

Jornada Institucional N°3

Nivel Inicial

Jornada 3: Los juegos de mesa

Año 2017

PARTICIPANTE

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

Plan anual de jornadas 2017

Este programa anual asume al juego en la educación inicial como pilar fundamental de la propuesta de enseñanza destinada a niñas y niños pequeños. Nos interesa situar en la práctica cotidiana de las salas de 3 a 5 años al juego como un “contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social” (Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 art. 20d).

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, y la definición propuesta en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (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 que a su vez observen 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 inter-jornadas 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.

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

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.

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

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 participante entre una jornada y otra.
- En un segundo momento, a la luz de bibliografía específica, se propondrán 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 con 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 la 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 potencia 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 o la docente y retomar desde ella, los contenidos que se trabajarán en los sucesivos encuentros.

INFoD

 Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

Agenda del encuentro

Primer momento 90 minutos	SI A JUGAR SE APRENDE ¿QUIEN ENSEÑA A JUGAR? Actividad 1. Entre todos y en pequeños grupos (30 minutos) Actividad 2. En pequeños grupos (60 minutos)
Segundo momento 90 minutos	LOS JUEGOS DE MESA. EL LUGAR DE LAS REGLAS Actividad 1. En pequeños grupos (70 minutos) Actividad 2. En pequeños grupos (20 minutos)
Tercer momento 60 minutos	LA COMUNIDAD Y EL JUEGO. EL FICHERO DE JUEGOS Actividad 1. En pequeños grupos (60 minutos)

Presentación

El juego del niño se desarrolla siempre en un contexto social, y en este caso, ese contexto es el escolar. Ahora bien, las particularidades del formato escolar y la especificidad de las variables que supone el trabajo cotidiano en el aula, se tornan aspectos imprescindibles de considerar a la hora de tomar decisiones en el orden de lo didáctico en general y del juego.

La complejidad de las relaciones entre el juego y la enseñanza demanda un trabajo reflexivo profundo por parte del docente, de modo que pueda garantizar una propuesta significativa y plena de sentidos para los niños. La posibilidad que tienen los maestros de mirar su propio quehacer cotidiano a la luz de los marcos de referencia, resulta la vía privilegiada para acortar

INFoD



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

las distancias entre lo que se piensa y lo que se hace. Solo la mirada atenta sobre lo que sucede en la sala, la interpelación cotidiana sobre las propias decisiones y la indagación teórica de los propios marcos referenciales, hace posible una práctica a conciencia y pone al docente en dominio cabal de la propuesta de enseñanza.

Resulta ineludible, entonces, adentrarse en el aula para recuperar algunos conceptos teóricos que ayudarán a pensaren profundidad la propuesta y perfilar el lugar del juego en el entramado de decisiones que se da en las salas.

El maestro, dentro de las múltiples ocupaciones que cubre a lo largo de un día escolar, se hace cargo de una situación de enseñanza que (aun cuando se planifica) puede resultar cambiante e imprevisible. En ese territorio predefinido, diseñado, planificado y aun así despojado de verdades absolutas, plagado de incertidumbres y en algún sentido contradictorio, allí, justo allí, acontecen la enseñanza y el aprendizaje.

En uno de los primeros trabajos sobre la vida en las aulas, Jackson (1968,1991) define los *afanes cotidianos* del maestro y señala 3 condiciones que caracterizan la dinámica social de la vida escolar:

- La *masa*, dado que la situación de clase implica el estar con o en presencia de otros, lo cual lleva a los niños a cultivar la paciencia y aprender a tolerar la frustración de no ser atendidos o la espera que suponen las interrupciones propias de la organización escolar.
- El *poder*, ya que lo escolar supone una relación asimétrica, no solo en términos de docente-alumno, sino también respecto de sus compañeros. A diferencia del hogar, el niño se encuentra frente a la necesidad de cumplir los deseos de otros (los docentes) sin posibilidades de abandonar la prescripción de la que resulta objeto.
- Y por último, la clase como sistema regulado por *elogios y castigos*. En la escuela, el niño aprende que no solo es importante quién es él, sino también lo que los demás piensan de él. Sentimiento del que da cuenta la permanente evaluación.

A estas características, que definen algunos rasgos de las relaciones sociales que se establecen en el salón de clase, se les suman otras que refuerzan la tarea del maestro y que actúan como

sustrato o subestructura moral en el aula (Jackson, 2003). Alumnos y maestros comparten una serie de “nociones, creencias, supuestos y presupuestos [...] que posibilitan interactuar amistosamente y trabajar juntos” (Jackson, 2003, p.36). Entre estas nociones tácitas que configuran la situación de enseñanza encontramos:

- *Presunción de Veracidad.* En el aula se espera que los docentes digan la verdad cuando hablan a sus alumnos y que estos hagan lo mismo cuando están en clase. Este supuesto conlleva la necesidad de un maestro formado en el saber que trasmite y un alumno que, elige no “copiar” las respuestas correctas sino aprenderlas.
- *Presunción de Interés.* Durante el tiempo de clase, alumnos y maestros “fingen interés y entusiasmo” sobre lo que está tratando, aun cuando no sea así. De alguna manera, una trasgresión a la veracidad anclada en la necesidad de sostener la motivación externa propia de los sistemas instructivos. Este supuesto es el que identifica muchas veces al docente con el “actor” de una obra (histrionismo) que se representa frente a sus alumnos (espectadores).
- *Presunción de utilidad,* que lleva al docente a hacer cosas aun cuando no sabe para qué se hacen o el beneficio que tendrán para la formación.
- *Presupuesto de justicia social.* Para Jackson (2003) esto es lo que se denominaría *juego limpio*. En este sentido, “las quejas abiertas contra la injusticia del docente, la disposición de los alumnos a acusar a los compañeros de clase que se portan mal a espaldas del docente, su indignación ante una manifestación de supuesto favoritismo, son respuesta que ayudan a detectar esta presunción [...]” (p. 49).

Toda situación de enseñanza, en el marco de la institución escolar, estaría regulada por estos presupuestos implícitos que configuran los modos de interactuar en el marco de cualquier aula.

Estas características se verifican en las salas de jardín de infantes, asumiendo rasgos particulares, determinados fundamentalmente por lo específicos de los modos de enseñar, aprender y relacionarse con niños de tan corta edad.

A partir de las observaciones en salas de niños pequeños, es posible agregar un presupuesto más, que hace a la configuración del tipo de actividad que se realiza y, particulariza las diferencias entre la educación inicial y la educación primaria. Esto es la *presunción de juego* (Sarlé, 2006). La disposición del ambiente (colores y organización), los objetos presentes (en su mayoría juguetes y ajustados al tamaño de los niños), los modos de regulación de la conducta, el tipo de acción espontánea que ocupa a los niños cada vez que el maestro no está al frente, muestran cómo esta *textura* lúdica atraviesa los salones y hace, muchas veces “creer” a maestros y observadores, que el juego está presente en el hacer cotidiano. Esto es lo que se denomina como *atmósfera lúdica* (Sarlé, 2006).

- ¿Qué aspectos de la disposición del ambiente nos hablan de esta *presunción de juego*?
- ¿Cuán conscientes son los maestros de esta variable didáctica?
- Al mirar las salas, ¿podríamos asegurar que los espacios disponibles aseguran, garantizan, facilitan el derecho del niño a jugar?

Es necesario poner en discusión la certeza de que la *presunción de juego* garantiza la presencia del mismo en la propuesta de enseñanza del docente. Pensar en el juego, con o sin reglas, obliga a poner en consideración estas variables para contar con una vigilancia epistemológica sobre las decisiones que se toman frente a los niños en cada momento del día.

En esta tercera jornada, al analizar los juegos de mesa (los más populares en las casas de los niños, sus familias y en los rincones o sectores de juego de las salas), el interés es poner en tensión un tipo de juego específico con las dificultades que las reglas proponen a los niños y las “agendas ocultas” que muchas veces interfieren en el modo en que los docentes seleccionan, enseñan, participan, observan, intervienen y juegan estos juegos.

