án, M. y Tron, R. (2011). Los tipos de juegos que eligen los niños en primaria superior. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14 (4), 191-212. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num4/Vol14No4Art11.pdf>
- o de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. UNICEF.
- ández, S. (2013). *El juego como herramienta pedagógica*. [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. [TE-16057.pdf \(pedagogica.edu.co\)](https://repositorio.pedagogica.edu.co/TE-16057.pdf)
- nez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 73-80. [1-La-Observación-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf \(ugel01.gob.pe\)](https://www.repositorio.cepal.org/es/publicaciones/1/S1200175es.pdf)
- rana, H. (2004). *Desde la biología a la psicología*. Universitaria S, A.
- sterio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- na, J. y Ruiz, Á. (2016) Lugares de Juego y Encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 71, 37-62. [rie71a02.pdf \(rieoei.org\)](https://www.rieoei.org/rie71a02.pdf)
- oz, M., y Almonacid, A. (2015). Cognición, juego y aprendizaje: una propuesta para el área de la primera infancia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 162–177. <https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.576>
- ra, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, (1), 80-89. [Observación participante: una introducción. | Piñeiro Aguiar | Revista San Gregorio](https://www.sangregorio.org/observacion-participante-una-introduccion/)
- , M. (2006). *El desarrollo de los niños en edad escolar*. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/el_desarrollo_de_los_ninos_en_edad_escolar.pdf
- ein, A. (2016). *Cuerpo, Juego y Movimiento en el nivel inicial*. Homo Sapiens.
- os, B. (2017). *Lo que está en juego, en el juego: Creencias sobre el juego de una maestra del ciclo de educación inicial y una maestra del ciclo de básica de la IED Montebello y el lugar de ellas en el mismo*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. [http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11247/TE-22561.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11247/TE-22561.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- , X. y Silva, Y. (2018). “Nuestra escuela: territorio de juego”. *Diseño de ambientes para el juego presimbólico en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional*. [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional]. [http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11247/TE-22561.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11247/TE-22561.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- , P., Rodríguez, I., y Rodríguez, E. (2010). *Juego Dramático. Hadas, brujas y duendes*. (1ª. Ed.) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- _____. (2014). *Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos*. (1ª. Ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- n, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didactic

[as aprendizaje y evaluacion de competencias/links/567387b708ae04d9b099dbb1.pdf](https://hdl.handle.net/20.500.12749/12136)

KidsTV Canciones. (16 de junio de 2016). Saludo. [Archivo de Vídeo]. YouTube.  [SALUDO y más canciones infantiles - YouTube](#)

Zapata, T. (2020). *El juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de lectura y escritura en el grado primero*. [Trabajo de Maestría. Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12136>

4. Contenidos

El presente documento se estructura de la siguiente manera: la **contextualización** en la que se da cuenta de las características generales de los niños y las niñas para las que está pensada esta investigación, así como su relación con los contenidos estipulados para el grado segundo; los **antecedentes** en donde se hace una revisión de trabajos de investigación entre el 2006 y el 2020, sobre el juego; la **justificación** en la que se exponen las razones que motivaron la realización de este trabajo; el **problema y pregunta de investigación** en donde se realizó la identificación de la problemática a investigar; la enunciación de los **objetivos** que motivaron esta propuesta.

En seguida, se encuentra el acápite de **marco teórico** en el que se recogen diferentes elaboraciones de autores como Sarlé (et al., 20 y 2014); Porstein (2016); Molina y Ruíz (2016) y UNICEF (2018), en torno al juego en la infancia, tipos de juego en la infancia, cognición, juego y aprendizaje, los maestros y el juego en el aula y propuestas didácticas para llevar el juego al aula. Más adelante, aparece el **marco metodológico**, en el que se describe el tipo, la técnica y los instrumentos de investigación, así como la secuencia didáctica, su estructura y la ruta que se siguió para la construcción y consolidación de la propuesta pedagógica.

Luego, aparece la secuencia didáctica, que consiste en una propuesta descriptiva de seis sesiones, con una misma estructura, que tiene como base lo postulado por Pitluk (2006, citado en Porstein, 2016): planificación, desarrollo, anotaciones pedagógicas y evaluación, además de los apartados recursos y referencias, en los que se disponen los materiales implementados en cada sesión. Finalmente, se encuentran las **conclusiones y recomendaciones** del trabajo que permiten dar cuenta de lo abordado en el marco teórico, la propuesta didáctica, los alcances y limitaciones que se hicieron visibles al momento de diseñar la secuencia didáctica.

5. Metodología

El presente apartado tiene como fin dar a conocer la técnica (observación participante) e instrumentos de investigación (diario de campo) que sirvieron como base para la creación de la secuencia didáctica, puesto que, si bien esta propuesta pedagógica no cuenta con un pilotaje de aplicación en algún grado escolar, estos instrumentos fueron elaborados en el desarrollo de la práctica pedagógica de los autores, lo cual les permitió, por un lado, identificar la problemática que se aborda en este trabajo de grado, y por el otro lado, hacer uso de estos recursos como parte de este proyecto. Además, esta propuesta didáctica pretende diseñar una secuencia didáctica, ya que resulta pertinente como estrategia pedagógica, al ser considerada como un:

Conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de

los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas (Tobón et al., 2010, p. 20).

Así pues, la secuencia didáctica propuesta para este caso estará organizada en sesiones con tres momentos cada una (apertura, central y cierre), además, dichas sesiones tendrán un paso a paso que el docente puede seguir para desarrollar los diferentes momentos de las sesiones y, algunos recursos de tipo musical, literario, dramático, cinematográfico, entre otros.

6. Conclusiones

- El primer objetivo específico fue indagar sobre las comprensiones teóricas que se tienen del juego como una experiencia pedagógica, para lo cual fue necesario retomar autores como Sarlé (et al., 2010 y 2014); Molina y Ruíz (2016); Porstein (2016) y UNICEF (2018), con los cuales se pudieron establecer elementos sobre el juego en la infancia y su importancia en la etapa escolar. Al respecto, se pudo concluir que entender el juego como una experiencia pedagógica en la vida de los niños y niñas permite que ellos se reconozcan como sujetos sociales y culturales, en tanto este les propicia interacciones, interpelaciones y nuevas formas de recreación propia y colectiva dentro del aula.
- El cumplimiento del segundo objetivo permitió concluir que, esta relación -la importancia del juego y el juego en primaria-, si bien no solo se da en espacios educativos, este es uno de los escenarios propicios para su aparición, por lo que, resulta vital que los maestros le den un lugar relevante al juego dentro de su práctica pedagógica, desde la libertad, la espontaneidad y la posibilidad de potenciar un desarrollo cultural y social en esta etapa escolar, así como, espacios para la disertación, las relaciones sociales, comunicativas y afectivas de manera significativa.
- El tercer objetivo específico fue diseñar una secuencia didáctica compuesta por seis sesiones en la que se potencializo el juego dramático en la infancia, para esto, se tomaron dos referentes importantes, la primera fue Porstein (2016) para la definición de la estructura de la secuencia didáctica (introducción, recursos, planificación, desarrollo, anotaciones pedagógicas y evaluación) y la segunda fue Sarlé (et al., 2010 y 2014) para colocar el juego dramático como centro de la propuesta pedagógica.
- Todo este proceso de indagación y construcción de la propuesta pedagógica llevó a que los maestros en formación -autores-, se cuestionaran a partir de sus prácticas pedagógicas sobre el lugar del juego en primaria, las formas instrumentalizadas en las que este aparecía en la escuela y su ausencia a medida que va avanzando el proceso escolar. Además, lo dicho permitió que los maestros en formación reconocieran la importancia de que el juego ocurra desde la libertad y la espontaneidad tanto en lo individual como en lo colectivo, ya que es desde ahí que se puede reconocer que el juego es un lenguaje en sí mismo que lleva a la construcción de sujetos sociales, críticos y participativos en las diferentes organizaciones sociales.

Elaborado por:

Niviayo Murcia, Saida; Palacio León, Andrés Felipe.

Revisado por:

Fecha de elaboración del Resumen:	dd	mm	aaaa
--	----	----	------

Tabla de contenido

Introducción	9
1. Contextualización	11
2. Antecedentes	13
3. Justificación	21
4. Problema de investigación	23
4.1 Pregunta problema	24
5. Objetivos	25
5.1 Objetivo general	25
5.2 Objetivos específicos	25
6. Marco Teórico	26
6.1 Juego en la infancia	26
6.1.1 Tipos de juego en la infancia	29
6.2. Del juego simbólico al juego dramático en el aula	31
6.4 Los maestros y el juego en el aula	38
6.5 Propuestas didácticas para llevar el juego al aula	43
7. Marco metodológico	49
7.1 Observación participante	49
7.2 Diario de campo	51
7.3 Secuencia didáctica	53
7.3.1 Estructura de la secuencia didáctica	54
7.4 Ruta metodológica	56
8. Secuencia didáctica ‘Los grupos a los que pertenezco. Grado segundo’	58
<i>Sesión 1. Mi familia</i>	59
<i>Sesión 2. Mi curso</i>	63
<i>Sesión 3. Mi colegio</i>	66
<i>Sesión 4. Mi barrio o vereda</i>	70
<i>Sesión 5. Mi ciudad y/o municipio</i>	74
<i>Sesión 6. Muestra final</i>	77
9. Conclusiones	80
10. Recomendaciones	83
Referencias	84
Anexos	87

Introducción

La presente propuesta pedagógica nace a partir de la experiencia de los autores en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en diferentes escenarios educativos, en los cuales pudieron observar tanto la instrumentalización del juego, como la ausencia del mismo dentro del ejercicio de los docentes en primaria. Esto, generó un gran interés pedagógico en el juego y su lugar dentro de las apuestas pedagógicas de los docentes en el aula, surgiendo así la pregunta por ¿cómo diseñar una secuencia didáctica que potencialice el juego dramático y que enriquezca la enseñanza de las principales organizaciones sociales de los niños y las niñas de grado segundo?

Así pues, se consideró plantear esta propuesta pedagógica desde el diseño de una secuencia didáctica debido a las posibilidades que su estructura le brinda a los docentes al permitirles realizar planeaciones coherentes, organizadas y orientadas a situar el juego en el centro de las sesiones, sin llegar a instrumentalizarlo. Es por esto que, esta propuesta se pensó para niños y niñas entre 6 y 8 años de edad, de grado segundo, a partir del juego simbólico y dramático, lo cual, resultó congruente con la idea de abordar lo relacionado con las organizaciones sociales (familia, curso, colegio, barrio o vereda, municipio o ciudad) que hacen parte de la cotidianidad de los niños y las niñas y, sobre todo, la posibilidad que ellos tienen de asumir su rol de sujetos sociales y transformar sus entornos.

Para ello, el presente documento se estructura de la siguiente manera: la **contextualización** en la que se da cuenta de las características generales de los niños y las niñas para las que está pensada esta investigación, así como su relación con los contenidos estipulados para el grado segundo; los **antecedentes** en donde se hace una revisión de trabajos de investigación entre el 2006 y el 2020, sobre el juego; la **justificación** en la que se exponen las razones que motivaron la realización de este trabajo; el **problema y pregunta de**

investigación en donde se realizó la identificación de la problemática a investigar; la enunciación de los **objetivos** que motivaron esta propuesta.

En seguida, se encuentra el acápite de **marco teórico** en el que se recogen diferentes elaboraciones de autores en torno al juego en la infancia, tipos de juego en la infancia, cognición, juego y aprendizaje, los maestros y el juego en el aula y propuestas didácticas para llevar el juego al aula. Más adelante, aparece el **marco metodológico**, en el que se describe el tipo, la técnica y los instrumentos de investigación, así como la secuencia didáctica, su estructura y la ruta que se siguió para la construcción y consolidación de la propuesta pedagógica.

Luego, aparece la secuencia didáctica, que consiste en una propuesta descriptiva de seis sesiones, con una misma estructura, que tiene como base lo postulado por Pitluk (2006, citado en Porstein, 2016): planificación, desarrollo, anotaciones pedagógicas y evaluación, además de los apartados recursos y referencias, en los que se disponen los materiales implementados en cada sesión.

Finalmente, se encuentran las **conclusiones y recomendaciones** del trabajo que permiten dar cuenta de lo abordado en el marco teórico, la propuesta didáctica, los alcances y limitaciones que se hicieron visibles al momento de diseñar la secuencia didáctica.

1. Contextualización

El sistema educativo colombiano ha optado por organizar los contenidos pedagógicos de cada una de las áreas de conocimiento en estándares básicos de competencia, que dan cuenta de lo que los niños y las niñas deberían aprender en cada uno de los niveles de su formación básica y media. Es por esto por lo que, esta propuesta pedagógica, busca diseñar una secuencia didáctica que le permita a los docentes potencializar el juego dramático y enriquecer la enseñanza de las principales organizaciones sociales (familia, curso, colegio, barrio y ciudad) de los niños y las niñas de grado segundo. Este tema resulta apropiado para el desarrollo de este proyecto pedagógico puesto que aporta la posibilidad de abordar en el aula la realidad social de las niñas y los niños desde perspectivas y metodologías diferentes.

Esto, se ve reflejado en la presente propuesta en tanto, se busca situar al juego como una experiencia pedagógica alternativa que, sin ser instrumentalizado, le permita a las niñas y los niños acercarse y generar aprendizajes significativos sobre las organizaciones sociales (familia, curso, colegio, barrio o vereda, ciudad y/o municipio) a las que pertenecen.

Ahora bien, la apuesta pedagógica se centra en la generación de un material que ponga el foco en el juego como una experiencia pedagógica, para niñas y niños de grado segundo debido a que, los estudiantes entre 6 y 8 años de edad, por un lado, inician “los aprendizajes sistemáticos en instituciones educativas, fenómeno común en distintas sociedades” (Pizzo, 2006, p. 2) y por otro lado, empiezan a adquirir competencias básicas de autonomía, comunicación lingüística, pensamiento matemático, social, motor y afectivo, entre otros aspectos indispensables para el desarrollo de los niños y niñas en esta edad escolar. Además

en este periodo, se destaca que el niño comienza ya a desempeñarse como miembro de la sociedad: despliega actividades y vínculos fuera del grupo familiar, tiene en cuenta normas en la escuela de juegos y deportes, se apropia de contenidos propuestos

por su cultura, recibe diversos tipos de mensajes de los medios de comunicación, sigue modas, etc., por lo tanto, las características sociales, económicas y culturales de los contextos socializadores adquieren un lugar capital en la comprensión y explicación del desarrollo en este periodo (Pizzo, 2006, p. 4)

Esto, permite notar algunos de los cambios más importantes que tienen lugar en la etapa escolar de las niñas y los niños, al pasar de un pensamiento intuitivo a un pensamiento más concreto, lo cual resulta relevante para esta propuesta pedagógica, en tanto, busca instaurar requiere que los estudiantes tengan capacidades reflexivas, críticas e interpretativas acordes a su edad, que les permitan conversar con otros, expresar sus puntos de vista y construir conocimiento colectivo.

Sumado a esto, en esta etapa tiene lugar el desarrollo del juicio moral, lo cual significa el paso de una heteronomía a una autonomía moral (Pizzo, 2006), esto es, la posibilidad de generar juicios de valor y posturas personales a partir de la comprensión sensible e intelectual de lo que se presenta en el medio, en este caso, de las organizaciones sociales (familia, curso, colegio, barrio o vereda, ciudad y/o municipio) a las que pertenecen los estudiantes.

