



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

El juego como herramienta didáctica para la práctica de valores en EGB

Trabajo de titulación previo a la obtención del
título de Licenciada en Educación General
Básica

AUTORAS:

Leidi del Rocío Avila Alulima CI: 0105189401

Correo electrónico: lei.avi.la1985@gmail.com

Verónica Alexandra Chungata Cajamarca CI: 0106177058

Correo electrónico: chungata_vero@hotmail.com

TUTORA:

Lic. Anita Alexandra Ochoa Martínez, Mgst. CI: 0102250263

CUENCA, ECUADOR

18-diciembre-2019



RESUMEN

Actualmente, la sociedad atraviesa una crisis moral que se manifiesta en actitudes y acciones violentas y egocéntricas, y este problema social, entre otros aspectos, ha generado la necesidad de promover propuestas educativas que impulsen una formación integral basada en el ejercicio de valores. No obstante, el desconocimiento por parte de los docentes sobre cómo impulsar la práctica de valores y qué estrategias emplear, es el principal obstáculo para desarrollar una educación integral. Por esto, la presente investigación bibliográfica pretende demostrar la utilidad e importancia del juego como una herramienta didáctica que permite la práctica de valores y una buena convivencia en contextos educativos. Así, se realiza un estudio sobre el juego, sus características, tipos, contribuciones al desarrollo humano, etapas, la vitalidad de su uso en contextos educativos y el rol del docente; además, se indaga sobre los valores, se analiza la forma como surgen y se aprenden, se destaca la importancia de emplear estrategias educativas que favorezcan la práctica de valores desde la cohabitación diaria; y con base en el estudio de las dos categorías, se analiza la forma cómo el juego contribuye a la praxis de valores y se sugieren algunos juegos orientados a dicho objetivo. De esta manera, se concluye que una de las estrategias que facilita el ejercicio de valores y la convivencia armónica en la escuela es el juego debido a que, brinda la oportunidad de aprender y formarse de forma integral, libre y agradable.

Palabras claves: Juego. Valores. Convivencia. Docente. Estudiantes.



ABSTRACT

Currently, society is going through a moral crisis that manifests itself in violent and self-centered attitudes and actions, and this social problem, among other aspects, has generated the need to promote educational proposals that promote an integral formation based on the exercise of values. However, the lack of knowledge on the part of teachers about how to promote the practice of values and what strategies to use is the main obstacle to developing an integral education. For this reason, this bibliographic research aims to demonstrate the usefulness and importance of the game as a didactic tool that allows the practice of values and a good coexistence in educational contexts. Thus, a study is carried out on the game, its characteristics, types, contributions to human development, stages, the vitality of its use in educational contexts and the role of the teacher; In addition, the values are investigated, the way they arise and learn is analyzed, the importance of using educational strategies that favor the practice of values from daily cohabitation is highlighted; and based on the study of the two categories, the way in which the game contributes to the praxis of values is analyzed and some games oriented to that objective are suggested. In this way, it is concluded that one of the strategies that facilitates the exercise of values and harmonious coexistence in school is the game because it provides the opportunity to learn and train in a comprehensive, free and enjoyable way.

Keywords: Game. Values. Coexistence. Teacher. Students.



ÍNDICE DEL CONTENIDO

RESUMEN.....	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO I	19
1. EL JUEGO, UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA INDISPENSABLE	19
1.1 CONCEPTO DE JUEGO	19
1.2 CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO.....	24
1.3 CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO HUMANO	32
1.4 EL JUEGO EN LAS ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO	39
1.5 CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS	45
1.6 EL PAPEL DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN	50
CAPÍTULO II	56
2. LA PRÁCTICA DE VALORES PARA UNA CONVIVENCIA ARMÓNICA	56
2.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE VALORES.....	56
2.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES	59
2.3 TIPOS DE VALORES	62
2.4 ¿CÓMO SURGEN LOS VALORES EN LAS PERSONAS?	64
2.5 LA PRÁCTICA DE VALORES PARA UNA CONVIVENCIA ARMÓNICA	66
2.5.1 ¿SE HABRÁN PERDIDO LOS VALORES?.....	67
2.5.2 ¿CUÁN IMPORTANTE RESULTA LA PRÁCTICA DE VALORES EN LA VIDA COTIDIANA?.....	68
2.6 ¿POR QUÉ EDUCAR EN VALORES?	70
2.6.1 IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DE VALORES EN LA ESCUELA	70



2.6.2 CONDICIONES PARA EDUCAR EN VALORES	72
2.6.3 ROL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN EN VALORES	75
CAPÍTULO III	85
3. EL JUEGO, UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA PRÁCTICA DE VALORES	85
3.1 LOS VALORES EN EL JUEGO	85
3.2. SITUACIONES DE APRENDIZAJE QUE PROPICIA EL JUEGO	87
3.3 ROL DEL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE JUEGOS PARA LA PRÁCTICA DE VALORES	93
3.4 ¿CÓMO DESARROLLAR JUEGOS EN EL AULA PARA PRACTICAR VALORES?	97
3.5. JUEGOS ADAPTADOS QUE PERMITEN LA PRÁCTICA DE VALORES EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	104
CONCLUSIONES:.....	134
RECOMENDACIONES:	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	137
ANEXOS	148



ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Clasificación de los juegos46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aspectos que desarrolla el juego38

Tabla 2. Juegos según el desarrollo cognitivo48



**CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL
REPOSITORIO INSTITUCIONAL**

Verónica Alexandra Chungata Cajamarca en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “El juego como herramienta didáctica para la práctica de valores en EGB”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 18 de diciembre de 2019

Verónica Alexandra Chungata Cajamarca

C.I: 0106177058



CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Verónica Alexandra Chungata Cajamarca, autora del trabajo de titulación “El juego como herramienta didáctica para la práctica de valores en EGB”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 18 de diciembre de 2019

Verónica Alexandra Chungata Cajamarca

C.I: 0106177058



**CLÁUSULA DE LICENCIA Y AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL
REPOSITORIO INSTITUCIONAL**

Leidi del Rocío Avila Alulima en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “El juego como herramienta didáctica para la práctica de valores en EGB”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 18 de diciembre de 2019



Leidi del Rocío Avila Alulima

C.I: 0105189401



CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Leidi del Rocío Avila Alulima, autora del trabajo de titulación “El juego como herramienta didáctica para la práctica de valores en EGB”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 18 de diciembre de 2019



Leidi del Rocío Avila Alulima

C.I: 0105189401



AGRADECIMIENTO

A Dios y a la Virgen, por darme la vida y permitirme llegar a esta meta tan anhelada de mi formación profesional. A mi esposo e hijos que han sido y serán el motor de mi vida y que han estado siempre apoyándome y han confiado en mí, a mis demás familiares porque de una u otra forma han sabido apoyarme de manera incondicional, durante los años de estudio y la realización de esta tesis. De manera especial agradezco a todos los profesores que fueron parte de mi formación profesional. A nuestra directora de tesis la Mag. Anita Alexandra Ochoa M. por la paciencia y confianza brindada, por compartir sus conocimientos y experiencias que nos ayudaron en este largo camino para llegar a nuestra meta. Finalmente, un agradecimiento fraterno y especial a mi amiga Verónica Alexandra Chungata C. por su amistad, confianza y apoyo incondicional.

Leidi del Rocío Avila Alulima



DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo de investigación primeramente a mi Dios y a la Virgen del Cisne por darme la fuerza y la fe necesaria en los momentos más difíciles de mi vida y a lo largo de mi carrera profesional. Dedico de la manera más especial a la familia tan maravillosa que construí junto a mi amigo y amado esposo Henry Rolando Tenesaca quien con su paciencia, esfuerzo y sacrificio me ha dado el enorme regalo de ser una profesional, a mis hijos Sophia Tenesaca y Randy Tenesaca quienes son mi motivación, la fuerza que me inspira para seguir adelante y me impulsan cada día a superarme y así poder brindarles un futuro mejor. A mis padres Ángel y Marina y a mis hermanas por su amor y apoyo incondicional en todo momento de mi vida, porque muchas de las veces sin merecerlo y a pesar de mis equivocaciones están sosteniendo mi mano para no dejarme caer.

Leidi del Rocio Avila Alulima



AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios y a la Virgen, por bendecirme en cada paso que doy y por iluminar mi mente durante mi formación profesional. De manera especial, extendiendo mi gratitud y amor infinito hacia mi madre, luz de mi vida, compañera infalible, consejera constante, pilar fundamental que ha hecho posible mi preparación universitaria. A nuestra directora de tesis, quien con su experiencia y conocimientos nos orientó al correcto desarrollo y culminación de este trabajo. A mi amiga Leidi, por la amistad, compañía, confianza y apoyo brindado durante el transcurso de estos años de estudio.

Gracias a todos los niños, niñas y docentes que formaron parte de este proceso de formación; a mis amigos y compañeros de aprendizajes; a mis familiares, sobre todo a mi hermano Ángel quien suplió el rol de padre y desde niña me brindó todo lo requerido para continuar mis estudios; a mi novio Danny Bastidas por el cariño, amor y apoyo ofrecido; a todas y todos... Gracias.

Verónica Alexandra Chungata Cajamarca



DEDICATORIA

La culminación de este trabajo no hubiese sido posible sin la contribución generosa de todas y cada una de las personas que me acompañaron durante toda mi formación profesional, por ello, la presente investigación va dedicada a docentes, amigos, familiares y sobre todo, ofrendo esta monografía y la meta alcanzada a la mujer más maravillosa del mundo, a mi madre, por ser aquel pilar indispensable en mi vida, que al igual que un cimiento de una casa, es el soporte que me mantiene firme, segura y confiada de avanzar hacia nuevos propósitos.

Verónica Alexandra Chungata Cajamarca



INTRODUCCIÓN

Los avances de la industrialización y la tecnología han provocado que la sociedad actual experimente cambios en el ámbito social, económico, político y cultural. Estas variaciones han generado contradicciones sobre el tipo de sociedad que se quiere formar pues, por un lado, promueven el desarrollo científico, la igualdad, la justicia, la libertad y reprochan la violencia; y por otro, impulsan el consumismo, la ambición, el confort, el egocentrismo, etc. (Buxarrais-Estrada, 2013; Fabelo-Corzo, 2001; Valdomir, 2009). Debido a esta contrariedad, hoy en día se evidencian situaciones y acciones humanas insensibles, egocéntricas, soberbias y violentas que atentan contra la convivencia armónica (Buxarrais-Estrada, 2013).

Dichas conductas negativas incluso se presentan en espacios educativos; así en las escuelas del Ecuador, en los últimos años se ha hecho visible la violencia entre pares o acoso escolar, caracterizado por actos de agresión verbal, psicológica y física que se manifiestan a través de insultos, apodos, difusión de rumores, mensajes amenazantes por medios electrónicos, golpes, sustracción de pertenencias, entre otras (Ministerio de Educación, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y World Vision, 2015). Y debido a estas situaciones conflictivas que atentan contra la convivencia pacífica, surge la necesidad de brindar una “educación centrada en el ser humano (...), participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; que impulse la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz” (Asamblea Constituyente, 2008, art. 27); es decir, ofrecer una formación integral que abarque el aprendizaje de conocimientos curriculares y se centre en la práctica de valores constante, como una forma de evitar la prolongación de la deshumanización (Paz y Miño, 2017).

Ahí la importancia de fomentar el ejercicio de los valores, pues éstos se construyen y aprenden a través de núcleos como la familia, la escuela y la comunidad, y provienen de prácticas de convivencia que se asumen como normas de vida y guían el actuar humano en pro del bien colectivo (Pabón-Ríos, 2013).

Pese a que se han propuesto varias iniciativas para fortalecer el aprendizaje y ejercicio de valores en el sistema educativo de todo el mundo (Parra-Ortiz, 2003), en la práctica educativa se han encontrado obstáculos para el desarrollo de actividades que promuevan la educación esperada pues,



resultados de estudios previos permiten afirmar que la falta de práctica de valores en la escuela se debe al desconocimiento por parte de los docentes sobre cómo educar en valores (estrategias) y cuándo hacerlo (Barreno-Hernández y Martínez-Celi, 2016; Rendón-Morán, 2014). De ahí, la necesidad de buscar estrategias para promover una práctica pedagógica centrada en la formación integral de los educandos, en la que se practique los valores como elementos inherentes a la convivencia humana, y se contribuya al cambio de una conducta egocéntrica a otra sociocéntrica, y pasar de una conciencia “de mí mismo” a un sentido “del nosotros” (Fierro y Carbajal, 2003).

Si el propósito es proponer y emplear estrategias que fomenten un desarrollo integral de la persona, el juego interviene como un instrumento ideal para lograrlo, pues es una actividad inherente al ser humano que permite, mediante momentos de alegría y espontaneidad, formar relaciones sociales y aprender de ellas (Leyva-Garzón, 2011). Varias investigaciones concluyen que el juego resulta un excelente recurso educativo, sin embargo, Sánchez-Iglesias (2016) alude que, su uso se ha visto limitado por el malentendido del docente que relaciona al juego como una actividad estimuladora del desorden e indisciplina. Así, desde esta problemática, surge la presente investigación, cuyo fin es demostrar bibliográficamente la importancia y conveniencia del juego como herramienta didáctica para la práctica de valores en educación general básica.

Para alcanzar el objetivo general de esta monografía, se ha realizado una revisión y posterior análisis bibliográfico de diversas fuentes sobre el juego y la educación en valores. El presente trabajo se estructura en tres capítulos que comprenden el tratamiento de los siguientes temas: en el **primer capítulo** se desarrolla una aproximación al concepto de juego y se recoge opiniones de algunos autores que aportan para entender la naturaleza e importancia del juego infantil. De igual manera se analizan las características del juego como una acción única, universal, vital, libre, placentera, reglamentada, real y ficticia que radica en un proceso más que en un fin, involucra seriedad, participación y esfuerzo. Así mismo, se habla de las contribuciones de esta actividad para el desenvolvimiento psicomotor, cognitivo, social y emocional-afectivo: de sus etapas; además, se expone una clasificación de los juegos y, finalmente, se presenta el papel éste en la educación y el rol del educador al implementarlo.

En el **segundo capítulo**, se inicia con un acercamiento al concepto de valores, se describen sus características y tipos, con la finalidad de comprender su naturaleza. Seguido a esto, se enuncia la



forma cómo surgen los valores en la persona y la importancia de su práctica en la cotidianidad. Así mismo, a partir de los argumentos que señalan que la capacidad humana para cultivar los valores y practicarlos de manera implícita en la cotidianidad es lo que se pierde, se menciona la importancia de que en las escuelas se creen proyectos educativos para educar en valores, considerando que el docente debe conocer sobre cómo educar en valores (enfoques educativos) y en qué valores educar (selección de valores).

En el **tercer capítulo**, se plantea la relación entre los capítulos anteriores y se habla sobre la forma en la que el juego se constituye un medio de práctica constante de valores; se describen también, seis situaciones propias para la educación de valores; luego, se habla sobre el rol del docente al momento de desarrollar juegos en el aula y se propone un juego para los docentes, a fin de concienciar que éste es un recurso educativo; a continuación, se describen seis criterios que se deben considerar al momento de elegir y aplicar juegos; finalmente, se proponen juegos adaptados, para la práctica de valores en la escuela, tanto para el nivel elemental como para el nivel de básica media.

La presente investigación concluye que el juego es una herramienta didáctica fundamental dentro de los contextos educativos ya que, al favorecer la formación integral del educando, potencia el desarrollo de la conducta moral de la manera más efectiva: mediante una convivencia agradable, implícita e informal. Esto debido a que, el jugar es una actividad propia de los niños, que les brinda la oportunidad de relacionarse con otras personas, y a través de esta cohabitación, intercambian experiencias, vivencias, gustos, deseos, miedos, superan retos, plantean soluciones, establecen acuerdos y siguen reglas, las cuales ayudan a que mediante la práctica implícita de ciertos valores como: el respeto (al respetar turnos), la solidaridad (al prestar un juguete a quien no tiene), la honestidad (al no hacer trampa), la colaboración (al participar en juegos grupales, en los que lo importante es alcanzar todos un objetivo), la justicia (al hacer que se cumplan las reglas), entre otros, se llegue al reconocimiento de la existencia de límites y de la importancia de seguir normas sociales.

Por último, el aporte de esta monografía radica en ofrecer información contextualizada sobre el valor del juego como un recurso educativo y proveer insumos para la aplicación del mismo en la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

educación en valores, proponiendo algunas actividades lúdicas, aplicables a los niveles de educación básica elemental y media.



CAPÍTULO I

1. EL JUEGO, UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA INDISPENSABLE

“Los aprendizajes más importantes de la vida se hacen jugando”

Francesco Tonucci

(como se citó en Sánchez-Iglesias, 2016, p. 2)

1.1 CONCEPTO DE JUEGO

El juego al ser una actividad que no solo se presenta en el ámbito de la diversión y preparación física sino también en contextos educativos y sociales, se convierte en un elemento inherente al ser humano (Torres, Padrón y Cristalino, 2007) mismo que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1980), es vital para el desarrollo humano ya que condiciona la formación armoniosa del cuerpo, inteligencia y afectividad, lo que lo convierte en un aspecto complejo.

Cuando se observa a un grupo de personas jugando, se puede describir fácilmente lo que hacen y lo que utilizan, pero lo que resulta realmente complicado, es explicar qué es el juego en sí (Martínez-Ten y García-Marín, 2013), debido a que engloba una variedad de conductas y cumple diversas funciones (Lull y García, 2009; Ruiz-Gutiérrez, 2017); dificultando que se llegue a una definición. (Moreno, 2012).

De acuerdo con Moreno (2012) “el juego no es un enigma a definir, sino un misterio que sólo puede ser comprendido a través de la vivencia y la elaboración que ésta suscite” (p. 27). Según esta autora, el juego es un fenómeno con infinitas variedades y dimensiones y la única manera de conocerlo y entenderlo es articulando la vivencia activa con la elaboración, por tanto, el juego puede ser conocido, pero no definido. No obstante, en este esfuerzo por comprender lo que es el juego, algunos autores señalan:

Mauriras-Bousquet (1991) afirma que el juego es una actividad dotada de su propia razón de ser y tiene su finalidad en sí misma, es decir, es el deseo que siente una persona de explorar y divertirse



en su medio sin planificar o establecer objetivos finales. Es así, como éste elemento inherente a la vida humana hace que una persona se deje llevar por la pulsión del hecho de jugar (también llamada pulsión de la curiosidad o de exploración); y por esto, como explica Martínez-Ten y García-Marín (2013); la UNESCO (1980) y Ferland (2005), el juego se convierte en una acción improductiva, ya que cuando las personas juegan no persiguen obtener un producto ajeno al mismo. Característica que lo convierte en un modo peculiar de vida que genera un placer auténtico y puede evidenciarse en varias actividades que no precisamente son consideradas juegos: un viaje, una conversación animada, la creación o disfrute de una obra de arte, un paseo, entre otras (Mauriras-Bousquet, 1991). Momentos de vida intensos ligados a circunstancias esporádicas que son vividas lúdicamente y generan un disfrute genuino.

Con base en lo anterior, para Martínez-Ten y García-Marín (2013) el juego es la capacidad de disfrutar y sentirse invadido por la felicidad del momento; es una práctica libre y placentera, la cual, impulsada por una curiosidad intrínseca motiva a atreverse a hacer lo que se quiere, sin sentir la responsabilidad de hacerlo bien. Como expresa Ferland (2005) es una conducta espontánea de la que no se espera ningún rendimiento específico, a tal punto que se convierte “un oasis de dicha en el desierto de la vida considerada seria” (Eugen Fink, como se cita en Mauriras-Bousquet, 1991, p. 14).

En la misma línea, Ivern (1994) y, Llull y García (2009) aluden a que el hecho de jugar es una actividad lúdica en la que la persona elige libremente qué, cuándo, con qué, en dónde y con quiénes jugar. Permite participar y comunicarse con uno mismo, con los demás y con el mundo; no es un tiempo perdido sino un momento vivido plenamente; es una manera de satisfacer necesidades y resolver conflictos para asimilar la realidad y adaptarse a la sociedad.