Objetivos de la jornada

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

- conozcan la importancia de la experiencia previa y los conocimientos previos de los niños en su posibilidad de jugar;

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

- descubran el aporte de la escuela en el enriquecimiento del universo cultural de los niños;
- exploren las posibilidades de variación de un juego a partir de la modificación de la estructura superficial.

Resultados esperados en términos del aporte al trabajo de enseñanza

- Realizar una jornada con la participación de la comunidad educativa para diseñar y elaborar juegos.
- Armar un fichero en donde se muestre la participación comunitaria.

Metodología

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

- leer, compartir y reflexionar sobre definiciones conceptuales clave;
- observar videos sobre el juego y análisis de los mismos;
- relatar experiencias de juego realizadas en la sala y su documentación a través de la narrativa oral y escrita;
- analizar experiencias que tuvieron lugar a partir de los compromisos asumidos en la jornada 2;
- elaborar una propuesta consensuada para realizar hasta la siguiente jornada.

Contenidos

- La participación de la comunidad en los juegos. 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 (G. Valiño). Cómo cambia el juego a partir del cambio de diseño.

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

ACTIVIDADES

PRIMER MOMENTO

SI A JUGAR SE APRENDE ¿QUIEN ENSEÑA A JUGAR? (90 MIN)

Actividad 1

Entre todos y en pequeños grupos

- a. Les proponemos mirar y escuchar el video de la *La escuela puede ser* de Hugo Midón (*Derechos torcidos*, disponible <http://www.pakapaka.gob.ar/videos/130579>) y a partir de lo sugerido por la canción que contiene este material, elegir una propuesta realizada en los últimos 15 días que se haya constituido en una experiencia potente para los niños.

La escuela puede ser

Hugo Midón

La escuela puede ser un lugar

donde todo lo puedo encontrar,

si me dejan... buscar.

La escuela puede ser una puerta abierta

de par en par.

Una fuente para calmar la sed,

un espacio libre...

para imaginar el porvenir.

Pasen, pasen,

que ya comienzan

las clases... (bis)

No, no puede ser

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

solo un lugar para aprender a resolver

cuatro más cuatro y tres por tres.

No, no puede ser

una pared y nada más.

La escuela puede ser un buen lugar
para soñar.

La escuela puede ser un lugar
donde todo lo puedo encontrar,
si me dejan... buscar.

Y puede ser un largo viaje de placer,
una aventura,
un buen lugar para crecer,
un espacio libre...
para imaginar el porvenir.

Pasen, pasen,
que ya comienzan
las clases.

Pasen, pasen,
que ya comienzan
las clases...

Pasen, sí, pasen,
que ya comienzan las clases.

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

Actividad 2

En pequeños grupos

Les proponemos que puedan a partir de estos 3 fragmentos, poner en discusión estas preguntas:

- ¿Cuál es la función de la escuela respecto del juego y el jugar?
- Mirando la unidad didáctica o el proyecto realizado en el último mes, ¿Cuál es el lugar que ocupó el juego? ¿Qué tipo de propuestas estaban centradas en el juego como contenido y cuales lo utilizaban como vehículo o medio para enseñar?
- Teniendo en cuenta que ya estamos en la tercera jornada, ¿Cómo ha crecido mi rol como jugador y como garante del juego infantil en mi práctica cotidiana?

Desde hace mucho tiempo se discute la tensión entre “jugar por jugar”, “jugar para”, “enseñar a jugar”, y en este sentido, es válido pensar que muchas de las características que tiene la enseñanza son ajenas a las posibilidades de jugar. Varios autores se han pronunciado sobre este tema:

En el libro *Recorridos didácticos de la educación inicial*, Ana Malajovich (2000) señala que:

[...] podemos afirmar que el juego en la institución escolar es diferente del juego fuera de ella. La diferencia central estriba en que la escuela tiene una finalidad, dada por su propia razón de ser como institución educativa.

En la institución escolar el niño comparte obligatoriamente un espacio y un tiempo con otros: pares y adultos. El ambiente está organizado especialmente para promover diferentes tipos de juegos, de acuerdo con los objetivos que pretende alcanzar el docente. Tiene establecido un tiempo determinado de desarrollo. Existen ciertas normas externas a los participantes que delimitan el campo de juego, además de las reglas internas que crean los jugadores. El adulto está presente observando el juego, aun cuando este juego sea libre, y en algunos casos interviniendo en él.

Por el contrario, en el ámbito familiar generalmente se puede decidir si se desea o no compartir el juego con otros. Los otros son, la mayoría de las veces, niños de diferentes edades (hermanos, amigos o vecinos). El espacio de juego es creado y estructurado adaptando los

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

elementos a su alcance a las necesidades que surgen, o son los mismos elementos los que lo determinan. El juego solitario o compartido no es, generalmente, observado por los adultos, quienes sólo ejercen simplemente una función de control superficial de las situaciones a fin de asegurarse de que no existan peligros físicos. (p. 289)

[...]

El juego como actividad del niño se diferencia de las situaciones construidas por los docentes pues, aunque muchas de ellas estén formuladas como juego, son estrategias que se utilizan con el objetivo de que los niños se inicien en determinados contenidos y los desarrollen o profundicen. En síntesis, y aun a riesgo de caer en ciertos simplismos, nos parece necesario y oportuno diferenciar tres situaciones:

a) *Situación lúdica*. La iniciativa de juego es realmente de los chicos, prima la libertad de elección del qué, del cómo y con quiénes jugar. Los niños no viven la situación como de aprendizaje, aunque el docente la haya previsto en su planificación, planteando ciertos contenidos. Pero como el juego es de los niños, esos contenidos pueden o no tener oportunidad de desarrollo. Durante el juego el docente interviene desde un rol de observador, que participa eventualmente cuando la dinámica precisa su presencia, para profundizarlo y enriquecerlo, movilizar un juego estereotipado, dar oportunidades de mayor participación a algunos niños, incorporar algunos elementos, sugerir nuevas ideas, etc. Sin embargo, esta intervención nunca supone actuar como un integrante más del juego. Pues, aunque los niños lo puedan integrar en determinados momentos, el docente no pierde su rol de adulto, no debe participar desde sus propias fantasías y necesidades confundiéndolas con las de sus alumnos. Su presencia en el juego es eventual y está al servicio del juego de los niños, por lo tanto, actúa como un facilitador, sin interrumpir o desvirtuar lo construido por los niños.

Estas situaciones son *no estructuradas*. El docente prevé únicamente los materiales a aportar (en función de ciertos contenidos o temáticas que está trabajando) y, en algunos casos, la disposición del ambiente físico.

b) *Situación de aprendizaje con elementos lúdicos*. Presentada por el docente con el objetivo de que los niños construyan determinado conocimiento. Generalmente se establecen ciertas reglas de antemano, pero esto no obsta para que el desarrollo y el resultado sean inciertos, la

situación permite amplia participación de los integrantes del grupo (generalmente en pequeño grupo), quienes tienen bajo su responsabilidad establecer el cómo van a resolverla. Aquí el problema a resolver se presenta en forma de juego (por ejemplo, un juego de cartas, un juego de tablero, etc.) y como tal es una estrategia que utiliza el maestro para posibilitar el aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, no basta que los chicos jueguen, además tienen que comprender (y sin que el docente les explicite *su juego*) que a través de esa situación de carácter lúdico tienen algo que aprender. "Sólo hay aprendizaje cuando el alumno percibe un problema para resolver" (Charnay, 1994).