2. Antecedentes

Este apartado comprende la revisión bibliográfica de trabajos de investigación referidos a la relación entre el juego y la puesta pedagógica del maestro en el aula de clase, así como investigaciones en torno a la elaboración de materiales pedagógicos que sirven como mediación didáctica para estimular la construcción de conocimiento en niños y niñas en el inicio de su etapa escolar a través del juego. Además, esta revisión se llevó en repositorios institucionales, lo cual permitió seleccionar estudios de investigación bajo los siguientes criterios: ubicación del estudio (nivel local, regional, nacional e internacional), tiempo de publicación (entre los años 2006 a 2020), tema de la investigación (juego, juego simbólico, juego en la infancia, experiencia pedagógica y secuencia didáctica.), lo cual establece algunos puntos de encuentro sobre la forma en la que el juego puede convertirse en una experiencia pedagógica en escenarios educativos para la infancia.

En primer lugar, Campos et. al., (2006) realizaron un trabajo denominado 'El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa' el cual tenía como objetivo general proponer elementos del juego, desde un enfoque interaccional de la comunicación que permitiera implementarlo como una estrategia pedagógica en el aula de clase, esta investigación fue llevada a cabo en la Escuela E-10 Cadete Arturo Prat Chacón en Santiago de Chile.

Este estudio usó como metodología de investigación un tipo exploratorio, lo que les permitió a las autoras obtener información más detallada de los sujetos que participaron, además, esta metodología las ayudó a hacer una exploración científica en la que indagaron sobre el juego como estrategia pedagógica en contextos educativos particulares. En este estudio, participaron 39 estudiantes entre los 7 y 8 años de edad, de ambos sexos, que pertenecen a segundo año de educación básica de la escuela antes mencionada. Así pues, por medio de este trabajo Campos et. al., (2006) pudieron concluir que:

El hecho de que niños y niñas hayan establecido una relación tan clara entre juego y aprendizaje [...] da luces respecto de los efectos que se puede lograr, en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los educandos, con una propuesta de juego aplicada al interior de las instituciones educativas (p. 189).

Es decir que, el juego se convierte en un factor determinante que mejora las interacciones comunicacionales en los niños y niñas de primaria, lo que sin duda aporta elementos importantes para la creación de las sesiones de la secuencia didáctica que se plantea para este trabajo investigativo, puesto que, este enfoque interaccional de la comunicación puede estar presente en las planeaciones que se diseñen, pues como lo plantean las autoras las interacciones entre el maestro, los niños y niñas y sus pares hace que se establezcan relaciones empáticas, de protección y cuidado por los demás, y si bien se presentaron algunas discusiones internas dentro del grupo el juego también sirvió como mediador de estos inconvenientes.

Por su parte, Ramos (2017) en su propuesta de investigación ‘Lo que está en juego, en el juego: Creencias sobre el juego de una maestra del ciclo de educación inicial y una maestra del ciclo de básica de la IED Montebello y el lugar de ellas en el mismo’, se planteó como objetivo general “identificar las creencias y el lugar de dos maestras de la IED Montebello en el juego en primera infancia, siendo una de ellas de ciclo inicial y una del ciclo de básica” (Ramos, 2017, p. 5). Para esto, la autora desarrolló una indagación de corte cualitativo, con el método de investigación estudio de caso y el enfoque hermenéutico interpretativo.

En ese sentido, Ramos (2017) concluyó que las creencias que tienen las maestras en torno al juego y la forma en las que estas se articulan con su labor profesional tienen una importante relevancia dentro de lo acontecido en el aula. Así lo evidenció la investigadora en su ejercicio de observación, pues, para la docente de educación básica el juego estaba era visto de forma instrumental y estaba relacionado con la teoría, en tanto, buscaba obtener

ciertos resultados específicos, mientras que, para la docente de educación inicial, el juego estaba en la práctica y se asume como una herramienta pedagógica flexible, lo cual, se ve reflejado en sus planeaciones de clase y experiencias pedagógicas.

Así, otra de las conclusiones que resaltan en esta investigación, es el lugar de las docentes dentro del juego, el cual está relacionado con el rol de observadoras y orientadoras, desde donde amplían la caracterización de los niños y evalúan el cumplimiento de los objetivos determinados. Dichas conclusiones son buena parte de las razones que impulsan la presente investigación, puesto que son los imaginarios, preconcepciones e interpretaciones pedagógicas del juego, lo que genera que los maestros lo sitúen como un instrumento educativo o como una experiencia pedagógica, siendo esto último el fin de esta propuesta.

Por su parte, Aranguren, et. al., (2017) en su tesis ‘Espacios que enriquecen el juego simbólico de representación de roles en niños y niñas de la fundación Nugesí 21’ se propusieron como objetivo general “generar experiencias significativas de juego simbólico de representación de roles para los niños y niñas de la Fundación Nugesí 21, que posibiliten enriquecer y nutrir su capacidad simbólica, donde convergen procesos de creación individual y colectiva” (Aranguren, et. al., 2017, p. 35). La exposición de dicha indagación se hizo a partir de siete apartados: introducción y justificación; marco contextual; planteamiento del problema y objetivos; antecedentes; marco conceptual; propuesta pedagógica y reflexiones y conclusiones.

El desarrollo de la investigación de Aranguren, et. al., (2017) se llevó a cabo desde el enfoque sociocultural, propuesto por Lev Vygotsky y desde la creación de ambientes para el juego simbólico, a partir de los planteamientos teóricos de Javier Abad Molina, María Consuelo Martín y Sandra Marcela Durán, lo cual les permitió a las autoras concluir que es necesario reconocer las dinámicas específicas, el contexto y la cultura de las poblaciones con las que los maestros trabajan, para así, asumir de una manera diferente los espacios de juego

simbólico y lograr la generación de experiencias de juego contextualizados, conocimientos en alta y baja escala, fortalecimiento del juego de roles y del lugar del docente en los espacios de juego.

Sumado a esto, la investigación llevó a que las autoras consolidaran la idea del juego simbólico como actividad rectora en la educación infantil, alternativa de trabajo psicopedagógico eficiente y herramienta para la conformación de nuevas formas de pensamiento, a partir de la creatividad y la solución de problemas, desde la libertad, la ficción, la imaginación y la socialización.

Ahora bien, el principal aporte de la investigación de Aranguren, et. al., (2017) a este proyecto de grado tiene que ver con los referentes teóricos y metodológicos que impulsaron su propuesta, así como algunas de las discusiones que plantean las autoras, ya que resulta estar a fin con lo estipulado en las concepciones de juego, juego en el aula y la relación de juego-maestro que aquí se quieren platear.

En el estudio de Rojas y Silva (2018), ‘Nuestra escuela: territorio de juego’. Diseño de ambientes para el juego presimbólico en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional’ se plantea como objetivo general “diseñar, implementar y valorar una propuesta pedagógica para la creación de ambientes de juego presimbólico en la Escuela Maternal” (Rojas y Silva, 2018, p. 41).

Esto, se llevó a cabo a partir del enfoque pedagógico basado en los postulados de Malaguzzi, debido al fundamento amplio e integral que tiene esta perspectiva sobre los actores del hecho educativo, además, de la cercanía de las premisas de este autor con la propuesta ya estructurada en la Escuela Maternal. Además, como estrategia pedagógica, las maestras en formación optaron por el diseño de ambientes, de la mano de instrumentos de recolección de información como los diarios de campo y el registro fotográfico, lo cual las

llevó a plantear tres fases, a saber: 1) fase de exploración; 2) fase de diseño y 3) fase de implementación.

Posterior al desarrollo de dichas fases, las autoras lograron concluir que se logró posicionar al juego en la cotidianidad de la institución, a partir de múltiples experiencias de juego planteadas desde la libertad, la espontaneidad y los propios intereses, deseos y necesidades de las niñas y niños, lo que fue sinónimo de innovación, creación y la oportunidad de reconocer los intereses, capacidades, retos y desafíos de los participantes de los espacios.

Además, la observación y el registro detallado de lo anterior, permitió que las investigadoras notaran que los niños y niñas llevaron a cabo construcciones, resignificaciones y transformaciones en los objetos, el espacio y sí mismos durante el tiempo de juego, lo que resaltó la trascendencia que tiene el diseño de ambientes en la educación inicial, al posibilitar tiempos y espacios propios para la vivencia del juego, con una intencionalidad pedagógica enriquecida.

Es por esto por lo que, la revisión de este documento pedagógico e investigativo resulta de alto impacto para la presente investigación, en tanto aporta múltiples elementos de análisis y discusión sobre las concepciones de juego, juego en el aula y juego como experiencia pedagógica, así como, también resulta ciertamente inspirador a la hora de pensar las formas didácticas y prácticas de colocar el juego dentro de una propuesta pedagógica como la que se busca desarrollar aquí.

Por otro lado, en esta búsqueda de antecedentes, también se hallaron estudios que muestran ejercicios de instrumentalización del juego, en tanto lo configuran como una herramienta subordinada a los propósitos de la investigación o de la propuesta pedagógica. El primer ejemplo de esto, es el estudio realizado por Hernández (2013) cuyo trabajo monográfico titulado 'El juego como herramienta pedagógica' tuvo como objetivo identificar

la influencia del juego como estrategia pedagógica en el desarrollo de las competencias sociales en niños de 1 y 2 años de edad, en un hogar infantil en el municipio de Santiago de Cali, Colombia. Por consiguiente, la investigación tuvo un desarrollo etnográfico y descriptivo en el que fue posible evidenciar los procesos pedagógicos planteados por los docentes de aula para la implementación del juego como una estrategia vital en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños en esta etapa de aprestamiento inicial.

Además, esta autora en su trabajo monográfico recurrió al enfoque metodológico mixto desde el que podía hacer una investigación etnográfica y descriptiva de la información recopilada. Para ello, utilizó técnicas de corte cualitativo tales como: la entrevista y la observación, y a la par, articuló datos de corte cuantitativo que fortalecieron la investigación; estos elementos metodológicos le permitieron hacer una observación directa en el escenario de su práctica pedagógica en la que pudo realizar una contextualización de la institución y la caracterización de la población tomando como muestra 20 niños en edades entre 1 y 2 años del nivel inicial.

Así pues, este trabajo monográfico establece una relación estrecha entre el juego y los procesos de desarrollo en niños de nivel inicial, ya que “el juego para el desarrollo de los niños y las niñas posee una gran importancia, no solo en su desarrollo psicomotor, sino también para su creatividad en su aspecto cognitivo, social, comunicativo y emocional” (Hernández, 2013, p. 87). Por lo que, el maestro se convierta en el gestor de estas experiencias, en las que, si bien hay distintas interacciones entre los niños y el juego, los niños no son los protagonistas de la experiencia y el juego aparece en exceso regulado.

Igualmente, en este trabajo se comprende el concepto de juego como una herramienta que posibilita entretenimiento y aprendizaje con sentido, y a la par de esto, se logran identificar algunas de las estrategias utilizadas por los docentes para hacer del juego un proceso de aprendizaje orgánico que le permite a los niños interactuar con su entorno y

afianzar sus habilidades sociales más allá de dar cuenta de una evaluación cuantitativa de los aprendizajes vistos en clase. Esto permite notar que, para la autora, el juego aparece de forma relegada a los contenidos de aprendizaje, lo cual es una postura de la que este trabajo busca distanciarse.

Otro estudio investigativo de este corte, fue realizado por Zapata (2020) bajo el título de 'El juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de lectura y escritura en el grado primero'. Este, fue llevado a cabo en una Institución Educativa en la ciudad de Bucaramanga y tuvo como objetivo fortalecer el desarrollo de las competencias en lectoescritura en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Provenza Sede B, a través del juego como estrategia didáctica.

El tipo de investigación que corresponde a este proyecto es la Investigación-Acción (IA), la cual se fundamenta en profundizar y analizar las acciones humanas dentro de un contexto específico. De modo que, estas características posibilitan la reflexión sobre el objeto de estudio, en este caso, desde el quehacer pedagógico y la renovación de las estrategias implementadas en el aula de clase para mejorar las dificultades identificadas en los estudiantes. Además, la autora diseñó y aplicó una secuencia didáctica a 21 estudiantes del grado primero, la cual le permitió concluir que:

Desde [la secuencia didáctica] el trabajo sincrónico y asincrónico es posible cuando se tiene una planeación organizada en propósitos y actividades, desde los que se direcciona el trabajo hacia la activación de los dispositivos básicos de aprendizaje, el desarrollo de competencias y habilidades para la vida (Zapata, 2020, p. 134).

Así pues, en las conclusiones de este estudio investigativo se puede evidenciar que los estudiantes de grado primero mejoraron su desempeño académico desde el área de lectura y escritura, en tanto los estudiantes fortalecieron sus dispositivos básicos de aprendizaje y mejoraron los resultados de sus habilidades de lectoescritura, todo esto con la mediación del

maestro ya que es quien realizó las adecuaciones pertinentes según cada proceso de sus estudiantes. Con todo lo anterior, la autora demostró que sí es posible establecer canales horizontales de diálogo entre estudiantes, padres de familia y la comunidad educativa, además, este trabajo le permitió hacer una transformación de las prácticas tradicionales de formación en el aula de clase.

Finalmente, como se puede notar hasta ahora, este estudio proporciona elementos teóricos y prácticos que resultan contradictorios con las apuestas del presente trabajo de grado, al instrumentalizar el juego para establecer que este constituye una mediación pedagógica para el proceso formativo y la construcción de conocimiento relacionado con las áreas de aprendizaje, en este caso, la lectoescritura.

3. Justificación

El presente trabajo de grado contempla el juego como un lenguaje en sí mismo que enriquece la experiencia pedagógica, como una apuesta por entender el juego desde otro lugar, más allá de una actividad lúdica y de aprendizaje del niño y de la niña, en tanto se posiciona como un espacio que se puede potenciar con interacciones que mejoren este momento de su desarrollo.

Es por esta razón que, este documento tiene la intención de construir una secuencia didáctica que fortalezca el trabajo de los maestros en el aula de clase, con el objetivo de acompañar este proceso en dos momentos, el primero desde un lugar teórico que no solo plantea conceptualizaciones en torno al juego y la infancia, sino que también aborda hallazgos, discusiones y reflexiones que permitirán ampliar estas concepciones desde distintos autores y posturas.

En un segundo momento, se presenta por medio del diseño de una secuencia didáctica como una apuesta pedagógica para organizar el trabajo en el aula, en este caso, a partir del juego en la infancia, al comprenderlo como un derecho primordial en el desarrollo de los niños, en la medida en que este se convierte en un espacio protector de la infancia y garantiza que las niñas y los niños crezcan en entornos pensados para su bienestar en todas las áreas de su vida.

En esta misma vía, esta secuencia didáctica se planteará para docentes que imparten clases en el grado segundo de primaria, dado que, estos grupos de estudiantes, comúnmente, están conformados por niñas y niños entre los 6 y los 8 años de edad, cuentan con competencias básicas de lecto escritura, espacialidad, resolución de problemas, habilidades comunicativas y corporales, las cuales son susceptibles de fortalecerse por medio del juego. Sumado a esto, los objetivos y contenidos de dicha secuencia didáctica buscan:

Contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser;

formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 96).

Finalmente, se considera que este trabajo de grado será un aporte de gran valor y muy significativo para los maestros, ya que por medio de la elaboración de este proyecto cada uno de ellos podrá tener mayores y mejores elementos para cualificar su práctica pedagógica, puesto que desde sus distintas experiencias y contextos podrán retroalimentar esta propuesta acorde al escenario educativo en el que están inmersos.

4. Problema de investigación

A lo largo de la historia de la infancia, el juego ha tenido múltiples connotaciones, significaciones y maneras de asumirse en los diversos escenarios, de los cuales, cabe destacar a la escuela, ya que ha sido uno de los lugares donde la discusión ha tenido mayor acogida, debido a la diversidad de voces que han figurado a la hora de pensarse el lugar del juego en las propuestas prácticas, teóricas, didácticas, pedagógicas y educativas.