Así mismo, según Zorrilla (2008) y Moreno (2012) el juego es parte fundamental del desarrollo humano debido a que involucra las siguientes conductas: activa todas las energías, potencia la fantasía, la imaginación, la exploración, el descubrimiento y la abstracción, fortalece las capacidades personales y desencadena aprendizajes en la área cognitiva, psicológica, social y motora.



Es así como, a través de la pulsión de juego las personas conocen múltiples aspectos de la realidad, puesto que, “el que tiene la costumbre de explorar su entorno [jugando] sin un objetivo preciso multiplica las ocasiones de informarse y está, por consiguiente, mejor preparado para hacer frente a las situaciones imprevistas” (Mauriras-Bousquet, 1991, p. 13), y de esta manera, contribuye al desarrollo de personas, grupos y sociedades, pues las conductas que involucra son claramente vividas, y todo entendimiento parte de la experiencia y no de una visión teórica alejada de lo humano (Moreno, 2012).

En consecuencia, al considerar las opiniones de los diferentes autores, se puede decir que el juego se refiere, como afirma Martínez-Criado (2012), “tanto a una forma general de comportarse y sentir como a una serie de actividades concretas claramente delimitadas” (p. 15). Es una de las conductas y actividades más agradables que tiene el ser humano, es una acción natural, ya que es común a todos; voluntaria, debido a que nace de una motivación intrínseca; placentera, porque permite disfrutar plenamente del momento e improductiva, ya que, como señala Moor (1977), su esencia no consiste en un fin, pues proviene de una “actividad creativa natural, sin aprendizaje anticipado” (Meneses-Montero y Monge-Alvarado, 2001, p. 113).

1.1.1 El juego infantil

El juego, al ser una actividad propia de los seres humanos, se encuentra presente a lo largo de toda la vida y durante la infancia el juego aparece y se desarrolla de forma natural, por esto, para entender la esencia del acto de jugar es indispensable referirse al juego infantil (Moor, 1997), mismo que, según la UNESCO (1980) y Amonachvili (1991), es la razón de ser de la infancia.

Cuando un niño¹ juega, se encierra en el mundo del deseo, el cual se prescribe como una fuerza impulsadora irresistible, que lo lleva a involucrarse tanto en la actividad, que olvida todo lo demás (Moor, 1977), pero ¿qué impulsa al niño a jugar?. Según Amonachvili (1991) durante esta etapa,

¹ Se empleará el género masculino para referirse a ambos sexos, con el propósito de evitar, según la Real Academia Española, repeticiones que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos.



los niños viven un intenso proceso de desarrollo y es la propia naturaleza la que se expresa en ellos. A cada instante, diversas funciones se manifiestan, lo que los impulsa a buscar una actividad que les permita desenvolverse de manera efectiva. Es ahí, cuando el juego aparece como una acción vital y se convierte en la primera actividad infantil que permite la satisfacción de la necesidad inmediata de desarrollo, pues hace que el niño conecte su necesidad interior, con las condiciones más apropiadas que le ofrece el mundo exterior.

Debido a esta necesidad de satisfacción y a las posibilidades que ofrece el juego, el acto de jugar se convierte en una actividad fundamental en la vida de los niños, al ser su única forma de acercarse y concebir de manera libre y espontánea la realidad que les envuelve, es decir, con cada juego, los infantes van incorporándose a la cultura a la cual pertenecen (Bengtsson, 1979; Gálvez-Sosa y Rodríguez-Ledezma, 2005; Llull y García, 2009).

A medida que el juego permite que los niños descubran cosas, repitan, prueben, corrijan e investiguen, y al mismo tiempo pongan a prueba sus propias aptitudes y capacidades personales y sociales al momento de compartir y jugar en grupo, se convierte en un factor clave para la formación integral de los mismos (Bengtsson, 1979; Gálvez-Sosa y Rodríguez-Ledezma, 2005). De acuerdo con esto, Llull y García (2009) señala que el juego es un proceso continuo de aprendizaje que parte de la selección de aspectos de la realidad que se cree útiles, pasa por la comprensión del esfuerzo que requiere elaborar la cosas y finalmente llega a la interiorización de lo vivido, lo que les facilita la interpretación, asimilación y adaptación al mundo en que viven, pues claramente el juego es para los infantes “su forma natural de estar en el mundo” (Martínez-Ten y García-Marín, 2013, p. 15).

Debido a su importancia, el juego es reconocido como un derecho fundamental de los niños y niñas porque se refiere a algo que es necesario para que sus vidas se desarrollen de forma sana y feliz (Ferland, 2005; Martínez-Ten y García-Marín, 2013; Llull y García, 2009). Dentro de este contexto, la convención internacional sobre los derechos del niño ratificada por la Organización de las Naciones Unidas [ONU] en 1989, en su artículo 31 literal 1, estipula que: “El niño tiene derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006, p. 23). Apartado que confirma la vitalidad del juego en la vida infantil



pues para los niños el hecho de jugar es una actividad muy seria que les permite expresarse y darse a conocer, además de aprender y ejercitar destrezas (Llull y García, 2009).

Al ser un derecho, todos los niños del mundo deberían jugar libremente, no obstante, en la actualidad el juego infantil es considerado solamente en momentos de diversión, y por el tiempo que conlleva, se queda para los espacios que sobran, o como afirma Bengtsson (1979), el juego queda para “después de haber hecho las cosas "importantes", y a menudo no queda ni tiempo libre ni energía” (p. 475). Se otorga tantas responsabilidades a los pequeños que estas actividades ocupan casi todo su tiempo disponible; una forma efectiva de evitar que jueguen consiste en cargarlos de trabajo escolar, tanto así, que en ocasiones se utiliza hasta las noches para hacer los deberes. Otra manera de quitarles su tiempo libre consiste en enviarles a cursos extra escolares de fútbol, danza, etc. (Bengtsson, 1979). Por otro lado, se cree que dejar que los niños jueguen con un dispositivo tecnológico es otorgarles entretenimiento, sin embargo, estos juegos mercantilizados no garantizan de ninguna forma que se desarrolle un auténtico juego, pues los infantes solamente llegan a formar parte de una red tecnológica exenta de relaciones inter e intrapersonales, no manipulan objetos y peor aún experimentan con la realidad de su entorno inmediato (Mauriras-Bousquet, 1991).

Negarle a un niño su derecho a jugar es impedir el funcionamiento del mecanismo natural de aprendizaje que es el juego. Según Bengtsson (1979) “una parte muy importante y fundamental de nuestra educación no puede aprenderse en los libros [con exceso de trabajos escolares]. Tiene que provenir de la experiencia, y sabemos muy bien que las primeras experiencias de la vida son las más decisivas para nuestro desarrollo futuro” (p. 475), y es precisamente a través del juego que los niños experimentan, investigan, descubren y aprenden aspectos del contexto cultural, pues según Mauriras-Bousquet (1991) el juego es una “libre actividad de la inteligencia” (p. 16), lo que hace innegable su alto valor educativo.

El juego al presentarse durante todo el proceso de desarrollo infantil, facilita que los niños se incorporen paulatinamente en el mundo que han cimentado los adultos. Conforme el desarrollo de la persona, la actividad lúdica se hace menos autónoma y espontánea para ser cada vez más seria y estructurada, misma que en la mayoría de las veces no es tan feliz ni placentera, pues se enfoca a la consecución de un objetivo (Llull y García, 2009). Sin embargo, mediante este proceso los infantes van comprendiendo e incorporándose al complejo mundo de los adultos, no de una manera



forzada y apresurada sino por medio de momentos vividos plenamente durante el juego. Ahí la importancia de dejar que jueguen libremente.

Conforme a lo expuesto, se puede afirmar que el juego es la vida de los niños, y en palabras de Ferland (2005) el juego durante la infancia es “lo mismo que el sueño en la vida cotidiana. Fuente de aprendizaje, objeto de placer, vía privilegiada para la relación con los otros” (p. 13). Y es tan evidente en esta etapa del desarrollo humano que se cree que cuando un niño no juega es porque está enfermo (Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006) y no solo físicamente, pues según la UNESCO (1980) aquel que no juega “es un niño enfermo, de cuerpo y de espíritu” (p.5). Entonces, al ser el juego un elemento vital durante la niñez puesto que condiciona un desarrollo efectivo de todos los ámbitos del ser humano, según Hartley y Goldenson (como se citó en Ferland, 2005, p. 13) “cuando un niño no puede jugar, tendríamos que sentirnos tan inquietos como cuando no quiere comer o dormir”.

1.2 CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

A partir de las acepciones brindadas acerca del juego, se destacan de manera minuciosa las características que engloban esta actividad humana.

1.2.1 El juego es una acción libre

Varios autores señalan que el juego a más de ser una actividad natural y espontánea a la que el niño le dedica todo el tiempo posible, es una acción que otorga momentos de felicidad, relajación y sobre todo de libertad ya que permite que la persona asuma el protagonismo de la actividad. Desde este contexto, Secadas-Marcos (2018) y Campos-Sánchez (2010) afirman que todo juego es, sobre todo, una acción libre, pero, ¿por qué el juego es una acción libre? Según Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi (2006) y, Llull y García (2009) el acto de jugar proporciona a las personas, y en especial a los niños, una experiencia de libertad ya que es una acción voluntaria, espontánea y autónoma que nace de una motivación intrínseca y aparece precisamente por la intensa necesidad de desarrollo de los infantes (Amonachvili, 1991).

La persona que juega es quien decide cuáles serán las condiciones más apropiadas para satisfacer su necesidad latente (Martínez-Ten y García-Marín, 2013). Desde este contexto, Campos-Sánchez



(2010) asegura que el juego se convierte en un medio que da libertad, facilita la toma de decisiones y permite actuar dentro de él sin que se convierta en obligación, en vista de que no se puede obligar a una persona a que participe sin que el juego pierda su esencia (Ruíz-Gutiérrez, 2017), ya que, si una persona fuese forzada a jugar, su acción ya no sería un juego sino una tarea por cumplir (Martínez-Ten y García-Marín, 2013).

1.2.2 El juego es placentero

Cuando se observa un grupo de personas jugando se evidencia que éstas se entregan totalmente al juego y es innegable la felicidad que demuestran al ser parte del mismo dado que, al jugar se entrelazan una serie de conductas agradables por sí mismas como la broma, la risa, la relación social, el hecho de ganar, etc. (Llull y García, 2009), las cuales determinan que el verdadero objeto de interés del juego es la obtención de placer, ya que éste generalmente suscita excitación y se manifiesta con signos de alegría, goce, diversión y satisfacción inmediata de necesidades (Ruiz-Gutiérrez, 2017; Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006).

El carácter gratificante del juego, convierte el deseo de jugar de las personas en una necesidad de experimentar las más bellas sensaciones de placer (Llull y García, 2009). Según Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi (2006) el placer que siente una persona mientras juega, se produce de manera natural y es divergente, ya que cada juego genera distintos tipos de placer en la persona: placer sensorio motriz, placer de crear, destruir sin culpa, de hacer lo prohibido, de mostrar capacidades, expresar deseos, de interactuar, de compartir, etc. Además, el tipo de placer que se sienta, está asociado a las características de cada situación de juego: novedad, incertidumbre o reto (Ferland, 2005) y a la función que se desarrolle como la actividad muscular, la vista, la inteligencia, entre otros (Secadas-Marcos, 2018).

Desde esta perspectiva, Ferland (2005) explica que el acto de jugar, ante todo, es obtener placer, especialmente para los niños, debido que para ellos el juego es desafiante, les invita a superar retos y aventurar lo incierto del desenlace del juego; aspecto que resulta totalmente agradable a la hora de jugar, pues la verdadera pasión del juego recae en no conocer el final del mismo, dejando a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de participar. De lo contrario, como dice



Caillois (como se citó en Campos-Sánchez, 2010, p. 30) “Cuando (...) el resultado ya no es dudoso se deja de jugar”, por tanto, el juego se torna aburrido.

1.2.3 El juego es un proceso

En el juego lo importante es participar, no se busca ningún otro objetivo que el disfrute, es decir, el placer del mismo no se encuentra en la meta o resultado final sino en el proceso de desarrollo del juego. Según Caillois (como se citó en Campos-Sánchez, 2010) “El juego no tiene más sentido que el juego mismo” (p.30) y al ser una actividad improductiva que no persigue un fin y tiene como único propósito el jugar o la búsqueda del placer, se transforma en un proceso más que en un producto (Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006; Llull y García, 2009).

Chambi y Macedo (2015) y, Llull y García (2009) mencionan que el juego es desinteresado ya que es una actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su propia práctica, por tanto, la acción de jugar se convierte en la meta de nuestras conductas, porque dan satisfacción por el mero hecho de realizarlas sin pensar en cualquier otra finalidad que no sea la propia acción. Aunque cuando se juega a construir algo, se atribuye mucha importancia al producto creado, las motivaciones de juego siguen siendo fundamentalmente intrínsecas (Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006) y no se fijan al cumplimiento de un objetivo pues el propio proceso del juego, en este caso la construcción de un objeto, encierra la emoción, tensión y diversión suficientes como para hacerlo atractivo e interesante para el jugador (Llull y García, 2009), de modo que, su esencia no consiste en el producto elaborado, sino en el proceso de construcción del objeto, el cual conforme se desarrolla, movido por la pulsión innata de jugar, provoca en el niño todas las emociones placenteras que le son propias.

De esta manera, se puede decir que el juego se convierte en un proceso de descubrimiento de la realidad exterior que permite que la persona que juega experimente, construya, destruya, supere obstáculos y al mismo tiempo se divierta. Y como menciona López-Chamorro (2010) solo a través de este proceso se forma y reestructura progresivamente los conceptos sobre el mundo y se conoce el placer de hacer cosas y estar con otros.



1.2.4 Todo juego tiene reglas

A pesar de que una de las características que define el juego es la libertad, cuando se piensa en él es necesario asociarlo también con su sentido limitante pues todo juego, de acuerdo con Ruiz-Gutiérrez (2017), restringe a los jugadores a través de las reglas que le son propias. En este sentido, Llull y García (2009) señala que generalmente el jugar está asociado al entretenimiento y a la diversión, pero entre algunas de sus acepciones, el juego aparece como una actividad ordenada que posee normas o reglas que guían el desarrollo del mismo.

Según Caillois (como se citó en Campos-Sánchez, 2010, p. 30), todo juego es un sistema de reglas, las cuales son imperativas e inapelables y precisan lo que es o no es juego, es decir, lo permitido y lo prohibido. Son normas establecidas de antemano o pactadas por las personas que juegan, en las que se incluyen normas morales convencionales como no hacer trampa, no ser violentos con el resto de participantes, respetar el turno de cada uno, seguir un determinado modelo, etc. (Martínez-Ten y García-Marín, 2013). Son leyes ineludibles que al controlar las conductas y acciones de los participantes crean orden en la actividad; no pueden violarse con ningún pretexto puesto que la desviación más pequeña, corrompe todo el juego, pelagra la tensión, la emoción, el desafío y la incertidumbre, pierde su esencia, lo invalida (Chambi y Macedo, 2015; Martínez-Ten y García-Marín, 2013).

Incluso cuando el juego es individual existen reglas inherentes a él. Así, cuando un niño realiza juegos de representación debe seguir las pautas de conducta del personaje que aparenta, por ejemplo: cuando representa a un vendedor de un local tiene que ser amable y demostrar respeto por el cliente, sin importar las circunstancias, es decir, se limita a seguir pautas de conducta socialmente establecidas (Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006).

Así mismo, en juegos grupales, las normas son determinadas por acuerdos informales previos, por el uso y la costumbre (Campos-Sánchez, 2010). Son obligatorias y al mismo tiempo flexibles ya que permiten que los jugadores las modifiquen de acuerdo a sus propios intereses (Martínez-Ten y García-Marín, 2013; Llull y García, 2009). Si no son respetadas, simplemente no hay juego, así, por ejemplo, cuando se realiza el juego de “las escondidas” es indispensable que la persona que busca cumpla con la regla de cubrirse completamente los ojos y cuente el tiempo establecido.



Sin embargo, si hace trampa aparecen los reclamos, el juego es interrumpido y al mismo tiempo demuestra que no está verdaderamente jugando ya que, como expresa Caillois (como se citó en Campos-Sánchez, 2010, p. 30), “Nada mantiene las reglas salvo el deseo de jugar, es decir, la voluntad de respetarlas”.

1.2.5 El juego es ficción

Según Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi (2006) lo que caracteriza al juego no es la actividad en sí misma, sino la actitud del sujeto frente a ésta, y entre la diversidad de actitudes que se presentan, una de las que permite un disfrute auténtico del juego es la conjugación de la realidad y la ficción, dos planos que se mezclan de manera continua y constante. Principalmente durante la infancia, esta capacidad de salir y entrar del mundo del juego al mundo real se presenta con tanta facilidad que incluso pueden jugar combinando las dos simultáneamente (Martínez-Ten y García-Marín, 2013; Martínez-Criado, 2012).

Así pues, en comparación con la vida corriente, el juego ante todo es ficción, debido a que, al jugar los niños emplean todas sus habilidades creativas para decidir lo que es la realidad, transformarla, adaptarla a sus deseos y crear soluciones extravagantes a diversas situaciones que en ocasiones son agobiantes (Campos-Sánchez, 2010; Secadas-Marcos, 2018 y Ferland, 2005; Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006). Es así como, modifican el entorno externo, creando un mundo de fantasía, en el que hacen el “como si” de la realidad, por ejemplo, dan vida a objetos, crean un amigo imaginario, se transforman así mismos en todo lo que desean, puede ser un animal, un objeto, un adulto u otro niño, se convierten rápidamente de un dinosaurio a doctor y luego en un oso. Incluso pueden emplear recursos del ambiente para otorgarles otras funcionalidades: escoba como caballo, cuchara como avión, vaso como un barco, etc. (Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006) además de que, al contener ficción en su desarrollo, según Ferland (2005), el juego es indiferente al tiempo y al espacio, ya que cuando un niño juega puede pasar de la época primitiva a la era espacial. El único límite es su imaginación y las restricciones que impone su entorno.



1.2.6 El juego involucra seriedad

Al hablar de la seriedad que involucra todo juego, se presenta una confrontación entre la idea que tienen los adultos y la de los niños. Según Moor (1977) para los adultos, la seriedad radica en el trabajo, el cual involucra únicamente aquellas actividades que incluyen responsabilidades, buscan alcanzar un fin y ayudan a sostener el curso de la vida, por consiguiente, el juego al ser una actividad libre y placentera que no se enfoca en alcanzar metas y resultados predispuestos, pierde su valor como una actividad seria y se reprime a ser desarrollada solamente en momentos de ocio.

Por el contrario, para los niños la seriedad radica en el disfrute auténtico de lo que se hace, y es ahí cuando el juego interviene como un elemento indispensable que otorga seriedad a lo que el niño hace mientras juega debido a que la seriedad del juego infantil no impide la satisfacción interna, como sucede con la seriedad de los adultos (Moor, 1977).

Ruiz-Gutiérrez (2017) explica que “para los niños el juego es tan importante como para los adultos es el trabajo” (p.15) y según Moor (1977) en esta actividad infantil se conjuga responsabilidad (aspecto fundamental del trabajo adulto) y emoción profunda (característica principal del juego) y ambas en toda su seriedad, lo cual permite que mientras se juega seriamente se experimente sensaciones extremadamente placenteras para una verdadera satisfacción de lo que se realiza.

Por lo expuesto, se puede afirmar que la diferencia en esta confrontación radica en que la seriedad de los adultos es la seriedad de la misión de la vida y para los niños la seriedad es el contenido de la vida misma. En este problema se contraponen la seriedad de la responsabilidad y la seriedad de la emoción profunda, la seriedad del trabajo y la seriedad del descanso, la seriedad amarga y la seriedad alegre (Moor, 1977); mientras que el adulto le resta valor de seriedad al juego, para los niños, según Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi (2006) es tan importante y serio porque gracias a esta actividad pueden activar y afirmar todos los recursos y capacidades de su personalidad, mejoran su autoestima y por sus resultados pueden desarrollar lo mismo que el adulto mediante el trabajo.