A diferencia de la anterior, ésta es una situación *estructurada*. El maestro la planifica, teniendo en cuenta los contenidos a trabajar. Por lo tanto, debe considerar la propuesta, las consignas, los materiales, la organización del grupo, etcétera, coordinando la dinámica de la actividad.

c) *Situación de no juego*. Los chicos carecen de oportunidades para decidir el cómo. Son actividades que no deben presentarse como si fueran juegos, a fin de lograr la adhesión de los niños, ya que no presentan ninguna de sus características. Son también situaciones estructuradas en las cuales los niños pueden y deben sentir placer por realizarlas. Pensemos en el goce que despierta escuchar un cuento.

El docente, al planificar su tarea de enseñanza, diferencia estos 3 tipos de situaciones a fin de equilibrarlas, teniendo en cuenta las características de los niños, sus necesidades, el tiempo que permanecen en el jardín, su proyecto educativo, las características institucionales. (pp. 292-293)

En este texto, se puede reconocer:

- la diferencia entre jugar en la casa y jugar en la escuela;
- la pregunta por la intencionalidad de la enseñanza y la incertidumbre propia del jugar;
- la necesidad de reconocer que no todo lo que sucede en la sala es juego, que existen situaciones (las situaciones lúdicas) que protegen el juego del niño y respetan ese derecho mientras que en otros casos (las situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos), también son juegos, pero la intervención del educador es explícita y la elección de la actividad no está centrada en el juego sino en el contenido que el maestro seleccionó enseñar a partir de él.

Aquí, es posible afirmar que se define una clara y necesaria diferenciación entre las situaciones que son juego y aquellas que no lo son.

Y dentro de la primera categoría (es decir, en aquel grupo de propuestas que pueden ser consideradas juego), se disponen matices fundamentales que resulta relevante considerar y que surgen, justamente, de las particularidades que asume el juego por acontecer en el contexto de una institución escolar. La escuela impone rasgos específicos al juego del niño.

Los planteos de Malajovich no son opuestos, en su esencia, a lo propuesto por Sarlé en *Enseñar el juego y jugar la enseñanza* (2006) y en *Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje* (2015). En estas últimas producciones teóricas se especifica el lugar del docente según el tipo de juego, al igual que las condiciones y la potencialidad que la escuela brinda al hecho de jugar. Es importante avanzar por este camino con el fin de formar una mirada más precisa sobre las distintas situaciones de juego que se presentan en la sala.

Con respecto a los rasgos que condicionan al juego en el contexto escolar y los aspectos a tener en cuenta. Se tomarán como eje:

1. el formato del juego;
2. las reglas;
3. las transformaciones;
4. las condiciones del *formato escolar*.

1. En relación con el **formato**, analizarlo en estos términos, permite reconocer 2 aspectos que condicionan el hecho de que una actividad propuesta por el maestro mantenga o no su carácter lúdico (Sarlé, 1999). El primero consiste en el *conocimiento del formato* que poseen los niños y la posibilidad de *traspasar* el dominio de la situación lúdica del maestro a los niños. Jugar parece involucrar la posibilidad de modificar, variar, crear, cambiar o transformar, total o parcialmente, una situación en otra. Para hacer esto, el niño debe tener cierto dominio sobre la situación. El segundo refiere a la *organización estructural de la situación planteada*. Variables tales como el tiempo, el espacio y el tamaño del grupo, presentes en las actividades escolares, también acompañan al juego. Aunque el formato sea conocido por la maestra y por los niños, si estas variables contextuales no son atendidas, el juego no puede sostenerse. Entre los aspectos estructurales encontramos la organización de grupos reducidos, vinculaciones

cara a cara, tiempos que permiten jugar posibles alternativas y no sólo alcanzar fines y, finalmente, la existencia de ciertos espacios que permitan no ser mirado, y ocultar lo que se está haciendo.

2. Junto con el formato, en el juego se definen **reglas** que están presentes en todas las acciones lúdicas y le dan sentido. Jugar no es una simple sumatoria de acciones inconexas o desvinculadas de la realidad. Para los niños, el seguimiento de las reglas del juego es a la vez convencional y ficcional. Cuando las reglas son convencionales (externas), los niños pasan por diferentes etapas de comprensión de las mismas y las adaptan en función de sus posibilidades. Pero además los niños introducen modificaciones a las reglas externas o convencionales de estos juegos y generan situaciones en las que se puede repetir y recomenzar cuantas veces se quiera sin correr el riesgo de ser sancionado por cometer errores. En la escuela, con otros compañeros, lo importante es jugar y los niños adaptan las reglas para que estos “otros” puedan continuar el juego (Sarlé, 1999). El carácter interdependiente, opuesto y cooperativo de las reglas, pone a los chicos en situaciones de interacción social con sus pares. En este tipo de intercambios, ellos se sienten obligados a argumentar lógicamente y a hablar con sentido al tener que coordinar sus acciones con las de otros. Dentro del juego se establece un marco de comunicación y colaboración entre los jugadores. Este marco interactivo facilita el intercambio de puntos de vista y el surgimiento de un espacio en el cual unos niños enseñan a otros, de forma sencilla y no coactiva.

3. En la escuela, no siempre una propuesta lúdica es asumida como tal por los niños. La diferencia entre juego y no juego está fuertemente condicionada por la relación intrínseca que el jugador tiene con la actividad que realiza. Esta característica es tan marcada que una actividad que inicialmente puede no implicar juego, es transformada en tal, por decisión de los jugadores. Y viceversa, el maestro puede diseñar externamente una actividad como lúdica y perder este carácter al no adscribirle los jugadores ese rasgo. Estas transformaciones expresan la capacidad cognitiva, emocional y social de los niños y a la vez, la forma en que compensan la propuesta del maestro con su necesidad de jugar. Las **transformaciones** ocurren generalmente cuando la actividad planteada se torna extensa, aburrida o tiene un grado alto de exploración o complejidad sin una propuesta clara del maestro de cómo continuar la tarea. Esta acción

transformadora le permite, de alguna manera, emanciparse de la limitación que puede provocarle la situación de enseñanza.

Lejos de ser un aspecto condicionante, las transformaciones que los niños hacen de las actividades largas o aburridas, espacios vacíos [...] en juegos, ponen de manifiesto una de las características del jugador, es decir, su iniciativa para gestar un juego en medio de los condicionantes de la escuela. En ella, frente a espacios y tiempos reducidos, los niños se valen de una serie de transformaciones, sobreentendidos y engaños con los cuales imponen el espacio para el juego en la tarea cotidiana. Estas transformaciones también muestran, la forma en que los niños interpretan la organización social y la vida política dentro del ámbito escolar.

Los niños conocen, utilizan y sacan ventaja de las reglas, normas o pautas escolares que conforman el ritmo de la vida cotidiana y anticipan, a partir de esto, sus acciones (*socialización cognitiva* en términos de Edwards y Mercer, 1994). Este conocimiento de las reglas les permite significar las tareas cotidianas, operar con ellas o modificarlas, según cada caso. Las diferentes actividades que se suceden a lo largo del día escolar, pierden su carácter de arbitrariedad y son asumidas como posibles espacios de juego, siempre y cuando no interfieran con las normas establecidas. El cuidado por respetar estas normas o “hacer como si” pareciera ser un rasgo más del juego en este contexto.

