

MODALIDAD
URBANA Y
RURAL

El juego en la educación inicial

Jornada Institucional N° 2
Nivel Inicial

Año 2017

COORDINADOR

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

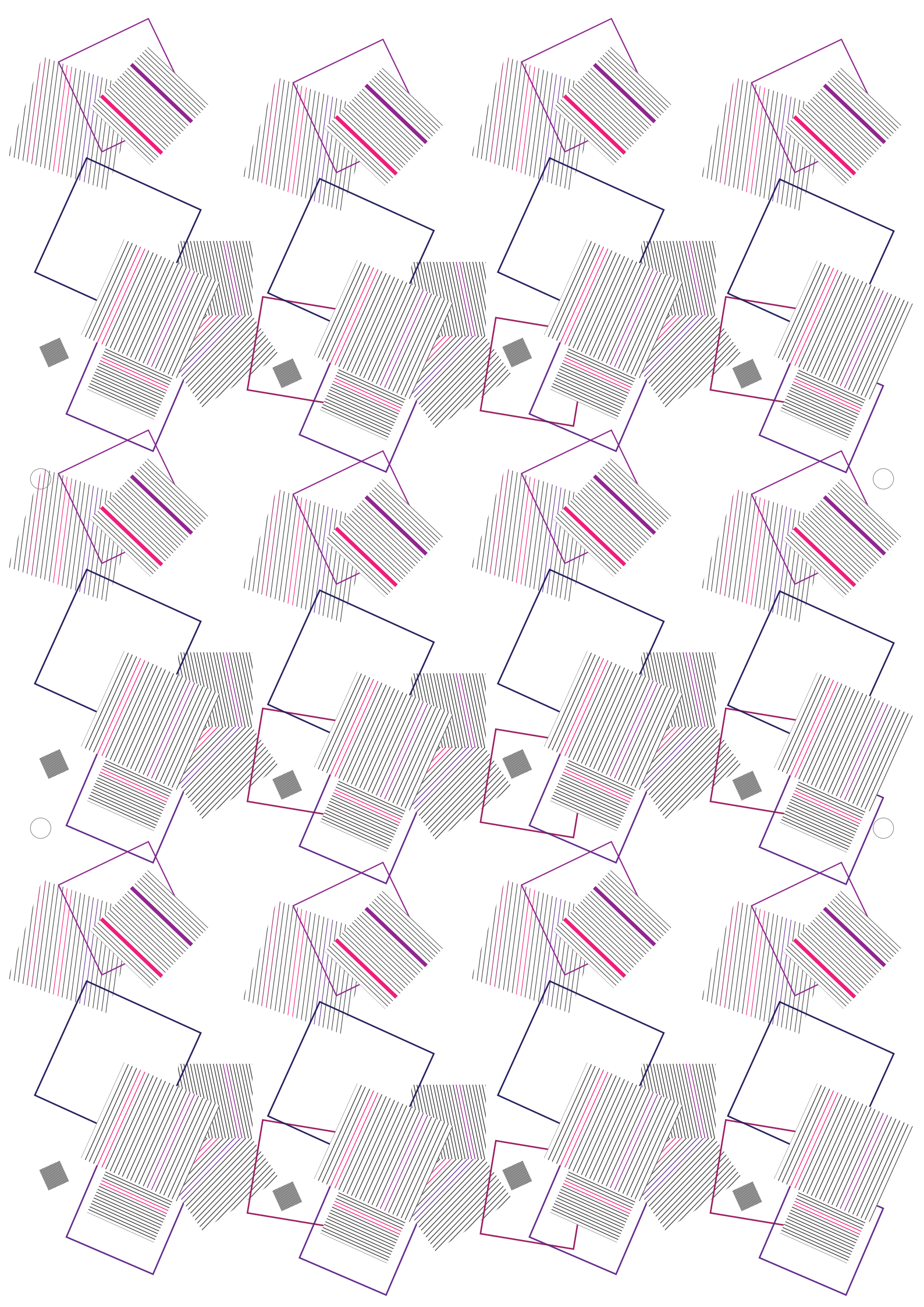
Organização
de Estados
Ibero-americanos
Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



**Ministerio de Educación y Deportes
Presidencia de la Nación**





Presidente de la Nación

Ing. Mauricio Macri

Ministro de Educación y Deportes

Esteban José Bullrich

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

María de las Mercedes Miguel

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva

Cecilia Veleda

Vicedirectora Ejecutiva

Florencia Mezzadra

Director Nacional de Formación Continua

Javier Simón



Estimados directivos y docentes:

Tenemos por delante un nuevo año con el enorme desafío y responsabilidad de trabajar juntos en consolidar un sistema educativo inclusivo y de calidad que garantice los aprendizajes fundamentales y permita el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los niños, jóvenes y adultos para su participación activa, responsable y comprometida en los distintos ámbitos de la vida.

El Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” posee como eje fundamental el fortalecimiento de la formación docente; haciendo hincapié en el desarrollo profesional y en la enseñanza de calidad. De esta manera, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, ha asumido el compromiso de acompañar a los docentes en su labor diaria y colaborar con la resolución de los desafíos concretos que se presentan en los distintos ámbitos de enseñanza. Esto conlleva la necesidad de generar espacios y oportunidades para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza más adecuadas para una educación que responda a las características de la sociedad contemporánea, que contribuya al trabajo colaborativo y a la conformación de comunidades de aprendizaje entre docentes.

A partir del Plan Nacional de Formación Docente se presentan líneas de trabajo para promover la formación inicial y continua de los equipos docentes en términos de innovación en la práctica, autonomía, creatividad, compromiso y capacidad crítica. En este sentido y con el propósito de alcanzar una mejora en los aprendizajes para todos, brindando materiales valiosos para la práctica docente, el Instituto Nacional de Formación Docente, propone líneas de trabajo que promuevan fortalecer el desarrollo de saberes y capacidades fundamentales, que faciliten poner en práctica los aprendizajes de una manera innovadora y prioricen al sujeto de aprendizaje como un sujeto activo, autónomo, creativo, comprometido y con capacidad crítica.

Esperamos que esta propuesta sea una experiencia transformadora para todos los equipos docentes del país y que encuentren en ella nuevas herramientas para potenciar su valiosa función en nuestra sociedad.

Muchas gracias por su compromiso y trabajo cotidiano.

Cecilia Veleda
Directora Ejecutiva
Instituto Nacional de Formación Docente

María de las Mercedes Miguel
Secretaria de Innovación
y Calidad Educativa

Índice

El juego en la educación inicial	3
Presentación general del ciclo anual	3
 Plan anual de jornadas 2017	6
Objetivos generales de la propuesta	6
Jornada 1. El juego y el jugar	6
Jornada 2. Los juegos tradicionales	7
Jornada 3. Juegos de mesa	7
Jornada 4. Juegos con reglas convencionales. Su análisis	7
Jornada 5. Evaluación del Proyecto Anual 2017 y Planificación 2018	7
 Agenda del encuentro	9
 Los juegos tradicionales	
Presentación	10
Objetivos	13
Resultado esperado en términos del aporte al trabajo de enseñanza	13
Metodología	13
Contenidos	13

Actividades	14
PRIMER MOMENTO	
Los juegos con reglas convencionales: los juegos tradicionales	
El dominio progresivo del juego. La importancia de la recurrencia	14
Actividad 1	14
Actividad 2	14
Actividad 3	15
SEGUNDO MOMENTO	
El formato del juego: Estructura profunda y superficial	
Los juegos y las edades de los niños:	
secuenciación y niveles de dificultad	20
Actividad 1	20
El formato del juego: Estructura profunda y superficial	21
El diseño de una secuencia de juegos que atienda el formato en función de las posibilidades de los niños (tales como la edad y la experiencia como jugador)	26
Actividad 2	27
Forma de juego y modo de jugar	28
TERCER MOMENTO	
"Tambor de juegos"	32
Actividad 1	32
Materiales de referencia	33
Anexo	34



El juego en la educación inicial

Presentación general del ciclo anual

El juego y la educación inicial tienen una relación definitoria, originaria y fundante. Esto ha sido así desde los inicios del jardín de infantes. Cuando los primeros pedagogos se dedicaron a pensar, diseñar y sentar las bases de la educación dedicada a niñas y niños pequeños. El juego se consideró como un componente constitutivo de dicha empresa, es decir, como un elemento que selló su marca de manera definitoria desde el momento de su fundación. Ahora bien, esta relación ha asumido formas diferentes conforme al paso del tiempo, y hoy, aunque se la reconoce como impronta de surgimiento, la relación entre juego y enseñanza ya no se define como entonces.

En la actualidad, el mandato educativo del Nivel Inicial en Argentina se rige por una concepción particular del lugar que ha de ocupar el juego en la formación de niños y niñas pequeños. El artículo 20d de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 establece que uno de los propósitos educativos del nivel es:

Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

Se lo concibe y define, entonces, como un **contenido de alto valor cultural** para el desarrollo integral del niño.

Este, que podría parecer un cambio menor; sin embargo, implica una concepción totalmente diferente de las definiciones que hasta ese momento se habían elaborado en el marco de la legislación, y por ende, genera un tratamiento necesariamente distinto de la consideración del juego, ya no solamente como rasgo de la naturaleza infantil, o estrategia del maestro y la maestra para la enseñanza de otros contenidos curriculares.

Esta definición planteada en la Ley Educación de Nacional en el año 2006, recupera otras consideraciones ya presentes en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del año 2004.

Ambos documentos oficiales marcan una clara revalorización del juego que, en lo sucesivo, empieza a cristalizarse en las diversas definiciones curriculares que posteriormente se elaboraron en las distintas jurisdicciones del territorio nacional. Así, llegaron a las salas y paulatinamente se entrelazaron con las prácticas habituales de cada docente, e impactaron en mayor o menor medida en las formas particulares que cada maestra o maestro define para la enseñanza en el Nivel Inicial.