1.2.7 El juego implica participación y esfuerzo

Cuando hablamos de juego, es común que la primera impresión que se presente sea la de juegos motores que conllevan ejercicios físicos, sin embargo, Llull y García (2009) señala que todo juego compromete esfuerzo e involucramiento del jugador puesto que, como explica Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi (2006) jugar es hacer y por ello involucra acción, participación activa y esfuerzo constante.

En varias ocasiones, cuando una persona juega, esta se mueve, se comunica, se expresa, imita, etc., pero incluso cuando los juegos no involucran movimiento el jugador se mantiene activo (Ruiz-Gutiérrez, 2017). Esto debido a que todo juego, especialmente el de los infantes, emplea cantidades de energía superiores a las requeridas para una tarea obligatoria (Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006), así, por ejemplo, es evidente el esfuerzo físico que realiza una persona al jugar fútbol, no obstante, también se esfuerza mentalmente al idear las mejores jugadas para realizar un gol. Del mismo modo, al jugar “Páreme la mano”, los jugadores están mentalmente activos y se esfuerzan para pensar y escribir rápidamente las palabras correctas en el menor tiempo posible.

Al jugar los niños se empeñan en demostrar todas sus capacidades, habilidades y conocimientos para explorar, moverse, pensar, deducir, imitar, relacionarse y comunicarse con los demás (Ruiz-Gutiérrez, 2017) y al mismo tiempo, según Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, (2006), se establecen dificultades y desafíos, lo cual puede generar fatiga y agotamiento, sin embargo, son planteadas con la única intención de sentir placer al superarlos.

Estas situaciones obligan al niño a realizar un esfuerzo intenso, a perseverar, y concentrarse para superar sus propias expectativas y capacidades llegando cada vez a realizar juegos más complejos. Ahí la importancia de los desafíos durante el juego, mismos que para ser efectivos deben estar acorde a las capacidades de los jugadores pues “sí el reto está ausente, el niño se aburre; y si es demasiado grande, se desanima” (Ferland, 2005, p. 21).



1.2.8 Cada juego es único

Existe una variedad de juegos en todo el mundo, muchos de ellos son conocidos por el mismo nombre, incluso poseen las mismas reglas y características, sin embargo, aunque sean exactamente iguales, cada juego cuando se desarrolla es irreplicable porque nunca se desarrolla de la misma manera (Martínez-Ten y García-Marín, 2013).

Según Ramírez (2013) el juego es una actividad social que se adapta a una serie de situaciones, en las cuales pueden verse reflejadas características del pensamiento, emociones, actitudes de las personas y condiciones del entorno. Cada vez que se realiza un juego, las relaciones y situaciones que se establecen son diferentes, se ajustan a cada contexto, a cada grupo de personas, a las dificultades y oportunidades, a los materiales existentes, al tiempo, al espacio y a las actitudes de los jugadores; por ello, nunca se puede asegurar qué va a pasar durante un juego, ni cómo va a terminar, lo cual crea una emoción de vértigo, incertidumbre y tensión que mantiene vivo el juego y empuja a seguir participando hasta llegar al final.

En consecuencia, el hacer que cada juego sea único depende de los jugadores y del contexto en el que se desarrolla, ya que como menciona Martínez-Ten y García-Marín, (2013) las personas involucradas son las únicas que tienen el poder de recrear, transformar y alterar el curso de los acontecimientos que supuestamente conlleva cada juego, además de crear las mejores condiciones para el desarrollo del mismo, sin que nada ni nadie interrumpa su realización.

1.2.9 El juego es una actividad universal, vital y, motor de desarrollo humano

El juego es una actividad universal ya que sin importar la edad, sexo, creencias, culturas, etc. todos disfrutan de practicarlo y mucho más en edades tempranas donde se forman vínculos de amistad y socialización (Ruiz-Gutiérrez, 2017). Agudo, Mínguez, Rojas, Ruiz, Salvador y Larrén (2009) comentan que la universalidad del juego facilita que los niños y niñas sean capaces de entenderse pues a todos los infantes del mundo les gusta jugar y según su bagaje cultural, los pequeños eligen los juegos que desean, establecen reglas, manifiestan actitudes diversas, seleccionan espacios y tiempos, pero al tener al juego como un lenguaje común les resultará fácil el acercamiento e interacción.



A partir de la afirmación anterior se desenvuelve la característica del juego como un elemento vital y motor de desarrollo humano debido a que está presente en todas las etapas del desarrollo. Cualquier capacidad humana se desenvuelve más eficazmente en el juego, por tanto, se convierte en una actividad indispensable no sólo para los más pequeños, sino también para los adultos pues a medida que promueve el involucramiento de la persona en su totalidad, permite conocer la realidad circundante, involucrarse, buscar soluciones y transformar (López-Chamorro, 2010). De acuerdo con esta afirmación, Llull y García (2009) señala que el juego es un medio que ayuda a reflexionar críticamente sobre la realidad y liberar conflictos cotidianos ya que permite ignorarlos o resolverlos de una manera creativa, pues, el juego al añadirle interés, emoción, ficción, imaginación, risas y superación de retos, es capaz de hacer que cualquier actividad sea atractiva y amena.

Así mismo, López-Chamorro (2010) resalta que el juego no ayuda únicamente al desarrollo intelectual, sino que también es capaz de potenciar habilidades afectivas, sociales y motrices. A partir de esto, se explicita la importancia del juego en el desarrollo humano no solo en el área cognitiva y física sino también en lo social, puesto que el juego cumple una función compensadora de desigualdades socioculturales al permitir que las personas, al involucrarse en él, aprenden a respetar normas, a entenderse y a relacionarse con los demás sin importar la diferencia de edades, géneros, etnias, culturas, etc. (Llull y García, 2009). Y estos aprendizajes se generan a partir de una vivencia global en la que se compromete toda la personalidad del que aprende (López-Chamorro, 2010).

En consecuencia, se puede decir que el juego es una actividad universal, vital y, motor del desarrollo humano, debido a que surge en todas las culturas, está en todas partes y es uno de los medios más importantes que tienen las personas, especialmente los niños, para expresar sus más variados sentimientos, intereses, aficiones y pensamientos; está vinculado a la creatividad, solución de problemas, desarrollo del lenguaje, adquisición de papeles sociales y al aprendizaje.

1.3 CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL DESARROLLO HUMANO

Son varios los autores que resaltan los beneficios del juego para el desarrollo de las personas. Algunos de ellos han sido citados en la sección anterior y con sus ideas han explicado de manera



general la vitalidad del juego en la vida de los seres humanos, razón por la cual, se cree necesario describir cada uno de los aportes del juego a diferentes áreas.

1.3.1 Desarrollo psicomotor

La psicomotricidad es uno de los aspectos más importante en el desarrollo de las personas. Según Ardanáz-García (2009) y Pacheco-Montesdeoca (2015), esta función sintetiza el psiquismo y la motricidad, mediante el movimiento pretende desarrollar diferentes aptitudes y potencialidades de los seres humanos en todos sus aspectos ya que vincula interacciones cognitivas, emocionales, sensoriales y motrices que permiten la relación y adaptación efectiva al contexto.

Entonces, si “el movimiento es la materia prima del juego” (Zorrilla, 2008, p. 548) éste interviene como un elemento indispensable para el desarrollo de esta área, puesto que todo juego procura una estimulación visual, táctil, auditiva, mental y motriz (Ferland, 2005), lo cual favorece el progreso tanto de la motricidad gruesa que se refiere al movimiento de todo el cuerpo, como de la motricidad fina que engloba la precisión prensora y habilidad manual (López-Chamorro, 2010 y Pacheco-García, 2011).

En los niños y niñas, según López-Chamorro (2010), el desarrollo motor es determinante para su evolución general debido a que la actividad psicomotriz proporciona al niño sensaciones corporales agradables y contribuye al proceso de maduración, separación e independización motriz; de ahí la importancia del juego en la infancia ya que, como explica Pacheco-García (2011), algunas de las acciones que realizan los infantes al jugar son: andar, correr, saltar, arrastrarse, rodar, empujar, sujetar, abrochar, apretar, atar, atrapar, encajar, ensartar, enroscar, golpear, moldear, trazar, vaciar, recortar, rellenar, etc. Acciones que involucran movimiento y con ello ejercitan habilidades motrices, conocen su esquema corporal, desarrollan e integran aspectos neuromusculares como la coordinación y el equilibrio, desenvuelven capacidades sensoriales, y adquieren agilidad.

Dentro de este contexto, Ramírez (2013) y Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, (2006) señalan que los juegos de movimiento que los niños realizan con su cuerpo, con objetos y con sus pares, les permite construir esquemas motores que se van integrando unos con otros,



complejizando y avanzando al desarrollo de funciones psicomotrices: la coordinación motriz y la estructura perceptiva.

En la medida que el juego produce en el niño movimientos y sensaciones diferentes al explorarse a sí mismo (juegos centrados en uno mismo) y conquistar su entorno (juegos dirigidos al exterior) (Reina-Ruiz, 2009), no solo contribuye al desarrollo de habilidades y capacidades motrices, sino también interviene como un elemento de regulación y compensación de las energías potenciales del niño, un medio esencial de interacción y socialización, un componente para el desarrollo de las estructuras del pensamiento, lo cual influye notablemente en la formación de la personalidad del niño (Ramírez, 2013), aspecto que, según Pacheco-García (2011), deja en evidencia que el jugar además de cumplir una función psicomotora, obedece como una función diagnóstica ya que mientras el jugador se desenvuelve en alguna actividad lúdica, es posible identificar problemas y trastornos que se manifiestan con naturalidad en el juego tanto en el ámbito motor, psicológico, cognitivo, social o emocional.

1.3.2 Desarrollo cognitivo

Si se entiende por desarrollo cognitivo al conjunto de modificaciones que se producen en las particularidades y capacidades del pensamiento en el transcurso de la vida (Linares, 2007-2009), el juego interviene como un elemento indispensable para su desarrollo debido a que, al jugar se obtiene nuevas experiencias, se comete aciertos y errores, se aplica conocimientos y se solucionan problemas, lo cual estimula el desarrollo de las capacidades del pensamiento, crea zonas potenciales de aprendizaje y permite adquirir progresivamente conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad. (Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006).

Leyva-Garzón (2011) señala que el juego es un instrumento que desarrolla las capacidades del pensamiento mediante un proceso: primero estimula el pensamiento motriz, después el pensamiento simbólico representativo y más tarde, la capacidad para razonar. De tal forma, si seguimos el proceso de desarrollo de un niño, sus primeros juegos le ayudarán a obtener una conciencia corporal con respeto a sí mismo, con los demás y su entorno; después al realizar juegos representativos y personificar acciones o actitudes tal como lo percibe, adquiere nociones sobre la



realidad que le rodea; finalmente, cuando sus juegos son más elaborados y avanzan de la representación a la comprensión de las situaciones, el niño desarrolla la capacidad de influir en su realidad brindando diferentes soluciones desde el análisis y reflexión.

En el juego se crea una multitud de situaciones que suponen verdaderos conflictos cognitivos (Pacheco-García, 2011, p. 9), y al buscar y dar soluciones los niños se sienten autores de situaciones, capaces de modificar el curso de los acontecimientos. Así, por ejemplo, cuando desarman un juguete, adquieren estructuras cognitivas básicas: aprenden a analizar los objetos, a pensar sobre ellos, dan su primer paso hacia el razonamiento y las actividades de análisis y síntesis, desarrollan la inteligencia práctica e inician el camino hacia la inteligencia abstracta (López-Chamorro, 2010; Pacheco-García, 2011)

Así mismo, el juego es una actividad creadora, un trabajo de construcción y creación, que incluso cuando se juega a imitar la realidad se crean esquemas internamente, pues al realizar juegos representativos, los niños mezclan fácilmente la ficción con la realidad otorgando simbólicamente acciones que tienen distintas consecuencias de las que tendrían en la realidad. De acuerdo con Martínez-Criado (2012) el juego es un mundo mágico que hace posible todo tipo de realizaciones; en él se entrelaza la imaginación con las vivencias: una experiencia sufrida (visita al doctor) u observada (acompañar al hermanito a la visita al doctor), un hecho posible (viaje en un tren) o imposible (viaje en una nave espacial), la representación de un personaje real (papá o mamá) o de fantasía (los Transformers), y precisamente ésta combinación interviene como una vía de desarrollo del pensamiento abstracto, pues lo niños aprenden a distinguir fácilmente la fantasía de la realidad (Leyva-Garzón, 2011; Pacheco-García, 2011).

Además, el juego al ser un puente de comunicación con los demás y con la realidad, potencia el desarrollo del lenguaje (Padilla-Cañña, 2012; Pacheco-García, 2011) a través de juegos lingüísticos (desde las vocalizaciones del bebé a los trabalenguas, canciones, etc.) y el empleo de habilidades comunicativas para expresarse y relacionarse (Leyva-Garzón, 2011, p. 46); lo cual, según Bravo-Contreras (2014), faculta la definición de objetos y situaciones, para establecer constructos y conceptos propios.



En consecuencia, las contribuciones del juego al desarrollo cognitivo van desde la adquisición de habilidades intelectuales básicas, hasta desarrollar destrezas de pensamiento abstracto. Proceso que, de acuerdo con Bañeres, Bishop, Claustre-Cardona, Comas I Coma, Escuela Infantil Platero y Yo, Garaigordobil, Hernández, Lobo, Marrón, Ortí, Pubill, Ruiz de Velasco, Soler, Vida (2008) permite obtener experiencias para desenvolver “el coeficiente intelectual, la capacidad de toma de perspectiva, las aptitudes de madurez para el aprendizaje, la creatividad (verbal, gráfica, motriz), el lenguaje (aptitudes lingüísticas, diálogo creativo, capacidad de contar historias) y las matemáticas (agilidad mental, aptitud numérica)” (p. 16).

1.3.3 Desarrollo social

El juego es considerado un factor que refleja y promueve la competencia social, así lo señalan Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, (2006) y Bañeres y otros (2008) al referirse al juego como una actividad que estimula el progresivo desarrollo del “Yo” social durante la infancia, facilitando el tránsito de la actitud egocéntrica hacia una más colaborativa, ya que para jugar, el niño debe ponerse de acuerdo con los otros para coordinar sus acciones, ayudar y complementarse con el rol de su compañero. Todos estos procesos ayudan a estructurar la interacción, comunicación y aprendizaje de cooperación grupal permitiendo espacios en los que se desenvuelven sentimientos, actitudes y comportamientos pues al jugar, la persona aprende, respeta a los demás, observa y da ejemplo

Igualmente, Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, (2006) expresan que, en el contexto del juego, el niño experimenta la participación, la competencia, el ser aceptado o rechazado y toma conciencia de la imagen que los otros tienen de él. Opinión que comparten Ferland (2005) y Ribes-Antuña (2011) al mencionar que, al participar en juegos colectivos, las personas tienen la oportunidad de compartir, comunicar, dar y recibir ejemplos considerando a los demás como seres poseedores de características, cualidades y defectos que los hacen únicos. De esta manera, se produce una adaptación a las exigencias externas de la sociedad.

El juego para un niño a más de ayudarlo en el desarrollo social es también un laboratorio de experiencias sociales porque le ayuda a reconstruir el mundo y la vida social del adulto, con el fin de dominarlo y comprenderlo (Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006). Según



Leyva-Garzón (2011) las relaciones que se establecen dentro de un juego estimulan la comunicación y la interacción, preparan al niño para el mundo del trabajo, fomentan la cooperación, promueven el desarrollo moral, la voluntad y asimilación de normas de conducta, facilitan el autoconocimiento y el desarrollo de la conciencia personal, y potencian la adaptación socio-emocional.

En suma, el jugar se convierte en un espacio de aprendizaje de la cultura debido a que el contenido temático y las estrategias comunicativas usadas están directamente influenciadas por las características del contexto y al mismo tiempo, por el bagaje cultural del niño (Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006), lo cual le permite analizar, reflexionar, comprender, relacionarse y adaptarse a la realidad social en la que vive.

1.3.4 Desarrollo emocional y afectivo

Como el juego es expresión interviene como una actividad vital que favorece el desarrollo emocional y afectivo, pues éste al permitir la experimentación de placer, entretenimiento y alegría, brinda la oportunidad de manifestar sentimientos. Aspecto que lo convierte en un vehículo de catarsis emocional, un descargador de tensiones y conflictos, y un canal de energías positivas (López-Chamorro, 2010; Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006; Ribes-Antuña, 2011).

De acuerdo con Bañeres y otros (2008) el juego constituye un importante factor de equilibrio psíquico y dominio de sí mismo puesto que, cuando una persona juega encuentra un refugio frente a las dificultades que encuentra en la vida y lo emplea como un medio para exteriorizar experiencias e impresiones positivas (por demostrar la alegría que siente por salir de viaje), negativas (al manifestar agresividad a través de juegos de peleas, guerras y competencias) y reprimidas (al exponer la identificación sexual con juegos de roles). Tanto así que, el jugar, según López-Chamorro (2010) y Leyva-Garzón (2011), cumple una función psicoterapeuta al ser una herramienta de expresión y control emocional que posibilita el desarrollo de la personalidad, un equilibrio afectivo y una salud mental óptima.



En síntesis, el acto de jugar “contribuye de forma clara al desarrollo integral, siendo un recurso extraordinario para la adquisición de múltiples aprendizajes y capacidades” (Ribes-Antuña, 2011, p. 61). Sus beneficios para las diferentes áreas se reflejan en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Aspectos que desarrolla el juego

Desarrollo psicomotor	Desarrollo cognitivo	Desarrollo social	Desarrollo emocional
Desenvuelve habilidades motoras, el equilibrio, la fuerza y la coordinación óculo-motriz.	Estimula la atención, memoria, imaginación, creatividad.	Fomenta la cooperación.	Produce satisfacción emocional.
Faculta la manipulación de objetos.	Posibilita la discriminación de la fantasía y la realidad.	Permite conocer el mundo del adulto y la vida laboral.	Controla la ansiedad y la expresión simbólica de la agresividad.
Fortalece el dominio y discriminación de los sentidos.	Impulsa el pensamiento científico, matemático y abstracto.	Estimula la moralidad.	Facilita la resolución de conflictos.
Fomenta la capacidad de imitación.	Promueve el rendimiento, comunicación y el lenguaje.	Favorece la comunicación, unión y la confianza en sí mismo.	Posibilita patrones de identificación sexual.
		Disminuye conductas agresivas o pasivas.	
		Potencia el desarrollo de conductas pro-sociales y,	
		Facilita la aceptación a la diversidad.	



Fuente: López-Chamorro (2010, p. 24)

1.4 EL JUEGO EN LAS ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO

A medida que la persona crece, atraviesa por varias etapas, cada una con características propias que la diferencian de la anterior; de igual manera, el juego -al ser un elemento inherente a la actividad humana- se presenta en cada periodo, con características y funciones diferentes, y su desarrollo sigue un proceso en el que una vez que aparece un nuevo tipo de juego, los anteriores no desaparecen, al contrario, se perfeccionan, adquieren otros matices y cada vez se complejizan (Martínez-Ten y García-Marín, 2013).

Así, las facetas del juego, según varios autores, son cuatro:

1.4.1 El juego entre los 0 a 2 años

Durante los primeros años de vida, la inteligencia es fundamentalmente práctica, por lo que es adyacente a lo sensorial y a la acción motora (Reina-Ruiz, 2009). Desde esta perspectiva, Piaget (1961) alega que esta etapa corresponde a la primera fase del desarrollo cognitivo, denominado estadio sensorio motriz y se caracteriza por la obtención de conocimientos a partir de la interacción física con el entorno inmediato. Por tanto, los juegos que se desarrollan en estas edades, atienden a las diferentes funciones corporales; los niños juegan solos o con un adulto y su energía se concentra en la exploración y descubrimiento de su cuerpo, y de sus capacidades motoras y sensoriales (Martínez-Ten y García-Marín, 2013; Ferland, 2005).