4. Finalmente, el formato escolar (el número de niños, la presencia de adultos a cargo, la organización de los tiempos y espacios definidos según diferentes tareas, el ritmo de las actividades, etc.) define de una manera particular el rol del jugador (modo de operar de los jugadores o quiénes deben ser considerados como tales). En este sentido, el juego obliga a los niños a generar acuerdos entre sí para poder jugar. Aspectos tales como compartir juguetes o juegos, tener idea sobre qué jugar, conocer un juego nuevo o tener capacidad para iniciarlo y sostenerlo, parecen ser altamente valorados en situaciones lúdicas. El juego actúa como un espacio en donde los niños aprenden habilidades y actitudes necesarias para estar con otros y en donde se “ponen en juego” estas posibilidades (Johnson et al, 1999). En la escuela, la presencia de otros (pares y adultos) parece incidir de 2 modos diferentes. En relación con los compañeros de juego, no todos pueden jugar con todos, es decir, no se puede obligar a jugar con otro. En segundo lugar, en el juego, los jugadores se imponen reglas que solo comprenden

aquellos que están jugando y va más allá de la opinión de los adultos (Sarlé, 1999). Las agrupaciones en el juego dependen del tipo de juego que, en su resolución, puede excluir, prescindir o simplemente no incluir un compañero de juego. (Sarlé, 2006, pp. 61-63)

Por su parte, en el siguiente fragmento, la autora especifica una suerte de decálogo a la hora de pensar el juego en la escuela:

1. La posibilidad de que adultos y niños jueguen se habilita en la medida en que resultan claras y se aceptan voluntariamente las reglas que indican el modo de jugar. Participar de un juego no significa “mirar por sobre el hombro” del niño (Bruner, 1986) sino asumirse como jugador. Es decir, se juega con los niños además de enseñarles los juegos.
2. En la escuela, el juego debe tener un espacio y tiempo específico. Como tal, necesita ser planificado por el educador quien tendrá en cuenta las características específicas del tipo de juego y de los niños a quienes está dirigido.
3. Solo se enseñan los juegos que se consideran valiosos. Si de entrada el educador considera que el juego no es valioso por sí mismo, ¿por qué lo está enseñando? Las “agendas ocultas” atentan contra el buen juego.
4. Planificar un juego supone dejar espacios “de elección posible” para los niños que no quieren jugar en ese momento. En este sentido, no se juega “para ser mirado” o “evaluado” en términos de contenidos que están por fuera del jugar.
5. El juego debe poder ser jugado varias veces. En este marco, las situaciones de error o fracaso forman parte del juego. Volver a empezar, intentar de nuevo por otro camino, así como abandonarlo para otro momento, forman parte de la secuencia del juego. Lo impredecible opera en el contexto de cada partida pero es estable en la sucesión de las veces.
6. El juego debe ser divertido para aquel que lo juega, es decir, vale la pena jugarlo porque nos atrae, invita, plantea un desafío que queremos resolver, nos anima a salir del estatismo y a ponernos en movimiento [...]
7. El jugador debe poder resolver el juego con la menor ayuda posible. Para esto el juego debe responder al nivel cognitivo del niño (ni demasiado difícil, que sea imposible de jugar, ni demasiado fácil, que aburra). Si el juego necesita demasiadas explicaciones antes de ser jugado

[...] es demasiado complicado para poder jugarse. En términos de Rosas (2001), primero las aventuras luego las explicaciones.

8. Jugar con otros es preferible a jugar solo pero jugar con otros supone que todos (adultos y niños) juguemos. La posibilidad de jugar con otros está directamente relacionada con la honestidad lúdica de los que participan del juego. En este marco se producen y aceptan las negociaciones, transformaciones o limitaciones propias del jugar.

9. Observar un juego es un modo de participar en él, siempre y cuando el que esté observando lo esté haciendo para aprender a jugar y participar del juego. Nadie juega para que otro lo mire jugar.

10. Cuanto más habilite el juego a variar los recorridos posibles para resolverlo, más rico será. Los juegos con una única respuesta posible y siempre la misma no facilitan la construcción de una situación imaginada propia del marco lúdico. (Sarlé, 2015. pág. 33-35).

En este proceso, que puede ser largo y complejo según de qué juego se trate, el niño se apropia paulatinamente de las especificidades del juego, lo que hace que, en cada momento de dicho proceso, su *performance* dentro del juego se modifique. De esta manera, es posible identificar una serie de etapas o modos diferentes de resolver la situación según el momento del proceso en que se encuentre.

SEGUNDO MOMENTO

LOS JUEGOS DE MESA. EL LUGAR DE LAS REGLAS

Actividad 1

En pequeños grupos

En la siguiente la actividad les proponemos realizar los siguientes pasos:

- lectura del texto de Gabriela Valiño (disponible en el Anexo) y diseño del tablero;
- intercambio entre los grupos del tablero diseñado y las instrucciones de juego y jugar;

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

- puesta en común: cada grupo describe cómo lo jugaron, qué dificultades encontraron en las instrucciones, qué debería modificarse para poder comprender mejor el juego, qué aspectos se deberían tener en cuenta a la hora de presentárselo a los niños.

Se toma como ejemplo un juego inventado sobre la base del *Parchisi* indio, para mostrar cómo pensar el diseño del juego y sus instrucciones.



Este juego tiene un grado de complejidad alto para los niños; sin embargo, es posible modificar el formato superficial de modo tal que pueda ser jugado sin dificultad.

- Tema del juego y objetivo	“El Castillo del Rey” simbolizado por la estrella del centro. El juego consiste en realizar el recorrido propuesto hasta llegar al centro.
- Tamaño del tablero	Grande. 4 jugadores. Cada uno tiene su propio

	recorrido.
- Forma del circuito (verticales, serpentinas, circulares o irregulares)	Una cruz con casilleros. Máximo 4 jugadores (uno por brazo de la cruz). Cada jugador tiene que recorrer su sector en forma de zigzag hasta llegar al centro. La ficha de cada jugador se coloca fuera del tablero y se comienza por uno de los extremos.
- Cantidad de casilleros	24 celdas por jugador.
- Dados (con número, cantidad, color, forma, figuras) u objetos para definir cómo se avanza	6 caracoles. De acuerdo cómo caigan (hueco o liso) se define cuánto se avanza (ej. Si se eligió hueco, y al tirar quedan 4 hueco y 2 lisas, se avanza 4 posiciones).
- Ficha para cada jugador	Una ficha (esfera).
- Prendas (cantidad y tipo de prenda)	Sin prendas. Una vez definido quien comienza, se pasan los caracoles por turno. Gana el primero que llega al centro. Podrían incluirse prendas a medida que los niños dominan el juego. Por ejemplo, “volver un casillero atrás” si se cae en el casillero marcado con una cruz.

Actividad 2

En pequeños grupos

En el *Cuaderno 8* (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez de Pastorino, 2014) se presenta una clasificación posible, que toma como eje, los juegos tradicionales (p. 15 a 23). En esta oportunidad, se tomará otro modo de pensar los juegos con reglas convencionales y se hará hincapié en los llamamos **juego de mesa**. Estos juegos generalmente habitan los sectores llamados *juegos tranquilos* y tienen una larga historia en las salas de Nivel Inicial.

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

Los *juegos de mesa* son aquellos juegos que no requieren una actividad física y que necesitan una superficie plana, generalmente una mesa, para poder desplegarse. Es posible encontrar algunos que requieren tableros y fichas de diverso tipo; juegos con cartas, dados o tarjetas.

Entre los más populares:

- rompecabezas;
- juegos con cartas (“La guerra”, “La casita robada”, “Gana el 5”);
- juegos con dados (“Mini generala”) o fichas (“Memotest”, “Dominó”);
- tableros que suponen desplazamiento (“Juego de la Oca”, “Ajedrez”, etcétera) o no (“Tateti”, “4 en línea”);
- laberintos;
- “¿Quién es quién?”
- “Dominó”;
- loterías.

Entre estos juegos, los más populares son los que requieren para su resolución el empleo de habilidades vinculadas con el número, el conteo o la serie numérica. Es por ello que se incluyen dentro los diferentes Diseños Curriculares del área de Matemática y son analizados en *el Cuaderno 2 de la Serie Cuadernos del Aula* del Ministerio, donde se ofrecen variadas alternativas.

No obstante, se hará hincapié en aquellos juegos que suelen requerir habilidades lógicas tales como el razonamiento estratégico, la coordinación, la destreza manual, la memoria, la capacidad deductiva, la planificación o anticipación de acciones. Si bien todos los juegos con reglas convencionales requieren que los chicos sigan instrucciones, tomen turnos y planeen estrategias, en los casos en los que se busca un mayor énfasis, ellos deben coordinar su acción a la que ejecutó el compañero. Estos juegos precisan habilidades complejas que resultan difíciles para los niños pequeños, especialmente cuando la comprensión de la regla es lábil.