Sin embargo, dicha pluralidad en los lugares de enunciación sobre el juego ha generado, por un lado, una cierta ambigüedad en las formas de comprenderlo como concepto y como práctica dentro del hecho educativo y, por otro lado, ha llevado a que predominen los discursos sobre la ejecución del mismo, lo que fortalece una visión instrumentalizada del juego, esto es, una visión única del juego como medio de enseñanza de contenidos y saberes específicos.

Además de esto, dichas formas de comprender el juego dentro del hecho educativo, han llevado a que se fortalezca la idea errónea de que el juego tiene lugar exclusivamente en preescolar, lo cual, por un lado, niega las posibilidades que representa el juego como experiencia pedagógica para las niñas y niños de los cursos de primaria y, por otro lado, deja fuera materiales y espacios alternativos que pueden ser implementados en las propuestas pedagógicas de los maestros de primaria, con el fin de enseñar ciertos contenidos de diferentes materias, a la par que se potencia el desarrollo de niveles intelectuales, sociales, emocionales y psicomotores de las niñas y niños.

Ahora bien, esta ausencia del juego en los grados de primaria se ve reflejado en que los únicos espacios de juego que les quedan a los niños y niñas es el patio de recreo, lo cual, en la mayoría de los casos genera una homogeneidad en los juegos, sin contar con que muchos de ellos ya ni siquiera utilizan estos espacios pues las nuevas tecnologías les ofrecen dinámicas novedosas de entretenimiento a un ritmo casi que diario.

Respecto a esta realidad en las instituciones educativas, se suma la idea de que los juegos a los cuales tienen acceso los niños y niñas carecen de una experiencia pedagógica al imponer como objeto del juego el aprendizaje y no dejar espacio para el juego en sí mismo, esto es, un juego genuino, libre, propio de los contextos y edades de las niñas y los niños.

Es así que, se hace necesario que las instituciones educativas y los maestros conozcan las modalidades del juego en la infancia para lograr llevarlo al aula como un elemento esencial de sus puestas pedagógicas, pues en la medida en que los niños y niñas cuenten con espacios de juego de manera libre y espontánea podrán incrementar sus experiencias pedagógicas de manera placentera y creativa, a la par que estimulan el desarrollo de habilidades cognitivas, corporales, artísticas y espirituales en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.1 Pregunta problema

¿Cómo diseñar una secuencia didáctica que potencialice el juego dramático y que enriquezca la enseñanza de las principales organizaciones sociales de los niños y las niñas de grado segundo?

5. Objetivos

5.1 Objetivo general

Diseñar una secuencia didáctica que potencialice el juego dramático y que enriquezca la enseñanza de las principales organizaciones sociales de los niños y las niñas de grado segundo.

5.2 Objetivos específicos

1. Indagar distintas fuentes acerca de las comprensiones teóricas del juego.
2. Identificar los elementos estructurantes del juego en la infancia que permitan enriquecer la propuesta didáctica.
3. Diseñar una secuencia didáctica compuesta por seis sesiones en la que se potencialice el juego dramático en la infancia.

6. Marco Teórico

Diferentes teóricos de diversas áreas se han interesado por el juego como categoría teórica, como actividad infantil y como experiencia pedagógica, lo cual, ha llevado a que se generen múltiples ideas sobre este, su importancia en el desarrollo de las niñas y los niños, así como, su lugar en la escuela, tal como se muestra a continuación, a partir de los postulados de Sarlé, et al., (2010 y 2014); Molina y Ruíz (2016); Porstein (2016) y UNICEF¹ (2018).

6.1 Juego en la infancia

La infancia es un momento de la vida de los seres humanos que ha sido estudiada y catalogada por diferentes expertos, dichas comprensiones han estado ligadas a rangos etarios, aspectos específicos del desarrollo de las niñas y los niños y algunos elementos culturales, por lo que, para este caso la revisión teórica girará en torno a la infancia “escolar”, es decir, a las niñas y niños entre 6 y 8 años que, generalmente, están vinculados en condición de estudiantes, a las escuelas en los primeros años de la primaria.

Así pues, en esta etapa de las niñas y los niños el juego resulta muy relevante para la interacción social y la experiencia pedagógica, sin embargo, muchas veces se estigmatiza y se deja fuera del aula y con él “la capacidad de acción de los niños y su control de la experiencia, [...] su proceso de toma de decisiones, su nivel de decisión propia en el juego y [las] potentes oportunidades de aprendizaje en todas las áreas de desarrollo [...] incluidas las competencias motoras, cognitivas, sociales y emocionales” (UNICEF, 2018, p. 7-8).

Ahora bien, volviendo sobre las potencialidades del juego en los procesos de adaptación e interacción social, que para el caso de las niñas y niños que están iniciando su formación primaria es nueva, puesto que, en el caso de Colombia, muchas veces implica el

¹ Esta sigla corresponde a la entidad Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

cambio de colegio, de compañeras y compañeros y de docente, por lo que el juego, tanto en el aula como en los espacios de “tiempo libre”, resulta vital para que:

los niños aprendan a forjar vínculos con los demás, y a compartir, negociar y resolver conflictos, además de contribuir a su capacidad de autoafirmación. El juego también enseña a los niños aptitudes de liderazgo, además de a relacionarse en grupo. Asimismo, el juego es una herramienta natural que los niños pueden utilizar para incrementar su resiliencia y sus competencias de afrontamiento, mientras aprenden a gestionar sus relaciones y a afrontar los retos sociales, además de superar sus temores, por ejemplo, representando a héroes de ficción. En términos más generales, el juego satisface la necesidad humana básica de expresar la propia imaginación, curiosidad y creatividad (UNICEF, 2018, p. 8).

En este punto, vale la pena aclarar que fortalecer e incrementar el juego en esta etapa de las niñas y los niños no solo le corresponde a los espacios educativos, sin embargo, al ser esta una propuesta pedagógica, centrada en el lugar del juego en los primeros años de escolarización, resulta necesario volver específicamente sobre la importancia y la necesidad de pensar propuestas y proyectos pedagógicos, cuyo fin sea “potenciar [...] el desarrollo cultural y social de los procesos vitales de la infancia: las relaciones sociales, comunicativas y afectivas, el aprendizaje significativo y la elaboración de los procesos simbólicos mediante la creación de contextos de encuentro y relación a través del juego libre” (Molina y Ruíz, 2016, p. 37).

Es así que, aunque situar el juego en la infancia y dentro de los espacios educativos que las niñas y niños habitan en esta etapa, resulta urgente por todo lo que se ha enunciado hasta el momento, no ha de ser de una forma simplista o al azar, sino que exige detenimiento, criterio y acciones con intencionalidad pedagógica, dado que se requiere volver sobre los intereses, necesidades y potencialidades de las niñas y los niños; una cierta armonía entre los

objetos, los ambientes y el docente; y la capacidad investigativa y reflexiva del maestro para observar sus prácticas de juego con atención y mejorarlas constantemente, pues:

en los cursos de primaria, las oportunidades de juego potencian el dominio de los conceptos académicos por parte de los niños, además de fomentar la motivación para aprender. De hecho, el interés y la motivación son dos de los aspectos más importantes que puede desarrollar el juego; incentivarlos en los primeros cursos favorece la implicación de los niños en su propio aprendizaje [...]. Así mismo, el juego fomenta la creatividad y la imaginación, ambos elementos clave que nos permiten afrontar las cosas, disfrutar e innovar. El juego y las oportunidades de participar activamente en el aprendizaje refuerzan las capacidades creativas del alumno. Permitir que los alumnos de primaria se relacionen activamente con diversos materiales, temas y cuestiones favorece su capacidad de indagación y de resolución de problemas (UNICEF, 2018, p. 10).

En esta misma vía, Porstein (2016) expone cómo el juego le permite al docente y a sus estudiantes potenciar la exploración, conocimiento y análisis de sus realidades, dado que, permite darles a entender a los estudiantes que los contextos son susceptibles de ser transformados. Esto, es posible a partir de una planeación que tenga en cuenta:

el momento social (el mundial de fútbol, las elecciones presidenciales), el contexto donde está inserta la escuela, el estilo y las prioridades de la misma (plasmados en su PEI: Proyecto Educativo Institucional), su proyecto específico anual (como por ejemplo, este año, el cuidado del medio ambiente o la lectura en familia), el grupo de niños, sus aprendizajes previos, sus intereses y prioridades, su realidad actual, las situaciones individuales, el proyecto anual de la sala, los proyectos, las unidades didácticas, las secuencias didácticas e itinerarios trabajados, las metas y los

contenidos prioritarios en un determinado momento, los logros a alcanzar (Porstein, 2016, p. 125-126).

Por lo anterior, el juego en la infancia es un elemento constante que, si bien se da de forma espontánea, por iniciativa de las niñas y los niños, también ha de ser una experiencia motivada y orientada por los docentes que están a cargo de los procesos formativos de los estudiantes en esta etapa, puesto que dejar fuera del aula el juego, es también negar las posibilidades de aprendizaje, conocimiento y desarrollo que este permite.

Lo dicho anteriormente, tiene lugar en esta investigación, toda vez que se busca que los docentes renueven algunas de sus prácticas pedagógicas, a partir del juego como una experiencia y una posibilidad para el trabajo en aula, ya que como lo muestra UNICEF (2018) la implementación del juego en las propuestas educativas permite que los niños y las niñas se acerquen a los contenidos desde la espontaneidad, interactúen con otros y generen conocimientos, a la par que le permite al docente orientar las prácticas lúdicas, sin necesidad de instrumentalizar el juego.

Además, la idea de abordar específicamente con el tema de las organizaciones sociales de las que hacen parte las niñas y los niños (familia, curso, colegio, barrio o vereda, ciudad o municipio), se relaciona con lo planteado por Porstein (2016) en términos de que, es posible mostrar a los niños y las niñas que desde el juego, se puede lograr el reconocimiento de la identidad, la construcción colectiva y por ende, la transformación de los entornos, las relaciones y las organizaciones más cercanas.

6.1.1 Tipos de juego en la infancia

Como se ha dicho anteriormente, hablar de juego implica hablar de evolución, desarrollo, cultura, construcción de conocimiento y de colectividad, por lo que resulta ser algo natural y trascendental en la constitución de los seres humanos, principalmente de los niños y las niñas. Por ello, resulta relevante reconocer algunas de las características y los tipos de juego

existentes para elegir el enfoque que se le quiere dar al juego para llevarlo al aula como parte de la experiencia pedagógica de los estudiantes.

Así pues, Piaget (1946/1992, citado en Damián y Tron, 2011) propone seis características generales del juego: 1. El juego es una actividad placentera; 2. El juego es sinónimo de espontaneidad; 3. El fin del juego no es la utilidad, es el disfrute; 4. El juego no requiere de una estructura organizada; 5. El juego es una vía de resolución de conflictos y 6. El juego es una actividad motivadora. Estas son también algunas de las razones que validan el lugar de trascendencia que tiene el juego dentro de las propuestas pedagógicas y que se quiere evidenciar en esta investigación.

En esta misma vía de la caracterización y clasificación del juego, Piaget (1946/1992, citado en Damián y Tron, 2011) propone tres tipos de juego:

- a. Juego sensorio motriz: este tipo de juego se centra en la inmediatez, la acción y la satisfacción que se pueden obtener de la interacción con objetos y situaciones reales, lo cual genera que, normalmente, tenga una corta duración.
- b. Juego simbólico: tiene lugar a la par del desarrollo del lenguaje en los niños y las niñas, por lo que se basa en actividades que les permitan fingir, representar situaciones de diversa complejidad, crear personajes, usar el “como si” y basarse en la representatividad de los objetos con los que juegan y de experiencias cotidianas. Ahora bien, este juego empieza a transformarse en el momento en que el niño y/o la niña deja de lado la ficción, para centrarse en la realidad como participante, sujeto social y parte de un colectivo, lo cual le permite salir del egocentrismo en el que se enmarcan tanto el juego simbólico, como el juego sensorio motriz.
- c. Juego reglado: se refiere a una forma de juego colectivo, en el que, de forma gradual, se generan acuerdos y reglas que marcan los límites del desarrollo de las acciones de los participantes. Dichos acuerdos y reglas se complejizan en relación con la edad de los

niños y niñas, el medio, la intención, la independencia, entre otros factores, por lo que, resultan ciertamente relevantes para la construcción de factores sociales como la ciudadanía, ya que la generación y cumplimiento de reglas preparan a los niños y las niñas para la democracia, la responsabilidad, el manejo de las emociones, la confianza, etc.

Así pues, estos tres tipos de juego no son opuestos uno del otro, sino que, se entrelazan en los diferentes momentos de desarrollo de los niños y las niñas, ya que, los movimientos del juego sensorio motriz pronto integran símbolos y ficciones que los convierte en juego simbólico, así como, luego, cuando se hace colectivo, es posible que sea regulado y se vuelva juego reglado. Es así como, la comprensión de la transversalidad de los tipos de juego lleva a determinar que para efectos de este proyecto es preciso tener en cuenta las transformaciones del juego simbólico y la configuración del juego reglado.

6.2. Del juego simbólico al juego dramático en el aula

Desde una etapa muy temprana los niños y las niñas tienden a juegos de tipo simbólico, en el que si bien puede haber presencia o no de juguetes, es la identificación con un rol lo que les permite ampliar sus alternativas de juego por medio de la imaginación, esto puede darse por medio de la identificación con su mamá, su papá, cocinar, conducir un auto o imaginar ser un superhéroe. A lo que, Sarlé, et al., (2010) complementan diciendo que:

El juego simbólico, protagonizado, de simulación o socio-dramático nos revela el conocimiento y la comprensión que los niños tienen de las acciones de los hombres y mujeres, sus actividades y su mundo. Este juego tiene como base el contenido de la experiencia de los niños (p. 11).

Además, es importante mencionar que es por medio del juego simbólico que los niños y las niñas logran comprender cómo funciona el mundo y la sociedad donde viven desde

experiencias propias y tienen la posibilidad de inventar otras situaciones, puesto que, cuando los niños hacen uso de su imaginación y comienzan a identificarse como sujetos culturales, las emociones, la innovación, la toma de decisiones “son aspectos de la mente humana que tendrán su correlato en la creación literaria, musical, plástica, tecnológica, etc.” (Sarlé, et al., 2010, p. 12).

Ahora bien, el juego simbólico espontáneo que se da en los primeros años de vida de los niños y las niñas se ve intervenido por la etapa de escolarización, en la que los docentes tienen la tarea dar a conocer nuevos contenidos propios de la función social de la escuela, por lo que, en muchas ocasiones tiende a desaparecer el juego para dar paso a estos contenidos. Sin embargo, autoras como Sarlé, et al., (2014) mencionan que es justamente en esta etapa que los docentes pueden hacer uso del juego como un contenido en sí mismo, en el cual sea posible potenciar y enriquecer estos aprendizajes propios de la escuela desde el juego y no por medio de él.

Por ello, Sarlé, et al., (2014) mencionan que el juego visto desde una propuesta de enseñanza permite

brindar itinerarios posibles de actividades que articulen al juego con los contenidos escolares, tomando al primero como eje organizador de las prácticas de enseñanza. En este sentido, el juego en sí mismo, resulta un contenido y no sólo un medio para enseñar contenidos. A partir de la aproximación a diversos formatos de juego, los niños construyen herramientas nuevas para procesar la información y la experiencia que la escuela les acerca, para enriquecer su imaginación y sus posibilidades de comprender el mundo (p. 9).