La fisonomía que asume el enseñar en las salas de jardín de infantes es el fruto de un particular interjuego entre la innovación y la tradición, entre lo que permanece estable y lo novedoso. En este sentido, es interesante ver cómo rasgos históricos, que fueron parte de la impronta de

surgimiento, del momento fundacional del jardín de infantes, se entrecruzan con perspectivas absolutamente innovadoras fruto de desarrollos teóricos y miradas didácticas actuales, sin que esto implique, necesariamente, una disonancia o ruptura entre unos y otros. (Rodríguez Sáenz, 2008, p. 75)

Lo que hoy se observa en las salas es fruto de ese entrecruzamiento en el que siguen vigentes:

- ▶ las tradiciones históricas;
- ▶ las diversas interpretaciones que docentes, equipos directivos, profesores y profesoras hacen de las innovaciones (las actualizaciones de los Diseños Curriculares, modificaciones en los campos de conocimiento, etcétera) y;
- ▶ las distintas propuestas de inclusión de experiencias de juego en las salas de nuestro país.

A lo largo de este año, se propone analizar una mirada específica sobre el juego y sus implicancias en las propuestas de enseñanza en las instituciones de Nivel Inicial que tome como referencia:

1. **los mandatos normativos sobre el juego** que interpelan a quienes trabajan en el nivel, sin distinción del lugar de residencia (en todos los rincones del país) o de la función que ocupan (maestros, directores, preceptores, capacitadores/formadores, especialistas) y;
2. **los resultados de investigaciones y de proyectos implementados en distintas provincias del país durante los últimos años** (Batiuk y Coria, 2015). Los estudios recogen evidencia acerca de que aún hay mucho sobre lo que reflexionar y trabajar en nuestras escuelas acerca del lugar que ocupa el juego en las propuestas educativas. Los proyectos constituyen **experiencias que promueven la inclusión genuina del juego en las salas** que han sido probadas, documentadas, evaluadas y que han logrado favorecer, ampliar y enriquecer las oportunidades de jugar y aprender de los niños.

El estudio en cuestión fue realizado en 5 provincias (Chaco, Misiones, Formosa, Corrientes y Buenos Aires) con un alcance de:

- ▶ 67 escuelas visitadas (de diversos tipos institucionales);
- ▶ 384 docentes encuestados;
- ▶ 67 directores entrevistados;
- ▶ 61 directores encuestados;
- ▶ 340 actividades de sala observadas.

En el mismo:

[...] se subrayan por un lado, los avances en materia de cobertura de las edades obligatorias (5 y 4 años) y de dotación de bibliotecas y ludotecas a través de políticas de alto alcance que comprometieron inversiones por parte de las carteras educativas nacional y provinciales [...]

Pero, por otro lado,

se caracterizan situaciones de enseñanza en las salas y otros espacios escolares en instituciones estatales de diferentes formatos organizacionales (jardines independientes, nucleados,

salas anexas a escuelas primarias)¹, que se encuentran lejos de garantizar los aprendizajes prioritarios definidos federalmente. (Batiuk y Coria, 2015).

Como modelo de análisis, se tomarán los juegos con reglas convencionales. Esta decisión permitirá dialogar, discutir y construir propuestas que involucren un tipo de juego que necesite de un “otro” que enseñe las reglas y acompañe el proceso de jugar hasta que el niño se constituya en un jugador experto y pueda modificarlas, incluir nuevas o crear juegos a partir de los conocidos y jugados. Se abordará la singularidad de este tipo de juego, sin centrar necesariamente la preocupación en las posibilidades que estos brindan para el tratamiento de otros contenidos.

El ciclo de formación 2017 está organizado en base a 5 jornadas en las que se abordarán sucesivamente los siguientes temas:

- ▶ Jornada 1. El juego y el jugar
- ▶ Jornada 2. Los juegos tradicionales
- ▶ Jornada 3. Los juegos de mesa
- ▶ Jornada 4. El análisis de los juegos con reglas convencionales
- ▶ Jornada 5. La propuesta anual de los juegos con reglas convencionales y su instalación en la sala. Proyecto 2018

El interés, que condice con la dinámica de trabajo, es que en todas las jornadas se propicie un espacio de discusión entre colegas que permita retomar lo que ya se hace en las salas. Y a su vez, que ayude a complejizar la mirada y potencie el valor del juego desde la enseñanza, como motor del aprendizaje y el desarrollo del niño. Es por esto que se espera que entre cada jornada los maestros puedan desarrollar ciertas tareas que serán presentadas en el encuentro siguiente para discutir entre ellos. Resulta esencial partir de la voz del docente y retomar desde ella, los contenidos que se trabajarán en los sucesivos encuentros. **En definitiva, este es el sentido de una propuesta de formación docente situada.**

¹ En la primera etapa, el proyecto alcanzó a todas las escuelas estatales que ofertan Nivel Inicial de las ciudades de Fontana (Chaco), Clorinda (Formosa), Aristóbulo del Valle (Misiones), el 80% de las instituciones de San Roque y Bella Vista (Corrientes) y más del 50% de los jardines del Partido de Tigre entre los que se incluyeron 6 jardines ubicados en las islas del Delta y 21 jardines del continente correspondientes a varias localidades (Tigre, El Talar, Dique Luján, Rincón, Don Torcuato, Benavidez, Ricardo Rojas y Bancalari).



Plan anual de jornadas 2017

Objetivos generales de la propuesta

Se espera que los docentes:

- ▶ aborden diferentes definiciones y modos de comprensión del fenómeno lúdico;
- ▶ comprendan la complejidad del juego en la educación infantil y su relación con la edad, la definición propuesta en los NAP y el rol del maestro;
- ▶ identifiquen las características del juego a fin de analizar y orientar situaciones específicas;
- ▶ analicen situaciones lúdicas atendiendo al modo en que los niños las resuelven y la pertinencia de la intervención docente en cada caso.

El plan anual está organizado en 5 jornadas, cada una de ellas, supone un compromiso institucional para el trabajo interjornadas que se retoma en el encuentro siguiente.

Jornada 1. El juego y el jugar

- ▶ La importancia del juego en la infancia. Relaciones entre juego e imaginación.
- ▶ El juego como contenido de la educación inicial. El lugar del juego en las salas de jardín de infantes (3, 4 y 5 años).
- ▶ El juego en el contexto escolar.
- ▶ Variables fundamentales para enseñar a jugar y enseñar juegos: tipos de juego, mediación docente, tiempo, espacio, pares.
- ▶ La importancia de enseñar un variado repertorio lúdico. Acuerdos didácticos.
- ▶ Las secuencias lúdicas y la documentación del juego.

Compromisos institucionales

- ▶ Enseñar y jugar 3 juegos tradicionales. Documentar lo sucedido.

Jornada 2. Los juegos tradicionales

- ▶ Los juegos con reglas convencionales: los juegos tradicionales.
- ▶ El formato del juego: estructura profunda y superficial.
- ▶ Los juegos y las edades de los niños: secuenciación y niveles de dificultad.
- ▶ El dominio progresivo del juego. La importancia de la recurrencia.
- ▶ Repertorio: el "Tambor de juegos".

Compromisos institucionales

- ▶ Armar un "Tambor de juegos" (que contenga entre 5 y 10 juegos).

Jornada 3. Juegos de mesa

- ▶ La participación de la comunidad en la propuesta de juego. Diferentes modos (fichero, cuaderno de juegos, kermés, etcétera).
- ▶ La variación del juego en función del contexto de uso y la experiencia de los niños.
- ▶ El caso de los juegos de recorrido. Cómo cambia el juego a partir del cambio de formato.

Compromisos institucionales

- ▶ Armar un fichero en donde se muestre la participación comunitaria.

Jornada 4. Juegos con reglas convencionales. Su análisis

- ▶ La observación y el análisis del juego. Variables a tener en cuenta.
- ▶ Los modos de mediación del maestro en función del juego: cómo se enseña y cómo se lo hace crecer.
- ▶ Los cambios en el juego a partir de su análisis.

Compromisos institucionales

- ▶ Registrar una secuencia de juegos (desde el momento en que se enseña hasta que los niños lo dominan) y analizarlo.

Jornada 5. Evaluación del Proyecto Anual 2017 y Planificación 2018

Metodología

Cada jornada se organiza en 3 momentos.

- ▶ El primero tiene como objetivo, dialogar y poner en discusión la vida cotidiana de la sala, el modo en que se juegan y enseñan nuevos juegos. El punto de partida es la documentación del juego realizado por cada maestro participante entre una jornada y otra.



- En un segundo momento, a la luz de bibliografía específica, se presentarán algunas definiciones teóricas para que ayuden a mirar con otros ojos los juegos y los diferentes modos en que los niños los juegan.
- Finalmente se presenta la propuesta para el próximo encuentro, desde 2 invitaciones: por un lado, la posibilidad de consultar otros materiales bibliográficos y multimediales disponibles en la Web para volver sobre los temas de forma personal. Por otro lado, a través de la elaboración de una propuesta que se desarrollará en la sala y se documentará.

El interés es que en todas las jornadas se propicie un espacio de discusión entre colegas que permita retomar lo que ya se hace en las salas. Y a su vez, a la luz de una perspectiva teórica, ayude a complejizar la mirada y potencie el valor del juego desde la enseñanza, como motor del aprendizaje y el desarrollo del niño. Es por esto que se espera que entre cada jornada los maestros puedan desarrollar ciertas tareas que serán presentadas en el encuentro siguiente para discutir entre ellos. En este sentido, resulta esencial partir de la voz del docente y retomar desde ella, los contenidos que se trabajarán en los sucesivos encuentros.

Orientación para el coordinador de la jornada

A continuación, se presenta el material destinado a los participantes de la jornada. En recuadros como este, encontrarán comentarios, orientaciones y lineamientos para que puedan anticipar preguntas o dudas para la preparación del encuentro, así como acompañar y guiar el desarrollo del trabajo.

Se ofrece al coordinador un abordaje teórico de los contenidos que se pretende trabajar; algunos materiales bibliográficos que aportan a la perspectiva teórica desarrollada; una organización secuencial de la propuesta y material audiovisual que ilumina la perspectiva desde la cual se trabaja.

La intención es que dicho material sea contextualizado bajo la óptica de las realidades particulares de cada institución y de las experiencias cotidianas de cada uno de los docentes que participan de las jornadas.