Dadas estas características, parece fundamental que el maestro no solo enseñe la regla del juego, sino que sea capaz de “descubrir” cómo cada niño juega. Es decir, poder “ponerse desde la mirada del niño y comprender los procedimientos que emplea para resolver la propuesta del juego”. Por ejemplo:

- La resolución de un rompecabezas supone tomar decisiones en relación con:
 - cómo encastrar las piezas entre sí (por corte autocorrector, por la figura que está componiendo);
 - por dónde comienza (si separa las fichas de los bordes y luego coloca las del centro, si toma las fichas al azar, etcétera);
 - si hay una imagen de referencia sobre la que apoya las fichas, una imagen cercana de diferente tamaño que permite comparar la imagen parcial con la final, etcétera;

Las acciones que el niño despliega paulatinamente frente a la propuesta, reflejan modos de pensar la estrategia para resolver el desafío que el juego le plantea. En cada caso, las maneras en que los niños resuelven el problema permiten vislumbrar su posibilidad de pensarlo; de anticipar acciones que colaboran con la resolución; de generalizar estrategias; de sistematizar modos de operar frente a ese tipo particular de desafío. En síntesis, posibilitan acceder a los procedimientos mentales que permiten resolver el reto propuesto por el material.

Para entrar en esta perspectiva resulta imprescindible detenerse a pensar, primero, en qué tipo de desafíos le propone al pensamiento del niño cada juego.

Antes de continuar, entonces, les proponemos completar en un cuadro como el siguiente:

Juego de mesa	¿Qué acciones debo realizar para cumplir el objetivo del juego?
“Tatetí”	
“4 en línea”	
“¿Quién es quién?”	
“Dominó”	

Queda claro aquí que, cumplir el objetivo que el juego propone, depende de aquellas acciones que superan el conocimiento de la regla. Es únicamente en el devenir de las sucesivas jugadas,

que este saber estratégico puede ser construido por el niño. Las acciones, además, están fuertemente vinculadas con la edad de los pequeños, que atraviesan distintos momentos a lo largo de este proceso de constituirse en jugador experto.

Los invitamos a leer detenidamente el siguiente fragmento y luego, analizar las situaciones que se presentamos a continuación.

PRELIMINAR

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

Fragmento: momentos en la apropiación de las reglas

En el aprendizaje de las reglas convencionales, los niños atraviesan diferentes etapas (Sarlé, 2006).

- En un primer momento, los niños juegan imitando lo que hacen otros y “reinterpretan” la regla. Juegan “a su manera”. No se preocupan por acciones que ejecuta el otro compañero. Los juegos que requieren varios jugadores, también son jugados como si “estuvieran solos”. Por ejemplo, cuando los niños juegan al “Oso dormilón” saben que el juego consiste en “evitar que el oso los atrape”. Sin embargo, las acciones que realizan suelen ser opuestas a este sentido. En lugar de “correr para no ser atrapados”, se dejan atrapar.
- En un segundo momento, los niños comienzan a identificar los diferentes roles dentro de un juego. Por ejemplo, pueden jugar “alternando turnos” con un compañero, realizar un juego de tablero, pero aún no se preocupan ni intentan ganar. Aun cuando la finalidad del juego sea llegar primero y el niño pueda verbalizar esa regla, no alcanza a comprender el sentido de ganar. En estas etapas, los niños suelen modificar o cambiar las reglas con el objeto de seguir jugando y no identifican esto con “hacer trampa”, no les resulta censurable. Para un observador “externo”, el juego puede carecer de sentido. Por ejemplo, en un juego de recorrido como el “Juego de la Oca”, el foco está puesto en tirar el dado, avanzar, comparar la celda con el compañero, “esperarlo” para avanzar juntos, “dejarle tirar de nuevo”, para que no se quede tan atrás, “olvidarse de tirar el dado y avanzar igual”, etc. Por sobre la regla, se deslizan cuestiones personales subjetivas vinculadas con la amistad, la solidaridad, el ganar y ser más rápido.
- El tercer momento se inicia con una suerte de cooperación incipiente y se caracteriza porque cada jugador trata de seguir las reglas que comienzan a ser necesarias para compararse entre los jugadores. La cooperación con el otro permite que las reglas gobiernen la competición y sean aceptadas por todos. Esto no significa que cada jugador juegue solo y compita con el compañero. Es común observar en los juegos cómo los jugadores más expertos “dan la respuesta” que necesita el compañero para

seguir avanzando.

- Recién en un cuarto momento o de codificación de reglas, los niños cooperan en el intento por unificar las reglas. Esto les permite prever las situaciones posibles y adecuar su juego a las situaciones que puedan plantearse. Es decir, se va produciendo una apropiación cada vez más objetiva y universal de la comprensión de la regla. Sin embargo, esto no asegura la toma de conciencia del sentido pleno del juego, posibilidad estrechamente ligada a los niveles de complejidad que cada juego en particular conlleva. Aprender el sentido, así como darse cuenta de la “estrategia” de un juego, requiere jugadores que hayan jugado varias veces y se animen a “contar”, “dar cuenta”, “facilitar la toma de conciencia de la gracia del juego” a los otros jugadores. Cuando aparecen expresiones tales como “te conviene tirar esa carta”, risas, guiños o silencios contenidos por la equivocación “aparente” u olvido del compañero, tenemos pistas de que el juego es jugado. (Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez de Pastorino, 2010, pp. 23-24).

Situación 1

En una sala de 4 años. Los niños están jugando en parejas el juego Hedbanz.

Hedbanz es un juego de mesa cuyo objetivo es adivinar la imagen que el niño tiene en su frente a partir de preguntas que les hace a otros jugadores. El resto de los jugadores sabe lo que es, y el que debe adivinar pregunta para saber si es un animal, comida o un objeto.

Matías y Ana mezclan las tarjetas. Cada uno tiene puesta una vincha. Matías saca una tarjeta y sin verla se la coloca en la frente (sujetada por la vincha).

- MATÍAS.-Dale, preguntá.
- ANA.- ¡No! Vos tenés que preguntarme.
- MATÍAS.-¡¡¡Ah!!! ¿Es una comida?
- ANA.- No.

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

- MATÍAS.- ¿Es un animal?
- ANA.- No, una cuchara.
- MATÍAS.- No me tenés que decir... otra vez yo.

Ana se ríe y acepta

- MATÍAS.-¿Es un animal?
- ANA.- No.
- MATÍAS.- Entonces es un objeto, ¿una taza?
- ANA.-No. Es parecido a una taza.
- MATÍAS.- Una cuchara.
- ANA.- Te dije que era “parecido” a una taza pero no es...
- MATÍAS.- Una jarra
- ANA.- Es más chico.

Se ríe

- MATÍAS.- un vaso
- ANA.- ¡¡Sí!! Ahora yo.

En otra mesa, juegan 3 niños: Zoe, Jazmin y Ariel. Zoe tiene la tarjeta y formula las preguntas

- ZOE.-Es una cosa.
- ARIEL.-No.
- ZOE.-Entonces es un animal.
- JAZMÍN.-¡Sí!
- ZOE.- Tiene patas largas
- ARIEL.-Sí, tiene patas muy largas
- JAZMÍN.- Y es de color amarillo.
- ZOE.- Un tigre.
- ARIEL.- Un tigre no, tiene manchas amarillas.
- JAZMÍN.- Y tiene cuernos.
- ZOE.- Un toro.
- ARIEL.- Un toro no.

- ZOE.- Pero el toro tiene cuernos.
- JAZMÍN.- Pero también otra cosa, y además, tiene un cuello muy alto.
- ZOE.- Una jirafa.
- ARIEL.- ¡¡Sí!!

Situación 2

En una sala de 5 años están jugando al “Tatetí”. Cada pareja tiene fichas (círculos de diferente color) y un tablero con 9 casilleros.