Esto, relacionado con la presente propuesta pedagógica permite comprender que, es el juego en sí mismo como lenguaje, el eje articulador de los espacios que vivencian los niños y las niñas en el aula de clase, en este caso en específico, desde los entornos cercanos en los

que ellos se desenvuelven como sujetos culturales, en esta propuesta desde la posibilidad de enriquecer la enseñanza de las organizaciones sociales a las que pertenecen los niños y las niñas, tales como la familia, el colegio, el aula escolar, el barrio y la ciudad.

Ahora bien, estas autoras hablan sobre el juego dramático el cual tiene sus primeros avistamientos en los niños y niñas desde los 15 y 18 meses de edad, en este tipo de juego se pueden plantear situaciones cotidianas que los niños adaptan según sea su propia experiencia, en los que se logran espacios para la imaginación y la creatividad a partir de las simbolizaciones.

Así pues, el juego dramático puede entenderse desde dos aspectos puntuales, el primero haciendo alusión a la diversidad de temas que los niños y las niñas pueden jugar a partir de su propia experiencia, ya que “la escuela potencia la capacidad de los niños en el uso de la imaginación, amplía su universo y les permite ir más allá de los temas que pueden conocer u ofrecerles en su hogar” (Sarlé, et al., 2010, p. 13). El segundo aspecto, tiene que ver con la posibilidad que tienen los niños de desarrollar la creatividad, la toma de decisiones, y en esencia de dejar a los estudiantes construir otros mundos posibles. Esto, centrado en la presente propuesta pedagógica permite llamar juego dramático

a todas las propuestas que apelan en su desarrollo al juego simbólico de los niños. Lo denominamos de esta forma para diferenciarlo de un juego que, es parte de su desarrollo en cualquier contexto social fuera del contexto escolar. Es decir, los niños en la etapa infantil juegan simbólicamente, asumen roles y generan escenarios “casi todo el tiempo” (p. 14).

Es por esta razón que, este juego dramático les brinda a los docentes de educación primaria múltiples posibilidades de trabajo en el aula, en el que los niños y niñas a partir de escenarios, materiales y adecuaciones inician un espacio de interacción con sus pares en el

cual ellos mismos asumen roles, intercambian diálogos y construyen situaciones de juego. A propósito de esto, es importante tener presente que:

para pasar de una situación real a una situación imaginada, los niños tienen que contar con algunos elementos que le permitan crear la escena, comprender los atributos del rol que van a interpretar y la secuencia de acciones que conlleva ese rol (Sarlé, et al., 2014, p. 9).

Así pues, desde la perspectiva de estas autoras el juego dramático debe comprender al menos tres características generales al momento de proponerle escenarios de juego a los niños y niñas: *asumir un rol*, ya que la propuesta de juego debe permitirles a los estudiantes involucrarse en la situación por medio de la elección de un rol; *realizar una acción*, el juego propiciado por los docentes requiere que los niños y niñas interactúen con el rol asumido a partir de acciones que pueden estar acompañadas de objetos, materiales y ambientaciones estéticas; *jugar con otros*, esta característica se centra en la oportunidad que tienen los niños y las niñas en estos espacios de juego dramático para jugar en colectivo desde los roles que cada uno ha decidido asumir (Sarlé, et al., 2014).

A propósito de esto, Sarlé (2008, citada en Sarlé 2010) propone cuatro formas en las que se puede planificar el juego dramático en la escuela. El primero, *juego dramático como juego grupal*, en el que el juego comienza a partir de la disposición del espacio, la selección de materiales, el asumir roles y asignar tiempos para que los niños y niñas puedan jugar; el segundo, *juego dramático en pequeños grupos*, en el cual hay dispuestos rincones de juego específicos sobre determinadas temáticas (princesas, super héroes, profesiones, etc.) en donde pequeños grupos de niños pueden acercarse a estos espacios y jugar libremente.

El tercero, *el juego con escenarios y juguetes*, en este tipo de juego dramático el docente utiliza escenarios tematizados y la adecuación de juguetes y objetos dentro del aula, para que los niños jueguen sin necesidad de asumir un rol en específico, sino que jueguen con

estos objetos de la manera en que conocen; por último, se encuentra el *juego dramático teatral*, en el que generalmente los docentes invitan a los niños y niñas a representar un apartado del cuento que leyeron en clase, una escena histórica o cotidiana, en este tipo de juego se puede dotar a los niños de disfraces, accesorios y objetos que permitan darle realismo a la dramatización y presentarlo frente a sus compañeros (Sarlé, 2008, citada en Sarlé, 2010).

Por ende, esta propuesta pedagógica se centra en el juego dramático dado que, les permite a los docentes de aula de educación primaria enriquecer la experiencia que tienen los niños y niñas en ambientes cercanos para ellos, en este caso desde entornos primarios y secundarios como la familia, el curso, la escuela, el barrio y la ciudad.

Pues allí, se tejen situaciones contextualizadas y cotidianas a su realidad inmediata, además les brinda otras alternativas de aprendizaje desde el juego mismo, lo cual genera en ellos curiosidad por aprender de estas situaciones o roles asumidos que no necesariamente ven en sus entornos cercanos, pero que sus pares reflejan al momento del juego conjunto. Puesto que, “la variedad de temas que los niños pueden jugar depende de la experiencia que tienen. De ahí la importancia de nutrir la experiencia para que nuevas porciones del mundo puedan ser exploradas, conocidas y recreadas a través del juego” (Sarlé, et al., 2014, p. 11).

6.3 Cognición, juego y aprendizaje

En los últimos años se ha dado la discusión teórica y práctica sobre la forma en la que el ser humano puede mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, distintos estudios de neurociencias han revelado la importancia de comprender la base biológica de la cognición humana con la que los sujetos establecen interacciones necesarias para incrementar su aprendizaje, sobre todo en las etapas más tempranas de la vida como lo es la infancia.

Así pues, esta tarea recae, principalmente, en la escuela ya que es la encargada de mejorar estos procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase, por ende, resulta

fundamental que los maestros conozcan la relación existente entre la cognición, el juego y el aprendizaje como elementos primordiales que pueden mejorar estos procesos de enseñanza, logrando así cualificar las experiencias pedagógicas que tienen los niños y niñas con su aprendizaje en esta etapa escolar.

Al respecto, Muñoz y Almonacid (2015) plantean la tesis de que una manera de favorecer el desarrollo cognitivo en la infancia es por medio de la formulación de orientaciones pedagógicas que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta formulación de propuestas pedagógicas implica:

Incorporar una perspectiva preferentemente lúdica en el aula de la primera infancia, es un desafío para los actuales y futuros educadores, toda vez que la escuela es siempre la continuación de la vida, y en la vida como bien lo sabemos, los niños aprenden jugando. En consecuencia, la intencionalidad educativa del juego se convierte en una premisa pedagógica-didáctica (Muñoz y Almonacid, 2015, p. 162)

En ese sentido, es importante conocer la forma en la que el juego genera impactos positivos en el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas, toda vez que les permite fortalecer otras dimensiones, como lo son las motrices, cognitivas, afectivas y sociales. Lo anterior, teniendo en cuenta que, el juego es un elemento que poco a poco ha ido abandonando las aulas escolares, ya que entre más alto es el nivel de escolaridad con mayor ahínco se priorizan otros aspectos académicos que implican disciplina, silencio y quietud.

Por esta razón, vale la pena revisar lo que dicen Muñoz y Almonacid (2015) sobre los procesos de cognición, ya que ellos lo entienden como “un proceso de elaboración de las informaciones que provienen de la percepción y el cerebro” (p. 169). Es decir que, los procesos de cognición son los encargados de percibir, relacionar y agregar nueva información al cerebro, esta capacidad de reconstruir lo aprendido es conocida como plasticidad cerebral.

De modo que, la plasticidad cerebral “modifica química, anatómica y fisiológicamente el cerebro puesto que exige alteraciones en las redes neuronales cada vez que las situaciones vivenciadas en el ambiente inhiben o estimulan el surgimiento de nuevas sinapsis a través de la liberación de neurotransmisores” (Muñoz y Almonacid, 2015, p. 169). Y, es a partir de esa necesidad de estimulación que el juego se convierte en un elemento principal en el aprendizaje de los niños en su etapa más temprana de escolarización, puesto que esa experiencia que brinda el juego posibilita mejores procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje.

Así pues, el juego no solo genera experiencias pedagógicas diferentes de aprendizaje, sino que también permite, en la mayoría de los casos, una mejor resolución de los conflictos, establecimiento de roles, un dominio en la expresión corporal, así como mejores desempeños de ubicación temporo-espacial, por ende, el juego tiene implicaciones tanto en el desarrollo cognitivo como en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas que están en las primeras etapas de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre este particular, estos autores mencionan que el juego fomenta la cognición y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la medida que:

el aula se transforma en un espacio conversacional distinto, donde la espontaneidad, honestidad y el respeto priman, puesto que dramatizar una batalla, escenificar un circo, bailar, jugar a los títeres, las marionetas, danzar, rescatar los juegos tradicionales, [...] permiten contextualizar y fortalecer los contenidos de aprendizaje, con un espíritu lúdico que transversalice el currículo. Así como un niño(a) juega, ríe y aprende en casa, es deseable y posible que continúe riendo, jugando y aprendiendo en la escuela (Muñoz y Almonacid, 2015, p. 173).

De ahí que, el aprendizaje, como menciona Maturana (2004), se da a partir de un acoplamiento estructural en el que distintas interacciones con el medio generan sistemas de

autoorganización mental de la información, por lo que se hace necesario activar experiencias pedagógicas que estimulen los procesos de enseñanza-aprendizaje en los niños y niñas en su etapa escolar inicial.

Es así como, los educadores están llamados a discutir, planear y reflexionar sobre las metodologías que utilizan en el aula de clase para que los niños y niñas aprendan de maneras diferentes, en este caso desde la propuesta ‘aprender jugando’ en la cual los estudiantes tienen la posibilidad de proponer, interpelar y adecuarse a los diferentes tipos de juego que se proponen en el aula, y que a la par, les están permitiendo establecer bases fuertes en su desarrollo cognitivo, social y afectivo.

6.4 Los maestros y el juego en el aula

Los maestros ocupan un lugar indispensable al momento de posicionar el juego como una experiencia pedagógica en el aula, ya que son ellos quienes orientan estos espacios dentro de la escuela por medio de distintas metodologías, recursos y contenidos específicos para la edad de los niños y niñas en niveles escolares iniciales, tal como lo enuncian Molina y Ruiz (2016) “la educación es una aventura compartida por los niños, las familias, los educadores, el personal de la escuela, el entorno social, las políticas educativas, etc. Y es necesario un consenso para que pueda llevarse a cabo de una forma coherente” (p. 40). Es por esta razón que, valdría la pena revisar algunos elementos teóricos que permitan comprender de qué manera el maestro puede generar estos escenarios significativos en torno al juego en el aula.

A partir de lo anterior, es importante retomar los postulados de Porstein (2016) puesto que esta autora menciona que una de las formas en las que el maestro puede posicionar el juego en el aula es a partir de rituales y rutinas alrededor del juego, en las cuales intervienen los niños y el maestro generando así que “el niño recorre el espacio apropiándose de la estructura profunda del juego y desplegando su creación personal a partir de ella” (p. 63).

En vista de esto, Porstein (2016) apoyada en Brunner (1984) y Kaye (1986) menciona que es la reiteración lo que permite que los niños inicien un juego intercomunicativo en el aula, lo que posibilita la construcción de procesos comunicativos y afectivos con sus pares de manera estructurada. Lo anterior, podría explicarse desde el concepto acuñado por Vygotsky (1933, como se cita en Porstein, 2016) al expresar que el medio educativo social tiene un carácter trilateral, esto implica que el alumno, el maestro y el espacio existente entre estos esté activo y predispuesto para el juego.

Para esto, es importante que el maestro inicie un diálogo lúdico con los niños y niñas en el aula de clase, con la intención de que sean ellos quienes propongan, socialicen y verbalicen con sus pares el juego que desean empezar, este tipo de diálogo permite que quienes participan de manera rutinaria en estos juegos establezcan acuerdos, objetos e intercambios de opinión con la mediación del maestro. De esta manera, se hace necesario que los maestros:

desplieguen una «escucha atenta» ante las acciones de los niños. No es posible intercomunicarse si el adulto no se esfuerza por observar, interpretar, interactuar con el niño, mediando especialmente un proceso afectivo de contención y escucha (Porstein, 2016, p. 64).

Así, se hace indispensable que si bien el maestro es quien orienta y propone el escenario del juego en el aula, son los niños quienes de manera natural inician el juego y desean hacerlo con los objetos y compañeros que tienen en su entorno.

Otro de los aspectos fundamentales en las que el maestro puede posicionar el juego como una experiencia pedagógica en el aula es por medio de la observación, ya que según Ferrari de Prieto (1990, como se cita en Porstein, 2016) la observación puede convertirse en una estrategia adecuada para generar un juego espontáneo en los niños y niñas dentro del aula de clase. En ese sentido, que el maestro se forme en este campo permite comprender mejor a

los niños y ayudarlos a tomar decisiones, haciendo de la observación una competencia docente, de modo que,

el adulto ofrece un «sostén global»² para el desarrollo de la actividad o la realización de una tarea [esto] implica un «traspaso progresivo del control», que pasa de ser ejercido casi exclusivamente por el adulto a ser asumido prácticamente en su totalidad por el niño (Porstein, 2016, p. 65).

Este elemento en mención recae sobre el maestro, al proporcionar un espacio pensado para el juego y en el que se tejen relaciones horizontales para que se gesten escenarios de realidad, ficción y representación de manera repetitiva en el aula de clase, a propósito de contenidos y objetivos pedagógicos acordes al contexto de los niños. Además, la observación le permite al maestro hacer un ejercicio reflexivo sobre su acción pedagógica pasada y futura, pues “aprende a observar, a saber, qué quiere ver, a saber, mirar, saber reconocer lo que sucede, registrarlo a través de las imágenes y de los parámetros elaborados previamente sobre lo que interesa ver, y saber darle valor para hacerlo visible” (Molina y Ruíz, 2016, p. 62).

A propósito de esto, en ese proceso de observación y reflexión pedagógica, los autores de esta propuesta tuvieron distintas experiencias dentro de sus lugares de práctica que les permitieron ver cómo en algunas dinámicas escolares el juego estaba presente de forma directa en escenarios educativos para la primera infancia, pero luego, en primaria estos espacios de juego se convertían en sinónimo de premio para los estudiantes que seguían las instrucciones de sus docentes y castigo para quienes jugaban fuera del tiempo y espacio establecido. Así, estos últimos -el espacio y tiempo de juego- eran establecidos por parte del docente lo cual significaba, en muchos casos, la pérdida de posibilidades de libertad y creatividad por parte de los niños y niñas en su momento de juego.

² El término «sostén global» lo explica Bowlby (1951, citado en Porstein, 2016) al decir que se refiere a las “conductas por las cuales el niño logra mantener a un adulto significativo a una distancia adecuada” (p. 66).

Por último, otra de las formas que Porstein (2016) considera que el juego se puede convertir en una experiencia pedagógica es por medio de la participación del maestro, en tanto “el docente presenta el formato del juego frente a los niños, estos participan, por momentos, realizando en conjunto algunas partes; otras veces, imitan la totalidad de las acciones” (p. 65); en este caso se requiere que el maestro cuente con los elementos necesarios que propicien el juego y motiven a los niños a jugar. Sin embargo, resulta importante volver sobre lo que Molina y Ruiz (2016) denominan como “el derecho de los niños y de las niñas al no hacer, a la calma, a los silencios, a la quietud, a crear ideas desde el vacío y la necesidad, a tener tiempo para pensar, decidir y proyectar” (p. 61), lo cual hace alusión a dejar de lado el “adultocentrismo” del juego y poner más atención a los intereses y propuestas de organización, distribución y tiempos de las niñas y niños.