Como consideraciones generales, sería deseable que los grupos de trabajo contaran con algún dispositivo portátil, ya que se propone que los directores junto con maestros compartan varios registros audiovisuales y fotográficos de situaciones de enseñanza en escuelas de Nivel Inicial, así como comentarios de especialistas que se han filmado especialmente para apoyar y compartir ideas a lo largo de las jornadas institucionales. También se sugiere que se acceda a algunos videos que son de acceso público, y que se han seleccionado a los fines de ilustrar aquello que se desarrolla en cada jornada.

Es recomendable que el espacio disponga de un cañón para proyectar dichos materiales, así como notas y cuadros de síntesis sobre los contenidos tratados y sobre los acuerdos que alcancen producto del trabajo compartido. Estos dispositivos tecnológicos no son imprescindibles, pero si la escuela cuenta con ellos, resulta útil emplearlos porque agilizan la tarea y modelizan usos posibles en las salas.

Agenda del encuentro

PRIMER MOMENTO

Los juegos con reglas convencionales: los juegos tradicionales
El dominio progresivo del juego. La importancia de la recurrencia

🕒 90 MIN

Actividad 1

🕒 30 MIN

Actividad 2

🕒 30 MIN

Actividad 3

🕒 30 MIN

SEGUNDO MOMENTO

El formato del juego: Estructura profunda y superficial
Los juegos y las edades de los niños:
secuenciación y niveles de dificultad

🕒 90 MIN

Actividad 1

🕒 30 MIN

Actividad 2

🕒 60 MIN

TERCER MOMENTO

"Tambor de juegos"

🕒 30 MIN

Actividad 1

🕒 30 MIN



Los juegos tradicionales

Presentación

Imaginación, creatividad, diversión, placer, ocio, interés, esfuerzo, fantasía, experiencia. Muchas de estas palabras suelen aparecer en las conceptualizaciones del juego y el jugar. De las innumerables definiciones de juego que ronda la literatura técnica, en esta oportunidad, se tomará la enunciada por Caillois (1967) que nos brinda algunos elementos interesantes para dar una vuelta más al tema que nos ocupa.

A partir de los trabajos publicados por Huizinga (1996) en los años 30, especialmente *Homo Ludens*, Caillois (2005, pp.37-38) define el juego como una actividad:

1. *libre*: es libre y voluntaria porque le sirve al jugador para escaparse de la vida corriente de tal forma que se debe realizar cuando el jugador tenga ganas de entregarse a él espontáneamente y sin ser obligado;
2. *separada de la vida corriente*: al ser una ocupación separada del resto de la cotidianidad debe ser realizada dentro de límites precisos de tiempo y de lugar;
3. *incierto*: su desarrollo no puede estar predeterminado y la duda sobre el resultado debe prolongarse hasta el final, pues de no ser así se perdería el interés. Ejemplo de esto son los juegos de habilidad; como el ajedrez, que no divertiría si se sabe que alguien va a ganar sin esfuerzo e infaliblemente ya que la diversión se encuentra en la posibilidad de un fracaso del jugador;
4. *improductiva*: el juego no crea ninguna riqueza u obra, en lo que se distingue del trabajo y del arte. Al final de la partida, todo puede y debe volver a empezar en el mismo punto. Es decir, solamente hay un desplazamiento de propiedades;
5. *reglamentada*: al realizarse dentro de cierto espacio y tiempo, es necesario que se sustituyan las leyes de la vida ordinaria por reglas precisas, arbitrarias e irrecusables, que es preciso aceptar como tales y que presiden el desarrollo correcto de la partida. Cuando existe un tramposo, este finge respetar las reglas aunque no sea así pero no destruye el juego, ya que proclama su validez con la intención de no ser descubierto. Quien destruye el juego es la persona que se niega a jugar al denunciar lo absurdo de las reglas;
6. *ficticia*: la acción es acompañada de una conciencia específica de la realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente. Es una característica propia de los juegos de representación.

Es posible pensar, tras la lectura de estas notas, que el juego y la enseñanza resultan conceptos más bien contrapuestos. Las ideas de libertad, incerteza, improductividad y ficción parecen rasgos que necesariamente quedan fuera de una propuesta escolar de enseñanza. Allí las actividades

están determinadas de antemano, tienden a ser muy semejantes o iguales para todos, se conoce cuál es el final esperado y tienen un objetivo a alcanzar. Estas notas que definen el jugar, podrían hacer pensar que es imposible jugar “de verdad” en la escuela.

Sin embargo, no es así. Si se toma al juego como un “contenido” a enseñar, es decir, si se considera honestamente que lo enseñado **es el juego y el jugar**, entonces, aquellas notas serán parte esencial de lo que estamos enseñando. En consecuencia, habrá que pensar en el juego como un saber del cual el niño se apropia paulatinamente; y el jugar como un saber complejo que requiere de múltiples aproximaciones. Asimismo, se deberá entender el juego como una secuencia sucesiva, en donde este se juega repetidamente hasta adquirir el dominio suficiente que le permitirá, enseñarlo a otros y manejarse con soltura en el marco de las reglas hasta poder modificarlas.

Recién entonces, se podrá hablar y observar de qué manera resulta constitutivo en el modo de jugar del niño el dominio de la incertidumbre, la inclusión de lo imprevisto como parte de la estrategia y la libertad en el marco del juego. Estas notas, comenzarán a aparecer en el modo en que cada niño elige jugar y podremos “evaluar” si la situación ofrecida es vivida como juego “de verdad” por el niño.

Se sugiere hacer el ejercicio de mirar estas notas, a la luz del siguiente fragmento, tomado de Sarlé (2015).

Jugar supone una actividad voluntaria que se despliega en un espacio y un tiempo. Jugar abre un mundo nuevo imaginario en donde tenemos la posibilidad de utilizar diferentes caminos para llegar a un mismo sitio, repetirlos probando alternativas, animarnos a equivocarnos o incluso fracasar. Jugar siempre supone la posibilidad de iniciar otro juego desde el principio o desde el punto en el que fallamos. Esta flexibilidad con que el jugador puede mirar su acción, decidir caminos diferentes o sostener sus elecciones está en la base del juego y sitúa esta actividad en el terreno de la libertad.

Jugar es un modo de construir sentidos sobre lo real. La experiencia de jugar pone de manifiesto el carácter del jugador (en cuanto conjunto de cualidades psíquicas, emocionales o afectivas). Este modo personal que aparece cuando se juega se observa en la toma de decisiones que cada jugador realiza al definir que “está jugando” y no haciendo otra cosa. En el transcurrir del juego más que en alcanzar un objetivo final (que marca el cierre del juego) se comprende el modo en que el niño se aproxima al mundo y expresa –de forma única y personal– su manera de comprenderlo y apropiarse de él.

En este sentido, el juego es un mediador cultural al permitirle al niño pequeño desprenderse del aquí y ahora y entrar en el mundo simbólico, de lo representado. Es decir, al jugar el niño accede no solo a la realidad inmediata, presente, sino también que le “da sentido” a su experiencia pasada y puede proyectar su futuro.

Por otra parte, el juego siempre me abre al otro y justamente, en este punto, el compañero del juego, el amigo, el cómplice, el “contrincante” es integrado en el jugar. Se juega “con otro” aun cuando juguemos contra él. Ganar o perder es parte del juego. Especialmente para los niños pequeños algunos llegan primero.... Otro segundo, tercero, cuarto... Algunos niños, ganan siempre... otros “se dejan” ganar y acomodan su juego, al compañero. La competencia le da continuidad al jugar y es parte del juego. Siempre queda una posibilidad abierta y quizás, la próxima se gane. “Darse cuenta” y “valorar” quién llegó primero y por qué, nutre el jugar. Descubrir quién gana o pierde, más allá de la aparente frustración, pareciera permitir a los niños indagar nuevas estrategias en relación con sus propias acciones y las de sus compañeros (Sarlé, P.; Garrido, R.; Galli, M.; Kipersain, P.; Dans, M.; Carranza, M., 2013). El juego siempre pertenece a los jugadores. (p, 27)



Podríamos preguntarnos en este punto:

- ¿Qué aspectos tienen en común y qué de diferente estas 2 formas de definir al juego?
- ¿Cómo especifica al juego y al jugar, el hecho que esté situado en la escuela?
- ¿Cómo podríamos definir la relación bidireccional entre jugar y enseñar?

Algunas de estas preguntas, se intentarán retomar en esta jornada y en las siguientes. Para ello, se utilizará un tipo de juego, con reglas convencionales. Esta selección resulta un modelo interesante para comprender cómo se requiere de “otro” que enseñe la regla para poder desplegar el juego. En la vida cotidiana, ese “otro” puede ser un hermano mayor, algún familiar, un vecino o el maestro y los compañeros de la sala. También el “instructivo” que acompaña los juegos disponibles en las jugueterías, de alguna manera nos enseñan cómo jugar pero es a través de la experiencia de que solo *jugando* una y otra vez, solo discutiendo con otros las reglas y acordando con ellos, se aprende de verdad a jugar.

Del conjunto de juegos con reglas convencionales, en esta jornada se tomarán aquellos transmitidos de generación en generación y que no tienen un autor, sino que aparecen en la infancia, en diferentes lugares del planeta, que casi escapan al tiempo y al espacio. Pero que, conmueven y retrotraen a la infancia y llevan a exclamar: “Yo lo juego/jugaba así...”.

Son los *juegos tradicionales*. Por ejemplo, "Luche", "Avioncito", "Golosa" son diferentes formas de nombrar a "La rayuela" que presenta muchas variantes en nuestra América. En un fragmento de *Rayuela* (Cortázar, 1963), es posible reconocer una de ellas:

La rayuela se juega con una piedrita que hay que empujar con la punta del zapato. Ingredientes: una acera, una piedrita, un zapato, y un bello dibujo con tiza, preferentemente de colores. En lo alto está el Cielo, abajo está la Tierra, es muy difícil llegar con la piedrita al Cielo, casi siempre se calcula mal y la piedra sale del dibujo. Poco a poco, sin embargo, se va adquiriendo la habilidad necesaria para salvar las diferentes casillas (rayuela caracol, rayuela rectangular, rayuela de fantasía, poco usada) y un día se aprende a salir de la Tierra y remontar la piedrita hasta el Cielo, hasta entrar en el Cielo; lo malo es que justamente a esa altura, cuando casi nadie ha aprendido a remontar la piedrita hasta el Cielo, se acaba de golpe la infancia y se cae en las novelas, en la angustia al divino cohete, en la especulación de otro Cielo al que también hay que aprender a llegar. Y porque se ha salido de la infancia se olvida que para llegar al Cielo se necesitan, como ingredientes, una piedrita y la punta de un zapato.