En este periodo, los infantes realizan juegos basados en movimientos y gestos, que repiten constantemente por puro placer; les gusta esta reproducción por la experimentación con su cuerpo y sus sentidos. De este modo, el desarrollo cognitivo se beneficia a través de la ejecución de juegos, donde se emplea el propio cuerpo u objetos del entorno, en acciones como: doblar brazos, piernas, balancearse, producir ruidos, observarse ante los espejos, etc., o utilizar sonajeros, cascabeles, instrumentos musicales sencillos, al arrojar objetos, rasgar papeles, arrastrar muñecos, conducir un carro de juguete, etc. (Reina-Ruiz, 2009; Ribes-Antuña, 2011).



Estos juegos de movimiento corporal y manipulación de objetos, muchas veces son actividades cotidianas que se pueden distinguir como lúdicos, no por la actividad en sí, sino por la intencionalidad, pues dichas actividades rítmicas y de movimiento generan placer al permitir que el niño adopte un papel activo y se divierta. En este tipo de juegos, se encuentran los que realizan con niños mayores o personas adultas como el “agu, agu”, el hecho de taparse la cara y decir “On ta bebé, aquí ta”, entre otras (Martínez-Ten y García-Marín, 2013); también se enmarcan aquellas actividades solitarias que generan placer en el niño (característica propia del juego) como: sacudir un sonajero, abrir y cerrar una puerta, subir y bajar escaleras, patear una pelota, etc. (López-Chamorro, 2010); estos últimos son propios del final de este periodo que, al ser constantemente repetidos, según Llull y García (2009), permiten adquirir esquemas motores que favorecen la interpretación, el reconocimiento y la interiorización de la realidad social.

1.4.2 El juego durante los 2 a 6 años

Según Piaget (1961), a partir de los dos años inicia la etapa preoperacional del desarrollo cognitivo, en ella, los pequeños ya no manipulan la realidad solamente a través de los sentidos y movimientos corporales, sino lo hacen con base en esquemas de acción internos y simbólicos. Los infantes no son capaces de manipular la información mentalmente, se les dificulta emplear la lógica, combinar o separar ideas, pero se desenvuelven evocando, a través de símbolos, aquello que no pueden ver, tocar, oler, sentir u oír.

En atención a esta característica del desarrollo humano aparecen los juegos simbólicos que consisten en reemplazar un objeto a partir de una imagen mental, es decir, los niños se refieren a un objeto ausente como si estuviera presente gracias a una palabra, a un dibujo, a una ilustración o a otro objeto y al mismo tiempo comprenden que el símbolo no es el objeto, pero lo representa (Ferland, 2005).

Conforme se desarrollan estos juegos, los infantes imitan acciones haciendo el “como si” de la realidad, pero poco a poco se van complejizando hasta llegar a representar roles, estados de ánimo e incluso comienzan a desplegarse de la realidad buscando elementos fantásticos o realidades lejanas, es decir, mezclan la realidad con la ficción (Ferland, 2005; Martínez-Ten y García-Marín, 2013). En este sentido López-Chamorro (2010) menciona que a medida que el juego evoluciona,



los infantes atribuyen a los objetos toda clase de significados, los transforman para simbolizar otros que no están presentes (un zapato representa un carro, una muñeca representa una niña, etc.) y a continuación simulan acontecimientos y situaciones, pues, como explica Ferland (2005), al aparecer la conducta animista donde se da vida a objetos inanimados, los pequeños recurren con mucha frecuencia a su imaginación para crear un juego, imaginar escenarios más elaborados, dar papeles concretos a distintos personajes reales o ficticios.

La mayor parte de los juegos simbólicos implican movimientos y actos complejos que pudieron, anteriormente, ser objeto de juegos de ejercicio sensorio-motor aislados (atornillar, apretar, golpear, etc.). Estos movimientos se doblan al contexto del juego simbólico, la representación, la simulación y la ficción (López-Chamorro, 2010) y se conjugan para realizar juegos de construcción, pues, cuando un conjunto de movimientos o de acciones está suficientemente coordinado, el niño se propone inmediatamente un fin, una tarea precisa como: elaborar un objeto, preparar un escenario, etc. (López-Chamorro, 2010; Martínez-Ten y García-Marín, 2013). Así también, todos los esquemas motores adquiridos en la etapa anterior, sirven de base para realizar juegos característicos en este periodo como: dibujar, garabatear, pintar, rasgar, cortar y pegar, armar torres con legos, enhebrar bolitas en un cartón, correr, subir y bajar escaleras, agarrar un balón, lanzarlo y patearlo, coleccionar, clasificar, vaciar, llenar o ensuciarse (Ferland, 2005; Reina-Ruiz, 2009).

Del mismo modo, en esta fase, mediante el juego, se descubre el placer de querer hacer las cosas por sí mismo, se sienten el deseo de autonomía y al ser juegos cada vez más socializados se aproximan a la aceptación de la regla social (López-Chamorro, 2010). Al inicio, raramente juegan con otros compañeros, es decir, no saben jugar en grupo por lo que da la impresión de que ésta actividad lúdica no tiene la condición de colectiva (Reina-Ruiz, 2009). No obstante, Llull y García (2009) expone que el dominio de lo simbólico hace que el juego evolucione desde lo individual a lo colectivo donde se comparten los símbolos, lo cual permite que los niños superen el egocentrismo propio del desarrollo cognitivo de estas edades.

Así, el proceso de socialización se desarrolla, en primera instancia, mediante una nueva modalidad: el juego paralelo, en el que el niño gusta de estar en presencia de otros, pero no comparte, solamente los observa y desarrolla estrategias para actuar con ellos eventualmente



(Ferland, 2005), ya que, como señala Martínez-Ten y García-Marín (2013), aunque jueguen juntos, cada uno juega por su cuenta; imitan e interactúan, pero no tienen la capacidad asociativa para organizar el juego.

De ahí que, conforme participan en juegos paralelos, los infantes llegan a sentir la alegría de la amistad y la necesidad de compartir sus juegos (Ferland, 2005), avanzando hacia el juego social, en el cual, se aprende a jugar con otros (Llull y García, 2009). Según Ferland (2005), desde ese momento los niños comienzan a operar en los juegos de grupo, en los que cada uno cumple una función, comprenden mejor el principio de la ayuda mutua, son más propensos al compromiso y comienzan a practicar juegos de reglas imitando acciones o roles de adultos, aunque aún son incapaces de respetar a cabalidad dichas normas de juego (Martínez-Ten y García-Marín, 2013), debido a que su capacidad para seguir reglas concretas y su habilidad para interactuar con los demás no están bastantes desarrolladas para que ellos participen y se desenvuelvan armoniosamente. Por esta razón, en esta etapa ejecutan solamente juegos de reglas simples (Ferland, 2005).

En resumen, en estas edades el juego en su aparente intrascendencia y gratuidad de movimientos, requiere del niño la aplicación de la máxima energía, conocimientos adquiridos, inteligencia y libertad, transformándose, al mismo tiempo, en trabajo interesante, satisfactorio e intenso (Reina-Ruiz, 2009), que le permite representar, mediante la utilización de símbolos, desde acciones simples hasta situaciones en las que se mezclan la realidad con la ficción; además de evolucionar de un juego individual egocéntrico, a un juego social con reglas sencillas.

1.4.3 El juego desde los 6 a los 12 años

En el transcurso de estas edades, el niño pasa a obtener una forma de pensamiento lógico, pero aún no abstracto. Según Piaget (1961) esta etapa corresponde al estadio de las operaciones concretas debido a que los esquemas mentales, esbozados en los niveles precedentes bajo la forma de simples manipulaciones e imitaciones, se organizan y coordinan sobre objetos concretos. Aquí, el niño es más apto para controlar diferentes puntos de vista, comienza a considerar objetos y acontecimientos bajo diversos aspectos y es competente a la hora de anticipar, reconstruir o modificar los datos que posee, dominando de manera progresiva operaciones como: clasificación, seriación, sucesión, comprensión de intervalos y distancias, conservación de longitudes, superficies



y la elaboración de un sistema de coordenadas. En consecuencia, en esta etapa, se consolida la inteligencia concreta y se desenvuelve la capacidad de organizarse, por lo que se llega a ser capaz de participar en juegos sociales (Martínez-Ten y García-Marín, 2013; Reina-Ruiz, 2009).

Si bien, al finalizar el periodo preoperacional los niños comienzan a disfrutar del juego social, en éste, valoran aún más el compañerismo y la amistad, se interesan por las relaciones interpersonales que se establecen durante el juego y al participar en juegos compartidos forman relaciones donde se conjugan diferentes puntos de vista y necesidades, que en ocasiones terminan en desacuerdos o riñas (relaciones propias de las formas de sociabilidad de esta etapa). Por esto, con el afán de desarrollar un juego armonioso perciben la necesidad de seguir normas de comportamiento y pautas acción, pasando de una relación consigo mismo a una relación de cooperación e interacción con los demás (Contreras-Navarro, 2009, Reina-Ruiz, 2009).

Según Ferland (2005) aproximadamente desde los 6 años, los infantes empiezan a fijar ellos mismos sus reglas y a cooperar en actividades lúdicas, por lo que los juegos que predominan en estas edades son los de reglas: juegos sociales que conllevan el respeto a ciertas normas -dadas por la naturaleza del juego o fijadas por los jugadores- que guían la actuación de quienes juegan.

Estos juegos poseen un componente cooperativo y competitivo, debido a que, a veces suponen un enfrentamiento entre las personas que juegan para conseguir un objetivo final (unos ganan y otros pierden), pero, también impulsan la cooperación cuando se forman grupos, pues los integrantes de cada equipo deben cooperar para alcanzar la meta (Ferland, 2005; Martínez-Ten y García-Marín, 2013), así mismo, inducen el aprendizaje de relaciones altruistas y de la adaptación del individuo a su medio social ya que en situaciones de juego, los niños se comunican continuamente y en ocasiones llegan a renunciar a sus propios deseos para someterse a los ajenos (Contreras-Navarro, 2009), y con la aceptación de reglas, de acuerdo con Gómez-Ramírez (2011), toma conciencia de: la existencia de límites, que la opinión del otro cuenta, que existen tanto derechos como deberes y que el cumplimiento de reglas es un modelo social necesario y posible.

Por consiguiente, durante este periodo, los juegos simbólicos y de construcción, se complementan con los grupales reglamentados, ya que los niños juegan por el afán de compartir



con los demás, pero también por el gusto de explorar, desarrollar habilidades (motoras, cognitivas, sociales y emocionales) y superar retos (Martínez-Ten y García-Marín, 2013).

1.4.4 El juego entre los 12 y 15 años

A partir de los 12 años inicia la etapa de la adolescencia, periodo en el que se producen cambios de todo orden (Martínez-Ten y García-Marín, 2013). Principalmente, a nivel cognitivo, según Piaget (1961), se presenta el desarrollo de las operaciones formales, proceso en que se desenvuelve una visión más abstracta y un pensamiento más lógico. La persona aún emplea habilidades y aprendizajes adquiridos en los niveles anteriores, pero el razonamiento es complejo y sistemático, lo cual le conduce a preocuparse por cuestiones abstractas, a construir teorías, a interesarse por saberes complejos, a inventar modelos sociales nuevos, formular hipótesis y resolver conflictos. Además, en este paso de la niñez a la etapa adulta, los adolescentes necesitan encontrar su identidad; comienza la búsqueda de autonomía e independencia que, involuntariamente, saben que tienen que encontrar como parte de la evolución que están atravesando (Martínez-Ten y García-Marín, 2013)

Por tanto, las actividades lúdicas que se asocian a este nivel de desarrollo y que seguirán hasta la edad adulta, conllevan también todas las características de dicho nivel, es decir, también se genera un cambio en la necesidad e interés por jugar. Su necesidad de demostrar que ya son personas adultas independientes, les hace tener un rechazo instintivo hacia todo lo que se considera infantil, por eso a veces, aunque vean atractivos ciertos juegos no los realizan. Les resulta más apropiado participar en juegos de reglas complejas, de estrategias elaboradas, de cálculos, de habilidad, etc. (Martínez-Ten y García-Marín, 2013; López-Chamorro, 2010).

La relación con el mundo que en los primeros años era fundamentalmente lúdica, en estas edades va separándose como una necesidad primaria adoptando dos variantes: por un lado, los juegos propiamente dichos y por otro una actitud lúdica. Esta última se manifiesta como una forma de probarse a sí mismo, en la necesidad de explorar nuevas sensaciones, de jugar a saltarse las reglas sociales, en comprobar lo excitante que puede ser lo inadvertido como modo de relacionarse con sus iguales. Y los juegos, por su parte se convierten en elementos de ocio, así, los juegos de calle suelen ser sustituidos por formas claras de proyección del juego en la adultez como: las prácticas



deportivas que conllevan reglamentos y roles colectivos, complementarios y otras actividades como ir al cine o de paseo, escuchar y descargar música empleando un computador, utilizar redes sociales, emplear instrumentos musicales, ver televisión, siendo su objetivo principal estar en contacto y compartir con sus pares (Martínez-Ten y García-Marín, 2013; Gómez-Ramírez, 2011).

En consecuencia, a partir de los 12 años, el juego se convierte en una actividad inmadura al considerarse inapropiado para estas edades, y al mismo tiempo seria (seriedad desde la visión de un adulto) en el sentido que se desarrolla solamente desde una visión de pasatiempo. No obstante, todo lo que se realiza a partir de una dimensión lúdica es determinante para un buen desarrollo ya que posibilita que los adolescentes, manejen una gran cantidad de situaciones propias de su misma dinámica de desarrollo como la comprensión del sistema social e identificación de valores y creencias que estas edades necesitan imperiosamente como anclaje para la construcción de su identidad y autoafirmación como persona individual (Gómez-Ramírez, 2011; Martínez-Ten y García-Marín, 2013).

1.5 CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS

Realizar una clasificación de los tipos de juegos permite construir un esquema mental para entender la actividad lúdica que los niños realizan (Pacheco-García, 2011). Para esto, se debe partir teniendo claro que “el hombre juega durante toda su vida de varios sentidos y formas, presentándose bajo circunstancias y modos diferentes” (Campos-Sánchez, 2010, p. 56), lo cual evoca diferentes tipos de juego.

Desde este contexto, Campos-Sánchez (2010) y Ferland (2005), explican que el juego se divide en dos categorías principales que abarcan todas las clasificaciones que se han establecido: el juego libre o espontáneo y el juego dirigido o estructurado:

1.5.1 Juego libre o espontáneo

Actividad que como comenta Campos-Sánchez (2010) y Pacheco-García (2011) se realiza por iniciativa propia y puede ser auto dirigida por el mismo jugador o jugadores, pues éste toma la iniciativa, decide qué hacer con los objetos y guía la actividad sin ser forzado a ello. Según Ferland (2005) este tipo de juego ayuda a la imaginación, fantasía, da paso a un pensamiento creativo y,



por ende, es más interesante y divertido. Así también, es una acción que no condiciona mediante la búsqueda de algún tipo de finalidad ajena a la de jugar placenteramente y en la que ningún adulto interviene durante su desarrollo. En ocasiones, se desarrolla un juego presenciado, es decir, el niño juega en compañía de un adulto, pero éste no participa en el juego sino interviene brindando confianza y seguridad (López-Álvarez, 2013; Pacheco-García, 2011), por tanto, el juego sigue siendo libre.

1.5.2 Juego dirigido o estructurado

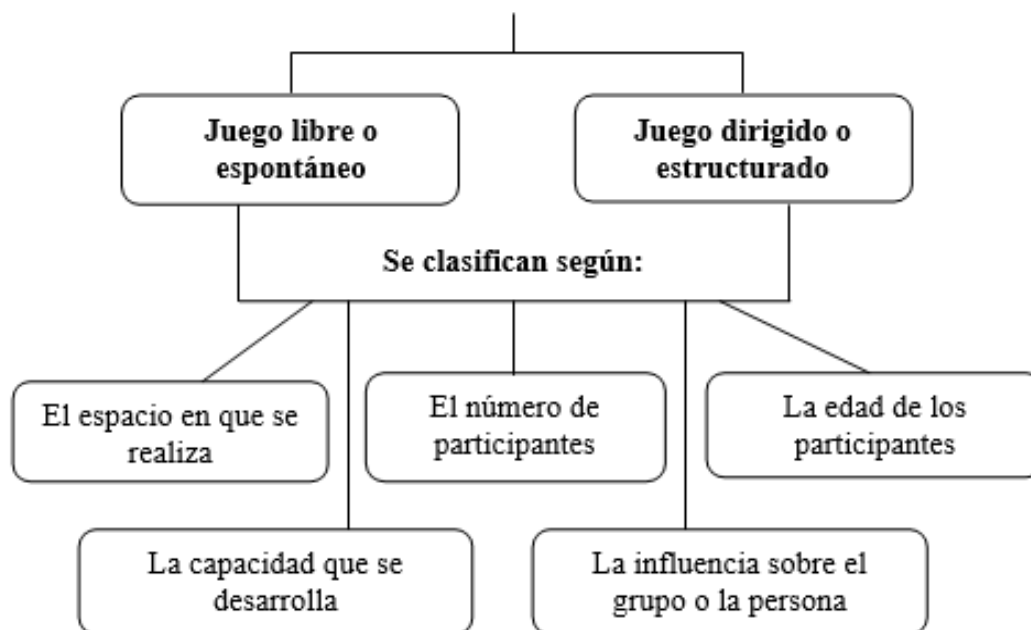
El juego ya trae objetivos prefijados de antemano, que comúnmente puede ser la ocupación del ocio, fin lúdico, recreación o terapia; sin embargo los juegos dirigidos o estructurados o también llamados, según Campos-Sánchez (2010) y Pacheco-García (2011) juegos de organización, educativos, pedagógicos, intencionados, didácticos, etc. son reglamentados y esquematizados por una persona ajena al jugador, y son aplicados con el fin de alcanzar un objetivo definido sea en la educación, recreación, psicología, industria de juguetes, etc.

En este tipo de juegos existen reglas que rigen la actividad lúdica y eliminan la libertad de jugar, lo único que se requiere es que el niño comprenda el juego y sus reglas, y se adapte a él hasta conseguir el objetivo; a veces, incluso cuando un niño juega solo, es dirigido por elementos externos, así, por ejemplo, cuando arma un rompecabezas, la regla es encontrar el lugar para cada pieza, solo hay un lugar posible para cada una (Ferland 2005).

A partir de estos dos tipos de juego se puede encontrar un sinnúmero de clasificaciones bajo diversos criterios generadores. Así, la clasificación de los juegos se puede determinar como se explica en la ilustración:

Ilustración 1. Clasificación de los juegos

Tipos de juegos



Fuente: elaboración propia

1.5.3 Juegos según el espacio en que se realizan

Existe una variedad de juegos que requieren de un espacio determinado. Juegos como la rayuela, el rey manda, ensacados, tres pies, las escondidas, etc. se denominan como juego al aire libre o de espacio exterior ya que implican actividades que demanda la práctica de acciones como: correr, saltar, esconderse, dirigir objetos en movimiento, subirse a cualquier tipo de estructura, columpiarse, perseguirse, etc., las cuales requieren de un lugar suficientemente amplio para ser realizadas de forma adecuada. Por el contrario, juegos como armar un rompecabezas, imitar a un artista, parame la mano o tres en raya, no requieren de mucho espacio para ser realizados, por lo que se enmarcan como juegos de interior o espacios interiores (Pacheco-García, 2011; Arcos-Troya, 2015; Bermejo-Cabezas y Blázquez-Contreras, 2016).

Esto no quiere decir que los juegos de interior no puedan ser desarrollados en espacios exteriores y viceversa, pues, lo ideal es encontrar el espacio adecuado para promover un juego activo, espontáneo, creador y favorecer el bienestar y el aprendizaje del niño.