En suma, es necesario que los docentes que acompañan la experiencia de juego intervengan sin interferir, tal como lo señala Pitluk (2006, como se cita en Porstein, 2016), al proponer que las experiencias pedagógicas de juego se desarrollen a partir de la planificación periódica, en la que se organicen los materiales y espacios necesarios; el desarrollo del juego, en el que el docente determina los momentos de observación e intervención; el orden, donde los niños clasifican y organizan los materiales y el espacio; y la evaluación en la que se revisa, concluye y reflexiona sobre lo sucedido.

Así pues, los cuatro momentos señalados por las autoras, permiten que los maestros estructuren, desarrollen y evalúen una propuesta pedagógica basada en el juego libre, sin perder de vista la intencionalidad pedagógica, las posibilidades de construcción colectiva con las niñas y niños y la capacidad reflexiva de los docentes sobre su accionar.

En este punto, valdría la pena revisar lo que explica Porstein (2016) sobre los dispositivos lúdicos del juego que según esta autora hace referencia al conjunto de materiales que tienen una función específica que les permite “contener y desafiar los desplazamientos de

los/as niños/as, como, por ejemplo: subir, bajar, trepar, descender, deslizarse, saltar en profundidad, esquivar, equilibrar dinámicamente, entrar y salir, esconderse, hamacarse, girar, etc.” (p. 78). Además de esto, estos dispositivos se caracterizan no solo por este tipo de materiales, sino que también se tienen en cuenta otros elementos como texturas y tamaños que desde la participación del maestro pueden contribuir a enriquecer el juego de los niños y las niñas en el aula de clase.

Ahora bien, a partir de esta participación se gestan procesos en torno al juego desde acciones espontáneas de los niños en los que se destacan tres modos de participación del maestro: 1) Modos de participación presente al iniciar el juego; 2) Modos de participación centrados en la reiteración y 3) Modos de participación que promueven el campo ficcional característico del juego (Porstein, 2016).

Al respecto, esta autora hace una anotación sobre la formación del maestro que denomina como «biografía lúdica» la cual considera que es indispensable para que el maestro sea consciente de su propia vivencia con el juego, ya que son estas experiencias las que influyen de manera positiva o negativa en los espacios de juego que tienen sus estudiantes en el aula de clase. De esta manera, se hace necesario que “cada docente pueda conocer los marcos teóricos que fundamentan su práctica (sobre todo con relación al valor del juego para el desarrollo del niño), y así rejerarquizar el lugar del mismo en la educación infantil” (Porstein, 2016, p. 67).

Así pues, cada uno de estos elementos (reiteración, observación y participación) permiten que el maestro construya escenarios de juego que potencializan los procesos cognitivos, sociales, motores e incluso los intereses personales de cada niño dentro de cada grupo escolar. En esencia, posicionar el juego como una experiencia pedagógica requiere que cada maestro pueda realizar intervenciones planificadas en las que se den procesos de reiteración y complejización, sin dejar de lado espacios de flexibilidad en el juego que

posibiliten que los niños y niñas hagan las adecuaciones necesarias para que no solo se identifiquen con lo que juegan, sino que además fortalezcan su aprendizaje.

6.5 Propuestas didácticas para llevar el juego al aula

Hay diversas propuestas didácticas y pedagógicas que permiten la inmersión del juego en el aula, teniendo en cuenta los aspectos más relevantes que se han enunciado hasta ahora sobre la importancia del juego en la infancia, el lugar del docente en la integración del juego en los proyectos educativos y el juego como una experiencia pedagógica potencializadora. Una de estas propuestas son las instalaciones, planteadas y definidas por Molina y Ruiz (2016) como

un espacio de interacción simbólica, un lugar que permite, da acceso y sostiene el símbolo desde su configuración inicial, ya que, al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es proponer (el «érase una vez»), y el de los niños disponer. Un verdadero ecosistema lúdico organizado por el adulto para provocar, desde un orden inicial y una propuesta estética concreta, su deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción por parte de los niños a través del juego compartido (Molina y Ruíz, 2016, p. 45).

Así, esta propuesta de Molina y Ruíz (2016) resulta muy interesante al permitirle al docente plantear espacios lúdicos resignificados, flexibles y que tienen a las niñas y los niños como centro, pasando por sus intereses, necesidades, transiciones y potencialidades, tanto individuales como colectivos, ya que las instalaciones permiten la interacción de las niñas y niños, tanto con los materiales dispuestos, con el espacio, como con el docente y sus pares.

Para alcanzar las potencialidades de las instalaciones propuestas por los autores, es preciso tener en cuenta que estas deben tener “unas características estructurales y estéticas que proporcionen a los niños la posibilidad de elaborar una imagen mental potente,

vívidamente identificada y organizada perceptivamente [...] para facilitar la estructuración cognitiva [que permite] ese espacio social o entorno privilegiado para la lúdica” (Molina y Ruíz, 2016, p. 46). Esto quiere decir que, las características enunciadas, deben estar presentes en el docente que diseña y organiza la instalación, el ambiente donde está dispuesta y los objetos que la componen,

Más aún, cuando se proponen más de dos objetos para que el niño encuentre relaciones inéditas entre ellos. En las instalaciones, los objetos se organizan con una intencionalidad por parte del adulto para establecer una narración a partir de su funcionalidad, sensorialidad, sentido lúdico y simbología. Se proponen «diálogos» con objetos entre los que existe la posibilidad de una vinculación o narración, de manera que un objeto actúe, interfiera, contenga o complemente a otro. Los objetos se presentan en el medio del espacio disponible para permitir el recorrido alrededor de la instalación y que los niños puedan elegir después otros lugares según su proyecto de juego o deriva lúdica (Ruíz de Velasco y Molina, 2014, como se cita en (Molina y Ruíz, 2016, p. 46).

Es así como este equilibrio que se plantea para los objetos ha de estar presente también en el ambiente y el docente que acompañan la instalación, para permitirle a las niñas y niños llevar a cabo acciones transformadoras, comprender la existencia de una ubicación, apropiarse e interpretar el espacio, hacer los objetos suyos a nivel físico y psíquico y generar reglas de juego. Lo dicho, permite entrever las potencialidades de las instalaciones para generar aprendizajes espontáneos desde la interacción y la libertad, relacionados con transiciones espontáneas, sencillas y complejas; juego presimbólico; juego simbólico; narración gráfica u oral; entre otros (Molina y Ruíz, 2016).

Otra de las propuestas para llevar el juego al aula son las secuencias didácticas, que para Porstein (2016) son “estructuras organizativas de las propuestas de enseñanza en todos

los niveles educativos” (p. 90) que según esta autora tienen incidencia en los modos de aprendizaje y de enseñanza, el primero porque por medio de las secuencias se logra comprender el aprendizaje como un proceso personal que se enriquece mediante la interacción, y en el segundo, porque los modos de enseñanza requieren tener un conocimiento sobre los contenidos a abordar, así como una interacción con otros, en este caso la interrelación de los niños con sus compañeros de clase y con su maestro.

Al respecto Pitluk (2007, citado en Porstein, 2016) explica que las secuencias didácticas permiten una forma distinta de acercarse a los contenidos, y que eso a su vez ayuda a mejorar las prácticas del maestro ya que le exige apropiación del conocimiento, creatividad, espontaneidad, entre otros aspectos que implican ver el aprendizaje como un hecho continuo que todo el tiempo está sucediendo.

Además, esta autora plantea que estos materiales didácticos deben focalizarse en los objetivos pedagógicos ya que esto hace que las planeaciones escolares estén articuladas, y se pueda volver sobre ellas una y otra vez hasta que los estudiantes hayan logrado comprender los temas a cabalidad. Frente a esto, Porstein (2016) agrega que los objetivos de la secuencia didáctica se cumplen una vez que el desarrollo de estas se da por medio de una estructura en la que siempre destaque un inicio, un paso a paso y un cierre que permita abordar la siguiente sesión del material diseñado. Sobre esto, la autora hace la siguiente aclaración:

Es fundamental destacar que la unidad de sentido, la coherencia y la continuidad de esta secuenciación y sus diferentes propuestas se configura en función de los contenidos y no de los materiales. Estos últimos, de suma importancia en el diseño y desarrollo de las propuestas, determinan y enriquecen u obstaculizan el trabajo, ya que constituyen un aspecto básico, pero no el central sobre el cual organizar el recorrido de enseñanza (Porstein, 2016, p. 89)

Es decir que, en este caso la secuencialidad implica que la propuesta pedagógica diseñada por el maestro debe permitir la secuencialidad en todas sus modalidades, incluso con los espacios para que los estudiantes también tengan participación en las variaciones de las sesiones a estudiar, sin que el objetivo a abordar en la clase se modifique trascendentalmente, sino que, por el contrario, la propuesta se vea enriquecida y valorada de la mejor manera posible entre quienes participan. Sumado a esto, Porstein (2016) expone otras cuatro formas de pensar el juego en el aula, en primer lugar, están los proyectos, los cuales

define como un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado. Se hace difícil reconocer la diferencia entre las unidades didácticas y los proyectos porque son en realidad aspectos muy sutiles vinculados con el lugar desde donde nos ubicamos para analizar el diseño de las propuestas a realizar (p. 128).

Es así como, el juego, en este caso, tiene una intencionalidad clara desde el primer momento que está relacionada con el desarrollo de una investigación, en la que el juego se posiciona como alternativa a una problemática identificada previamente, para lo cual se diseñan e implementan diversas experiencias de juego que son objeto de observación, análisis y reflexión, por parte del docente-investigador.

En segundo lugar, Porstein (2016) habla del juego centralizado, el cual se refiere a organizar y preparar materiales necesarios para el desarrollo de una propuesta de juego centrada en una única temática, por lo que, es necesario experimentar con el juego dramático y un espacio lúdico delimitado. En tercer lugar, está el taller, que es

la posibilidad de elegir entre opciones e interactuar en el pequeño grupo en función de una tarea que implica una producción compartida. Se sustentan en la construcción de una trama grupal que sostiene los procesos individuales, en la puesta en común de

ideas y acciones, en una asunción y adjudicación de roles no rígida, en la comunicación, la exploración, el disfrute y el juego (Porstein, 2016, p. 132).

Por lo que, el taller se basa en la participación democrática de los agentes del hecho educativo y resulta ser una propuesta contraria a las formas educativas lineales y pasivas, en las que algunos estudiantes quedan fuera, se generan rangos de direccionamiento y mando de las experiencias pedagógicas y/o se privilegia la generación de conocimientos y contenidos individuales. Por último, la autora propone el juego trabajo que

es una de las actividades fundantes de la tarea en el Jardín de Infantes, fuente de riqueza y de propuestas alternativas, basada en el respeto por la diversidad de intereses de los niños pequeños. Es una actividad fundamentalmente creadora donde se conjugan el placer con la realidad (Pitluk, 2006, citado en Porstein, 2016, p. 129).

Esta idea del juego trabajo resulta bastante interesante y completa, ya que, además de poder integrarse con cualquiera de las otras propuestas para llevar el juego al aula, tiene una estructura específica que, según Pitluk (2006, citado en Porstein, 2016), está compuesta por cuatro momentos antes mencionados: la planificación, el desarrollo, el orden y la evaluación, los cuales le permiten al docente plantear, ejecutar, analizar y evaluar su propuesta desde una perspectiva teórica, práctica, pedagógica e investigativa.

Para finalizar, la UNICEF (2018) expone la práctica adecuada al desarrollo y el aprendizaje lúdico como una propuesta de enseñanza que se basa en llevar a cabo un proceso investigativo por parte del docente, centrado en la observación y análisis de las posibilidades de desarrollo y aprendizaje por parte de las niñas y los niños, a partir de prácticas lúdicas en escenarios educativos. Para ello, UNICEF (2018) propone cuatro dimensiones:

- Adecuación al individuo: se refiere para tener en cuenta la diversidad (personal, familiar, contextual, de ritmos de aprendizaje, intereses, habilidades, etc.) de cada una

de las niñas y los niños que hacen parte del grupo de estudiantes al cual se dirige la propuesta.

- Adecuación a la edad: son los aspectos característicos de cada edad y de cada etapa de desarrollo, desde las cuales se puede llegar a determinar qué experiencias favorecen un aprendizaje holístico.
- Adecuación cultural: tiene que ver con la introducción del contexto y la cultura a las propuestas pedagógicas, por lo que, es necesario que el docente tenga en cuenta los valores, expectativas y necesidades de las familias, para lograr experiencias de aprendizaje significativas, pertinentes y respetuosas.
- Trascendencia para el niño: hace referencia a la generación de experiencias pedagógicas pensadas, específicamente, para el grupo de niñas y niños al cual van dirigidas, con el fin de generar motivaciones e impactos reales a nivel académico, social y emocional.

En conclusión, luego de la revisión documental de los postulados de Molina y Ruiz (2016), Porstein (2016) y UNICEF (2018) se pudo establecer las categorías teóricas: juego en la infancia, los maestros y el juego en el aula y propuestas didácticas para llevar el juego al aula, estas permiten notar que, posicionar el juego como una experiencia pedagógica trae consigo una amplia gama de posibilidades para las niñas y los niños, a nivel intelectual, corporal, social y emocional, por lo que se requiere de un arduo compromiso por parte de los docentes, quienes han de estar dispuestos a plantear propuestas pedagógicas que se centren en los intereses, necesidades y potencialidades de las niñas y los niños, a la par que fortalecen la espontaneidad propia del juego infantil y la generación de conocimiento.

7. Marco metodológico

El presente apartado tiene como fin dar a conocer la técnica (observación participante) e instrumentos de investigación (diario de campo) que sirvieron como base para la creación de la secuencia didáctica, puesto que, si bien esta propuesta pedagógica no cuenta con un pilotaje de aplicación en algún grado escolar, estos instrumentos fueron elaborados en el desarrollo de la práctica pedagógica de los autores, lo cual les permitió, por un lado, identificar la problemática que se aborda en este trabajo de grado, y por el otro lado, hacer uso de estos recursos como parte de este proyecto.

7.1 Observación participante

La técnica de observación participante (OP) es utilizada en la metodología cualitativa con el fin de acercarse al contexto, cultura y representaciones sociales emergentes de los escenarios propuestos para el desarrollo de una investigación. En consideración a esto, autores como Marshall y Rossman (1989, citados en Piñeira, 2015) aducen la observación participante como la descripción sistematizada de los momentos, actitudes, valores, objetos

que están inmersos en escenarios sociales y que el investigador quiere estudiar de manera teórica y/o práctica. Sobre esto, Piñeira (2015) puntualiza que la OP:

ofrece el poder acceder a lugares de la cultura que pueden parecer escondidos; permite también una descripción muy rica en detalles; provee oportunidades para estar en situaciones improvisadas. [Además] mejorar la calidad de la recolección e interpretación de los datos es uno de sus puntos fuertes, así como generar nuevas preguntas de investigación (p. 82)

Por consiguiente, la observación participante requiere ser entendida como una técnica de investigación que permite la recopilación de información de una manera directa, teniendo en cuenta aspectos naturales mucho más específicos visibles en los espacios de investigación, a los cuales tiene acceso el investigador toda vez que su participación es consensuada con los participantes, organizaciones sociales y/o comunidades presentes en el desarrollo de la misma.

En tal sentido, Piñeira (2015) también menciona que, la técnica de observación participante tiene como principal fin que el investigador se introduzca en las distintas realidades que desea investigar, y que a partir de ahí, pueda estructurar información mucho más contextualizada y cercana a la realidad que se quiere estudiar, sin olvidar que, en este caso “el objeto de investigación” pasa a ser un “sujeto de investigación” con el que no se pueden concebir realidades sincrónicas, sino más bien históricas.