En esta segunda jornada, los invitamos a mirar nuestras salas y analizar los juegos tradicionales que se le enseñan a los niños. Juegos que seguramente hayamos aprendido de pequeños y que volvimos a enseñar una y otra vez. Juegos que necesitan que otros los enseñen y que nos sitúan en un territorio único, el territorio del juego. Un territorio en el que sólo se necesita una piedrita y la punta de un zapato para adentrarse en el Cielo lúdico. (p. 36)

Algunas curiosidades sobre los juegos tradicionales

En la Web, existe una *wiki* que de forma sencilla enseña “cómo” se hacen algunas cosas, entre ellas, juegos. Les dejamos el *link* de cómo explica el juego de "La rayuela":

<http://es.wikihow.com/jugar-a-la-rayuela>



Finalmente, les acercamos la página *Territorio do brincar*, donde encontrarán una serie de cortometrajes que relatan en unos pocos minutos, juegos en diferentes poblaciones y ciudades brasileñas. <http://territoriodobrincar.com.br/es/>

Objetivos

Se espera, como producto de la reflexión compartida, que los docentes:

- ▶ reconozcan las características específicas del juego con reglas convencionales a través del juego tradicional como modelo de análisis;
- ▶ comprendan la importancia del formato en la selección y enseñanza de los juegos con reglas convencionales;
- ▶ conozcan la importancia de contar con un repertorio lúdico para el niño pequeño y su valor cultural;
- ▶ comprendan los conceptos de formato de juego: estructura profunda y superficial.

Resultado esperado en términos del aporte al trabajo de enseñanza

Como producto de la reflexión y problematización sobre el juego tradicional y la importancia del repertorio lúdico, se espera llegar a acuerdos para la construcción y utilización del “Tambor de juegos” en las salas implicadas en el proyecto de formación.

Metodología

A lo largo de la jornada, se proponen diferentes momentos para:

- ▶ lectura compartida y reflexión sobre definiciones conceptuales clave;
- ▶ observación y análisis de videos sobre el juego;
- ▶ relato de experiencias de juego realizadas en la sala y su documentación a través de la narrativa oral y escrita;
- ▶ análisis de experiencias que tuvieron lugar a partir de los compromisos asumidos en la jornada 1;
- ▶ elaboración de una propuesta consensuada para realizar hasta la siguiente jornada.

Contenidos

- ▶ Los juegos con reglas convencionales: los juegos tradicionales.
- ▶ El formato del juego: estructura profunda y superficial.
- ▶ Los juegos y las edades de los niños: secuenciación y niveles de dificultad.
- ▶ El dominio progresivo del juego. La importancia de la recurrencia.
- ▶ Repertorio: "Tambor de juegos".



Actividades

PRIMER MOMENTO

Los juegos con reglas convencionales: los juegos tradicionales
El dominio progresivo del juego. La importancia de la recurrencia

🕒 90 HORA

Actividad 1

🕒 30 MIN

Actividad 2

🕒 30 MIN

Actividad 3

🕒 30 MIN

Actividad 1

- a. Presentación y puesta en común de la documentación realizada a partir de los compromisos de la jornada 1.
 - ▶ Entre todos, listar los juegos tradicionales enseñados.
 - ▶ En grupos de no más de 4 docentes, compartir la documentación y elegir un juego para comunicar al resto de los colegas. Plenario general.
 - ▶ En el plenario, a partir de las experiencias compartidas en pequeños grupos, responder a la siguiente pregunta: ¿Qué diferencia observamos al jugar varias veces el mismo juego con los niños?

Actividad 2

Para la siguiente actividad les proponemos:

- ▶ observar el video *Juegos de palmas de diferentes territorios de Brasil* (disponible en <https://youtu.be/u0THpCXhyjw?list=PL1llaKMcWzeyDaghg7MnFhC-iiiq0kKxd>) y Juegos de palmas de 2 niñas *youtubers* (disponible en https://youtu.be/h_8hrhV6afA);

- ▶ dialogar en pequeños grupos: ¿Qué tienen en común y de distintos estos juegos? ¿Cómo enunciarían las reglas de estos juegos? ¿Cómo los enseñarían? ¿Qué juegos de palmas recuerdan? Listarlos y jugarlos en parejas;
- ▶ puesta en común en pequeños grupos y plenario general.

Actividad 3

En pequeños grupos, los invitamos a realizar una lectura comprensiva del *Cuaderno 4 de la Serie: El juego en el nivel Inicial. Propuestas de enseñanza, Juegos con reglas convencionales. Un álbum de juegos*, pp. 15-21.

Los juegos con reglas convencionales

- ▶ ¿Qué es un juego con reglas convencionales?
- ▶ ¿Cómo se enseñan las reglas?



Algunas generalizaciones a las que se puede arribar

- ▶ los juegos con reglas suponen *contratos* (las reglas o instrucciones) que indican cómo jugar y cuál es la finalidad o el *para qué* del juego;
- ▶ las reglas sostienen y diferencian los juegos. Son acuerdos compartidos sin los cuales no sería posible el juego;
- ▶ conocer la regla es una condición necesaria para poder jugar;
- ▶ los juegos con reglas convencionales necesitan ser enseñados;

- ▶ esta necesidad obliga al maestro a pensar en los modos de enseñar a jugar, lo cual implica mucho más que “transmitir” o “explicar” cómo se juega, ese es sólo el punto de partida de un proceso que hay que sostener para que suceda;
- ▶ las reglas se enseñan al jugar, cuando el docente muestra cómo se juega, y transfiere paulatinamente la responsabilidad;
- ▶ cuanto más se juega, más se “comprende” la regla y mejor se puede jugar;
- ▶ la repetición convierte a los jugadores en “expertos” y los hace libres para elegir cómo jugar (pueden modificar, cambiar, complejizar o simplificar las reglas originales que se transforman en una convención, un acuerdo al que llega el grupo de jugadores).

Los juegos tradicionales

- ▶ ¿Qué características especiales asumen los juegos tradicionales?
- ▶ ¿Cómo podemos clasificar los diferentes juegos tradicionales?

Para la lectura comprensiva en pequeños grupos: *Cuaderno 8 de la Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza, Juegos con reglas convencionales Así me gusta a mí*, pp. 15-24.



Algunas generalizaciones a las que se puede arribar

- ▶ los juegos tradicionales se transmiten de generación en generación;
- ▶ forman parte de la memoria oral y la tradición de los diferentes pueblos y culturas;
- ▶ otorgarles valor y “enseñarlos” permite mantener el “hilo” de la memoria lúdica, vinculante entre generaciones y diferentes culturas.

A modo de cierre, les acercamos un ejemplo que puede ayudar a poner en discusión lo sucedido en las salas.



Fragmento N° 1

En la casita robada, el juego consiste en “robar” las cartas iguales y armar su casita. Esta igualdad puede estar dada por el número de la carta o, como en este caso, por el palo. Se puede robar del pozo común (las cartas que están en el centro de los jugadores) o del pozo de cada jugador (que da el nombre a la “casita robada”). En este caso, como es la primera vez que juegan, la maestra simplifica las reglas (la estructura superficial). Es decir, toma decisiones respecto de cuántos niños juegan juntos (dos), qué se puede robar (por palo) y de dónde se roba (sólo del pozo común). Alteró algunas reglas del juego para permitir a los niños aprender otras –que aun siendo más periféricas como el número de cartas que se reparten, los turnos para tirar, cómo sigue el juego una vez que se quedan sin cartas, etcétera– facilitan que los niños jueguen juntos. Estas alteraciones no afectan el sentido profundo del juego (encontrar el idéntico y formar su casita) sino a algunas de sus reglas. A partir del dominio de estas primeras reglas, el maestro probablemente incluirá otras que complejizarán el juego.

Ahora bien, miremos el segundo aspecto, que refiere a la repetición de los juegos. Un rasgo del juego es su carácter recursivo. Un buen juego genera la posibilidad de volver a jugar “lo mismo”, una y otra vez, sin que uno se canse porque cada vez ofrece al jugador un desafío diferente. En otras palabras, el juego “se llama a sí mismo”, invita a volverlo a jugar. En el ejemplo que presentamos, jugar varias veces a la casita robada no permite sólo incorporar más reglas (robar por número y de ambos pozos) o aumentar el número de jugadores (cuatro niños en lugar de dos). Para ganar en la casita robada se requiere darse cuenta de cuál es la estrategia que está por detrás del juego y que no aparece enunciada en el juego. Aquello que los jugadores expertos “conocen” y no comunican porque es lo que les da ventaja. La capacidad para jugar comprendiendo el sentido final del juego (tener más cartas) a partir de poder “robarle” el pozo a los compañeros. En el ejemplo, la estrategia es una actitud difícil de conquistar para un niño pequeño porque supone una suerte de “inhibición” del juego, es decir, no levantar del pozo central a menos que sea el último recurso, para que el compañero lo haga y así robarle la casita. Por otra parte, la posibilidad de memorizar las cartas que van saliendo (cada número tiene 4 cartas) también da ventaja. La estrategia podríamos enunciarla entonces bajo dos componentes: (a) guardar la ansiedad inicial por tirar y robar y dejar que otro robe del centro para así robarle su casita y, (b) atender a la carta y seguir el curso del juego para ganar.

Todos los juegos de mesa que no se resuelven por azar suponen una estrategia que conocen los jugadores expertos: aquellos que jugaron varias veces el mismo juego, desafiaron sus reglas y comprendieron cómo dominarlas y burlarlas. (Sarlé, 2010, pp. 55-56).

A modo de síntesis

Algunas ideas centrales de lo trabajado hasta aquí

- el juego, específicamente aquel que posee reglas convencionales, es un contenido cultural y un contenido escolar;
- enseñarlos supone que el maestro haya previamente analizado, planificado y monitoreado el modo en que los jugadores se aproximan a jugarlo;



- ▶ para jugar "de verdad", el niño debe conocer la regla y sostenerla en el tiempo de juego;
- ▶ observar el modo en que los niños juegan permite descubrir qué aspectos aún no resultan claros para ellos y acompañarlos en su aprendizaje;
- ▶ es fundamental para la toma de decisiones en el juego con reglas darse cuenta qué resultó bueno, qué cambiaría, que profundizaría, cómo le otorgaría al niño el control progresivo del juego.