Benjamín comienza y coloca una ficha en el centro. Mario, coloca una en el extremo superior derecho. Benjamín pone su segunda ficha. Mario también ubica la suya y se da cuenta que cada uno posicionaba las fichas sin pensar en el compañero. Por el orden del juego, en la siguiente jugada, Benjamín iba a ganar y Mario grita. Benjamín (que no anticipa lo que está por suceder) ante el grito, retira sus fichas como si hubiera perdido.

- MARIO.-¡No! Que ibas a ganar (señala los 3 casilleros que ocupaban las fichas de Benjamín), ves: Ta-te-tí.

Benjamín las coloca.

- MARIO.-Me ganaste.

Benjamín sonríe. Sacan las fichas y comienzan nuevamente. Esta vez, el primero en ubicar las fichas es Mario. En el tercer turno, grita: “Ta-te-ti”. Benjamín sigue sin darse cuenta que su juego tiene 2 objetivos: ubicar las fichas e impedir que su compañero las ubique antes que él.

Juegan por tercera vez. Comienza Benjamín. Mario juega anticipando la jugada de Benjamín y vuelve a ganar. Grita “Ta-te-ti”.

Es importante tener en cuenta que:

Los juegos con reglas se juegan muchas veces, con las mismas reglas porque da gusto jugarlos [...] Ampliar el repertorio lúdico de los niños es sumamente importante y cuanto más diversidad de propuestas, más tendrán para elegir a qué jugar [...] pero muchas veces variar los juegos hace que se pase de uno a otro sin dominio. Los juegos se enseñan, quedan disponibles y se juegan muchas veces. Al jugarlos repetidas veces nos tornamos expertos y podemos “pensar” alternativas, combinaciones diversas para ganar o resolver con mayor rapidez un obstáculo. Aparece la diversión, el placer de jugar por estar con otro y resolver el problema que nos plantea una partida iniciada. La mediación supone visibilidad y accesibilidad, es decir, un tiempo libre para elegir juegos y un espacio donde los materiales que se necesitan (cajas con juegos de mesa, por ejemplo) estén disponibles. La diagramación del espacio del aula debería atender también a este aspecto. (Sarlé, 2017)

TERCER MOMENTO

LA COMUNIDAD Y EL JUEGO. EL FICHERO DE JUEGOS (60 MIN)

Actividad 1

En pequeños grupos

Los juegos de mesa son frecuentes de encontrar en los hogares de los niños pero también en las revistas infantiles, los envases de productos para niños (“tazos” o “figuritas” para jugar, diseños de laberintos o rompecabezas, etc.) y jugueterías.

Estas diferentes fuentes de información no siempre se tienen en cuenta a la hora de planificar cómo la escuela puede ampliar el **repertorio de juegos** en los niños, su **repertorio lúdico**. Les proponemos, entonces, leer en pequeños grupos:

- Cuaderno 4, las consideraciones sobre las fuentes a las cuales recurrir para conocer juegos (p. 35) y los criterios posibles a tener en cuenta para recopilar juegos (p. 43).
- Cuaderno 8, aspectos a tener en cuenta a la hora de organizar “Ficheros de juegos” (pp. 29-33).

INFoD

 Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

A partir de esta lectura, les pedimos armar 2 instrumentos:

- una entrevista para enviar a las familias, a fin de obtener información sobre los juegos de mesa que juegan juntos;
- una lista de cotejo que permita sistematizar qué juegos de mesa se encuentran disponibles en los negocios del barrio (supermercados, jugueterías, librerías, kioscos, etcétera).

Estos 2 instrumentos permitirán la resolución del compromiso institucional: construcción de un fichero de juegos con participación de la comunidad.

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

ANEXO

Juegos de tablero en el jardín de infantes

Introducción

En el Nivel Inicial se asume la responsabilidad de ofrecer variadas situaciones de juego que tengan como objetivo favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral, así como ampliar conocimientos sobre los distintos tipos de juego y materiales en el contexto de jugar con otros. Para muchos niños, el jardín de infantes se asocia con una experiencia escolar que incluye la oportunidad de aprender y jugar con pares distintos juegos. Renovar el compromiso de planificar variadas y frecuentes oportunidades para jugar, implica también seleccionar juegos. En este escrito, y con la intención de organizar varias situaciones de juego en simultáneo, el foco estará puesto en los juegos de tablero plausibles de realizar en pequeños grupos.

Llevar la atención hacia el diseño de los juegos de tablero permite reconocer el modo en que sus características determinan la meta y la dinámica del juego. Desde esta posición de análisis se reconocen los tableros individuales como las loterías, y los grupales, como el “Juego de la Oca”, que conforman una única zona de juego para todos los jugadores. Presentar estos juegos desde el jardín de infantes amplía los saberes de los niños y varía las experiencias de juego en pequeños grupos. Por otra parte, el diseño de juegos de tablero puede significar para cada institución el armado de una gama de recursos propios en un marco de trabajo colaborativo entre docentes y con la comunidad.

La descripción de las características y posibles variaciones de estos juegos intenta plantear algunos conceptos y criterios que orienten a los docentes con relación al diseño de estos juegos. Una base desde la cual construir relaciones con los intereses del grupo, los propósitos educativos, y el contexto sociocultural de la comunidad a la que pertenece el jardín de infantes.

Consideraciones generales sobre juegos de tablero

Los juegos de tablero forman parte del grupo de juegos con reglas convencionales, porque se organizan a través de reglas anticipadas, explícitas y sistemáticas, que se comunican antes de

comenzar a jugar, establecen la dirección o meta del juego, y se aceptan como reguladoras de la participación de los jugadores a partir de una dinámica característica. Asimismo, las reglas ofician de referencia para analizar las acciones propias y de los compañeros de juego, tomar decisiones, anticipar resultados, identificar errores. Cada uno de estos procesos se aprende a través de la participación de un jugador experto (el docente, otros niños) que muestre, pregunte, indique, ayude a analizar una jugada.

Estas intervenciones favorecen que el jugador novato se detenga a pensar, recuerde la meta del juego y compare posibles acciones en función de su situación en el juego. Los procesos de análisis son procesos de pensamiento que se aprenden a través del juego con otros sujetos con mayor entendimiento de los desafíos del juego, y que pueden explicar qué aspectos consideran al momento de tomar decisiones. Las intervenciones del docente resultan un componente clave en las situaciones de intercambio (Rosemberg, Sarlé, Stein y Migdalek, 2011), para orientar avances en estos aprendizajes que involucran de manera decisiva al lenguaje, en tanto se trata de explicar, preguntar, mostrar, describir, recordar y para contar.

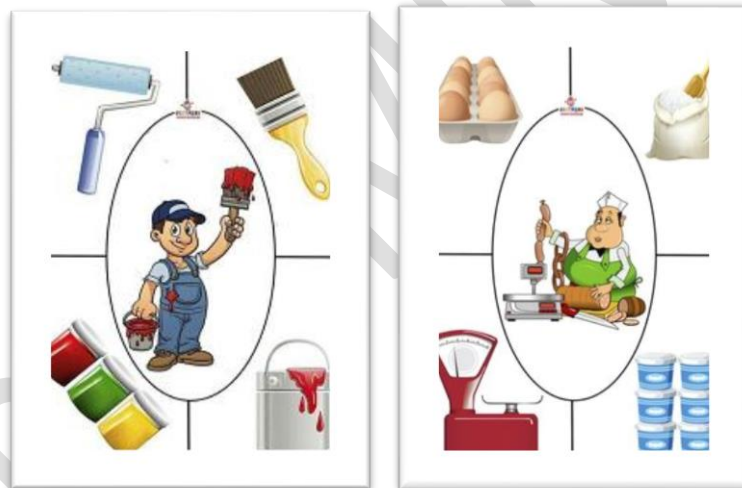
Loterías

Los juegos con reglas convencionales engloban una gran variedad de juegos, como por ejemplo los de puntería, persecución, tablero y cartas. En particular, incluyen opciones de tableros individuales como las loterías o de tablero único como los de recorrido.