Con todo esto, lo descrito sobre la observación participante aterrizado en la formación docente tiene relevancia en la medida en que hacer uso de esta técnica de investigación le permite a los docentes tener procesos investigativos pertinentes, puesto que, al trabajar en contextos escolares los participantes tienen distintas realidades que el docente puede identificar con mayor facilidad toda vez que no solo estudia un fenómeno social, sino que

participa en los eventos que se desarrollan cotidianamente en la realidad que le interesa investigar.

Ahora bien, para el caso puntual de esta propuesta pedagógica, el uso de la técnica de observación participante tuvo lugar en las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en formación durante el curso de su carrera universitaria. Así pues, por medio de estas observaciones los docentes de formación pudieron consignar en sus diarios de campo algunas de las reflexiones, preguntas y concepciones sobre la ausencia del juego en los grados de primaria lo cual suscitó el interés de la presente investigación.

7.2 Diario de campo

El diario de campo es un instrumento de investigación utilizado para sistematizar información, según Bonilla y Rodríguez (1997, citados en Martínez, 2007) este instrumento le permite al investigador tener un seguimiento escrito de su proceso de observación, puesto que en él se consigna información de los aspectos que a su juicio considera importantes, y con los que puede más adelante organizar, analizar, interpretar y reflexionar sobre lo observado durante su investigación. Además de esto, Martínez (2007) menciona que:

El diario de campo permite enriquecer la relación teoría-práctica. [en tanto] la observación es una técnica de investigación de fuentes primarias, que [...] necesita de una planeación para abordar un objeto de estudio o una comunidad a través de un trabajo de campo (práctica), la teoría como fuente de información secundaria debe proveer de elementos conceptuales de dicho trabajo de campo para que la información no se quede simplemente en la descripción, sino que vaya más allá en su análisis (p. 77).

Es decir, una vez el investigador ha estado inmerso en el lugar de la observación puede dar cuenta de lo que allí sucede de manera concreta, y en ese sentido, tanto la teoría

como la práctica se pueden retroalimentar por medio de lo sistematizado en cada diario de campo, ya que este instrumento puede brindar elementos claves para la investigación, es por esto por lo que, si bien existen múltiples formatos de diarios de campo, en cualquiera de estos deben primar al menos tres aspectos fundamentales los cuales son: descripción, argumentación e interpretación.

Estos tres aspectos, según Martínez (2007) pueden comprenderse de la siguiente forma, en el apartado *descriptivo* del diario de campo se deben detallar de forma objetiva el contexto donde se está desarrollando la investigación, así pues, se debe priorizar la descripción de lo que se observa y su relación con el objeto o sujetos de estudio; en lo que respecta al apartado *argumentativo* el investigador necesita recurrir a la teoría de su trabajo investigativo, con la intención de profundizar sobre cómo funcionan los elementos vistos en los escenarios de investigación dentro del problema u objeto de estudio; finalmente, en el apartado *interpretativo* se debe hacer énfasis en dos aspectos: la comprensión y la interpretación, toda vez que estos dos elementos permiten que el investigador analice la información observada a la luz de elementos teóricos y prácticos que le ayuden a construir nuevos hallazgos, conclusiones y reflexiones sobre lo que sucede en torno a su objeto y/o sujetos de estudio.

Sumado a ello, Albertín (2007) expresa que en el diario de campo debe predominar una función reflexiva, es por esto por lo que en los registros de este instrumento se encuentren los siguientes aspectos:

- a) Comentarios personales y opiniones. b) Juicios valorativos. c) Selecciones y toma de decisiones. d) Formulación de hipótesis. e) Impresiones y emociones. f) Cuestiones, dudas y dilemas, suscitados al hilo de la escritura de las múltiples situaciones y conversaciones relatadas (p. 16).

Ahora bien, estas estipulaciones en el instrumento del diario de campo, en este caso puntual, le permiten a los docentes en formación tener un registro sobre los escenarios escolares en los cuales han ejercido como maestros observadores de su propia práctica pedagógica, pero además en donde han tenido la posibilidad de consignar información clave que ha dado lugar a investigaciones, como es el caso de este proyecto, el cual ha sido resultado de la compilación de diarios de campo en los cuales estaba presente la pregunta sobre el juego, su instrumentalización y/o ausencia del mismo en los niveles escolares de primaria.

7.3 Secuencia didáctica

El planteamiento de una propuesta pedagógica como resultado del proceso de indagación acerca del juego en la infancia y del juego en el aula, implica pensar en una estrategia que permita ser congruente con las intenciones de evitar las prácticas educativas que instrumentalizan del juego, darle un lugar relevante al juego dentro de la propuesta pedagógica y romper con los estigmas sobre el juego como experiencia pedagógica en la infancia.

Por esto, la secuencia didáctica resulta pertinente como estrategia pedagógica, al ser considerada como un

Conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas (Tobón et al., 2010, p. 20).

Así pues, la secuencia didáctica propuesta para este caso estará organizada en sesiones con tres momentos cada una (apertura, central y cierre), además, dichas sesiones tendrán un paso a paso que el docente puede seguir para desarrollar los diferentes momentos de las sesiones y; unos recursos de tipo musical, literario, dramatúrgico, cinematográfico, entre otros.

7.3.1 Estructura de la secuencia didáctica

A continuación, se presenta la estructura propuesta para la secuencia didáctica que tiene lugar en esta propuesta pedagógica:

- Introducción: en este espacio se presenta a los docentes lectores, un breve recorrido de la totalidad de la propuesta de secuencia didáctica, por lo que se enuncian los objetivos, los temas y el orden de la misma.
- Seis sesiones: estas corresponden a los espacios propuestos para el desarrollo de la secuencia didáctica, en los que se abordará el juego dramático a partir de lo planteado por Sarlé (et al., 2010 y 2014)³ y enriquecer los aprendizajes sobre las principales organizaciones sociales de los niños y las niñas, los cuales son: 1) Familia; 2) Curso; 3) Colegio; 4) Barrio o Vereda; 5) Ciudad y/o Municipio y 6) Muestra final
- Cada una de estas sesiones tendrá una misma estructura, inspirada en lo postulado por Pitluk (2006, citado en Porstein, 2016), a saber:

³ Esta secuencia didáctica estructura los momentos de las sesiones teniendo en cuenta algunos de los tipos de juego dramático planteados por Sarlé (et al., 2008, citadas en Sarlé, 2010): 1). juego dramático en pequeños grupos; 2) juego con escenarios y juguetes; 3) juego dramático como juego grupal y 4) juego dramático como juego teatral, como se detallan puntualmente en el apartado de marco teórico.

-Recursos: en este apartado se pondrán a disposición las herramientas pedagógicas de cada sesión, de manera organizada, con la intención de que el maestro tenga acceso a ellas de forma más práctica.

- a. Planificación: se refiere a organizar materiales, distribuir los sectores de juego y anticipar el proyecto de juego, lo cual, para este caso, se verá reflejado en el compromiso del docente a situar dentro de su planeación escolar los espacios de las sesiones, la elaboración del material requerido, la disposición del espacio en el cual tendrá lugar cada sesión y plantear las adecuaciones necesarias a la propuesta para su contexto educativo específico.
- b. Desarrollo: el maestro observa e interviene en diferentes momentos del juego, en este caso específico, se presentará el paso a paso de la sesión, así como algunas propuestas para que el docente intervenga de diferentes maneras (juego, pregunta, comentario, etc.).
- c. Anotaciones pedagógicas⁴: en este apartado se le presentarán al docente formas de abordar el tema específico de la sesión, así como algunas preguntas orientadoras para suscitar la discusión y generación de conocimiento por parte de los estudiantes.
- d. Evaluación: el docente saca conclusiones, aborda lo sucedido y permite que los niños y niñas expresen sus ideas, lo cual, para esta propuesta tendrá lugar en dos vías, por un lado, un espacio de conversación entre el docente y los estudiantes donde lleve a cabo lo enunciado anteriormente y, por otro lado, un espacio de reflexión pedagógica en la que el maestro genere algunas

⁴ Para efectos del desarrollo de esta propuesta, se cambió el momento 3 de Pitluk (2006, citado en Porstein, 2016, conocido como ‘orden’, por ‘anotaciones pedagógicas’.

anotaciones acerca de aspectos relevantes, aspectos a mejorar y aspectos positivos que evidenció en su puesta pedagógica.

7.4 Ruta metodológica

La ruta metodológica propuesta para este trabajo de grado se compone de cuatro momentos que serán explicados a continuación:

1. Observación participante: en esta fase se hace referencia a las observaciones realizadas, por los autores de la investigación, durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, en las que evidenciaron tanto la instrumentalización del juego como su ausencia en el aula del grado segundo.
2. Indagación teórica: se planteó un ejercicio de indagación alrededor de cinco categorías: juego en la infancia; los maestros y el juego en el aula; tipos de juego; del juego simbólico al juego dramático en el aula; juego y cognición y propuestas didácticas para llevar el juego al aula. Para su análisis se adelantó una indagación teórica sobre los postulados de Sarlé, et al., (2010 y 2014), Porstein (2016), y Molina y Ruíz (2016).
3. Diseño de la propuesta pedagógica: esta fase se centró en el diseño de una secuencia didáctica que tiene como propósito posicionar el juego el juego como una experiencia pedagógica en el aula de grado segundo. Para ello, dicha secuencia didáctica está compuesta por seis sesiones estructuradas en cuatro momentos: planificación, desarrollo, anotaciones pedagógicas y evaluación.
4. Reflexiones finales: se planteó un apartado en el que se exponen los hallazgos teóricos y didácticos, las consideraciones sobre el diseño de la secuencia didáctica y los nuevos análisis encontrados sobre el lugar del juego como experiencia pedagógica en el aula de grado segundo.

SECUENCIA

DIDÁCTICA

8. Secuencia didáctica 'Los grupos a los que pertenezco. Grado segundo'

Introducción

La presente secuencia didáctica 'Los grupos a los que pertenezco. Grado segundo' busca que los docentes de las instituciones educativas desarrollen y fortalezcan sus clases, con estudiantes de grado segundo, al rededor del juego como una experiencia pedagógica en el aula. Así pues, esta secuencia didáctica es una propuesta pedagógica y didáctica para que los

docentes propicien espacios de juego dramático relacionados con las organizaciones sociales de las que los niños y niñas hacen parte.

Por consiguiente, para dicha secuencia didáctica se plantean seis sesiones, estas son: *mi familia; mi curso; mi colegio; mi barrio o vereda; mi ciudad y/o municipio y la sesión de muestra final*, pensadas para ser aplicadas a niños entre 6 y 8 años de edad, en un tiempo estimado de 50 minutos cada una, para el desarrollo de cada sesión el docente contará con un formato de planeación, el paso a paso de la sesión, el listado de recursos, y algunos anexos que necesita para desarrollar cada una de las sesiones.

Finalmente, es importante mencionar que cada sesión tiene la posibilidad de ser adaptada por los docentes, según sea el contexto en el que vaya a ser aplicada esta secuencia didáctica.

Sesión 1. Mi familia

El juego fortalece el trabajo en equipo, las habilidades comunicativas y ciudadanas, el desarrollo sensorio-motor, la imaginación y la creatividad en los niños y niñas de primaria.

En esta sesión se busca que los estudiantes reconozcan su identidad familiar, dado que esta es la primera organización social a la que los niños pertenecen, lo cual la convierte en un espacio de cuidado, afecto, protección y acompañamiento a lo largo de su vida. Por esto, es importante que los niños y niñas reconozcan, desde la diversidad, el lugar de la familia en su construcción personal y social.

Recursos

- Cuento: Comunidad de Madrid. (2010). *Érase una vez una familia... Historias y anécdotas sobre la comprensión, la ayuda mutua, el buen humor, el respeto y el amor a la familia*. Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
https://www.academia.edu/40731797/%C3%89rase_una_vez_una_familia
- Objetos representativos de la familia.
- Una pelota.

Planificación

- Para esta sesión puedes ambientar el aula con elementos propios de una casa (artefactos de cocina, puertas, ventanas, etc.).
- En el encuentro anterior a esta sesión, pídeles a tus estudiantes que lleven a salón un objeto que represente a cada uno de los integrantes de su familia.
- Completar el formato de planeación.

Desarrollo

Paso 1. Saluda a tus estudiantes con la siguiente canción:

Con una mano nos saludamos, pero con una no nos ven (Levantar el brazo derecho y lo mueven de lado a lado).

Con las dos manos nos saludamos (Levantamos los dos brazos y los movemos de lado a lado) y hacemos ruido con los pies (Bajamos los brazos y zapateamos).

Con un piecito nos saludamos, pero con uno no nos ven (Se sientan, levantan la pierna derecha y la movemos de lado a lado).

Con dos piecitos nos saludamos y hacemos ruido otra vez (Permanecen sentados, levantan las dos piernas y las movemos de lado a lado) (VideoKidsTV Canciones,

Te sugerimos...

Ver este vídeo antes de la sesión: [🎵 🎵 SALUDO y más canciones infantiles - YouTube](#), una vez lo hayas visto puedes componer otras estrofas utilizando más partes del cuerpo.

Paso 2. Indícales a tus estudiantes que se organicen en un semicírculo. Luego, léelos en voz alta cinco de los cuentos del libro “Érase una vez una familia”.

Te sugerimos...

Proyectar o llevar algunas copias de los cuentos que elijas leer, para que los niños y niñas tengan la experiencia de interactuar con el texto, ya que son escritos por otros niños.

Paso 3. Luego de la lectura de los cuentos, pide a tus estudiantes que alisten los objetos que trajeron de casa y que se dispongan en mesa redonda. En seguida, cuéntales que van a jugar “tingo tingo tango” en el cual irán pasando una pelota y que la persona que la tenga cuando tú digas “tingo” deberá elegir uno de los objetos y contar a los demás quién es esa persona, lo que la caracteriza, etc., iniciando con la frase “Érase una vez una familia que tenía un integrante ...”. Repite esta actividad hasta que todos hayan participado.

Paso 4. Al terminar este juego, pídeles a tus estudiantes que se organicen en grupos de cinco personas para que recorran el salón y exploren los elementos allí dispuestos, luego, solicítales

que elijan un espacio del salón en el que se sientan cómodos para compartir, interactuar y jugar con los objetos traídos de casa y asumir los roles con los que más se sientan identificados o interesados.

Anotaciones Pedagógicas

Diles a tus estudiantes que se organicen en mesa redonda y pide que, los que quieran, compartan con sus compañeros sus opiniones sobre lo ocurrido en la sesión, a partir de preguntas orientadoras como las que te sugerimos a continuación:

- ¿Quiénes conforman tu familia?
- ¿Qué les gusta de su familia?
- ¿Qué te disgusta de tu familia?
- ¿Si pudieras mejorar algo en tu familia, que sería?

Evaluación

Teniendo en cuenta lo dicho por tus estudiantes en el momento anterior, te sugerimos hacer algunas reflexiones finales en torno a:

- No hay una única manera de conformar una familia, puesto que cada una está integrada y funciona de forma distinta, según el número de integrantes que la componen, las formas de ser de dichos integrantes, sus hábitos, etc.
- La familia puede ser un gran apoyo para afrontar diversas situaciones que para los niños y niñas representan un gran reto a nivel emocional y/o intelectual. Sin embargo, la familia también puede ser un espacio de conflicto, por lo cual, es importante que los niños y niñas puedan manifestar estas situaciones a su maestro o a alguna persona de confianza.

Luego de esto, te sugerimos hacer algunas anotaciones que consideres importantes sobre la sesión en el apartado de reflexiones pedagógicas del formato de planeación.

Para la siguiente sesión...

Pídeles a tus estudiantes que traigan retazos de tela de diferente color, lana, palos de paleta, tijeras, colbón, silicona y algunas hojas de colores.