La gallina ciega [Fotografía]. Buenos Aires, Archivo General de la Nación.

Orientaciones para el coordinador de la jornada

En este momento se hará hincapié en dos ejes temáticos. En el primero el interés es sensibilizar a los docentes con los recuerdos de juegos tradicionales aprendidos en su infancia y, asimismo, compartir entre todos la documentación recogida a partir de su enseñanza (compromiso institucional de la jornada 1). En el segundo se trata de ayudar a los docentes a comprender la importancia de la transmisión social de los juegos tradicionales y se toman como ejemplo los juegos de palmas.

Se busca que este momento sitúe al juego como contenido cultural y se comprenda lo que señala Martínez Vázquez de Parga (2008) cuando dice que:

Resulta fascinante que la situación mental de juego (o pensamiento lúdico) sea una constante a través de la historia de la humanidad. Al recorrer obras de pensadores e historiadores que reconstruyen la forma de pensamiento colectivo del pasado, aparecen juegos, y con ellos, situaciones de juego, que en poco difieren de las actuales [...] muchos juegos que ahora pasan por ser meros pasatiempos infantiles son en realidad reliquias de antiguos

ritos religiosos que, a menudo, se remontan al origen de la humanidad. Por tanto, se puede investigar el contenido simbólico y el desarrollo histórico y cultural de los juegos que, a simple vista, parecen absurdos, infantiles o simples productos del capricho de unas reglas. (pp. 37-41)

Cuando se listen los juegos tradicionales jugados en estos meses, probablemente aparezcan juegos grupales de mancha o rondas, que suelen acompañar los momentos de educación física. Aquí se apunta a que los docentes se detengan en narrar y describir los juegos enseñados, cómo los enseñaron y con qué problemas o sorpresas se encontraron.

Algunos aspectos que pueden ayudar al intercambio

- ▶ ¿Los niños ya conocían el juego? Si fue así, ¿cuáles eran las reglas que enuncianaban? ¿Con quienes lo habían jugado? ¿Cómo resolvieron con qué reglas se enseñaba a todo el grupo? Señalar cómo se pusieron de acuerdo para jugar;
- ▶ la primera vez que jugaron, ¿encontraron dificultades? ¿Cuáles? ¿A qué se debían? Ej: la edad de los niños, la dificultad para seguir las reglas del juego, etc;
- ▶ ¿Tuvieron que hacer alguna adaptación mientras lo jugaban para facilitar la participación de los niños? ¿Cuáles fueron?
- ▶ una vez que los niños aprendieron el juego, ¿observaron situaciones en que los jugaran solos en el patio o siempre requerían que el maestro estuviera presente y lo enseñara?
- ▶ ¿Aparecieron variaciones del juego a lo largo de los meses en que se jugó?

Como se mencionó previamente, se eligen como ejemplo los juegos de palmas, dado que forman parte del acervo lúdico de los maestros y entre ellos, es posible encuentren múltiples versiones. Sin embargo, esta experiencia tan habitual en nuestra infancia, no siempre se la observa en las salas.

En este tipo de juegos la coordinación de las manos, la posibilidad de seguir el ritmo de la canción o la rima que lo acompaña, lleva a la risa y al desafío del jugar: el tiempo (rápido y lento), la complejidad de los movimientos, con el número de jugadores, las prendas y el miedo a la equivocación.

Listar los juegos, analizarlos y recordar situaciones en los que los aprendimos puede ayudar a descubrir cuáles de estos podrían ser recuperados en las salas y puestos a disposición de los niños. En este sentido, en el video de las niñas jugando, el modo en que la persona que las graba simplemente dispara la acción al mencionar el juego, puede ser un punto interesante para analizar cómo la memoria, la coordinación de acciones, la articulación entre la palabra y el movimiento, resultan significativos a la hora de pensar en la inclusión de este tipo de juegos.

La bibliografía que acompaña este momento permite abordar la definición y las características de los juegos con reglas convencionales, la importancia del dominio progresivo del juego y la necesidad de volverlo a jugar una y otra vez.

Se sugiere una serie de preguntas para cada tema y una serie de páginas de los Cuadernos 4 y 8 de la Serie: *El juego en el nivel Inicial. Propuestas de enseñanza*, para realizar una lectura comprensiva complementaria en pequeños grupos y una posterior puesta en común.

SEGUNDO MOMENTO

El formato del juego: Estructura profunda y superficial
Los juegos y las edades de los niños:
secuenciación y niveles de dificultad

🕒 90 MIN

Actividad 1

🕒 30 MIN

Actividad 2

🕒 60 MIN

Actividad 1

A partir de las imágenes de juegos que aparecen en el *Cuaderno 8 de la Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza, Juegos con reglas convencionales. Así me gusta a mí:*

- ▶ “Sobre el puente de Avignon”, p. 18;
- ▶ *La gallina ciega* óleo de F. de Goya (1789), p. 41;
- ▶ *Niños jugando a las bolas*, Antonio López Torres (1946), p. 36.

Les proponemos identificar los aspectos que caracterizan el formato del juego.

- ▶ Nombren el juego y enuncien sus reglas.
- ▶ ¿Qué diferencias encuentran entre lo que presenta la imagen y el modo en que se juega en sus comunidades?
- ▶ ¿Cómo enseñaría estos juegos a sus niños?
- ▶ Puesta en común.

A continuación, les pedimos trabajar en torno a la estructura superficial y profunda del juego.

- ▶ Lectura compartida *Cuaderno 4 de la Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza, Juegos con reglas convencionales. Un álbum de juegos*, pp. 24-31.
- ▶ En pequeños grupos, diseñar una secuencia que permita jugar al “Ta-te-ti”, “Escondidas” y “Lobo está” con niños de 3, 4 y 5 años.
- ▶ Puesta en común: ¿Cuánto se puede simplificar un juego reglado para poder jugarlo con niños pequeños sin que por esto “desaparezca” el juego?

Orientaciones para el coordinador de la jornada

En este segundo momento se presenta el concepto de *formato lúdico* y ofrece a los maestros ejemplos para que les permitan adecuar los juegos con reglas convencio-

nales a las posibilidades reales de los niños a cargo. Se organiza en 2 momentos, uno con un sentido práctico y otro de conceptualización.

- a. La importancia del formato de juego para el diseño de una secuencia lúdica (20 minutos).
- b. El diseño de una secuencia de juegos que atienda el formato en función de las posibilidades de los niños (tales como la edad y la experiencia como jugador) (20 minutos).

El análisis de las imágenes propuestas en la actividad 1 es el disparador para trabajar el concepto de *formato*. Por esto, es muy importante que los docentes puedan señalar las “diferencias” que encuentran entre las reglas que aparecen en las imágenes y el modo en que suelen jugar o conocen el juego referenciado. El interés es que se pueda percibir desde los ejemplos cómo cada juego tiene “elementos” que permiten identificarlo con un “nombre y una forma de jugar” (*estructura profunda*) mientras que otros, pueden variar sin que, por esto, cambie su sentido.

El formato de juego: estructura profunda y estructura superficial

Se apunta a mostrar la importancia de conocer el **formato del juego** para poder operar sobre él, y facilitar así que el modo en que se juegue sea lúdico.

Con respecto al formato o estructura de un juego, existe una diferencia entre la *estructura profunda* (aquella que hace que un juego sea ese y no otro) y la *estructura superficial* (es decir, aquellos aspectos que lo tornan más simple o más complejo pero que no inciden en el sentido del juego en sí).

Por ejemplo, si la propuesta es jugar al “Memotest” o “Juego de la Memoria”, la estructura profunda del juego, hace que el sentido u objetivo del juego, sea “encontrar el par entre una serie de fichas ocultas”. Para poder realizarlo, el niño debe no solo reconocer las figuras sino también recordar dónde estaban ubicadas. Ahora bien, la cantidad de fichas que configure el juego, el modo en que se disponen, la cantidad de jugadores, el tipo de imagen de la figura, la posibilidad de seguir el juego cuando se encuentra un par o seguir con el sistema de turnos, son elementos que hacen a la estructura superficial. La decisión con respecto a estos aspectos cambia la dificultad del juego y permite que este pueda ser jugado por niños de diferentes edades.



- En estos dos tableros el tipo de imagen y la cantidad de fichas afectan a la estructura superficial.



- En este otro caso, lo que afecta no es la imagen sino la disposición espacial de las piezas. Una disposición ordenada puede facilitar en los niños la memorización de la posición de las diferentes fichas que van despejando.

Esta posibilidad de modificar la estructura profunda para facilitar el juego en los niños forma parte de las decisiones que el maestro toma a la hora de enseñar. En la imagen que sigue, podemos ver una serie de diseños diferentes de baleros. La estructura profunda del juego es embocar, incrustar un objeto en otro a partir del balanceo. Como pueden observar, el balero tradicional puede ser muy difícil para niños pequeños, pero los otros diseños, hacen posible que puedan jugar sin dificultad.

¡Qué difícil el Balero! (Cambio en el formato superficial)



Muchas veces, la estructura o formato del juego puede reconocerse en las imágenes que ofrecen obras de arte, videos, fotografías.

En algunos casos, la estructura o formato del juego es visible, atrapable tan solo al mirar cómo se está jugando. En otros casos, se necesitan más explicaciones dado que el formato está implícito.

A continuación 2 ejemplos:

La gallina ciega



Goya, F. (1780) *La gallina ciega* [Óleo sobre lienzo]. Madrid, Museo del Prado.

En la imagen se distingue tanto la disposición de los jugadores como el modo en que se juega.

El personaje del centro, con los ojos tapados revela la acción de señalar, o tocar a uno de los participantes que hace ademán de alejarse para no ser alcanzado.

En este caso, la imagen revela la estructura profunda del juego (ojos vendados del que es “gallina”, acción de tocar a uno de los participantes).