El objetivo de las loterías es completar los casilleros del tablero con las figuras correspondientes. Hay loterías sobre diversos temas (profesiones, vehículos, verduras, frutas, ropa, máquinas, animales, colores) que constituyen oportunidades para que el docente a través de sus intervenciones promueva ampliación del vocabulario. En estos juegos, es frecuente que los niños señalen las figuras que les faltan, o que cuenten los espacios restantes. Durante estas situaciones suelen comentar: “Me falta esta y esta” o “Me faltan 2”. Es justamente a partir de estos comentarios que resulta oportuna la intervención del docente para enseñar nuevas palabras o pedir a los niños que usen el vocabulario conocido, y promover, de esta manera, la designación de las figuras a través de la palabra (nombre) que representa el significado específico.

La variedad de temas se presenta de manera diferente en función de su diseño. Algunas loterías no organizan o categorizan el tema, como por ejemplo una de instrumentos musicales, que en los tableros aparecen sin clasificar. En contraste, se podrían diseñar loterías sobre distintos tipos: viento, percusión y cuerdas o una lotería en la que cada tablero fuera sobre una clase de instrumentos. Estas diferencias de presentación pueden favorecer en los jugadores la identificación de características de objetos que pertenecen a cada clase, como un aprendizaje que medie en la simple acción de completar el tablero.

Otra opción son las loterías en las que cada tablero se organiza a partir de un personaje, como es el caso de las loterías de oficios y profesiones. En este caso, los casilleros incluyen herramientas o material del oficio o profesión.



<https://ar.pinterest.com/pin/456200637237254627/>

<https://ar.pinterest.com/pin/336855247111478098/>



<https://ar.pinterest.com/pin/382594930829261905/>

<https://ar.pinterest.com/pin/480688960210096187/>

Para completar estas loterías se pueden implementar distintas estrategias:

- poner las fichas en una bolsa y a su turno cada jugador saca una ficha;
- colocar las fichas en una mesa boca abajo, como en el “Memotest”, y se da vuelta una ficha por turno.

En cualquier caso, una vez que se ha sacado una ficha, el jugador debe analizar si le corresponde a su tablero o no. Esta decisión determina si coloca la ficha en su tablero o si la regresa.

Hay otras loterías cuyos tableros tienen los mismos objetos pero de distinto color. Por ejemplo, cada uno de los tableros individuales tiene los mismos animales pero un jugador tiene que completar las fichas con los animales en azul, en amarillo, en rojo y en verde. Las fichas se ubican en la mesa o en una caja, y para determinar cuál se puede levantar cada jugador usa un dado de color y otro recurso que determine el animal, como por ejemplo, un tablero con flecha como el de la foto debajo.

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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



Siluetas y Colores

De este modo, el dado determina el color y la flecha señala el animal: por medio de la combinación de la información queda determinado que ficha puede tomar el jugador. También se puede resolver con papelitos que representen esa información (colores y animales) y ubicarlos en cajitas o bolsitas.

En esta misma línea se diseñan las loterías de colores que requieren 2 dados para jugar: uno que indica la cantidad de fichas a levantar y otro que determina el color.



INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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

Diseño de loterías

Tema: Es importante contar con loterías sobre diferentes temas para generar interés en los chicos.

Tamaño: semejante a la mitad de una hoja A4.

Forma: en este caso el análisis se centra en el modo en que se organiza la información. Además de las más conocidas, que están organizadas a través de una cuadrícula que deja establecida la cantidad de fichas a completar, otras presentan una organización tipo cuadro de doble entrada.



Estas últimas implican un mayor desafío para los jugadores ya que no se trata de tirar un dado o mover una flecha para saber qué ficha levantar. El jugador, al levantar o sacar una ficha (de una bolsa o de la mesa) tiene que analizar si le sirve y dónde ubicarla, cruzando la información de las 2 coordenadas del cuadro. En un tablero en el que las variables son tamaño (4 medidas) y vehículo (barco, avión, tren, auto), el jugador tiene que usar alguna estrategia de análisis que le permita combinar las 2 variables, para comprender en cuál casillero colocar una ficha. Esta alternativa convierte a una lotería en una oportunidad para aprender a pensar a partir de un

cuadro de doble entrada, que constituye una forma específica de representar y organizar la información (Teubal y Guberman 2014) solo a través de imágenes, no de números.

También podrían diseñarse loterías con una forma alargada como una tira de papel. Una versión muy simple que puede facilitar un primer acercamiento a estos juegos, tal como se puede ver en el siguiente ejemplo de tabla:

Si bien la meta de las loterías es siempre completar los casilleros, variar las características del tablero es un aspecto fundamental. Por otra parte, en tanto es posible reconocer una relación entre el diseño del tablero y los desafíos del juego, es pertinente que en cada jardín de infantes se diseñen tableros que combinen de manera diversa los aspectos señalados.

Los juegos de recorrido

Los juegos de recorrido se organizan a través de un circuito conformado por una cantidad de casilleros, en el que se distingue un casillero de salida y otro de llegada. Cada jugador avanza con su ficha hacia la meta al tirar un dado o al sacar un papelito. El más conocido de los juegos de recorrido es el “Juego de la Oca”, que ha formado parte de la experiencia de juego de muchas generaciones. Este tiene un recorrido en espiral concéntrico, pero esa es solo una opción. La forma del circuito, la cantidad de casilleros, el tipo de prendas, las características y cantidad de los dados son algunos de los aspectos que aquí se presentarán como variables para el diseño. Las características centrales de los juegos de recorrido son:

- la meta del juego es alcanzar el último casillero, el primero que lo logra resulta el ganador. El juego termina cuando todos han completado el recorrido;
- cada jugador tiene una ficha;
- al inicio los jugadores ubican sus fichas en un casillero de salida;
- se avanza según las reglas en una ruta que está determinada;
- las prendas y los dados determinan cómo avanzar.

Diseño de juegos de recorrido

Estos juegos pueden realizarse en papel (cartulina, papel madera u otros) de manera económica y rápida pero tienen muy baja durabilidad porque hay que doblarlos o enrollarlos para guardar. Es por esto que se sugiere pegarlos en piezas de cartón y guardarlos apilados para que se mantengan planos, ya que esta cualidad resulta una condición muy importante para la ubicación y desplazamiento de las fichas. También puede resultar conveniente plastificarlos. Una pauta general es que las ilustraciones no resulten abrumadoras, ni en cantidad ni en la intensidad de los colores, ya que resulta una información visual que interfiere en el juego. Con el mismo propósito, en el caso de los juegos de recorrido es importante que el circuito se destaque del fondo.

A continuación se detallan los aspectos sobre los que se deben tomar decisiones en el proceso de diseño de un juego de recorrido.