1.5.4 Juegos de acuerdo al número de participantes

Pacheco-García (2011) y Arcos-Troya (2015) indican que de acuerdo al número de participantes lo juegos pueden ser individuales, paralelos, de pareja y grupales:

- El juego individual es aquel en el que el jugador participa solo, sin compañía ni interacción con otros. De manera unipersonal ejercitando su propio cuerpo, manipulando objetos y explorando la realidad.
- Un juego es paralelo cuando el participante realiza la actividad individualmente, pero en compañía de otros. Al compartir el espacio, los juguetes, incluso al interactuar, los jugadores pueden aparentar estar jugando juntos, sin embargo, al observar minuciosamente, se puede notar que simplemente juegan unos junto a otros sin compartir.
 - Los juegos en pareja son en los que se interactúa y se comparte con otra persona.
 - Finalmente, los juegos grupales se refieren a aquellos que se realizan con varias personas. Pueden ser de carácter competitivo, cuando varias personas se reúnen y participan individualmente con el fin ganar; cooperativo, cuando los jugadores colaboran para alcanzar un objetivo común, por tanto, ganan o pierden en conjunto; y asociativo, cuando juegan por separado, pero hacen cosas en grupo, por ejemplo, cuando se reúnen para jugar haciendo figuras en la arena: cada uno se dedica a su labor, pero al mismo tiempo comparte con los demás.

1.5.5 Juegos conforme a la edad de los participantes

Los juegos según la edad se clasifican en: infantiles, juveniles y para adultos (Campos-Sánchez, 2010, p. 57), aunque pueden ser denominados también conforme a las etapas de desarrollo cognitivo de la persona, tal como los clasifica Piaget (1961). Fundamento que, según Sánchez-Iglesias (2016) ha sido “aceptado por la comunidad científica y apoyado en las teorías de sus predecesores” (p.22).

Tabla 2. Juegos según el desarrollo cognitivo

Edad	Fase del desarrollo cognitivo	Tipo de juego
------	-------------------------------	---------------



0 – 2 años	Estadio sensorio motor	funcional/ construcción
2 – 6 años	Estadio pre operacional	simbólico/ construcción
6 – 12 años	Estadio de operaciones concretas	reglado/ construcción
12 – 15 años	Estadio de operaciones formales	reglado/ construcción

Fuente: Piaget, 1961

Como se describió en el apartado de las etapas del juego, y conforme a lo expuesto en la tabla 3, se puede decir que los juegos que se desarrollan de acuerdo a la edad del jugador siguen un proceso: primero, se desarrollan los **funcionales o de ejercicio**, los cuales requieren una coordinación sensorio motor y emiten placer con la simple repetición de movimientos. Luego, aparecen los **simbólicos**, a través de los cuales los niños emplean símbolos para representar objetos e imitar situaciones y roles ficticios o reales de acuerdo a sus necesidades. Finalmente, se presentan los **de reglas** y se desarrollan desde los simples o concretos hasta los complejos o abstractos pues tienden a subsistir y desenvolverse desde los 6 años en adelante; su inicio depende del medio en el que convive el niño y de los modelos que tenga a su disposición para seguir pautas y normas.

En cuanto al **juego de construcción**, se puede decir que, no es típico de una edad determinada, debido a que en todas las edades las personas participan de juegos en los que elaboran algo; evolucionan desde la simple construcción de una casa con legos, hasta la realización de una casa para un cachorro. Por ello, éste, marca más bien una posición intermedia y se establece como el puente de transición entre los diferentes niveles de juego y las conductas adaptadas.

1.5.6 Juegos según la capacidad que se desarrolla

A partir de este criterio, Bermejo-Cabezas y Blázquez-Contreras (2016), clasifican a los juegos de acuerdo al área que desarrollan: juegos psicomotores (al realizar juegos que involucran movimientos coordinados como correr, saltar, bailar, cortar, rasgar, etc.), cognitivos (armar un rompecabezas, imitar a un científico, jugar a la tiendita, etc.), sociales (juegos paralelos, en parejas



y grupales) y afectivo-emocionales (cuando representan a través de juegos simbólicos y de imitación, emociones, sentimientos o conflictos). Pero, Arcos-Troya (2015), los subclasifica en:

- Juegos sensoriales: aquellos que ejercitan los sentidos.
- Juegos motores: facilitan la práctica de habilidades motrices gruesas y finas.
- Juegos manipulativos: permiten ejercitar la presión de las manos al realizar acciones como: agarrar, atar, abrochar, sujetar, etc.
- Juegos de imitación: admiten desarrollar la habilidad mental de la representación ya que los niños realizan acciones, sonidos, gestos que han aprendido con anterioridad.
- Juegos de razonamiento: actividades lúdicas en los que se trabajan el conocimiento lógico matemático.
- Juegos verbales: permiten enriquecer el aprendizaje y mejora del lenguaje.
- Juegos de memoria: posibilitan el fortalecimiento de capacidades como: recordar conocimientos, sensaciones, y sentimientos que anteriormente se haya experimentado o adquirido.
- Juegos de fantasía: se refiere a los juegos que desarrollan la capacidad imaginativa, la originalidad y la creatividad.

1.5.7. Juegos según la influencia sobre el grupo o la persona

Existe gran variedad de juegos que se aplican en función de las características de la persona o el grupo, algunos están destinados a entretener, divertir, enseñar, etc., incluso, según Arcos-Troya (2015) y Pacheco-García (2012), juegos como los de presentación, ambientación, para romper el hielo, entre otros, se aplican con el fin de animar, resolver conflictos y mejorar el conocimiento, la confianza, la comunicación y las relaciones entre los integrantes.

1.6 EL PAPEL DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN

A lo largo de este estudio, con los diferentes parámetros expuestos, se ha destacado, sobre todo, la vitalidad del juego en el desarrollo humano, el aprendizaje continuo y la vida misma. Pero, ¿por qué el juego debe ser desarrollado en contextos educativos, especialmente en educación básica? Fundamentalmente, durante la infancia, esta actividad se convierte en el único modo de vida, pues,



como afirma Behncke-Eraza (2017), “el niño habita lúdicamente el mundo y jugando se desarrolla en adulto” (p. 74), es decir, para él, “aprender es un juego y cualquier juego le enseña algo” (A. Bacus, 1998, como se citó en Ferland, 2005, p. 31), por tanto, mientras juega, paulatinamente desarrolla capacidades intelectuales, motrices, de equilibrio personal y de relación e inserción social (Bañeres et al., 2008; Campos-Sánchez, 2010).

Ahí la importancia de la aplicabilidad del juego en educación básica, pues el jugar, como exponen Zorrilla (2008) y Campos-Sánchez (2010), como forma de aprendizaje espontáneo, demanda el empleo de la imaginación, conocimientos, habilidades (motoras, emocionales, afectivas, sociales, etc.) y muchas otras capacidades; lo cual posibilita que los niños desde sus propios intereses y experimentación, construyan nuevos conocimientos y desarrollen habilidades (Behncke Eraza, 2017); circunstancias que explican que no hay diferencias entre jugar y aprender, pues cualquier capacidad se puede desarrollar más eficazmente en el juego que fuera de él, por ende, por su carácter abierto y multifacético, posee una amplia gama de posibilidades dentro del ámbito educativo (Bañeres et al., 2008; López-Chamorro, 2010; Campos-Sánchez, 2010).

Dentro de este contexto, la UNESCO (1980) manifiesta que el juego es “una de las actividades educativas esenciales y merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar, mucho más allá de los jardines de infantes o escuelas de párvulos donde con demasiada frecuencia queda confiado” (p. 5), o del área de Educación Física donde únicamente adquiere una finalidad para el desarrollo motor (López-Chamorro, 2010, p. 28); debido a que, al ser un elemento básico durante la infancia y una forma de aprendizaje espontáneo, lúdico y dinámico, permite que los infantes aprendan y desarrollen su personalidad en todas sus dimensiones (Campos-Sánchez, 2010).

El juego, puede tener un fin en sí mismo, y a la vez ser un medio para la adquisición de los aprendizajes, puede darse de forma espontánea y voluntaria, como de forma organizada y dirigida siempre que se respete el principio de la motivación, pero en cualquiera de los casos su valor pedagógico faculta tanto un efectivo crecimiento del cuerpo como un desarrollo de la inteligencia, afectividad, creatividad y sociabilidad (Bermejo-Cabezas y Blázquez-Contreras, 2016; Moreno-Murcia, 2002, p.82).



Entonces, al ser una actividad esencial para el desarrollo integral de los niños y debido a la variedad de contextos y escenarios sobre los que puede darse, el juego debe ser utilizado como una herramienta complementaria al trabajo de un educador ya que puede adaptarse a múltiples contenidos curriculares para generar espacios de aprendizajes que permitan que los estudiantes salgan de la rutina y encuentren su aprendizaje mucho más estimulante (Ruiz-Gutiérrez, 2017; Sánchez-Iglesias, 2016).

Según Ruiz-Gutiérrez (2017) al implementar actividades lúdicas en el aula, se estimula el aprendizaje en diversas áreas, así, por ejemplo, en el área de Lengua y Literatura el juego se convierte en un instrumento de expresión y comunicación con los demás, permite acercar a los niños a la literatura infantil, promueve la utilización de juegos lingüísticos y fomenta la escucha activa. En matemáticas, al realizar juegos como “la tiendita”, juegos de mesa en los que intervienen operaciones matemáticas o actividades lúdicas en las que se tiene que estimar, medir distancias, discriminar figuras, etc., los niños desenvuelven habilidades de cálculo mental y adquieren nociones sobre unidades de medida, análisis de formas o probabilidades, etc. En el área de Ciencias Naturales y Estudios Sociales, al explorar su entorno, jugar al doctor, examinar insectos o plantas, realizar experimentos, o simplemente al convivir en un entorno tan diverso, comprende diferentes elementos del entorno natural y social.

De la misma manera, puede resultar un gran instrumento para evaluar aprendizajes ya que, cuando los niños juegan demuestran varias destrezas, habilidades y conocimientos adquiridos, y si emplean conceptos en el juego de manera cotidiana es un buen indicador de que los contenidos han sido interiorizados (Ruiz-Gutiérrez, 2017), es decir, mediante el juego se puede valorar si los estudiantes aplican los aprendizajes tratados en clase para resolver situaciones concretas de la vida.

Así, el juego es un instrumento trascendente de aprendizaje de y para la vida, y al combinarse con otras actividades educativas, se convierte en una herramienta que facilita procesos de aprendizaje y enseñanza tanto para el niño como para el docente ya que, a un educador le permite crear situaciones de aprendizaje óptimas (Leyva-Garzón, 2011, p. 69), y por ende, enriquece su quehacer educativo, pues a medida que lo utiliza motiva a los estudiantes, despierta su interés por el conocimiento de diferentes áreas y al mismo tiempo, organiza contenidos diversos y agiliza la práctica educativa con el fin de incidir oportunamente en la formación integral de los mismos



(Bañeres et al., 2008; López-Chamorro, 2010; Campos-Sánchez, 2010). Y al niño, el juego le permite aprender significativamente y le ayuda a alcanzar y superar metas concretas de forma relajada, activa, vivenciada y con una actitud equilibrada, tranquila y de disfrute (López-Chamorro, 2010).

Por ello, para obtener el máximo rendimiento del juego como potencial educativo, será necesaria una intervención didáctica consciente y reflexiva, donde se parta del principio de que el jugar es una tarea de aprendizaje inherente al niño, a la cual se enfrenta de manera voluntaria y libre. Además, de que promueva situaciones de aprendizaje lúdicas planificadas y espontáneas, encaminadas al desarrollo global mediante la experimentación, el descubrimiento, las comparaciones, la cooperación, la interacción, la superación de retos, etc. (López-Chamorro, 2010, p. 28; Campos-Sánchez, 2010).

1.6.1 Rol del educador en el juego infantil

Desde tiempos remotos, el juego ha venido tomando fuerza y entrado en vigor, por eso, en la actualidad, ocupa un lugar importante dentro de la educación (Campos-Sánchez, 2010) debido a que es considerado un medio que potencia la creatividad, habilidades sociales, el afán de superación y mejora. No obstante, aunque se reconozca la importancia del juego como herramienta de aprendizaje, la práctica educativa aún se centra en metodologías tradicionales, dejando al juego como una actividad para pasar el rato, sin concederle el potencial didáctico que le es propio (Sánchez-Iglesias, 2016; Reina-Ruiz, 2009).

Ávalos (como se citó en Behncke-Eraza, 2017, p. 12) plantea que, aunque el juego es aceptado por todos como un elemento fundamental en la educación “todas esas declaraciones acerca de la importancia del juego parecen olvidarse cuando llega la hora de estructurar el sistema escolar, elaborar el currículum”, o peor aún, cuando los docentes desarrollan su práctica educativa, pero ¿por qué se omite el valor pedagógico del juego al momento de llevarlo a la práctica? Cheng y Stimpson (como se citó en Ruiz-Gutiérrez, 2017, pp. 25-26) realizaron un estudio con profesores de un Kindergarten para examinar cuáles son sus creencias acerca del juego y como llevan a la práctica el aprendizaje basado en esta actividad, llegando a determinar que existen diferentes maneras de observar el juego:



- **Desde una orientación técnica:** aquellos maestros que piensan que el juego es una estrategia para atraer el interés y la atención de los niños de forma simplemente inicial del aprendizaje. Se limitan a lo planificado y no admiten cambios.
- **A partir de una orientación inestable:** los docentes que dudan sobre la importancia del juego. Por un lado, reconocen la vitalidad del mismo en los procesos educativos y por otro consideran que es solamente un medio de diversión y frenesí. Sienten temor e inseguridad de promover aprendizajes basados en actividades lúdicas, por tanto, en su quehacer diario llevan a cabo acciones que no reflejan sus concepciones.
- **Desde una orientación investigadora:** aquí se enmarcan, aquellos docentes que desconocen la utilidad del juego en la educación, sin embargo, éstos se comprometen a buscar alternativas en los métodos de enseñanza-aprendizaje y llegan a emplear el juego como una forma de vida en el aula.

Por tanto, para responder a la pregunta anterior se puede decir que, la aplicabilidad del juego en la educación depende de las concepciones que se tenga acerca del mismo, pues, hay quienes consideran el juego solamente como un elemento para llamar la atención, ya que creen “que la peor situación a la que pueden enfrentarse es una audiencia aburrida” (Sánchez-Iglesias, 2016, p. 23). Por otro lado, algunos docentes contraponen sus ideas con la realidad de su práctica en el aula, a más de separar los momentos de juego y los momentos de trabajo como actividades opuestas, de forma que el jugar es visto como un momento para relajarse o como un premio por la realización de tareas, lo cual elimina la oportunidad de que todos puedan jugar y al mismo tiempo no garantiza que los estudiantes realicen la tarea encomendada de manera adecuada.

De ahí que el juego no sea aplicado oportunamente en las aulas de clases, pero en este punto de análisis es indispensable cuestionar ¿qué necesita el juego para desarrollarse eficazmente en medios escolares? Según Vaca (como se citó en López-Chamorro, 2010, p. 24) la condición fundamental para aplicar el juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje es realizar un cambio en la mentalidad del docente, de manera que actúe bajo una orientación investigadora (según la investigación comentada recientemente) y busque las mejores estrategias que posibiliten y fomenten el jugar como un medio de aprendizaje, para lo cual debe iniciar comprendiendo el fundamento básico de que, para los niños, jugar no es un pasatiempo, al contrario, para ellos, es un



espacio para divertirse y aprender a través de sus propias emociones acerca del mundo (Reina-Ruiz, 2009).

Por tanto, introducir el juego en las aulas supone adaptar las clases al método natural de aprendizaje de los estudiantes (Sánchez-Iglesias, 2016), y el rol de los docentes no recae en dirigir ni imponer la actividad lúdica (Pacheco-García, 2011; López-Chamorro, 2010), sino en facilitar las mejores condiciones para que al incorporar el juego en la educación, éste no pierda sus características fundamentales al adaptarse al sistema escolar, sino como explica Bonilla (como se citó en Campos-Sánchez, 2010, p. 41) “por el contrario convertir la educación en una experiencia lúdica” a tal punto que se promueva espacios de libre acceso al conocimiento.

Así, el profesor investigativo, hábil y con iniciativa será capaz de inventar y recrear juegos que se acoplen a los intereses, necesidades, expectativas, edad, ritmo de aprendizaje de los estudiantes y al contexto sociocultural; a más de animarlos a jugar y lograr un clima adecuado para que el niño juegue de manera autónoma y libre (Ramírez; 2013; Bermejo-Cabezas y Blázquez-Contreras, 2016) en un momento y tiempo direccionado hacia la consecución de unos objetivos de aprendizaje (Meneses-Montero y Monge-Alvarado 2001).

En conclusión, el juego resulta el medio de aprendizaje más importante para todos, debido a que,

el habitar lúdico es mucho más que “un juego de niños y niñas”, es precisamente el motor de lo humano como creador de su propia humanidad, y por lo mismo debe tener el lugar que merece, allí donde lo humano se construye: la escuela (Behncke-Erazo, 2017, p. 74)

Y es precisamente en este espacio de la sociedad donde, los educadores deben construir las posibilidades más óptimas para motivar, inspirar y desafiar a los niños a aprender y enfrentar desde su propio sentido de vida, la realidad del mundo en que viven. Puede que al principio suponga un trabajo extra, pero si se tiene en cuenta que la esencia del juego es producir las más profundas vivencias de placer en todas las personas que se involucran en el mismo, se llegará a la solución de que los resultados al enseñar empleando esta herramienta didáctica no solo es gratificante para los estudiantes, sino también para el docente.



CAPÍTULO II

2. LA PRÁCTICA DE VALORES PARA UNA CONVIVENCIA ARMÓNICA

*Procure no ser un hombre con éxito,
sino un hombre con valores*

Albert Einstei

2.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE VALORES

La palabra valor tiene diferentes concepciones ya que su comprensión depende de quien lo percibe (Pereira de Gómez, 2001), así, dentro del mundo de la economía, el término valor está relacionado con el precio que posee determinado objeto o servicio, pero, traspasando esta área, desde el ámbito social es utilizado para dar significado a realidades o situaciones apreciadas (Olmedo, 2008). Tal como sucede al mirar a alguien ayudando a cruzar la calle a una persona de tercera edad, se puede designar esta situación como un acto bueno, bondadoso y solidario. Empero, cualquiera que sea el punto de vista, según Pérez-Pérez (2008) el mundo de los valores es sumamente complejo porque da la posibilidad de abordar el tema desde varias perspectivas y enfoques.

A fines del siglo XIX aproximadamente, los cuestionamientos respecto a la concepción de los valores giraron en torno a que si éstos son objetivos o subjetivos, esto es, si el ser humano crea el valor o lo descubre; si tienen valor las cosas porque se las desea o se las desea porque tienen valor; si es el deseo, el agrado o el interés lo que confiere valor a una cosa o, por el contrario, se siente tales preferencias debido a que dichos objetos poseen un valor que es previo y ajeno a las reacciones psicológicas u orgánicas (Pérez-Pérez, 2008; Pestaña de Martínez, 2004).

Desde esta controversia, la posición objetivista señala que los valores son producto del descubrimiento de la realidad del objeto y no de la atribución que hace el individuo sobre él. Según este planteamiento, el valor se identifica con los objetos o situaciones en que se manifiesta, caracterizándose como un aspecto de la realidad independiente del sujeto que la percibe e incluso



existiera, aunque ningún sujeto los observara, como tal es el caso de la belleza de una obra de arte, que es una cualidad inherente al objeto que le otorga una identidad propia al margen del sujeto que valora (Pérez-Pérez, 2008; Pestaña de Martínez, 2004; Cota-Olmos, 2002).

En cambio, desde la visión subjetivista, el valor depende y se fundamenta en el sujeto que valora en el sentido de que, cada ser humano percibe los valores, los construye y sobre éstos estriba su vida para actuar en el mundo (Pérez-Pérez, 2008; Gallo-Armosino, 2006; Pestaña de Martínez, 2004). Así, al relacionarse con la capacidad de apreciar y valorar, los valores se convierten en los elementos más internos e inherentes que poseen los seres humanos (Negrete-Lares, 2014, debido a que, un aspecto innato en ellos es que no tienen una actitud apática y pasiva frente a la realidad, al contrario, la perciben agradable o detestable, buena o mala, correcta o incorrecta. Por ello, de manera habitual y constante realizan valoraciones de diversos aspectos de la realidad, estableciendo características a personas, objetos o situaciones, y precisamente este proceso valorativo culmina en el otorgamiento de un valor (Angulo-Parra, 2004; Olmedo, 2008; Martínez-Navarro, 1999).