Sin embargo, existen diferencias entre este modo de jugar a la “La gallina ciega” y otros que conocemos. Por ejemplo, es posible jugar sin tomarse de la mano en ronda. La acción de la “gallina” no es solo tocar sino también adivinar a quién atrapó: pueden llamar a la “gallina” desde diferentes lugares y obligarla a buscarlos en un espacio previamente asignado, etc. Todas estas variantes conforman lo que se denomina estructura superficial y tienen la función de hacer al juego más sencillo o más complejo de acuerdo con los jugadores.

En la imagen que sigue, se puede observar cómo varía la estructura superficial:



Berni, A. (1973) *La gallina ciega* [Óleo y materiales varios sobre madera]

Disponible en: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD5/contenidos/bernichicos/galeria/pop/obrab13.html>



Sobre el puente de Avignon

Puede resultar interesante, listar qué rondas conocemos y describir el modo en que se han jugado.

En la primera parte, se señalan las características que debe asumir un juego para que no pierda su carácter lúdico al ingresar a la escuela. Esto es particularmente importante en el juego con reglas convencionales, dado que evolutivamente, a los niños les resulta complicado sostener una regla y suelen “saltearla” o “modificarla” para continuar el juego. Estas “transformaciones” que los niños aplican mientras juegan, es lo que muchas veces confunde a los docentes y hace que, interrumpen el jugar para “recordar” la regla o reorientar el juego.

Para finalizar, se propone la lectura de un ejemplo, tomado del libro *Juego y aprendizaje escolar* (Sarlé, 2001):

Los chicos están jugando en el rincón de juegos tranquilos con un juego de tablero que presentó la maestra. Como no habían jugado previamente con ese juego, la maestra se sienta en juegos tranquilos y empieza a explicar el tablero.

Maestra: ... cada uno toma una ficha, tira el dado y avanza los casilleros que indica el número...

El tablero es un recorrido con un punto de partida y uno final que representa el contorno de un gato. Los diferentes casilleros están numerados y presentan tres colores. Estos colores indican acciones a realizar cuando la ficha cae allí: cuando cae en el amarillo avanzan un casillero, en verde adelantan dos, y en rojo pierden un tiro. El juego admite hasta seis jugadores, que es el número de nenes que está en el rincón. Comienzan a jugar. Cada nene toma una ficha. Tiran el dado por turno y avanzan tantas casillas como indica el dado. Luego se lo pasan. La maestra permanece en el rincón hasta que se asegura que comprendieron el procedimiento. Cuando ve que alguno se equivoca, interrumpe el juego y les muestra cómo seguir. Cuando la maestra se retira del sector, los chicos comienzan a tener dificultades con el juego. Tiran el dado y mueven las fichas sobre el tablero pero no respetan las indicaciones de los casilleros de colores ni hacen turno.

La maestra, que los estaba observando, se acerca a la mesa de juegos tranquilos y nuevamente enumera las reglas. Retoman el juego. Uno de los chicos tira el dado y avanza. El dado queda en la mesa sin que ninguno lo tome. No parecen poder respetar el orden del juego. Al segundo turno, lo pierden nuevamente y comienzan a dialogar entre ellos. El tema de conversación ronda en torno al "noviazgo" entre Agustín y Carla. Cuchichean y se ríen. Miran de reojo, para ver si los observamos.

Al rato, retoman el juego, pero con otras reglas. Tiran el dado y avanzan, indistintamente del turno o el color del casillero. El que ve el dado, lo toma, tira y avanza. Algunos cuando caen en un color, avanzan hasta el siguiente. Como el juego tiene demasiados casilleros, son más pequeños que las fichas, y el recorrido es sinuoso, no se alcanza a ver por dónde tienen que avanzar y si han respetado el número del dado al avanzar por los casilleros.

La maestra se acerca y les muestra como contar los casilleros. Continúan jugando. Nuevamente cambian la forma de asignar los turnos. Ahora, al que le cae más cerca el dado cuando otro lo tira, es el que retoma el juego. Los chicos superponen diálogos de diferente tipo mientras juegan y se pierden en el juego propio y en el de los compañeros (Ej. "No traje el delantal..."; "ayer fui con mi mamá al super..."; "el ruido es de la máquina..."; "¡dale Pablito, jugá!")

La maestra se acerca a juegos tranquilos e intenta ordenar nuevamente el juego. No lo consigue. Se retira y los deja jugar. Finalmente, gritan que Federico ganó el juego. (p. 111)



Análisis de este juego

- ▶ Es un juego de recorrido, con un tablero que presenta en sus celdas, diferentes prendas. Aun cuando los niños hubieran realizado previamente juegos de recorrido, el diseño del tablero, siempre resulta una novedad.
- ▶ El juego tiene como participantes, un máximo de 6 niños (el número de fichas para los participantes). Sin embargo, un acuerdo entre 6 es bastante difícil. En este caso, conviene jugar en parejas o trío, y dejar que sean los jugadores decidan si ingresan más niños. Se pueden tener varios tableros iguales para facilitar el armado de los grupos de juego. El tiempo de espera entre los turnos depende del número de jugadores. Esperar puede ser difícil para niños que “anhelan” su turno.
- ▶ Respetar el turno supone para los chicos comprender “quién juega antes y después de mi tirada”. Como eran varios niños, el lanzamiento del dado y el lugar donde caía, otorgaba el turno. Seguir el “sentido de las agujas del reloj” no es un concepto sencillo de comprender para ellos, aun cuando el maestro dibuja la flecha o indique el siguiente turno.
- ▶ En este ejemplo, el conocimiento de las reglas no era compartido por todos y solamente lograban respetarse cuando la maestra estaba presente y daba las indicaciones para cada caso (quién tira, cuántos avanza, qué hacen al llegar a un casillero de color, etc.).
- ▶ Quizás hubiera sido conveniente que la maestra modificara el formato del juego, a fin de facilitar la comprensión de las reglas y la coordinación entre los jugadores. Una simplificación de la estructura superficial como, por ejemplo, reducir el número de jugadores o no incluir la dificultad de los colores de los casilleros, podría haber facilitado en los niños, la comprensión de la estructura profunda (avanzar tantos casilleros como indica el dado, respetar los turnos para jugar, llegar a la meta).
- ▶ Si observamos que los niños, solo respetan la regla cuando el adulto está presente, esto es un indicador que el juego resulta muy complejo para ellos. Que la situación suponga un juego para el niño también supone que el control está centrado en ellos y no en el adulto que “recuerda” la regla.
- ▶ Una vez lograda la interiorización de estas reglas, el maestro puede incluir otras que complejizan el jugar.
- ▶ En este ejemplo, también resulta interesante cómo los niños operan “transformaciones” en el formato que les permite alcanzar la meta (llegar al final del recorrido). Esto indica que comprendieron la estructura profunda aun cuando en su juego, alteran las reglas más superficiales.

En la medida en que la propuesta resulta adecuada al grupo de chicos, a las posibilidades de pensamiento y de interacción de la edad en la medida que se permita que aparezca la equivocación, el comenzar de nuevo, el volver a intentarlo, se halla un juego “de verdad”. Cuando se ofrecen muchas oportunidades para volver a jugar y “especializarse” en un juego: en ese momento ahí se abona la posibilidad de jugar de un modo lúdico.

Es importante tener en cuenta estas consideraciones porque muchas veces la inclusión del juego en la escuela fracasa, no porque haya sido mal elegido, sino porque se limita a con “enseñar la estructura” y no se tiene en cuenta que ese es sólo el inicio de un proceso paulatino que llevará tiempo y despliegue de estrategia didáctica. A veces se deja de ofrecer la posibilidad de jugarlo, al creer que los niños ya lo conocen, que la reiteración ya no es necesaria y podría generar aburrimiento. Cuando se juega “en serio”, cuando se sabe jugar y se es un experto, un juego puede jugarse a lo largo de toda la vida.

Los que definen cuándo no se juega más, son los mismos jugadores.



El diseño de una secuencia de juegos que atienda el formato en función de las posibilidades de los niños (tales como la edad y la experiencia como jugador)

Ahora bien, hasta aquí es posible afirmar que aprender verdaderamente a jugar implica un proceso que necesariamente supera el entrar en conocimiento de las reglas. Requiere de otro, en nuestro caso el maestro, que enseñe las reglas y genere las condiciones óptimas para que el niño se constituya en un jugador capaz de jugar de un modo lúdico.

El juego necesita ser enseñado. El docente necesita de una estrategia didáctica que permita que el niño pase de desconocer el juego a conocerlo al manejar sus reglas, y de saber sus reglas a ser un jugador experto al dominar sus secretos y sentidos. No obstante, también necesita **conocer muy bien** el formato del juego en su estructura profunda y superficial, para poder realizar las adecuaciones que los chicos necesitan para poder jugarlo sin tergiversar el jugar.

A la luz de lo dialogado y de la lectura compartida de las pág. 24-31 del *Cuaderno 4 de la Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza*, se propone armar una secuencia para jugar “Ta-te-ti”, “Escondidas” y “Lobo está” con niños con diferente grado de experiencia en el juego.

En el siguiente cuadro, se plantea un ejemplo para abrir el juego (en el anexo, p. 34, se ofrecen algunas posibles formas de resolución):

Juego	Estructura profunda	Variaciones (estructura superficial)
Rayuela	Recorrer el tablero con 1 o 2 pies desde el “Cielo” a la “Tierra”	Jugadores novatos Diseños sencillos para niños pequeños. Recorrer primero, sin tirar el tejo, siguiendo el diseño. Se puede cambiar de pie entre una celda y la siguiente. Jugadores expertos Variedad de Diseños (cfr. <i>Cuaderno 4 de la Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza</i>, p.29). Tirar el tejo secuencialmente y no pisar la celda donde cayó. Al realizar el recorrido no pisar la línea del diseño.
Ta te ti		
Escondidas		
Lobo está		

Enseñar el juego y el jugar demanda pensar cada propuesta en clave de proceso y requiere de una estrategia de enseñanza elaborada y diseñada a modo de garantizar, como sucede con cualquier otro contenido, la posibilidad real y genuina de apropiación del mismo por parte del niño. Esto sólo es posible si se considera:

- ▶ dar continuidad a las propuestas;
- ▶ evitar presentarlas de manera inconexa, aisladas, descontextualizadas o desarticuladas;



- ▶ respetar el tiempo de los niños para “subirse” a la propuesta;
- ▶ interpretar las dificultades en clave de proceso;
- ▶ considerar a todos y a cada uno en sus distintos momentos de apropiación.