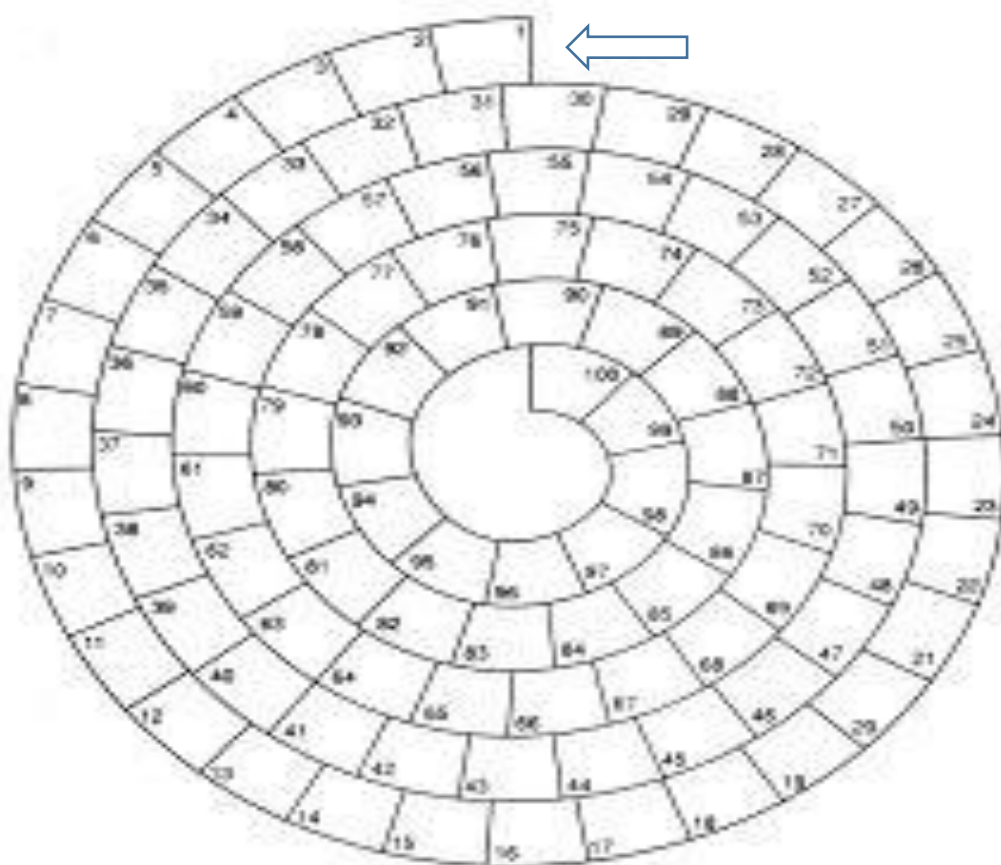
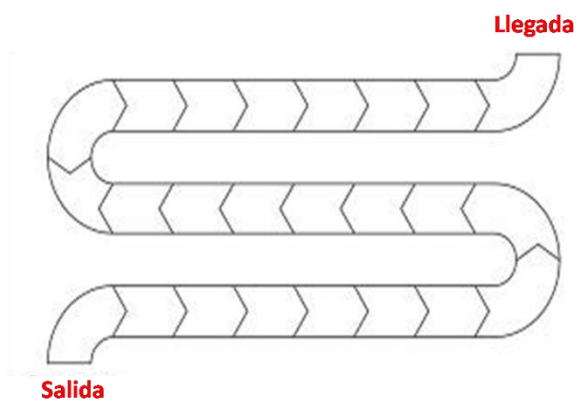
- Tema del juego: existe la opción de situar el recorrido del juego en un tema en particular, como por ejemplo carreras, piratas, comidas, exploradores, compras de ropa, vacaciones en la playa, viaje en avión, el espacio, la selva o un cuento (Tobella 1997).



Juego de recorrido Canasta de frutas¹.

- Tamaño del tablero: similar a media cartulina.
- Forma del circuito: pueden ser muy variados, verticales, serpentin, circulares como “La Oca” o irregulares. Los recorridos verticales e individuales como “La carrera de la tortuga y la liebre” (Ministerio de Educación, 2007) facilitan la comparación de las posiciones de los jugadores en el juego.

¹ Juego Diseñado por Janeth Delgado, estudiante del Profesorado de Nivel Inicial. Profesorado de Educación Inicial en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), en el marco de la materia El juego en el Nivel Inicial.



INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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



- Casilleros: la cantidad de casilleros determinará el tiempo de juego. Es por esto que cada docente, en función al conocimiento que tienen de su grupo, decidirá cuántos casilleros tendrá el recorrido. En tanto estos juegos se desarrollan en pequeños grupos, es pertinente diseñar juegos con distinta cantidad de casilleros para los distintos grupos que se pueden armar a partir de las características y posibilidades actuales de los niños. Es fundamental que tengan un tamaño donde puedan ubicarse con facilidad las fichas para anticipar que en algún momento del juego, 2 jugadores podrían compartir ese espacio. Los casilleros pueden estar numerados o no.
- Algunos juegos de recorrido que se juegan solo con dados de colores, tienen sus casilleros pintados con los colores de las caras del dado. En estos casos, el jugador al tirar el dado debe moverse al primer casillero del color que salió. Esta opción podría ser una primera presentación de este tipo de juego, ya que no es necesario usar contenidos matemáticos. Esta opción a los jugadores les facilita aprender aspectos más simples del juego: alternancia de turnos en una dirección (no solo tira uno cada vez sino que se hace en una dirección -derecha a izquierda, izquierda a derecha-),

mover la ficha en base a la información del dado, analizar quién está más cerca de la meta.

- Dados: con número, cantidad, color, forma, figuras. Los dados pueden reemplazarse por papelitos.
- Ficha para cada jugador: es preferible que presente una forma tipo cono o peón de ajedrez porque resulta más fácil moverlas en comparación a las planas tipo monedas.
- Prendas: cantidad y tipo de prenda son los 2 aspectos a considerar. La cantidad de prendas esta en relación a la cantidad de casilleros. La mayoría de estos juegos tienen prendas cada 3 o 5 casilleros, pero puede decidirse que todos los casilleros incluyan prendas. Las más conocidas son: avanza 2 casilleros, pierde el turno, retrocede 2 casilleros. Otras opción es que el recorrido incluya casilleros de 3 colores distintos, y que a cada color le corresponda un tipo de prenda (se podrían preparar tarjetas de cada color con el detalle de la prenda). Esta alternativa habilita por ejemplo:
 - prendas ligadas al movimiento: aplaudir, mover el cuerpo, saltar en un pie, saltar como un sapo;
 - prendas de conocimiento: nombrar 2 verduras, el nombre de 3 compañeros, una palabra que empiece como..., cantar una canción.

A modo de cierre

Ampliar y diversificar las experiencias de juego en el jardín de infantes impulsa la búsqueda de criterios para la selección de materiales y la organización de las propuestas. En este texto, se hizo hincapié en los juegos de tablero y se presentaron algunas orientaciones específicas con relación al diseño, que permiten proyectar una variedad de juegos originales. Se trata de realizar tableros para niños del Nivel Inicial, que impliquen procesos de pensamiento diferentes, y que atiendan a la diversidad de posibilidades y conocimientos de los niños de cada jardín de infantes. Asimismo, configura una oportunidad para jerarquizar la práctica de estos juegos en la experiencia de los niños y en la planificación de las propuestas de enseñanza.

Materiales de Referencias

- Jackson, Ph. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, Ph.; Boostrom, R.; Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlé, Patricia M., Rodríguez, E., Rodríguez Sáenz, I. Coord. Batiuk, V. (2010). *Juego reglado: Un álbum de juegos* Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unicef Argentina
- Sarle, P., Rodríguez Sáenz, I.; Rodriguez de Pastorino, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sarlé, Patricia M., Rodríguez, E., Rodríguez Sáenz, I. Coord. Batiuk, V. (2014). *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unicef Argentina.
- Sarlé, P y Rosemberg, C. (2015). *Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ministerio de Educación (2007). *Cuadernos para el Aula 2. Nivel Inicial*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- Rosemberg, C. R., Sarlé, P. M., Stein, A., & Migdalek, M. J. (2011). *El lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación infantil. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, pp. 514-258. Facultad de Filosofía y Letras.
- Teubal, E. y Guberman, A. (2014). *Textos gráficos y alfabetización múltiple. Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el Nivel Inicial*. Paidós. Buenos Aires.
- Tobella, M. (1997). *Cuentos para jugar. Cada cuento en su tablero*. Graficomo. Córdoba.

Formación Docente Situada

Coordinadora General

María Rocío Guimerans

Equipo de trabajo

Miriam López, Valeria Sagarzazu

Coordinación

Verona Batiuk

Autoras

Patricia Sarlé, Gabriela Valiño (Anexo)

INFoD



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

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