Sesión 2. Mi curso

El juego, tanto en el aula como en los espacios de “tiempo libre”, resulta vital para que: los niños aprendan a forjar vínculos con los demás, y a compartir, negociar y resolver conflictos.

En la segunda sesión se abordarán las características del curso segundo, dado que, en su mayoría, esta es la segunda organización social a la que los niños pertenecen. Este tema es

importante para que los niños y niñas distingan la importancia de trabajar en equipo, fortalezcan su capacidad para solucionar conflictos de manera colectiva y reconozcan al otro a partir de sus saberes, diferencias, costumbres y cualidades.

Recursos

- Materiales como: retazos de tela de diferente color, lana, palos de paleta, tijeras, colbón, silicona y algunas hojas de colores.

Planificación

- Para esta sesión deberás elaborar algunas creaciones que sirvan de ejemplo para el paso 4 de la sesión.
- Completar el formato de planeación.

Desarrollo

Paso 1. Diles a tus estudiantes que se organicen en mesa redonda y explícales que luego de que tú digas “De la Habana ha venido un barco cargado de _____” (debes dar instrucciones que estén relacionadas con el curso, es decir nombres del grupo, colores favoritos, juegos, etc.), ellos deben responder con lo que tú les indiques. Ejemplo:

-Profesor: De la Habana ha venido un barco cargado de: ‘nombres de mis compañeros’.

-Estudiante: María, Alejandra, Esteban, Sebastián, etc.

Repite esta dinámica hasta que todos tus estudiantes hayan participado, por lo menos en una de las rondas.

Paso 2. Explícales a tus estudiantes que jugarán “Cierto o Falso”, por lo que, tú dirás algunas afirmaciones sobre el grado segundo que pueden ser ciertas o falsas y ellos lo determinarán.

Algunas de las afirmaciones que puedes enunciar son: “El grado segundo es muy responsable”; “El grado segundo es divertido”; “A los estudiantes del grado segundo les gustan las empanadas”; “A los estudiantes de grado segundo no les gusta jugar fútbol”, entre otras opciones que tú puedas añadir, teniendo en cuenta las características del curso.

Paso 3. Indícales a tus estudiantes que se organicen en grupos de seis personas, luego, entrégale a cada estudiante un trozo de papel, pídeles que escriban allí su nombre y que vayan pasando estos papelitos hacia su derecha, hasta que tu digas “alto”.

Paso 4. Una vez que tus estudiantes tengan el nombre de su compañero, solicítales disponer los materiales que trajeron de casa para que con estos lo representen. Cuando los niños y niñas terminen este paso, dales un tiempo prudente para que puedan interactuar y jugar entre ellos con sus creaciones.

Te sugerimos...

Llevar algunos ejemplos de representaciones de personas, empleando los materiales solicitados a los niños y niñas.

Anotaciones Pedagógicas

Dirige a tus estudiantes para que se organicen en mesa redonda y debate con ellos a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué coincidencias encuentran con sus compañeros?
- ¿En qué aspectos se diferencian con sus compañeros?
- ¿Qué es lo que más les sorprendió de las creaciones de sus compañeros?

- ¿Qué nuevas actividades les gustaría realizar con sus compañeros?

Evaluación

Teniendo en cuenta lo dicho por tus estudiantes en el momento anterior, te sugerimos hacer algunas reflexiones finales en torno a:

- Ante cualquier grupo social, del cual forman parte los estudiantes, es importante reconocer y respetar las diferencias y similitudes que existen entre las personas que los conforman, ya que esto construye la subjetividad de cada uno y permite que el grupo sea mucho más diverso e interesante.
- Más allá de las diferencias que puedan encontrar con sus compañeros, es importante que reconozcan las amplias posibilidades que tienen para jugar, compartir y encontrar solución a los conflictos.
- Es relevante que los niños y las niñas reconozcan la importancia que tiene darse la oportunidad de compartir con todos sus compañeros, a partir del reconocimiento de sus saberes, costumbres y cualidades.

Luego de esto, te sugerimos escribir algunas anotaciones que consideres importantes sobre la sesión en el apartado de reflexiones pedagógicas del formato de planeación.

Para la siguiente sesión...

Pídeles a tus estudiantes que traigan elementos u objetos correspondientes a espacios de la institución: cancha, salón de clase, rectoría, coordinación, orientación, laboratorios, sala de informática, cafetería, biblioteca, auditorio y salón de artes (música, danza, pintura, etc.).

Sesión 3. Mi colegio

Hablar de juego implica hablar de evolución, desarrollo, cultura, construcción de conocimiento y de colectividad, por lo que resulta ser algo natural y trascendental en la constitución de los seres humanos, principalmente de los niños y las niñas.

En la tercera sesión se abordará la relación de las características del grado segundo con las características de su colegio, dado que, en su mayoría, esta es la tercera organización social a la que los niños pertenecen. Así pues, esta relación resulta relevante para la construcción de la identidad de los niños y niñas ya que tanto en el salón de clase como en el colegio logran adquirir experiencias que les permiten generar vínculos, aprender de los otros y generar acciones de cuidado de los espacios comunes.

Recursos

- Música relajante
- Dispositivos electrónicos para reproducir música
- Imágenes o fotografías de los espacios del colegio
- Cinta, tijeras, marcadores, tablero, etc.

Planificación

Para esta sesión deberás elaborar:

- Un ‘concéntrase’ que este compuesto por 22 fichas, cada una de 50 centímetros. organizadas en parejas con la misma imagen de los siguientes espacios de la institución: cancha, salón de clase, rectoría, coordinación, orientación, laboratorios, sala de informática, cafetería, biblioteca, auditorio y salón de artes (música, danza, pintura, etc.)⁵.
- Recoger los elementos que solicitaste a tus estudiantes y organízalos en las once categorías.
- Completar el formato de planeación.

⁵ Estos espacios están sujetos a las características específicas de las instalaciones de cada uno de los colegios donde se aplique la secuencia didáctica.

Desarrollo

Paso 1. Saluda a tus estudiantes, pídeles que se organicen en mesa redonda e indícales que harán un ejercicio de movimiento y memoria, el cual consiste en que una persona realice un movimiento (Ej. Levantar los brazos) y la persona que sigue repita ese movimiento y haga uno nuevo (Ej. Levanta los brazos y aplaude). Luego, la siguiente persona repite los dos movimientos anteriores e introduce uno nuevo y así sucesivamente, hasta llegar a la persona que comenzó.

Al terminar, dispón música suave en el salón, dile que cierren sus ojos y vayan pensando en aquello que les iras indicando: un lugar del colegio en el que ellos se sientan tranquilos, estos pueden ser: el salón de clase, el patio del colegio, la cafetería, etc. A la par, llévalos a que recuerden alguna situación que hayan vivido en ese espacio y los haya hecho sentir en calma. Dale un espacio de 3 minutos para esto, luego prepáralos para que poco a poco vayan abriendo los ojos y vayan a la siguiente actividad.

Paso 2. Organiza a tus estudiantes en once grupos, muestrales el ‘concéntrese’ y explícales cómo funciona, a partir de las siguientes instrucciones:

1. Deben elegir una ficha, girarla y observar qué lugar del colegio es.

1. Deben girar otra ficha para encontrar la pareja de la ficha inicial. Para esto, tendrán una oportunidad.

Paso 3. Indícales que cada grupo participará hasta que encuentre una categoría, de modo que a cada grupo se le asigne una. Cuando esto suceda, deberás entregarle a cada grupo los elementos correspondientes a su categoría y pedirles que se ubiquen en un espacio del salón donde puedan interactuar y jugar con dichos objetos.

Anotaciones Pedagógicas

Genera una conversación con tus estudiantes, a partir de siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el lugar del colegio en el que más se sienten cómodos?
- ¿Cuál es el lugar del colegio que les gustaría mejorar? ¿Cómo podemos hacerlo?
- ¿Qué lugar del colegio les gustaría visitar un poco más?
- ¿Qué características comparte grado segundo con el colegio?
- ¿Cómo puedo cuidar mi colegio?
- ¿Cómo curso entre todos que podemos hacer para ver nuestro colegio más bonito?

Evaluación

Teniendo en cuenta lo dicho por tus estudiantes en el momento anterior, te sugerimos hacer algunas reflexiones finales en torno a:

- Es muy valioso recordarles a los estudiantes el lugar que tiene el colegio y el curso del cual hacen parte en la construcción de su identidad. Una forma de ver esto, es haciendo hincapié en las similitudes que existen entre compañeros, así como, entre el curso y el colegio en general.
- Es importante ser conscientes del uso y el valor de cada uno de los espacios de la institución educativa, lo que representan y significan a nivel intelectual y emocional para los integrantes de la comunidad educativa, así como generar iniciativas y acciones de cuidado colectivo de estos espacios comunes.

Luego de esto, te sugerimos hacer algunas anotaciones que consideres importantes sobre la sesión en el apartado de reflexiones pedagógicas del formato de planeación.

Para la siguiente sesión...

Pídele a cada uno de tus alumnos que elijan 1 lugar representativo o que más les guste de su barrio o vereda. Además, diles que indaguen con su familia y/o vecinos acerca de estos lugares, pídeles que anoten lo que más les llamó la atención e indícales que traigan esta información junto con algunos materiales u objetos que representen estos lugares. Puedes darles como ejemplo el supermercado, e indicarles qué elementos se encuentran allí (frutas, verduras, registradora, etc.), así como hacerle preguntas a la persona que atiende este lugar.

Sesión 4. Mi barrio o vereda

El juego en la infancia es un elemento constante que, si bien se da de forma espontánea, por iniciativa de las niñas y los niños, también ha de ser una experiencia motivada y orientada por los docentes.

En la cuarta sesión se abordará lo relacionado con sucesos históricos del barrio en el que habitan los niños y niñas del grado segundo, lo cual les permite conocer su propia historia por medio del recorrido simbólico en los lugares más representativos de su barrio o vereda, a la par que, les posibilita identificar problemáticas comunes y generar redes de apoyo desde las que se gesten acciones comunitarias.

Recursos

- Retazos de papel de diferentes medidas, texturas y colores.
- Hojas y cartulinas.
- Una pelota pequeña
- Un teatrino pequeño
- Recortes de espacios o figuras representativas de los lugares de los barrios o veredas de tu ciudad o municipio.
- Rollos de cinta y frascos de colbón.

Planificación

Para esta sesión necesitarás:

- Un teatrino pequeño (que puedes construir de manera artesanal con los materiales que tengas a tu disposición).
- Retazos de papel de diferentes medidas, texturas y colores.
- Rollos de cinta y frascos de colbón.
- Hojas y cartulinas.
- Fotografías de lugares comunes de los barrios o veredas (parques, puestos de salud, bibliotecas, tiendas, hospitales, iglesias, etc.)
- Completar el formato de planeación.

Desarrollo

Paso 1. Saluda a tus estudiantes, invítalos a la cancha del colegio y allí, diles que jugarán “Terremoto” para lo cual deberán seguir estas instrucciones:

- Organizarse en grupos de tres personas, de los cuales dos se tomarán de las manos, para representar una “casa” y el otro estará en medio de las dos personas, para representar al “inquilino”.
- El “inquilino” deberá presentarse diciendo su nombre y algo que le guste de su barrio o vereda.
- Cuando el profesor grite “casa” los estudiantes que representan la ‘casa’ deberán cambiar de ‘inquilino’.
- Cuando el profesor grite “inquilino” los estudiantes que representen al ‘inquilino’ deberán cambiar de ‘casa’.
- En cualquier momento, el profesor podrá preguntar a alguno de los estudiantes que representan las ‘casas’ el nombre y lo que le gusta del barrio de algunos de los ‘inquilinos’ que han estado allí. En caso de que la respuesta sea incorrecta, el profesor gritará “terremoto” lo cual causará que se desarmen los grupos actuales, los estudiantes corran a buscar nuevos grupos y vuelvan a empezar el juego.
- El juego terminará cuando todos los estudiantes hayan ocupado el rol de ‘inquilinos’.

Paso 2. Indícales a tus estudiantes que regresen al salón de clases, al estar allí, pídeles que se organicen en mesa redonda. Luego, entrégale a alguno de tus estudiantes la pelota y explícales que a la par que tú dices “pato, pato,” ellos deberán pasar la pelota de uno en uno y que cuando digas “ganso” el estudiante que tenga la pelota deberá compartir con sus compañeros el nombre del barrio o vereda en el que vive, así como algunas de las historias o lugares que indagó con sus familiares o vecinos.

Paso 3. Una vez los alumnos hayan compartido sus historias, entrégales el material para que realicen de manera creativa un títere que represente un lugar de su barrio o vereda utilizando los retazos de papel de diferentes colores, las fotografías, dibujos o imágenes que trajeron y

que para ellos tienen un significado o representa a alguien importante del lugar en el que viven.

Te sugerimos...

Si notas que la mayoría de tus estudiantes viven en un mismo barrio o vereda puedes adaptar la actividad para que la desarrollen de manera grupal.

Paso 4. Cuando todos tus estudiantes tengan listo el títere sobre alguno de los personajes de su barrio o vereda diles que organicen los pupitres al rededor del salón, para que quede un espacio suficiente en el cual poner el teatrino y que se puedan sentar en el piso alrededor de él, luego de esto, permíteles interactuar con en el teatrino que realizaste y dales un espacio en el que ellos puedan proponer historias acordes al títere que quisieron representar y las historias que indagaron con antelación, puedes sugerirles que vayan pasando de a dos personas a mostrar su títere en el teatrino y jugar con sus compañeros en un espacio de 1 a 2 minutos por pareja.

Anotaciones Pedagógicas

Luego de las exposiciones de tus estudiantes, puedes generar algunas preguntas, como:

- ¿Cuántos niños y niñas del curso viven en el mismo barrio o vereda?
- ¿Cuál fue la historia que más les gustó escuchar sobre el barrio o vereda en la que viven sus compañeros?
- ¿Qué lugares tuvieron en común los títeres de los niños y niñas que viven en un mismo barrio o vereda?
- ¿Qué diferencias vieron en la forma de representar un mismo barrio o vereda?

Evaluación

Teniendo en cuenta lo dicho por tus estudiantes en el momento anterior, te sugerimos hacer algunas reflexiones finales en torno a:

- La relevancia de recorrer y conocer el entorno del cual hacen parte, dado que esto les permite conocer su propia historia y les ayuda a identificar los diferentes escenarios y/o lugares de esparcimiento que tienen los niños y niñas para interactuar en el barrio o vereda en la que viven.
- La importancia que tiene saber cuáles de los compañeros y compañeras del curso viven cerca, en el mismo barrio o vereda, con el fin de generar redes de apoyo que les permitan conocer las condiciones de vida de sus compañeros, identificar problemáticas comunes y posibles formas de acción en pro a la solución de estas.

Luego de esto, te sugerimos hacer algunas anotaciones que consideres importantes sobre la sesión en el apartado de reflexiones pedagógicas del formato de planeación.

Sesión 5. Mi ciudad y/o municipio

El juego contribuye al fortalecimiento de las capacidades de autoafirmación, liderazgo y trabajo en equipo de las niñas y los niños.

En la quinta sesión se abordará la identificación de los fenómenos históricos y culturales de la ciudad y/o municipio en el que habitan los niños y niñas del grado segundo, con la intención de que conozcan los legados que dichos fenómenos han dejado a través del tiempo en su historia común, territorio, costumbres, lenguas y símbolos históricos.

Recursos

- Relato de un acontecimiento histórico sucedido en la ciudad donde te encuentras.
- Materiales audiovisuales relacionados con el acontecimiento histórico elegido.
- Materiales para ambientar el salón de acuerdo con la temática seleccionada.