Actividad 2

- En pequeños grupos, les proponemos las siguientes preguntas:
 - ▶ ¿Cuáles fueron los criterios de selección de los juegos tradicionales que enseñaron?
 - ▶ ¿Cómo jugaron los niños los juegos tradicionales que enseñaron? ¿Respetaron las reglas de entrada? ¿Con cuáles reglas tuvieron más dificultad? ¿Cómo resolvieron esta dificultad?
 - ▶ ¿Cuáles fueron las intervenciones que tuvieron que hacer durante el juego? ¿Sobre qué aspectos las hicieron?
- Analizar la situación de juego y compartir situaciones semejantes vividas en su sala.
- Leer el fragmento *Forma y modo de jugar*. ¿Cuáles serían los modos de intervención del maestro para jugar de *modo lúdico*?

Orientaciones para el director o coordinador

Esta actividad complementa y amplía los conceptos trabajados en la actividad 1. Está definida para aquellas escuelas en las que el concepto de *formato* ya haya sido abordado en jornadas anteriores, en particular para los directores que consideran que es una noción ya consolidada entre sus docentes.

Los conceptos de *forma de juego* y *modo de jugar* permiten dar una vuelta más sobre los contenidos propuestos, a fin de construir criterios que facilitan pensar en el juego sin tergiversar su esencia. A los 2 ejes propuestos:

- ▶ la importancia del *formato* de juego para el diseño de una secuencia lúdica (20 minutos);
- ▶ el diseño de una secuencia de juegos que atienda el formato en función de las posibilidades de los niños (tales como la edad y la experiencia como jugador) (20 minutos).

Se incorpora un tercero:

- ▶ la diferenciación entre *forma de juego* y *modo de jugar*. (20 minutos)

Forma de juego y modo de jugar

Jugar de *modo lúdico* como expresa Pavía (2010) es atender a aquellos aspectos que sitúan al docente en la situación de juego o *jugar de verdad*. Para esto, es importante que el maestro tenga siempre presente que la intención es “enseñar juegos” más que pensar en un contenido de otra índole. Esto no significa invalidar el potencial que algunos juegos tienen para la enseñanza de contenidos específicos, ni mucho menos desconocer la diversidad de aprendizajes que los niños realizan al jugar. Sino acentuar y subrayar la importancia de no tener “segundas agendas” cuando introducimos al juego en las salas. ¿Qué sería una “segunda agenda”? Por ejemplo, elegir un juego como “La brujita de los colores” pero estar más preocupado porque los niños reconozcan los colores y memoricen la rima que en que puedan correr cuando se los menciona y evitar ser atrapado para volver a la casa; o elegir un juego de cartas como “La guerra” pero estar más preocupado en que reconozcan el “mayor que/menor que” por encima del juego en sí mismo.

Dado que el juego está situado en la escuela, la presencia del educador necesita conciliar 2 cualidades:

- ▶ su figura en el juego desde la perspectiva del jugador (ya sea que participe directamente jugando u observe cómo los niños juegan);
- ▶ la necesaria atención a la “dirección” que toma el juego para re-orientarlo en caso de ser necesario.

Estas 2 intenciones, siempre presentes en la escuela, tornan necesario una suerte de “habilidad especial del educador”, de modo tal que sea capaz de orientar el juego sin romperlo ni transformarlo en un ejercicio (Brougère, 2003). Esto sucede cuando el maestro, pierde de vista el juego y se centra en el contenido por el cual lo seleccionó.

Análisis de una situación de juego

Les proponemos que en pequeños grupos lean la siguiente situación y analicen desde los diferentes sujetos, cómo cada uno juega y participa:

En una sala de 5 años, los chicos están ubicados en diferentes mesas jugando a la guerra. En una de las mesas, cuatro niños juegan el “Juego de la Oca”. El orden del juego es Belén, Pablo, Iván, Naiara.

Belén tira el dado, saca un 5 y mueve su ficha cinco celdas en el tablero. El dado cae cerca de Iván aun cuando es el turno de Pablo. Iván tira y avanza. Se ríe al pasar por la celda donde Belén tiene su ficha y seguir de largo. Pablo, distraído, mira por la ventana. Naiara busca el dado, tira, saca 4 pero avanza 3 pues cuenta la celda donde tenía colocada la ficha y queda en la misma celda que Belén. Le da el dado a Iván, pero Belén la interrumpe

Belén.- No... le toca a ¡Pablo! (grita) te toca tirar

Pablo toma el dado, lo tira. Saca 2, avanza su ficha. Belén vuelve a tirar y a mover. Sobrepasa a sus compañeros y su ficha queda nuevamente en primer lugar. Naiara se queja. Belén le da el dado, “dale... así me alcanzás”. Naiara tira y avanza. Queda en el casillero anterior. Noelia se ríe. Le pasa el dado a Iván. Cuando está por tirar, interrumpe la maestra:

Maestra.- ¿A quién le toca tirar? ¿Cómo van los turnos?

Belén señala con su índice el sentido del juego y le da el dado a Pablo. Pablo tira, saca 6. Cuenta las celdas y mueve. Pasa el dado a Iván... Naiara espera.

La maestra se queda junto a ellos y va indicando a quién le toca jugar. Cuenta en voz alta cuando los niños mueven la ficha por el tablero. Los chicos no miran al tablero sino a la maestra que va nombrando al jugador y espera que este avance con su ficha tal como indica el dado.



Situaciones como esta son frecuentes en las salas de jardín de infantes. Como se puede observar, los intereses de los que aparecen en la escena son diferentes. Del trabajo en pequeños grupos probablemente surjan diferentes respuestas, de las cuales se busca puntualizar las siguientes:

- ▶ Belén parece ser la que “regula” el juego. Da las indicaciones, llama la atención al distraído, responde a la maestra;
- ▶ Pablo, parece estar más interesado en “mirar por la ventana”;
- ▶ Iván y Naiara reconocen las reglas, avanzan, se pasan el dado;
- ▶ en general, excepto Pablo, los niños avanzan tal como indica el dado, se ríen cuando alguno sobrepasa al compañero. Sin embargo, algunas reglas “pasan” a un segundo lugar, específicamente, seguir los turnos y prestar atención al avanzar de manera correcta;
- ▶ justamente estas 2 “excepciones” son las que atiende la maestra cuando observa el juego. En este sentido, ella no está jugando sino que “pasa por la mesa” y señala los aspectos que no son correctos. A partir de su intervención, resulta importante señalar cómo la atención y la mirada de los chicos pasa “del tablero y el dado” a “la maestra y su voz”.

En este sentido, cabe preguntarse:

- ▶ ¿Fue correcta la intervención de la maestra? ¿Era necesario señalar las dificultades que los jugadores presentaban en el respeto de las reglas?
- ▶ Su intervención, ¿apuntaba a la estructura profunda del juego o a aspectos superficiales?
- ▶ ¿Hubiera convenido que solo observara y no interviniera? ¿Debería haber indagado un poco más que le pasaba a Pablo y por qué estaba distraído?

Preguntas como estas son las que cotidianamente se encuentra el maestro a la hora de acompañar la resolución de un juego con reglas convencionales, especialmente, cuando los niños juegan en pequeños grupos. ¿Debe corregir, orientar, re-definir, recordar las reglas o es preferible que solo observe?

En términos generales, se otorga una indicación que está en la línea de las características del juego señalado en el primer momento de esta jornada:

El juego pertenece a los jugadores. El maestro puede intervenir solo si está jugando con los niños y la intervención es en el marco del juego como un jugador más.

Esta regla es básica para que la propuesta continúe siendo un juego y no se transforme, como señala Brougere (2003) en un “ejercicio”. En el próximo encuentro, se retomará este tema al momento de trabajar los juegos de mesa, no obstante, es posible enunciar una segunda condición:

Si el maestro no juega, es conveniente que observe lo que sucede y una vez finalizado el juego, dialogue con los niños sobre cómo jugaron, qué les pasó, cuente lo que vio y trate de orientar el “próximo juego” desde la perspectiva/respuestas que los niños le brindaron. A menos que sean los jugadores los que “reclamen” la intervención del maestro para despejar una regla que es comprendida de diferente manera y que impide que el juego pueda continuar.



Muchas veces, estas situaciones que nos resultan naturales, aparecen sin que el docente las note. Dar una vuelta más, en torno al juego, puede llevar a hablar sobre qué necesita el maestro “saber acerca del jugar”. Tener pistas para este conocimiento permitirá realizar una selección de juegos pertinente para el grupo de niños a cargo y descubrir, en cada caso, cuáles son las mediaciones más convenientes.

Para esto, el interés es incluir un nuevo concepto: *modo de jugar*. Saber acerca del jugar, requiere conocer entonces el formato del juego y también la diferencia entre *forma de juego* y *modo de jugar*.