Según Pérez-Pérez (2008) y Pestaña de Martínez (2004) las dos posiciones no son opuestas, al contrario, se relacionan ya que todo valor “es el resultado de una interrelación de un sujeto que valora [subjetividad] y un objeto de valoración [objetividad]” (Pérez-Pérez, 2008, pp. 100-101). El valor se convierte en una cualidad intrínseca del objeto, que produce en el sujeto respeto, admiración, estimulación, afecto, etc. y se produce en una relación dinámica que depende de las condiciones históricas, sociales, físicas o estructurales (Medina, 2007).

La subjetividad y objetividad de los valores se complementan al momento de percibirlos y conocerlos, es decir, los valores percibidos por una persona, son subjetivos, propios e incommunicables en cuanto actos individuales de percepción y valoración. Pero, al tener la capacidad de convivir en un mundo totalmente objetivo, en el que se convive y comparte diferentes conocimientos y concepciones, los valores se socializan mediante gestos, actitudes, acciones y expresiones que demuestran un reconocimiento mutuo de cierto valor particular. Y justamente en este proceso de comunicación se evidencia la objetividad de los valores, ya que se acentúan como una base o fundamento (realidades objetivas) para vivir en comunidad, en respeto mutuo, colaboración y concordancia con lo que todo el mundo conoce y aprecia (Gallo-Armosino, 2006).



Para Us Soc (2009) los valores se fundan en la relación entre el ser humano y las cosas, ya sean producto del reconocimiento de un valor propio de las cosas mismas o de su importancia para la vida (valoración). Tal es el caso, cuando una persona necesita tomar fotografías le atribuye un valor a una cámara porque le es útil; sin embargo, cuando no la necesita, ésta no le representa utilidad alguna, aunque la cámara no deja de tener su propio valor. Por ello, se puede decir que, los valores son cualidades, propiedades o características subjetivas y objetivas que marcan el grado de estimación (positiva, negativa, utilitaria) que se tiene respecto a diferentes situaciones, objetos y personas, por ejemplo, si se observa que dos personas se golpean e insultan, se capta primero lo desagradable, lo malo y se otorga un valor negativo; si se mira una rosa roja, lo primero que se percibe es el impacto del color y se asimila el valor estético; en un reencuentro con una persona muy querida, lo primero que se siente es la alegría, por tanto, se manifiesta un valor hedónico (Negrete-Lares, 2014; Posada-Fernández, 2002; Olmedo, 2008).

Además, los valores llegan a formar parte de la identidad humana, debido a que, se construyen y transforman en todos los espacios culturales, manifestándose por medio de actitudes y acciones en situaciones concretas que suponen un compromiso íntimo de la persona consigo misma y con la sociedad en que vive. Por ende, los valores son convicciones profundas que se basan en concepciones éticas colectivas interiorizadas individualmente y se establecen como normas de convivencia y estilos de vida que influyen en la forma de pensar, en los sentimientos y en el comportamiento. Lo cual marca, orienta y guía el actuar de la persona en la interacción con los otros (Casals, 1999; Negrete-Lares, 2014; Romero, 1998; Cota-Olmos, 2002).

Igualmente, los valores debido a que surgen de las experiencias del individuo al convivir en un medio social, se establecen como patrones que guían y contribuyen al desarrollo, realización y superación de cualquier proyecto de vida personal y colectivo. Modelos que se plasman en la conducta a lo largo de la vida y demuestran las interpretaciones que se tiene acerca del mundo, dan significado a los acontecimientos y a la propia existencia (Ortega y Mínguez, 2001; Pereira de Gómez, 2001; Medina, 2007). Así, los valores se establecen como una forma de vida que determinan la magnitud en que se pueda desarrollar plenamente una convivencia grata, en armonía consigo mismo y con los demás (Posada-Fernández, 2002; Gallo-Armosino, 2006).



En efecto, se puede decir que los valores son interpretados de diferentes maneras: como una cualidad objetiva y/o subjetiva, un principio normativo, una valoración positiva, una forma de vida, un patrón, etc. Pero, indistintamente del punto de vista desde el que sean analizados, se destacan como aspectos connaturales del ser humano que se construyen en contextos socio históricos, mediante la reacción de una persona frente a las características que encuentran en un objeto, un paisaje, una persona, un grupo social, un sistema político, una acción realizada por alguien, etc. Así mismo, influyen en el comportamiento humano, determinando conductas y actitudes para la convivencia con los demás. Esto debido a que, se encuentran en todas partes, “no están fuera de nosotros, [al contrario] son como el aire que respiramos, vivimos en ellos” (Ortega y Mínguez, 2001, p. 27).

2.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES

Todo ser humano necesita tener un sistema de valores que le permita orientarse en la vida, que le ayude a tomar decisiones responsables sobre sí mismo, sobre los demás y sobre su entorno. Por esta razón, para un mayor conocimiento de la naturaleza de los valores, es vital analizar sus características fundamentales:

2.2.1 Polaridad

Desde este punto, los valores siempre se van a dar por pares, a partir de dos extremos opuestos: uno positivo y otro negativo. De modo que, todo valor tiene un antivalor: el agrado se opone el desagrado, la riqueza a la pobreza, el bien al mal, la justicia a la injusticia. Esto no significa que, como señala Frondizi (como se citó en Seijo-Suárez, 2009, p .6), la ausencia de un valor implica la existencia de su correspondiente antivalor ya que el valor negativo existe por sí mismo y no por consecuencia del positivo. Así, la polaridad hace que los valores por su naturaleza siempre sean deseados y esperados por todos gracias a los beneficios que reportan, ya sea placer, necesidad, deber, y en cambio, los antivalores son rechazados por suponer carencias o perjuicios. (Cota-Olmos, 2002; Seijo-Suárez, 2009; Pérez-Pérez, 2008; Us Soc, 2009).



2.2.2 Jerarquización

Es importante resaltar que todos los valores valen, pero no todos tienen el mismo nivel de gradación, algunos son considerados superiores como en el caso de la dignidad y libertad, en cambio, otros se califican como inferiores por estar relacionados con las necesidades básicas o vitales. No siempre serán compatibles entre sí y por el mismo hecho, es posible jerarquizarlos según una escala de preferencia de los mismos, es decir, un valor será más importante que otro debido a que la persona escoge en función de su formación, gustos o compromisos consigo misma o con los demás (Pérez-Pérez, 2008, Martínez-Fragoso, 2015; Seijo-Suárez, 2009; Us Soc, 2009).

2.2.3 infinitud

Con respecto a esta propiedad, el valor está absolutamente relacionado con su dimensión ideal, acompañado de un “deber ser” orientativo que, por su idealidad, nunca se alcanzan en su totalidad y por ello la posesión del valor siempre será positivamente insatisfecha. El ser humano es un ser inacabado, por ello, siempre aspira a más, concibiendo al valor como un estado ideal que conseguir, como algo que puede ser, aunque aún no sea, es decir, como algo deseable (Seijo-Suárez, 2009; Pérez-Pérez, 2008).

2.2.4 Trascendencia

El término trascender representa estar más allá de algo, sobrepasar cierto límite, entonces, si se habla de que una característica del valor es ésta, aquí el hombre juega un papel muy importante, porque los valores a más de proporcionarle grandes satisfacciones, sentido y significado a su vida y a la sociedad, necesitan de alguien para trascender, no existen por sí solos. Para que esto ocurra el ser humano debe primeramente conquistar e interiorizar los valores, luego llevarlos más allá de lo físico, hasta que finalmente se encarnen en los materiales y existan de un modo perfecto (Cota-Olmos, 2002; Martínez-Fragoso, 2015).

2.2.5 Orientador

Los valores son exigentes y ejercen una presión sobre la voluntad y la libertad de las personas, siendo en lo ético un imperativo, en lo estético una conveniencia, en lo religioso un compromiso y



en la vida humana una exigencia que orienta hacia una u otra dirección o finalidad, el actuar de las personas (Pérez-Pérez, 2008).

2.2.6 Aplicabilidad

La capacidad de valorar se aplica en las diversas situaciones de la vida, esto es, que los valores existen y se practican en todas partes, independientemente del lugar o tiempo (Martínez-Fragoso, 2015).

2.2.7 Preferibilidad

Tienen la cualidad de atraer la atención y la inclinación de las personas que lo perciben, suscitan una apetencia ya que atraen como una especie de imán, y son deseables en el sentido de que merecen la pena ser deseados por su dignidad, aunque, de hecho, el sujeto no lo desee por diversos motivos o circunstancias. Pero, a pesar de esto, el hombre tiene la tendencia natural para dirigirse hacia lo valioso, prefiere lo que encierra un valor y cuando no lo ha captado, queda indiferente hacia él, su ánimo no se inclina en pro o en contra (Cota-Olmos, 2002; Pérez-Pérez, 2008). Esto puede estar relacionado con la necesidad de ser parte de un grupo social ya que, si una persona desea incluirse positivamente en él, debe cumplir normas de convivencia que se han establecido como correctas.

2.2.8 Durabilidad y flexibilidad

Se manifiestan en el curso de la vida, por tal motivo, algunos pueden prevalecer más que otros en determinados tiempos, al igual que puede cambiar en función de las necesidades y experiencias de las personas (Martínez-Fragoso, 2015).

2.2.9 Relacional

Un valor es y vale en sí mismo, pero no es ni vale por sí mismo, sino en relación a un sujeto que evalúa y valora. Supone necesariamente una referencia a un sujeto sensible e inteligente que lo capta sin lo cual no tendría razón de ser (Pérez-Pérez, 2008). En esta propiedad, se resalta la importancia de la subjetividad de los valores.



2.2.10 Complejidad

Los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones: pueden ser objetivos y/o subjetivos, obedecen a una dimensión real y otra ideal, son emocionales y/o racionales, pueden ser universales y/o relativos a un determinado grupo social, persona, o tiempo (Martínez-Fragoso, 2015; Pérez-Pérez, 2008).

2.3 TIPOS DE VALORES

El mundo de los valores es muy rico y variado, y debido a que las personas viven y se desarrollan en contextos diferentes, se clasifica de diversas maneras (Angulo-Parra, 2004; Posada-Fernández, 2002).

Desde este contexto, los valores principalmente se dividen en dos: los universales y los relativos. Los primeros se refieren a aquellos que se consideran como derechos humanos y tienen vigencia universal. Son compartidos por toda la humanidad independientemente del tiempo, el espacio y la clase social en que se viva, y su finalidad es promover una vida sana, fuerte y libre en todo el planeta, al garantizar el cumplimiento y respeto de los derechos humanos. La libertad, el respeto, la justicia, la tolerancia, etc., son valores de este tipo debido a que, su esencia radica en generar el bienestar colectivo (Rivero-Weber, 2016).

Los relativos por su parte, son aquellos que obedecen a un contexto cultural; sólo son válidos y efectivos para la comunidad que los practica. Estos valores son cambiantes debido a que responden a una época determinada, a un entorno cultural específico o a un contexto personal, por ello, muestran la diversidad de pensamiento y costumbres entre las diferentes poblaciones (Medina, 2007). Por ejemplo, en la cultura japonesa es una falta de respeto entrar con zapatos en una casa, mientras que para otros esta acción, no repercute en nada, por tanto, no tiene valor.

Por otra parte, los valores también pueden ser clasificados bajo diferentes criterios. Así, autores como Pestaña de Martínez (2004), Scheler (como se citó en Pérez-Pérez, 2008, pp. 109-110), Posada-Fernández (2002), Sáenz-Iturralde (2009) y Cota-Olmos (2002), los han agrupado en:



1. Valores hedónicos: son aquellos que interfieren en los estados afectivos y conducen hacia el sentir del placer o del dolor, de lo agradable o desagradable, de la alegría y felicidad o la pena y tristeza, del deleite o aburrimiento, etc.

2. Valores vitales: son modalidades del sentimiento vital y perfeccionan al hombre en su aspecto fisiológico. Están relacionados con la salud física y mental, enfermedad, vida, muerte, fortaleza, debilidad, etc.

3. Valores estéticos: son aquellos que se encargan de mostrar la belleza en todas sus formas, así se puede hablar de las valoraciones que realizan las personas respecto a lo bello o feo, elegante o vulgar, armonioso o caótico, etc.

4. Valores intelectuales: éstos hacen que las personas aprecien la verdad y el conocimiento, y las perfeccionen en cuanto a la razón, intelecto y memoria. Se relacionan con la verdad o falsedad, el conocimiento, el error, la ciencia, la sabiduría, etc.

5. Valores religiosos: son las valoraciones que se realiza respecto a lo sagrado, profano, santidad, pureza, piedad, rectitud y bondad.

6. Valores económicos: su propósito es la búsqueda de la utilidad de las cosas (objetos y situaciones), así, por ejemplo, al decir “el valor de los servicios básicos ha aumentado un 10 %”, el valor se encuentra en el precio de tales bienes.

7. Valores morales: estos valores buscan humanizar a las personas en su relación con ellos mismo y con los demás; su práctica acerca a los sujetos a adquirir virtudes como: la bondad, la templanza y prudencia, la justicia, la libertad, la honestidad, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, el agradecimiento, el respeto, la lealtad, la amistad, el amor, el altruismo, el patriotismo, la cooperación y cohesión social, la convivencia armónica y la paz.

En consecuencia, en el convivir diario, se puede valorar a una persona por su belleza, por su honestidad, por la bondad o maldad en sus acciones, por ir a una misa, por su valentía al arriesgarse a probar cosas nuevas, por su esfuerzo para cuidar su salud, etc. Cualquiera sea el caso, se le otorga valores con características estéticas, religiosas, sensibles, morales, etc. (Angulo-Parra, 2004).



Incluso, desde la idea de que los valores con cosas deseables o importantes para la vida humana, se pueden dividir en materiales (cosas reales) e inmateriales (elementos espirituales) (Us Soc, 2009). Pero, aunque son complejos y de varias clases, todos tiene la única finalidad de orientar y mejorar la calidad de vida de los seres humanos (Posada-Fernández, 2002).

Entre todos los tipos de valores, sin lugar a duda, los morales son los más importantes ya que éstos, según Posada-Fernández (2002) dan sentido y mérito a los demás. Los valores morales son una cuestión de humanidad, pues de poco sirve tener buena salud, ser creyente, inteligente, o vivir rodeado de comodidades y objetos pulcros si no se es justo, bondadoso, respetuoso, honesto, si se es una persona que no comparte, no dialoga y no convive en armonía.

Estos valores dependen exclusivamente del libre albedrío de cada sujeto, cada quien va forjando sus propias virtudes y con base en ellas, decide cómo actuar ante las situaciones que se presentan. Por tanto, se puede decir que, la finalidad de estos valores es orientar la conducta de los seres humanos para que actúe según sus deseos y necesidades, pero también considerando el bienestar de los demás. Eh ahí la superioridad de los valores morales respecto a los demás, puesto que éstos, en pocas palabras, perfeccionan al hombre de tal modo que lo hacen más humano (Cota-Olmos, 2002; Posada-Fernández, 2002).

2.4 ¿CÓMO SURGEN LOS VALORES EN LAS PERSONAS?

Al hablar de valores, es necesario cuestionarse sobre la forma como aparecen en la vida de las personas, cómo se originan y cuál es el momento ideal para impulsar su aprendizaje. En respuesta a este cuestionamiento, Casals (1999) asegura que no se puede,

“marcar una fecha como la del “nacimiento” de los valores en la persona ya que éstos nos acompañan siempre, pero sí se puede afirmar que los valores ya existen en los primeros días, meses y años de vida, dado que el bebé forma parte de este mundo, y como hemos dicho (...) los valores están es todas partes y no nos podemos imaginar un mundo vacío de ellos” (p. 21).

De tal modo, los valores se van adquiriendo durante el transcurso de la vida misma, no se enseñan, no se memorizan, sino se interiorizan mediante la práctica diaria en la cotidianidad, por



eso se asevera que, “el origen de los valores se encuentra en el concepto de la vida y de aquello que, desde el razonamiento humano y el ejercicio cotidiano, la potencian, la promueven y la hacen más digna” (Torres et al., 2007, p. 59). En este sentido, Sosa-Iñigo (2017) asegura que los valores surgen de la persona misma, en la medida que se cuestiona sobre el sentido de su vida, la finalidad de sus acciones y su trascendencia en la sociedad.

De acuerdo con Negrete-Lares (2014) y Pabón-Ríos (2013), los valores se adquieren mediante un proceso de aprendizaje lento, gradual y constante en donde influyen distintos factores y agentes: los rasgos de la personalidad y el carácter, las experiencias personales previas, el contexto, las actitudes que transmiten las personas significativas, la información y las vivencias escolares, los medios masivos de comunicación, etc. Proceso que, no se realiza en un discurso abstracto y teórico mediante ejercicios formales, sino se desarrolla en el mismo nivel de la vida. Son una construcción individual y se transmiten e interiorizan a través de vivencias diarias, en la interacción y convivencia con los demás; a tal punto que las personas con las que se cohabita se convierten en un referente y ejemplo durante toda la vida y aún más en la infancia, etapa en la que los aprendizajes se generan por imitación (Casals, 1999; Gallo-Armosino, 2006).

Los valores al igual que cualquier elemento propiamente humano, surgen en la vida de las personas de acuerdo con un determinado proceso. Así, Piaget (1932) partió del argumento de que "toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas" (p. 9) y realizó una investigación para determinar las etapas del desarrollo moral en los niños. Para ello, utilizó dos métodos para comprender cómo se desarrollan las concepciones infantiles sobre la moralidad: la observación de niños realizando juegos comunes de calle, como las canicas; y la presentación de historias a los niños para evaluar su grado de bondad o maldad. De esta manera, Piaget (1932) determina que el desarrollo moral se presenta en dos etapas: la etapa heterónoma o realismo moral y la autónoma o independencia moral.

La etapa **heterónoma** comprende desde los 5 a los 7 años aproximadamente. Al convivir en un espacio normado, los niños sienten la necesidad de seguir reglas de otro de forma muy absoluta, por esto, los valores resultan elementos externos. En este periodo, se sienten obligados a cumplir reglas sociales que los demás exigen; no hacen una elección libre, consciente o responsable, si no



se limitan a seguirlas por el castigo que supone el incumplimiento de estas. Seguido a este periodo, entre los 8 a 11 años los valores adoptan un matiz **autónomo** o independiente, a través de los cuales empiezan a juzgar las normas existentes y las llevan a la práctica con base en sus necesidades y deseos. En esta etapa, como producto de la cooperación entre iguales, los infantes son conscientes de que las normas son acuerdos creados por las personas para ayudar y protegerse con los demás, por tanto, de manera libre deciden actuar de determinada forma considerando las consecuencias (positivas o negativas) (Piaget, 1932).

Cualquiera que sea la etapa en la que se encuentra la persona, es vital no olvidar que todos tienen el derecho de ir construyendo su personalidad libremente, por tanto, no se puede imponer valores, pero sí, propiciar momentos para que las demás personas construyan los suyos (Casals, 1999). Fundamentalmente, durante la infancia, según Pabón-Ríos (2013) y Quera y Subirana (1998), es indispensable ayudar a los niños a descubrir los valores mediante experiencias significativas para que se apropien de ellos de manera natural y espontánea, los transformen, los enriquezcan y los practiquen ya que, proyectar esa riqueza en el afecto y acciones que se lleva a cabo, fomenta una convivencia armónica entre los seres humanos.

Por lo expuesto, se puede decir que, los valores surgen de la persona misma en la correlación en el mundo en que habita, pues como menciona Piaget (como se citó en Medina, 2007, p. 383) “los niños adquieren los valores morales no interiorizándolos o absorbiéndolos del medio, sino construyéndolos, desde el interior, a través de la interacción”. Esto significa que los valores se elaboran y manifiestan a través de acciones concretas en el diario vivir; pasan de ser heterónomos a autónomos y al ser elementos inherentes a la vida humana personal y colectiva, resulta sustancial promover la práctica de los mismos mediante ejemplos de vida, en un marco de referencia que inspire sensibilidad y compromiso en aras de contribuir al bien común.