Planificación

Para esta sesión deberás:

- Seleccionar un hecho histórico que haya tenido lugar en la ciudad donde estas.
- Buscar materiales audiovisuales relacionados con el hecho histórico elegido.
- Elaborar materiales para ambientar el salón de acuerdo a la temática seleccionada.

Desarrollo

Paso 1. Saluda a tus estudiantes y solicítales que se pongan de pie para llevar a cabo la dinámica “¡Hazme reír!”, para la cual deben seguir estas instrucciones:

- Todo el grupo debe desplazarse por el salón en diferentes direcciones.
- Al escuchar la frase “¡Hazme reír!”, los estudiantes deben detenerse, mirar a la persona más cercana y hacerse reír mutuamente mediante movimientos, muecas y sonidos.
- Durante la actividad ningún estudiante puede hablar.

Paso 2. Convoca a tus estudiantes en un semicírculo y realiza la lectura en voz alta del relato sobre el hecho histórico de la ciudad. Luego, muestrales los materiales audiovisuales de apoyo y pregúntales si ya conocían sobre esta historia, sus percepciones y si conocen algunos datos de la historia que no fueron mencionados antes.

Paso 3. Enseguida, invita a tus estudiantes a jugar teniendo en cuenta lo visto en los diferentes materiales, así como la ambientación dispuesta en el salón.

Te sugerimos...

Que invites a tus estudiantes a asumir un rol diferente teniendo en cuenta el relato que leíste en voz alta, también puedes participar con ellos asumiendo un personaje.

Anotaciones Pedagógicas

Genera una conversación con tus estudiantes en torno a lo sucedido en la sesión, para ello, puedes plantear preguntas, tales como:

- ¿Qué es lo que más les llamó la atención del fenómeno histórico y cultural visto?
- ¿Qué otros momentos históricos y culturales conocen de la ciudad y/o municipio en el que viven?
-

Evaluación

Teniendo en cuenta lo dicho por tus estudiantes en el momento anterior, te sugerimos hacer algunas reflexiones finales en torno a:

- La importancia de reconocer los aportes de algunos legados históricos, sociales y culturales ocurridos en la ciudad y/o municipio en el que viven los niños y niñas del grado segundo, ya que esto les permite comprender los cambios que han ocurrido en estos lugares a través del tiempo gracias a estos acontecimientos.
- La relevancia de estos eventos históricos sucedidos en la ciudad y/o municipio en el que viven los niños y niñas de grado segundo les posibilita reconocerse como parte de una historia común con sus compañeros, familiares y conocidos, así como también les

ayuda a identificar su territorio, costumbres, lenguas y símbolos históricos, entre otros aspectos.

Luego de esto, te sugerimos hacer algunas anotaciones que consideres importantes sobre la sesión en el apartado de reflexiones pedagógicas del formato de planeación.

Sesión 6. Muestra final

***Posicionar el juego como una experiencia pedagógica
trae consigo una amplia gama de posibilidades para las niñas
y los niños, a nivel intelectual, corporal, social y emocional.***

La última sesión tiene la intención de retomar lo visto sobre la identidad y las características históricas y culturales de la familia, curso, colegio, barrio o vereda, ciudad o municipio de los niños y niñas del grado segundo, con el fin de reconocer la importancia de los aportes que generan estas organizaciones tanto a la vida diaria de los niños y niñas, como a la oportunidad de consolidar acciones, experiencias y vínculos con los otros.

Recursos

- Objetos utilizados en las sesiones anteriores (elementos familiares, creaciones sobre los compañeros, los títeres y demás).
- Ropa relacionada con el evento histórico de la sesión 5.
- Materiales para ambientar el salón en relación a las diferentes organizaciones sociales a las que pertenecen los niños y niñas.

Planificación

Para esta sesión de cierre debes:

- Disponer el salón con los materiales relacionados con las diferentes organizaciones sociales a las que pertenecen los niños y niñas.
- Ubicar los materiales categorizados por las sesiones anteriores en diferentes rincones en el salón.

Desarrollo

Paso 1. Pídeles a tus estudiantes a que recorran el salón y detallen los diferentes rincones dispuestos allí. Invítalos a jugar de manera libre con los elementos que ahí se encuentran.

Paso 2. Solicítales a tus estudiantes organizarse en cuatro grupos y proponles que, teniendo en cuenta los elementos dispuestos en el salón, creen una corta pieza teatral para mostrarle a sus compañeros.

Te sugerimos...

Darles algunos minutos para que los estudiantes puedan interactuar en el espacio con los elementos dispuestos y así, puedan adecuar todo lo necesario para su obra de teatro.

Paso 3. Pídeles a tus estudiantes que se organicen en una media luna, para que cada grupo presente su pieza teatral. En este paso, puedes emplear diferentes herramientas audiovisuales para acompañar las presentaciones de tus estudiantes.

Anotaciones Pedagógicas

Una vez concluido el espacio teatral, inicia una conversación con tus estudiantes en donde puedas hacer preguntas sobre lo sucedido, puedes orientar la discusión a partir de preguntas como:

- ¿Cómo se sintieron jugando con sus compañeros?
- ¿Cuál es el primer grupo al que pertenecen socialmente?
- ¿Por qué es importante conocer a sus compañeros?
- ¿Qué espacios del colegio disfrutaban más y por qué?
- ¿Qué lugares del barrio o vereda les gustaría visitar?
- ~~¿Cuál es la importancia de conocer la historia de la ciudad en donde viven?~~

Evaluación

Después de lo dicho por tus estudiantes, puedes terminar la sesión con algunas reflexiones en torno a:

- La importancia de identificar y conocer cada uno de los grupos sociales a los que pertenecen los niños y niñas del grado segundo (familia, escuela, barrio o vereda, ciudad y/o municipio), con la intención de que reconozcan las características principales de estas organizaciones y los aportes positivos que cada uno les brinda a sus vidas de manera recurrente.
- La oportunidad de comprender que en cada grupo social existen diferencias de tipo social, cultural y económico, pero que, aun en medio de esas situaciones es posible trabajar en equipo, ya que esto les permite mejores experiencias a nivel personal, emocional y académico.

Luego de esto, te sugerimos hacer algunas anotaciones que consideres importantes sobre la sesión en el apartado de reflexiones pedagógicas del formato de planeación.

9. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones de esta propuesta pedagógica que tuvo dos momentos fundamentalmente, el primero, un recuento teórico en el que, desde varios autores, se plantean conceptualizaciones, hallazgos, discusiones y reflexiones en torno al juego y la infancia, y el segundo momento, el diseño de una secuencia didáctica dirigida a docentes del grado segundo, que les permitiera posicionar y potenciar el juego como una experiencia

pedagógica en el aula, puesto que el juego se establece como un espacio que se puede fortalecer con interacciones y brinda elementos didácticos para el desarrollo cognitivo, emocional y espiritual de la infancia, que van más allá de una actividad lúdica y de aprendizaje.

A propósito del primer momento de esta propuesta pedagógica, se planteó como objetivo específico indagar sobre las comprensiones teóricas que se tienen del juego como una experiencia pedagógica, para lo cual fue necesario retomar autores como Sarlé (et al., 2010 y 2014); Molina y Ruíz (2016); Porstein (2016) y UNICEF (2018), con los cuales se pudieron establecer elementos sobre el juego en la infancia y su importancia en la etapa escolar. Al respecto, se pudo concluir que entender el juego como una experiencia pedagógica en la vida de los niños y niñas permite que ellos se reconozcan como sujetos sociales y culturales, en tanto este les propicia interacciones, interpelaciones y nuevas formas de recreación propia y colectiva dentro del aula.

Así mismo, el segundo objetivo específico propuesto fue identificar los elementos estructurantes del juego en la infancia que permitieron enriquecer la propuesta didáctica, los cuales se vieron reflejado en aquellos postulados de Pitluk (2006, como se cita en Porstein, 2016) que dan luces a los docentes sobre cómo evitar interferencias y coartaciones de los elementos estructurantes (metas, reglas, roles, tiempos, espacios, objetos, problemas y estrategias) del juego de las niñas y los niños, y así, lograr un acompañamiento y unas intervenciones adecuadas a partir de la planificación periódica (organización de los materiales y espacios necesarios), el desarrollo del juego (determinación de los momentos de observación e intervención), el orden (organización y clasificación de materiales y espacio por parte de los niños) y la evaluación (revisión, conclusión y reflexión sobre lo sucedido).

Esto, permitió concluir que, esta relación -la importancia del juego y el juego en primaria-, si bien no solo se da en espacios educativos, este es uno de los escenarios propicios

para su aparición, por lo que, resulta vital que los maestros le den un lugar relevante al juego dentro de su práctica pedagógica, desde la libertad, la espontaneidad y la posibilidad de potenciar un desarrollo cultural y social en esta etapa escolar, así como, espacios para la disertación, las relaciones sociales, comunicativas y afectivas de manera significativa.

Por ende, el juego en la infancia visto como una experiencia pedagógica en el aula propicia que los niños y niñas tengan otros espacios desde la creatividad, la participación, la espontaneidad y la interacción con otros, sin necesidad de instrumentalizar el juego o relegarlo a momentos específicos de la rutina escolar como pueden ser el descanso o las clases de educación física y danza. Esto sin duda, ofrece elementos novedosos para los docentes toda vez que, el docente tenga clara su intencionalidad pedagógica, los objetivos, los recursos y el lugar del juego dentro de su propuesta, así como, las posibilidades, condiciones e intereses de los niños y niñas para que la experiencia resulte significativa.

Por último, el tercer objetivo específico fue diseñar una secuencia didáctica compuesta por seis sesiones en la que se potencializo el juego dramático en la infancia, para esto, se tomaron dos referentes importantes, la primera fue Porstein (2016) para la definición de la estructura de la secuencia didáctica (introducción, recursos, planificación, desarrollo, anotaciones pedagógicas y evaluación) y la segunda fue Sarlé (et al., 2010 y 2014) para colocar el juego dramático como centro de la propuesta pedagógica.

Así, esta propuesta pedagógica, procura enriquecer una perspectiva desde la cual el juego dramático sea la posibilidad de que los niños y las niñas se acerquen, relacionen e identifiquen con las organizaciones sociales de las que hacen parte, de la mano, de la oportunidad de encontrarse con nuevas formas de narrar estos espacios, socializar, cuidar de otros, reconocer el contexto, generar acuerdos, resolver conflictos de manera asertiva y

formar un carácter solidario, comprensivo y de liderazgo, lo que sin duda genera espacios escolares más empáticos y respetuosos consigo mismos y quienes les rodean.

Todo este proceso de indagación y construcción de la propuesta pedagógica llevó a que los maestros en formación -autores-, se cuestionaran a partir de sus prácticas pedagógicas sobre el lugar del juego en primaria, las formas instrumentalizadas en las que este aparecía en la escuela y su ausencia a medida que va avanzando el proceso escolar. Además, lo dicho permitió que los maestros en formación reconocieran la importancia de que el juego ocurra desde la libertad y la espontaneidad tanto en lo individual como en lo colectivo, ya que es desde ahí que se puede reconocer que el juego es un lenguaje en sí mismo que lleva a la construcción de sujetos sociales, críticos y participativos en las diferentes organizaciones sociales.

10. Recomendaciones

A manera de cierre, es preciso dar cuenta de algunas de las recomendaciones que esta propuesta pedagógica permite plantear para los y las docentes que implementarán esta secuencia como parte de sus apuestas pedagógicas. La primera hace referencia a que los docentes lleven a cabo un ejercicio reflexivo y crítico antes, durante y después de la puesta en

práctica de la secuencia didáctica, que permita reconocer las potencialidades y las falencias que esta presenta en relación con las condiciones de su institución educativa o su grupo de estudiantes.

Desde allí, nace la segunda recomendación a los maestros, que gira en torno a reconocer el carácter flexible desde el que se elaboró la secuencia didáctica, ya que, es un material pedagógico que permite que los docentes, desde el ejercicio de su autonomía, lo acoplen a sus contextos, intervengan las actividades y propongan cambios o variaciones ante la propuesta inicial. Por último, la tercera recomendación, está relacionada con la posibilidad de darle continuidad a la generación de propuestas pedagógicas bajo la forma de la secuencia didáctica aquí planteada, donde el juego se ponga en el centro desde sus diferentes niveles, partiendo del reconocimiento de los tiempos, espacios, materiales, intereses y demás aspectos, con los que cuenta el docente.

Referencias

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. <https://idus.us.es/handle/11441/55274>
- Aranguren, M., Becerra, M. y Jaramillo, C. (2017). *Espacios que enriquecen el juego simbólico de representación de roles en niños y niñas de la fundación Nugesí* 21. [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9240/TE-21059.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Campos, M., Chacc, I. y Gálvez, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa*. [Tesis de pregrado. Universidad de Chile]. Repositorio Institucional. https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/campos_m/sources/campos_m.pdf

Comunidad de Madrid. (2010). *Érase una vez una familia... Historias y anécdotas sobre la comprensión, la ayuda mutua, el buen humor, el respeto y el amor a la familia*. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. https://www.academia.edu/40731797/%C3%89rase_una_vez_una_familia

Damián, M. y Tron, R. (2011). Los tipos de juegos que eligen los niños en primaria superior. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14 (4), 191-212. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num4/Vol14No4Art11.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. UNICEF.

Hernández, S. (2013). *El juego como herramienta pedagógica*. [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. [TE-16057.pdf \(pedagogica.edu.co\)](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9240/TE-16057.pdf)

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 73-80. [1-La-Observación-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf \(ugel01.gob.pe\)](http://www.ugel01.gob.pe/1-La-Observación-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf)

Maturana, H. (2004). *Desde la biología a la psicología*. Universitaria S, A.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Molina, J. y Ruiz, Á. (2016) Lugares de Juego y Encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 71, 37-62. [rie71a02.pdf \(rieoei.org\)](http://www.rieoei.org/rie71a02.pdf)

- Muñoz, M., y Almonacid, A. (2015). Cognición, juego y aprendizaje: una propuesta para el área de la primera infancia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 162–177.
<https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.576>
- Piñeira, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, (1), 80-89.
[Observación participante: una introducción. | Piñeiro Aguiar | Revista San Gregorio](#)
- Pizzo, M. (2006). *El desarrollo de los niños en edad escolar*.
https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/el_desarrollo_de_los_ninos_en_edad_escolar.pdf
- Porstein, A. (2016). *Cuerpo, Juego y Movimiento en el nivel inicial*. Homo Sapiens.
- Ramos, B. (2017). *Lo que está en juego, en el juego: Creencias sobre el juego de una maestra del ciclo de educación inicial y una maestra del ciclo de básica de la IED Montebello y el lugar de ellas en el mismo*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11247/TE-22561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas, X. y Silva, Y. (2018). “*Nuestra escuela: territorio de juego*”. *Diseño de ambientes para el juego presimbólico en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional*. [Tesis de pregrado. Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11247/TE-22561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarlé, P., Rodríguez, I., y Rodríguez, E. (2010). *Juego Dramático. Hadas, brujas y duendes*. (1ª. Ed.) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- _____. (2014). *Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos*. (1ª. Ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.

https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae04d9b099dbb1.pdf

VideoKidsTV Canciones. (16 de junio de 2016). Saludo. [Archivo de Vídeo]. YouTube. 🎵🎵🎵

[SALUDO y más canciones infantiles - YouTube](#)

Zapata, T. (2020). *El juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de lectura y escritura en el grado primero*. [Trabajo de Maestría. Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12136>.

Anexos

Anexo 1. Formato de planeación

Formato de Planeación
Nombre de la Institución:

Nombre del Docente:	Curso:
Asignatura:	Fecha:
Tema:	Sesión:
Indicador de logro:	
Recursos:	
Paso a paso de la sesión	
Reflexiones pedagógicas	

Nota. Elaboración propia.