En relación con la distinción entre estos conceptos, les proponemos leer los siguientes fragmentos del libro *Forma y modo de jugar* de Víctor Pavía (2010):

La escuela cristaliza ciertas formas predominantes de juegos y un modo dominante de jugar. Los docentes, con su oficio y saber pedagógico, pueden contribuir al análisis crítico de esa realidad, al tiempo que experimentan propuestas de cambio, atendiendo al hecho que en determinados contextos socioeconómicos - esta sería una segunda conjetura - las escuelas constituyen un espacio protegido (entre los pocos disponibles) para que niños y niñas ejerzan de manera intencional, cuidada y compartida, su derecho al juego. Derecho que, reiteramos, para nosotros no es una cuestión sólo de espacios y tiempos, sino que incluye la posibilidad de aprender a hacerlo de un modo verdaderamente lúdico. Lo que agregaría un interrogante más: ¿Qué es lo que los niños y niñas deben comprender de un juego para disfrutarlo plenamente? (p. 23)

[...] Para garantizar ese aprendizaje no alcanza sólo con acondicionar más y mejores tiempos y espacios para el juego. El niño o la niña demandan tener cerca un “otro significativo” que sepa jugar del modo esperado. No hay dudas de que en el nivel de la enseñanza infantil (aunque no exclusivamente) entre esos “otros significativos” se ubican aquellos docentes que, sin pretender detentar primacía ni exclusividad, se asumen ellos también como jugadores experimentados. En otras palabras, un agente mediador más, entre otros posibles, interviniendo en la zona de desarrollo próximo de aquel que quiere apropiarse no sólo de la forma de un juego, sino de los signos que indican un modo de jugar. En la práctica, atender esa demanda emergente no requiere más que un leve corrimiento: de un docente que enseña a través del juego, a un docente que enseña a jugar a partir de la revisión de cierto conocimiento implícito en esta práctica cotidiana. En términos de formación docente en juego, esa revisión implica pasar de un conocimiento tácito a un más formalizado acerca del jugar (pp. 29-30)

Queda dicho entonces que con el término forma aludimos a la “configuración general” de un juego, la “apariencia externa”, que lo expresa como totalidad singular[...] Así entendida, es la forma lo que posibilita diferenciar un juego de otro de apariencia distinta a la vez que emparentarlo con otro de configuración semejante. Entendida así, es la forma lo que, a pesar de cambios de épocas y geografía, permite a un jugador o jugadora “reconocer” en la inmediatez de la experiencia directa, un juego desconocido por analogía con otro conocido, relacionando elementos materiales y simbólicos desde una lógica aprendida. Y es por su forma que, en un contexto determinado, podemos reconocer/diferenciar prima facie “Rayuela” y “Dígalo con Mímica”[...] Dicho de otra manera ¿Qué es lo que no tiene que cambiar para que en los patios de las escuelas se sigan jugando incontables variantes de rayuelas, pero rayuelas al fin? (p. 57)

Queda ahora hacer referencia a dos categorías importantes en los estudios interpretativos de lo lúdico: forma (del juego) y modo (de jugar). Como el tema ya ha sido tratado en otras oportunidades, sólo me referiré a ellas destacando algunos aspectos puntuales...

1. Aun cuando en los intentos de comprender mejor el universo lúdico, “FORMA” y “MODO” constituyen dos categorías, su desguace es sólo formal. A nivel fáctico configuran una relación especular permeable, además, al contexto en el cual se inscriben.



2. Si bien el “MODO” es la manera particular que elige el jugador de sumergirse en la situación de juego, esa libertad de elegir está “situada” en un contexto social histórico y cultural determinado; en ese sentido es lícito suponer que reproduzca aspectos de un jugar aprehendido (y enseñado).
3. Preguntarse desde la labor magisterial por un “MODO” de jugar de niños y niñas, es preguntarse menos qué se puede enseñar a través de una determinada “FORMA” de juego (la pregunta emblemática del eficientísimo didáctico) y más que hay que aprender para enseñar a jugar de un “MODO LÚDICO”.
4. La posibilidad de jugar de un “MODO LÚDICO” es directamente proporcional a la sensación de sentirse liberado de la amenaza de ser agredido, descalificado.
5. Jugar de un “MODO LÚDICO” requiere de enunciados verbales y no verbales “transparentes” [...] que expresen la plena conciencia de que se está participando de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la está tomando como tal (vale decir: como una experiencia voluntariamente aceptada, con la promesa de vivir momentos emocionantes, en un contexto diferente pero protegido, con una regulada dosis de incertidumbre, aunque de riesgo aparente, signado por lo ficticio con un sesgo autotélico). (pp. 97-98)

A partir de la lectura del fragmento, les proponemos mirar de nuevo la situación que analizamos y preguntarse:

- ¿Todos los niños estaban jugando de modo lúdico? ¿Qué podríamos decir de la forma en que Pablo participaba del juego? ¿Qué convendría seguir observando en Pablo sobre su forma de jugar y cómo acercarse a él?
- ¿En qué momento de la situación, el juego dejó de ser tal? ¿Qué indicadores nos permiten afirmar este cambio?
- Frente a una nueva propuesta de jugar el mismo juego, ¿qué anticipos podría hacer la maestra para facilitar en los niños el juego?

Los juegos con reglas convencionales suponen que el niño tenga la capacidad de descentrarse y “darse cuenta” que sostener la regla es lo que permite jugar juntos. Cuando los niños tienen menos de 6 años, mantener muchas variables a la vez es sumamente complejo. Es importante tener paciencia en el modo en que se comprenden y juegan las reglas, sobre todo cuando se observan las “alteraciones” que los jugadores no perciben, ya que de lo contrario los niños podrían frustrarse al jugar.



TERCER MOMENTO

"Tambor de juegos"

30 MIN

Actividad 1

30 MIN

Actividad 1

Para la siguiente actividad les proponemos:

- leer del *Cuaderno 8 de la Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza, Juegos con reglas convencionales Así me gusta a mí*, pp. 49-51;
- compromiso institucional: Para el próximo encuentro, diseñar y armar un "Tambor de juegos" (por sala o grupo) que contenga entre 5 y 10 juegos factibles de ser jugados en el patio.



Orientaciones para el coordinador de la jornada

En este bloque, el interés es ofrecer un modo de tener disponibles los juegos en la sala. En el *Cuaderno 8 de la Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza* se explicitan los objetos que pueden incluirse en el "Tambor de juegos". La propuesta consiste no solo armar el "Tambor" sino también, enseñar los juegos incluidos y documentar su uso para el próximo encuentro.

Materiales de referencia

- ▶ Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Huizinga, J. (1996). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza.
- ▶ Martínez Vázquez de Parga, M. (2008). *Juego, figuración, símbolo. El tablero de la Oca*. Madrid. 451Editores.
- ▶ Cortázar, J. (1963) *Rayuela*. Edición especial para el Ministerio de Educación. 1º edición, Ciudad de Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2017.
- ▶ Sarlé, P. (2001) *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, Novedades Educativas
- ▶ Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I.; Rodríguez, E, Batiuk (coord.) (2010) *Juego reglado. Un álbum de juegos*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB04.pdf
- ▶ Sarlé, Patricia M., Rodríguez, E., Rodríguez Sáenz, I. Coord. Batiuk, V. (2014). *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unicef Argentina; Buenos Aires., Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_8_Juego_con_reglas_convencionales.pdf
- ▶ Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Rosario. Homo Sapiens.



Anexo

Diseño de una secuencia de juegos modificando el formato

A continuación presentamos el diseño de una secuencia de juegos en la que se incluyen modificaciones en sus formatos de modo tal que puedan ser jugados por niños con diferente experiencia (edad, experiencia previa, cantidad de veces que se jugó el juego).

Juego	Estructura profunda	Variaciones (estructura superficial)
Rayuela	Recorrer el tablero con 1 o 2 pies desde el "Cielo" a la "Tierra"	Jugadores novatos Diseños sencillos para niños pequeños. Recorrer primero, sin tirar el tejo, siguiendo el diseño. Se puede cambiar de pie entre una celda y la siguiente. Jugadores expertos Variedad de Diseños (cfr. <i>Cuaderno 4 de la Serie: El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza, p.29</i>). Tirar el tejo secuencialmente y no pisar la celda donde cayó. Al realizar el recorrido no pisar la línea del diseño.
Ta te ti	Ubicar 3 fichas en línea, en forma alternada entre dos jugadores	Jugadores novatos Diseño de 9 celdas. Ubican las fichas alternadamente. (1) Fichas móviles puede modificarse el juego, (2) fichas dibujadas en trazo con lápiz – no se permite modificar el juego Jugadores novatos Diseño en diagonal con líneas. Fichas móviles

Escondidas	Uno cuenta y los otros se esconden a la espera de ser descubiertos	Jugadores novatos a. Cuenta la maestra, busca "pero no encuentra de entrada", señala lugares donde no están, nombra a los niños. b. Cuenta la maestra junto un niño, buscan y nombran a los niños escondidos. c. Cuenta un niño, resto se esconde. Jugadores expertos a. Cuenta un niño (el conteo depende del número de niños que se ocultan), busca y nombra a los que encuentra. b. Cuenta un niño que busca y nombra a los que encuentra. Cuando descubre a alguno, toca la pared y grita el nombre. Si el descubierto llega antes es "liberado". c. El último jugador en ser encontrado puede liberar a todos los compañeros "Piedra libre para mí y para todos mis compañeros". Variaciones para jugadores expertísimos c. Los jugadores, excepto el que busca, no solo deben esconderse, sino que también deben regresar al punto de partida sin que la persona que busca los vea. De este modo, cuando una persona salga a buscar, los demás deben salir de sus escondites, arriesgándose a ser descubiertos. d. Las personas que se esconden tienen que regresar al punto de partida "antes" de que la persona que busca los vea o perderán. e. En lugar de eliminar del juego a aquellos a quienes ya hayan encontrado, estos pueden ayudar a buscar al resto de los jugadores.
Lobo está	Ronda en que un niño es el lobo (fuera de la ronda) y a partir de preguntas, va dando indicaciones hasta que la ronda se desarma y el lobo corre a los jugadores. El que es atrapado, ocupa la posición de lobo	Jugadores novatos Los niños arman una ronda. La maestra es el lobo y va dando la respuesta hasta que exclama "Salgo para comerlos a todos". Corre y atrapa a un niño Un niño hace de lobo. La maestra junto con los niños en la ronda, cantan la canción y esperan la respuesta. El lobo da la respuesta esperada y el que es atrapado, ocupa su lugar. Jugadores expertos El lobo debe responder en forma ordenada sobre la ropa que se está poniendo (no puede ponerse los zapatos y luego las medias). Esto hace que los niños de la ronda puedan anticipar cuándo se dará la respuesta final y que el lobo tenga más o menos respuestas que dar en función del tipo de prenda que responde ante cada pregunta.



Formación Docente Situada

Coordinadora General
María Rocío Guimerans

Equipo de trabajo
Magalí Trepiana, Karina Candas,
Valeria Sagarzazu, Miriam López

Coordinación
Verona Batiuk

Autora
Patricia Sarlé

Equipo de producción gráfico/editorial de la DNPS

Coordinación gráfico/editorial
Laura Gonzalez

Diseño colección
Gabriela Franca
Nicolás Del Colle

Diseño interior
Gabriela Franca

Diseño tapas
Nicolás Del Colle

Diagramación y armado
Yanina Olmo, Natalia Suárez Fontana
y Nicolás Del Colle

Producción general
Verónica Gonzalez

Corrección de estilos (INFD)
Iván Gordin

Hoja de registro

Hoja de registro

Hoja de registro

Hoja de registro