2.5 LA PRÁCTICA DE VALORES PARA UNA CONVIVENCIA ARMÓNICA

El ser humano ha sido el autor principal de grandes cambios en la sociedad, tanto económicos, políticos, sociales, educativos, y tecnológicos; y en esta labor por buscar el progreso se ha convertido en un ser insensible y egocéntrico, ha olvidado elementos indispensables de su desarrollo que lo hacen más humano cómo la práctica de valores personales y colectivos, ha



construido una sociedad donde priman intereses personales y egoístas, y por ello, en la actualidad es común presenciar injusticias, abusos de poder, discriminación de género, etc. (Paz y Miño, 2017)

Entonces, al predominar actos que evidencian la falta de valores en la sociedad, es necesario preguntarse ¿se habrán perdido los valores? y ¿cuán importante resulta la práctica valores en la vida cotidiana? Interrogantes tal vez complejas de responder, pero resulta necesario poner en tela de juicio aquellos aspectos que hoy en día se observan, para determinar las causas y consecuencias de las acciones humanas, y al mismo tiempo reconocer la vital importancia de impulsar espacios y ofrecer oportunidades para la práctica de valores para un desarrollo armónico de la sociedad.

2.5.1 ¿Se habrán perdido los valores?

Actualmente es común escuchar frases como: “se están perdiendo los valores”, “en mis tiempos éstas cosas no pasaban”, “ya no hay valores” “es que en la escuela no enseñan los valores”, etc. Comentarios atribuidos a situaciones y acciones humanas alarmantes que generan problemas y desestabilidad social como: la mentira, el robo, la corrupción, la soledad, la depresión, el egoísmo, la violencia, la inconsciencia, la fragmentación, la soberbia, la falta de sensibilidad y compasión hacia la diversidad de seres humanos con quienes se comparte y convive (Buxarrais-Estrada, 2013). Debido a que estas conductas negativas -antivalores- han invadido todos los ámbitos de la vida (político, social, económico, familiar, religioso, cultural, etc.), varios pensadores reconocidos a nivel mundial afirman que la sociedad actual atraviesa una crisis de valores (Bautista, 2012), aunque, se podría decir que no es necesario ser un filósofo e intelectual destacado para dar cuenta de que la práctica de los valores cada vez se evidencia menos.

Algunas personas relacionan la crisis de valores como consecuencia del desarrollo de la sociedad, pues, hoy en día, se vive en un mundo dinámico, con cambios rápidos, exigencias elevadas, avances tecnológicos y variaciones de intereses y necesidades matizadas por el tránsito hacia lo que se ha dado en llamar Posmodernidad (Buxarrais-Estrada, 2013; Fabelo-Corzo, 2001; Parra-Ortiz, 2003). Sin embargo, si bien esta transición representa un cambio en la interpretación de los valores, Valdomir (2009) afirma que la crisis moral y ética no es el resultado de los nuevos cambios sociales, ya que el deterioro de los valores siempre ha existido y seguirá dado que, en la cotidianidad, se ha ido dictando un modo de vivir y un modo de hacer no basado en la solidaridad,



no dirigido a la construcción de un futuro social, común, comunitario, sino direccionado hacia la búsqueda de fines individualistas.

Como ejemplo de lo anterior se puede exponer que, existen personas que provocan crisis económicas por su ambición desmedida, sin ética alguna y sin control; políticos y policías corruptos; medios de comunicación que difunden información para nada imparcial; personas que hacen mal uso de recursos tecnológicos; aceptan actos violentos, vulgares y agresivos con la excusa de la valoración de lo popular; degradan el medio ambiente y debido a que los intereses cambian por una preocupación desmedida de acumular bienes materiales, se descuida el aprendizaje y el gusto por la educación, la cultura y la formación de relaciones sociales. Esto, por mencionar solo unos pocos actos que demuestran la baja de las acciones humanas que, traducidas al mundo de los valores demuestran que el comportamiento humano se centra en lo propio, personal, egoísta y no en lo social, ni colectivamente constructivo (Fabelo-Corzo, 2001; Valdomir, 2009).

Entonces, si la crisis de los valores cada vez es más latente, ¿se habrán perdido los valores? En respuesta a esta pregunta, Pabón-Ríos (2013) afirma que se pierden los seres humanos, no los valores, ya que, practicarlos o no, es simplemente cuestión de voluntad y esto requiere que cada uno transforme los valores en principios internos de actuación, de manera que, según sus propias convicciones, haga lo que realmente desea en pro del bien colectivo (Castillo-Ceballos, 2018).

Así, se llega a la conclusión, de que los valores no se han perdido, en todo caso, lo que está en riesgo de extinción, es la capacidad humana para cultivarlos y practicarlos voluntariamente, con el objetivo de colaborar en la formación de una convivencia pacífica y agradable (López-Chamorro, 2010).

2.5.2 ¿Cuán importante resulta la práctica de valores en la vida cotidiana?

La influencia y el alcance abrumador de los valores en el diario vivir es sustancial, lleva a una reflexión profunda sobre el comportamiento humano y permite reconocer que existe la apremiante necesidad de familiarizarse con los valores y darles un uso pragmático (Negrete-Lares, 2014). Dicho de otra manera, es indispensable impulsar la práctica de valores en la correlación diaria debido a que, la cotidianidad es el único espacio en el que la persona se hace más humana, se



sensibiliza, aprende de y para los demás, y siente la necesidad de alcanzar la cohesión social para un bien colectivo (Pabón-Ríos, 2013).

Impulsar la práctica de valores como un elemento connatural (hábito, costumbre, tradición o como se lo quiera llamar) de la convivencia diaria, favorece la superación de la crisis que aqueja a la sociedad, pues, a medida que los seres humanos se relacionan en su medio, vivencian situaciones que resultan significativas desde el instante en que suceden, éstas lo transforman y enriquecen de manera extraordinaria, permitiéndole construir conocimientos y orientar sus acciones (Pabón-Ríos, 2013). Así, mediante estas experiencias significativas, el individuo será capaz de disponer de un núcleo de valores aceptados de forma voluntaria, hará uso de ellos libremente no como simples sustantivos (lealtad, solidaridad, etc.) sino como valores vivos que se puedan identificar como adjetivos (cualidades) de una persona concreta (empleado leal, ciudadano solidario) (Castillo-Ceballos, 2018), y promoverá una “convivencia pacífica entre individuos, familias, comunidades, etnias, naciones y culturas” (Negrete-Lares, 2014, p. 1).

Así mismo, es importante que la práctica de valores se adhiera a la cotidianidad debido a que, el crecimiento y desarrollo de una persona, es proporcional al valor con el que se le trata y a los valores que ésta asuma y practique diariamente. Por tanto, es indispensable practicar valores porque estos contribuyen a la formación de la personalidad del sujeto al convertirse en principios éticos y patrones de vida individuales y sociales que, desarrollan una conducta razonable y responsable, ayudan a la toma de decisiones, permiten descubrir virtudes y defectos, discriminar lo bueno de lo malo, aceptar y comprender distintos puntos de vista, definir objetivos de vida (quién soy, hacia dónde voy, fijar límites y reglas, etc.), formar relaciones interpersonales y mejorar la capacidad para relacionarse armónicamente en el mundo diverso en que se vive (Pabón-Ríos, 2013).

Es así que, para lograr una convivencia sana, libre de un pensamiento egocéntrico, aislado y ambicioso, es necesario la práctica continua de valores en la vida cotidiana ya que éstos sostienen y nutren al ser humano (Pabón-Ríos, 2013), guiándolo en su actuar, para lograr el tan anhelado bien común.



2.6 ¿POR QUÉ EDUCAR EN VALORES?

Como se ha descrito, la sociedad actual está en transición, es un nuevo mundo que se enfrenta, por un lado, a los problemas generados por la industrialización y por otro, a las transformaciones y avances de la era de la información. Esta sociedad es contradictoria: profesa la igualdad y justicia y, al mismo tiempo, sienta sus bases en el consumismo, el confort y el desarrollo ilimitado promoviendo desigualdades, resalta la libertad y condena la violencia, pero manipula la información y viola la intimidad personal (Buxarrais-Estrada, 2013; Fabelo-Corzo, 2001; Valdomir, 2009).

Por ello, para responder a la pregunta ¿por qué educar en valores? se debería comenzar reconociendo que, la problemática actual es más ética que técnica; esto se refiere a que, la crisis por la que atraviesa el mundo actual, no recae sobre falencias tecnológicas o económicas, sino en la falta de práctica de valores, y, para superar este problema, es preciso romper con la idea de que en cuestiones de moral no hay nada que decir y nada que enseñar, por lo que se debe crear un sistema de valores en el que la justicia, la solidaridad, la libertad y la gratuidad, se conviertan en principios activos de relación, organización, convivencia humana y sobre todo favorezcan a la humanización social, cuyo proceso únicamente **se logrará si se educa en valores desde las diferentes instancias formadoras como la familia y la escuela** (Romero, 1998; Us Soc, 2009).

2.6.1 IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DE VALORES EN LA ESCUELA

La crisis moral y ética afecta considerablemente a toda la sociedad, incluyendo a los centros escolares. En el Ecuador se ha evidenciado que, en las escuelas, la falta de la práctica de valores, se expresa a través del alto índice de violencia escolar. Según el Ministerio de Educación y otras (2015), en nuestro país, el nivel declarado de incidencia de violencia escolar entre pares oscila alrededor del 58,8% y las formas más comunes son de carácter verbal y psicológico, sea por insultos y apodos, rumores, agresiones por medios electrónicos, sustracción de pertenencias o golpes.

Si la escuela no está exenta de injusticias, desigualdades, violencia y la falta de interacciones positivas ¿Será posible concebir una educación que permita solucionar los problemas sociales



actuales de manera pacífica, fomentando el trabajo en equipo y el desarrollo de una convivencia armónica para alcanzar propósitos comunes?, probablemente la solución esté en que, desde la práctica educativa se desarrolle una serie de esfuerzos conjuntos para redefinir y elaborar un sistema de valores centrado en la dimensión universal y humanizadora del hombre (Parra-Ortiz, 2003).

La educación es un bien común y social que busca formar con una visión humanista (Locatelli, 2018), por ello, tiene la obligación de impulsar desde los contextos escolares, un proyecto formativo fundamentado en valores, de manera que, se convierta en aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la construcción no solo de aprendizajes académicos, sino también para la formación de habilidades y valores morales relacionados con el aprender a convivir (Parra-Ortiz, 2003; Medina, 2007; Us Soc, 2009).

Según Cota-Olmos (2002) la práctica de valores en la escuela, permite que los estudiantes, a medida que aprenden a bien tener, a bien hacer, a bien vivir y a bien ser, integren el concepto de "bienestar" a sus acciones diarias y amplíen todo su potencial como seres humanos para ayudar a los demás a conocer y comprender, a crecer y a dudar, a recibir y a aportar, a informarse, pero sobre todo a convivir. Así, a partir de la afirmación de que “la convivencia sin valores es imposible” (Agúndez-Gómez, 2015, p. 20) ya que, éstos son patrones que orientan el actuar de las personas en la sociedad, se establece que el verdadero objetivo de la educación en valores es formar para la cohabitación y construir una “sociedad pluralista con alto sentido de la justicia social” (Medina, 2007, p. 394)

Por consiguiente, se hace necesario que la escuela se convierta en una comunidad donde se generen formas de trabajo y convivencia, mediante la práctica de valores universales y relativos. Solo así, los estudiantes tendrán la oportunidad de conocerlos, analizar su pertinencia, interiorizarlos y vivir de acuerdo con ellos (Us Soc, 2009), esto significa que, los estudiantes progresarán de una actitud y conducta heterónoma, dependiendo de los demás, a una situación de autonomía personal, caracterizada por la libertad de acción y responsabilidad para participar e involucrarse en situaciones reales mediante la tolerancia, el respeto, la empatía, entre otros valores vitales para la convivencia social (Agúndez-Gómez, 2015).



En suma, es importante educar en valores, debido a que, al ser elementos inherentes a la vida humana y actuar como principios normativos que determinan cualidades positivas de las personas y orientan sus conductas hacia lo que socialmente se considera correcto, bueno, justo, agradable y noble, lo más natural es que en el quehacer diario, las personas los vivan, los hagan suyos, los defiendan, los practiquen y los transmitan mediante ejemplos de vida. Pues su uso pragmático se constituye en un medio privilegiado de realización personal y comunitario, y una excelente oportunidad de, según Negrete-Lares (2014) y Cota Olmos (2002), educar para la paz, superar problemas sociales (crisis de valores), estimular el bienestar colectivo, desarrollar una convivencia más solidaria, justa y agradable y sobre todo, una oportunidad para que “el ser humano alcance su plenitud, encuentre el camino a la trascendencia, a su verdadera humanización (Us Soc, 2009, p. 42).

2.6.2 Condiciones para educar en valores

La educación en valores, es igual de importante que la educación en conocimientos académicos, porque sólo de esta manera se forman personas íntegras, con principios, que les ayuden a ser reflexivos, críticos y a interpretar la información que reciben del exterior. Formar con esta visión requiere que, según Us Soc (2009), en las instituciones educativas las planificaciones, el diseño y desarrollo curricular contengan lineamientos orientadores para el tratamiento de los valores. Así, este autor señala que, para lograr una educación efectiva, el currículo y los valores formen parte de los temas o ejes transversales, con una doble transversalidad: por una parte, deben estar presentes en el conjunto de las áreas curriculares y de las acciones de la institución y por otra, deben incidir en las tres dimensiones del aprendizaje: aprender a ser, aprender a aprender y aprender a convivir (Us Soc, 2009). Desde un punto de vista educativo, el proyecto institucional debe cumplir con las siguientes condiciones:

- La práctica educativa ha de promover la **participación activa** de: docentes, pues su rol recae en mantener una estrecha relación entre el sistema de valores que se practica en la sociedad, en los hogares y en la escuela (Parra-Ortiz, 2003); estudiantes, quienes debe tener un carácter intencional, consciente y de voluntad para asumir dicha influencia a partir de su cultura (Arana-Ercilla y Batista-Tejeda, 1999); familias, actores del proceso educativo, núcleo básico de la sociedad y eje



fundamental de las transformaciones sociales (Corrales Segura, 2006); medios de comunicación, y todas las instituciones sociales, responsables de velar por el orden social.

Debido a que los niños aprenden continuamente de las personas que están a su alrededor, no únicamente de lo que escuchan sino, sobre todo, de lo que ven y experimentan (cómo actúan al pedir las cosas, al defender a alguien, al relacionarse con los demás, cómo reaccionan ante los problemas, al renunciar a algo, etc.) (Pabón-Ríos, 2013; Valseca-Martín, 2009), la tarea de educar en valores no recae únicamente en las instituciones escolares sino en toda la sociedad, especialmente en los hogares. Todas las experiencias suscitadas, tanto en el ambiente escolar, como del hogar, constituyen insumos básicos que inciden en la formación integral del individuo. (Ortega de Pérez y Sánchez-Carreño, 2006). Por ello, es necesario que ambas entidades reconozcan el aporte que cada una puede dar para favorecer el desarrollo de valores que respondan a las exigencias de la sociedad actual. Al respecto, Casals y Defis (1999) afirman que, entre estas dos instituciones, es necesario una comunicación y relación intensa para que haya un conocimiento mutuo del trabajo que se realiza en una y otra y, de esta forma, se dé una coherencia en la forma de educar al sujeto.

- Es necesario **conocer al estudiante** en cuanto a su personalidad, intereses, valores, concepción del mundo, motivación, actitudes y proyecto de vida, es decir, lo que piensa, lo que desea, lo que dice y lo que hace, para así promover una participación activa del mismo. Esto, debido a que la formación moral o educación en valores, no debe consistir en una imposición de valores y normas de conducta desde fuera, sino en la construcción personal y práctica voluntaria en la vida cotidiana (Arana-Ercilla y Batista-Tejeda, 1999; Us Soc, 2009).
- Conocer el entorno ambiental para determinar el contexto de actuación y, así, mantener la **interacción comunicativa entre todos** los miembros de la comunidad educativa como base del clima social y, promover un ambiente seguro y confiable en el que los educandos pueden expresarse de forma genuina, relacionarse con base en la estima y el respeto, y tomar decisiones de forma autónoma (Arana-Ercilla y Batista-Tejeda, 1999; Parra-Ortiz, 2003).
- Reconocer que la persona tiene capacidades que la educación debe atender, mismas que se manifiestan en una serie de procedimientos, que permiten reaccionar y responder a estímulos



morales que reciben del medio. Estas capacidades también son llamadas **dimensiones morales de la persona** (Us Soc, 2009), y su reconocimiento, según Arana-Ercilla y Batista-Tejeda, (1999), ayudará a definir un modelo ideal de educación.

Las dimensiones son: **la codificativa** que hace referencia a la capacidad para captar la información, entender los contenidos informativos y los conceptos, codificarlos y decodificarlos. El desarrollo de esta capacidad es necesario particularmente para la formación de valores, puesto que, para vivirlos, es necesario saber cuáles son, en qué consisten y cómo traducirlos en comportamientos sociales. **La adaptativa**, que se refiere a la conducta y a las formas de proceder, permitiendo que la persona sea capaz de autorregular su comportamiento o forma de proceder, para adaptarse a su medio y a los patrones establecidos. **La proyectiva**, que permite que la persona vaya más allá de adaptarse a estas normas externas, haciendo que la persona sea capaz de crear sus propias normas y actuar de acuerdo con ellas. Finalmente, la dimensión **introyectiva**, tiene que ver con las capacidades que permiten que la persona se dé cuenta de que es ella misma quien está actuando. Siendo esta la dimensión más importante en la persona, ya que hace y permite ser consciente y responsable de los propios actos y de igual manera permite llegar a la autoconciencia y a la capacidad de responder por sus acciones (Us Soc, 2009).

- Parra-Ortiz (2003) señala que “nada hay más contrario al espíritu de la educación en valores que su “institucionalización académica”” (p. 87). Esto significa que, incluir la educación en valores como un contenido curricular dentro del calendario escolar es una estrategia que, para los estudiantes puede resultar ajena y momentánea, lo que los lleva a relacionar los valores como un contenido más por aprender. Por ello, con relación **al tiempo y espacio** que la escuela ha de emplear para la práctica de valores, es menester que se aproveche cualquier circunstancia existencial que viva el educando, es decir, emplear todas las situaciones de conflictividad escolar de manera que se desarrolle en los alumnos actitudes sociales amenas y que finalmente la práctica de valores se organizará mediante una estructura interdisciplinar que dé sentido a los problemas y situaciones que surgen en la escuela. Cualquier asignatura puede resultar un medio para la práctica continua de normas sociales y personales; todo depende de la habilidad del docente de presentar de forma controvertida e interesante situaciones que sean significativas para el estudiante a medida que se conecta con sus intereses, preocupaciones, y motivaciones dominantes.



En definitiva, son varias las condiciones que debe cumplir un proyecto educativo fundamentado en valores, sin embargo, principalmente si lo que se quiere es educar en valores la educación debe ser entendida como una formación que optimiza a la persona en todas las dimensiones, no sólo el juicio, sino también la acción, los sentimientos, la afectividad y la voluntad. Para ello, es indispensable que la educación procure potenciar todas las dimensiones de la persona, prestando especial interés a sus dimensiones proyectiva e introyectiva, mismas que en la actualidad, son cada vez más necesarias para poder convivir, pues, la sociedad necesita de personas hábiles en la construcción de valores, en saber organizar su mundo y en ser conscientes de que son ellas mismas quienes deciden sobre su comportamiento, por tanto, son responsables de sus acciones.

2.6.3 Rol del docente en la educación en valores

La educación en valores es una finalidad propia de la actividad educativa, por eso, se prescribe en los currículos oficiales, luego se reformula en los proyectos educativos de las diferentes escuelas adaptándose a las características y necesidades del entorno, finalmente se concreta y práctica mediante la intervención educativa que promueve cada docente en el aula (Parra-Ortiz, 2003). Ahí la importancia del papel del docente para la educación en valores, pues ellos son los principales encargados de promoverla e impregnarla, a través de su práctica pedagógica, en el aula, en toda la escuela, e incluso en otros entornos sociales (Agúndez-Gómez, 2015).

La formación en valores requiere por parte del profesor, según Hodelín- Tablada y Fuentes-Pelier (2014) y Us Soc (2009), una preparación teórica, científica y metodológica continua en el análisis de problemas éticos para lograr el desarrollo de valores en los estudiantes y la resolución de problemas sociales. Desde este punto de vista, Parra-Ortiz (2003) plantea dos interrogantes a las cuales se enfrentan los docentes: ¿en qué valores deben educar? y ¿qué técnicas y/o estrategias son las más apropiadas? Para resolver estas preguntas se aborda los temas de: la selección de valores en la práctica educativa y los enfoques de la educación en valores.

2.6.3.1 Enfoques para educar en valores

La educación en valores, como cualquier otra modalidad educativa, se fundamenta en postulados filosóficos, psicológicos o sociológicos. Cada punto de vista sostiene diferentes



concepciones sobre los valores, su proceso de aprendizaje y la intervención educativa para su práctica (Parra-Ortíz, 2003). Así, desde la necesidad de que los profesores adopten y apliquen metodologías y estrategias adecuadas en el aula y en todos los espacios de la comunidad educativa para la práctica de valores (Agúndez-Gómez, 2015), Parra-Ortiz (2003) propone dos enfoques para dicha educación: el tradicional y el innovador; los cuales surgen de una clasificación de las interpretaciones sobre la conducta humana de varias corrientes teóricas como: El conductismo, la teoría de la comunicación, la teoría cognitiva, etc.

1. Enfoque tradicional

Reúne estrategias para la educación en valores propuestas por la teoría conductista, la del aprendizaje social y la de la comunicación. Este enfoque parte de la hipótesis de que “existen unos valores objetivos, aceptados por todos, los cuales pueden transmitirse mediante la enseñanza y ser adquiridos por el alumno por medio de la ejercitación y la habituación” (Parra-Ortiz, 2003, p. 79). Entre los métodos más empleados se destacan:

a) La instrucción:

Se refiere a la enseñanza moral por medio fábulas, historias, dogmas, etc. las cuales buscan influir en la conciencia personal y despertar sentimientos de culpabilidad o remordimientos, si el actuar no es "correcto" (Parra-Ortiz, 2003).

b) Los reforzadores positivos o negativos:

El uso de refuerzos como una estrategia para generar y cambiar actitudes es común hasta en la actualidad. Familias y escuelas los emplean como medios para asegurar el respeto por las normas sociales; así, los refuerzos positivos resultan premios cuando se produce una respuesta deseada, y los negativos son castigos cuyo objetivo es disminuir la frecuencia de conductas consideradas incorrectas (Parra-Ortiz, 2003).



c) El aprendizaje a través de la imitación de modelos.

Parra-Ortiz (2003) señala que este aprendizaje se produce por la tendencia de los individuos a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan distintos modelos reales o simbólicos. Principalmente durante la infancia, el aprendizaje se genera por imitación; por ello, mediante el proceso de socialización el niño aprende y sigue comportamientos y actitudes tanto de personas significativas para él (padres, docentes, hermanos, grupo de pares) como de otros medios que resultan un modelo a seguir como los medios de comunicación (televisión, internet, etc.).

Según el autor, en un contexto educativo, este método se resalta debido a que permite que los estudiantes aprendan de forma indirecta e implícita valores a partir de la aprobación o reprobación de sus conductas. Mientras convive con los demás miembros de la comunidad educativa, existe la posibilidad de imitar y ser imitado.

2. Enfoque innovador

Este enfoque comparte el fundamento constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención educativa. A diferencia del enfoque anterior, este modelo parte de la consideración de que “no existen valores objetivos, universales y absolutos, sino que los valores son totalmente relativos y, por consiguiente, una cuestión personal de cada uno” (Parra-Ortiz, 2003, p. 81). Por tanto, a juzgar por el autor, no es posible transmitir normas predeterminadas y rígidas a los estudiantes, pues estos son una construcción personal.

Entre los métodos que resaltan en este enfoque, se destacan los siguientes:

a) El enfoque de la clarificación de valores de Raths, Harmin y Simon (1966).

El modelo de Raths, Harmin y Simon, surge como un medio para ayudar a los niños a superar la desorientación o confusión sobre lo que es bueno, malo, correcto o inadecuado. Así, desde una dimensión pedagógica, este método fue ideado con el objetivo de contribuir a que los estudiantes, mediante un análisis introspectivo, reflexionen acerca de su personalidad, sus comportamientos, emociones y sus valores. Este proceso no se orienta a la imposición de valores, al contrario, mediante el análisis de conflictos reales y diálogo consigo mismo, permite que la persona de forma



racional y autónoma, se descubra así misma, escoja sus principios de valor e inicie procesos de cambio autorreguladores de la propia conducta (Parra-Ortíz, 2003; Carrillo, 1992).

Según Parra-Ortiz (2003) y Carrillo (1992), el proceso de clarificación de valores sigue tres etapas:

1. Selección: es un proceso cognitivo en el que se decide libremente lo que se valora y aprecia. La decisión se toma después de considerar y analizar varias alternativas con sus respectivas consecuencias.
2. Estimación o apreciación: etapa en la que interviene la afectividad, pues la persona luego de la selección disfruta de la decisión tomada a tal punto que está dispuesta a afirmarla públicamente.
3. Actuación: la decisión tomada al ser valorada y apreciada, influye en la conducta de la persona, aplicándose en situaciones reales e integrándose como un patrón que guía su vida en la sociedad.

Básicamente este modelo plantea que, para educar en valores se proponga mediante diversos métodos situaciones conflictivas en el aula que lleve al estudiante a reflexionar sobre lo que valora y aprecia, lo que piensa y siente, sobre sus creencias, opiniones, preferencias, valores, actitudes, etc. Para ello, Carrillo (1992) expone que el proceso que debe seguir el docente es el siguiente:

1. Determinar un tema: relacionado con un conflicto ético que resulte de interés para los educandos o se vincule con problemas vivenciados por ellos.
2. Realizar un trabajo previo: mediante el cual el estudiante comprenda críticamente el conflicto, considerando varias posiciones respecto a él.
3. Motivar el proceso de valoración personal: desarrollar ejercicios de clarificación de valores como: la discusión para esclarecer valores, la interpretación de papeles, el incidente preparado, el abogado del diablo, las hojas de pensamientos personales, el cuestionario autobiográfico, la entrevista pública, la entrevista para tomar decisiones, etc. (Parra-Ortíz, 2003). Para Carrillo (1992) las estrategias más importantes para clarificar valores son: las frases inacabadas y las preguntas clarificadoras, por eso, mediante el siguiente ejemplo muestra la aplicación del método y el uso frases inconclusas para clarificar valores:



1) Tema: La constitución española de 1978

2) Trabajo previo: los estudiantes leen la historia de la creación de dicha ley, y a continuación responden preguntas de comprensión crítica sobre la misma.

3) Ejercicio de clarificación de valores: Frases inacabadas para que los estudiantes expresen su opinión personal sobre el tema. Por ejemplo:

- Establecer la justicia quiere decir.....

- Decimos que no hay justicia cuando.....

- La libertad significa.....

- Las personas no tienen libertad cuando.....

También se puede utilizar las frases inacabadas para hacer que los estudiantes imaginen situaciones y redacten respuestas respecto a lo que harían:

- Cuando veo un grupo de personas que van en silla de ruedas.....
- Si un niño ciego quisiera venir a mi escuela
- Si yo fuera presidente haría que la gente que no puede caminar.....
- Cuando juego a relevos y mi equipo pierde porque hay un niño que es muy lento, yo.....

Por lo expuesto, cualquier ejercicio que se realice para la clarificación de valores debe ser propuesto de tal forma que, no induzcan a dar una respuesta determinada. Al contrario, debe ser planteado de forma sencilla y concreta, de acuerdo a la edad de los estudiantes de manera que, ellos puedan dar respuestas breves y claras que evidencian lo que valoran y aprecian (Carrillo, 1992).

b) El modelo de desarrollo moral de Kohlberg (1966).

Kohlberg basa su modelo de educación moral en el desarrollo del juicio moral propuesto por Piaget (1932) y considera que una educación en valores es posible en la medida que se potencie el



diálogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación para la elaboración de principios y normas cognitivas y conductuales sociales, que permitan guiar la propia vida y ejercitar la autonomía para encontrar soluciones a diversos conflictos de valores (Us Soc, 2009), por ello, la finalidad de dicho modelo es lograr la evolución de la moral heterónoma a la moral autónoma mediante la creación de conflictos cognitivos morales en el sujeto, siendo la presentación de episodios de dilemas morales la estrategia didáctica más apropiada (Parra-Ortiz, 2003).

Según Palomo-González (1989), el proceder del docente en este método es:

1. Ser consciente de la etapa de desarrollo moral en la que se encuentran los estudiantes.
2. Crear un conflicto en el pensamiento del estudiante, mediante dilemas morales ficticios o reales que le permitan reflexionar sobre dicho tema a través de la interacción continua consigo mismo, con sus compañeros y con el docente.
3. Estimular la capacidad de los educandos de asumir roles y ponerse en el lugar del otro, de manera que comprendan que los demás son seres únicos; parecidos pero diferentes, tanto de pensamientos, sentimientos y modos de ver el mundo.

Este modelo para educar en valores, se basa en el aprovechamiento de todas las oportunidades que ofrece la convivencia escolar para tratar problemas morales (Palomo-González, 1989), pues, en la escuela los niños continuamente se enfrentan a problemas como: hacer trampa durante juegos, mentir, enojarse con sus amigos, desobedecer, vengarse, insultar, no compartir, etc. y cuando esto sucede, se debe intervenir inmediatamente para fomentar la práctica de valores.

c) El modelo de aprendizaje activo.

Jones, Newmann y, Ochoa y Jonson (Como se citó en Parra-Ortíz, 2003, pp. 83-84), aseguran que los valores se adquieren a través de la interacción activa del sujeto y su medio. Razón por la cual, se propone que, para educar en valores, se adopte un modelo educativo en el que se otorgue



un papel activo a los estudiantes frente a distintos problemas existentes en la sociedad, mediante el siguiente proceso:

1. Tomar conciencia del problema existente.
2. Comprender el problema y tomar una actitud personal de valor sobre el mismo.
3. Decidir si se debe actuar o no, aclarar los propios valores y tomar decisiones respecto a la participación personal.
4. Planear estrategias y medidas de acción, practicar y ensayar previamente.
5. Aplicar las estrategias y tomar medidas por sí mismo o con un grupo.
6. Reflexionar sobre las acciones.

d) El enfoque de análisis de valores propuesto por Fraenkel (1973) Hunt y Metcalf (1998), entre otros autores

Este modelo pedagógico busca más la práctica de valores sociales antes que los de carácter personal. Así pues, es utilizado para tratar temas que afectan la convivencia armónica en la sociedad como: discriminaciones, la contaminación ambiental, problemas familiares, la inmigración etc. y para ello, propone el empleo de estrategias como el estudio de casos, el debate, la investigación cooperativa y las discusiones críticas (Parra-Ortiz, 2003).

Una vez expuestos los dos enfoques, Parra-Ortiz (2003) señala que tanto el tradicional como el innovador han sido cuestionados. Así, se critica al enfoque tradicional de imponer un sistema de valores universales y absolutos olvidando la subjetividad de los mismos. Los métodos de este enfoque olvidan los procesos de reflexión, razonamiento, sensibilización, análisis y toma de decisiones responsables (elementos claves para el desarrollo de la personalidad), y enseñan valores carentes de significación al no permitir elegir libremente en función de los propósitos, aspiraciones, sentimientos y actitudes del estudiante.

Del enfoque innovador, especialmente se critica el método de clarificación de valores, pues este procedimiento determina que el proceso de formación en una persona tiene lugar cuando ésta selecciona personalmente sus propios valores, se relaciona emocionalmente con ellos y actúa de acuerdo a la selección. Sin embargo, se cuestiona que la selección no es personal ya que los valores



surgen de la práctica e interacción constante con otras personas, es decir, de la convivencia en el entorno, el cual influye en la decisión que se tome. Desde lo pedagógico, se critica que es un método que, al buscar la activación de un proceso de valoración subjetiva, educa en valores, pero sin los valores (Parra-Ortiz, 2003).

Tales son las críticas a los diversos enfoques, que se puede decir que ningún método puede ser nombrado como el único apropiado para lograr la educación moral que se espera. Medina (2007) realizó una investigación en la que entrevista a 127 docentes de escuelas privadas y públicas de la ciudad de Santo Domingo de República Dominicana, sobre las estrategias que emplean en las aulas en el proceso de construcción de valores y entre algunos de los resultados se mencionó el uso de charlas, dinámicas, debates, a partir de enseñanzas morales, de manera coloquial, películas, conversaciones, lecturas bíblicas, mesas redondas, exposiciones, juegos, etc. No obstante, esta autora hace hincapié en que, aunque las estrategias mencionadas están en relación con la práctica de valores, éstas no garantizan la construcción de los mismos cuando no se tiene claro lo que se busca.

Us Soc (2009), alega que todo enfoque o modelo que han sido utilizados para educar en valores puede que no resulte tan efectivo en la actualidad debido que la sociedad posee características nuevas. Ello exige que el docente cree su propio método que responda a las características particulares de su contexto y época; peculiaridades que exigen romper con las concepciones tradicionales de la enseñanza, comprender la necesidad de una práctica educativa interactiva y de influencia mutua de modo que, el estudiante en un ambiente de diálogo, reflexión y participación activa, busque, indague, construya sus propios conocimientos, habilidades y valores (Hodelín-Tablada y Fuentes-Pelier, 2014; Fierro y Carbajal, 2003).

Así, con el objetivo de proponer una propuesta metodológica integradora capaz de superar las limitaciones de los enfoques y estrategias anteriormente descritas, Quintana-Cabanas (como se citó en Parra-Ortiz, 2003, p. 85) consolida que al parecer “el método mejor y más indicado es la utilización conjunta de todos [o algunos de] los métodos tradicionales y modernos en la educación en valores”. Por esto, recomienda el sistema combinatorio, es decir, la mezcla de estrategias de diferentes modelos pedagógicos.



Así, el actuar del educador, comienza desde el reconocimiento de que toda práctica docente transmite valores. Aún sin proponérselo, éstos se encuentran anclados en la forma como se trabaja en el aula; instalados en las declaraciones y normas que se plantean, así como en la consistencia con que se hacen cumplir; se practican en el tipo de trato que se otorga a los estudiantes, etc. (Fierro y Carbajal, 2003). Por lo tanto, cualquiera sea la elección y organización de estrategias por parte del docente, su método debe diferir de los que se emplean para la educación académica, debe cambiar su rol de mero transmisor de conocimientos a ser un guía en la construcción de valores (Medina, 2007; Us Soc, 2009). De modo que, como expresa Us Soc (2009), se fomente un ambiente donde la práctica de valores sea de manera prolija, implícita e informal mediante una convivencia confiable, agradable, segura, reflexiva y estimulativa. Esto, debido a que, según Medina (2007), toda persona al llegar a una escuela viene con un bagaje de conocimientos adquiridos mediante las experiencias vividas como ser humano socializado y, por tanto, trae consigo un esquema de valores propios y personalizados, que serán analizados para mejorar o cambiar.

En la escuela siempre se presentan oportunidades para que los educadores brinden a sus estudiantes lecciones de moral (Us Soc, 2009), no precisamente se refiere a espacios intencionalmente organizados para dicha finalidad, sino a toda vivencia que suscite en el contexto escolar. Justamente esas circunstancias conflictivas esporádicas son las más idóneas para la educación en valores, ya que “los valores que realmente influyen en la vida, de una manera consistente y duradera son aquellos que cada persona es capaz de construir por sí mismo, mediante un proceso de interacción y de confrontación crítica con las fuerzas dinamizadoras del mundo y de la cultura” (Parra-Ortiz, 2003).

En definitiva, el educador ha de dominar el tema de la educación en valores, entenderlos, estimarlos, percibirlos, practicarlos, sentir el deseo y fuerza para transmitirlos, conocer métodos y desarrollar la habilidad para aplicarlos en el aula, ya que un docente que posea estas cualidades estará preparado para educar en valores pues, cualquiera puede comprender los valores y sus métodos de enseñanza, pero no todos están dispuestos a darles un uso pragmático en el aula (Arana-Ercilla y Batista-Tejeda, 1999; Parra-Ortiz, 2003) y promover en un ambiente natural de aprendizaje, a través del cual, los estudiantes vivencien situaciones que les permitan experimentar, interiorizar y poner en práctica valores sociales indispensables para la convivencia, puesto que, en la actualidad mediante la propuesta de la educación en valores a través de, temas transversales y



contenidos actitudinales priman los objetivos hacia la formación de aprendizajes de significación social (Parra-Ortiz, 2003). Esto debido a que, una de las necesidades de la sociedad moderna es la práctica de aquellos valores sociales, o también llamados por Agúndez-Gómez (2015) valores cotidianos, que garantizan una convivencia democrática y agradable.



CAPÍTULO III

3. EL JUEGO, UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA PRÁCTICA DE VALORES

*“Solo cuando el ser humano juega,
puede ser realmente un ser humano”*

Friedrich Schiller

Hasta ahora se ha expuesto, de manera aislada, los principales aspectos del juego y de los valores, pero para contribuir al reconocimiento del juego como una herramienta didáctica que permite la práctica de valores, es importante entablar la relación que existe entre dichas categorías. Por tanto, en este capítulo se explica la forma cómo el juego se convierte en un espacio de diversión y encanto que le permite al niño construir su propio sistema de valores, mediante la relación activa con sus compañeros y el docente. Además, se expone el rol del educador en la proposición de espacios lúdicos morales, los criterios a considerar al momento de seleccionar juegos y se proponen algunas actividades lúdicas que contribuyen a la práctica de los valores.

3.1 LOS VALORES EN EL JUEGO

Verdugo y Verdugo (2011) señalan que educar en valores es sinónimo de educar para la felicidad y dicha finalidad se puede lograr únicamente si se considera que,

“los valores no se aprenden al leerlos, estudiarlos y memorizarlos... los valores se interiorizan, se viven [se practican] y el aprendizaje experiencial es la mejor herramienta que permite instalar los valores, vivir las emociones, el civismo, concienciar la moral, de manera reiterada para que no solo sea un proceso de socialización, sino de instalación” (Yturralde, 2014, subtítulo El aprendizaje experiencial en instituciones educativas, párr. 5)



Aunque la modificación de los valores no es fácil debido a que, éstos tienden a ser estables y se encuentran arraigados en las personas, se ha demostrado que existen formas eficaces para promover un cambio y alcanzar valores positivos (Negrete-Lares, 2014). Principalmente estas estrategias, sientan sus bases en la reflexión, acción y emoción, y ello implica la búsqueda y aplicación de técnicas potencialmente didácticas y lúdicas para construir espacios de aprendizaje dinámicos, motivadores y, sobre todo, experienciales (Castro-Mendoza y Terán-Rubio, 2015). Es precisamente por esta razón, que el juego resulta un instrumento ideal para la práctica de los valores dentro de contextos educativos pues, durante la infancia el jugar se constituye como la razón de ser de los niños (UNESCO, 1980) y como afirman Secadas-Marcos (2018), Campos-Sánchez (2010), Martínez-Ten y García-Marín (2013), Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi (2006), Llull y García (2009), entre otros, el juego infantil es una actividad agradable, incentivadora y experiencial ya que se caracteriza como:

- **Una acción natural**, que es común a todos, se desarrolla en todos los contextos y se adapta a diversas situaciones.
- **Libre y voluntario**, debido a que nace de una motivación intrínseca.
- **Reglamentado**, por ser una actividad ordenada que posee normas que la guían.
- **Placentera**, porque suscita deleite y disfrute.
- **Improductiva**, puesto que no persigue alcanzar fines ajenos al mismo. En el juego lo importante es participar y disfrutar.
- **Ficticia**, al brindar la posibilidad de interactuar en el medio haciendo el “como sí” de la realidad.
- **Seria**, ya que en esta actividad se conjuga responsabilidad (la seriedad del trabajo adulto) y emoción profunda (característica principal del juego) lo cual permite que mientras se juega se experimente sensaciones extremadamente placenteras para una verdadera satisfacción de lo que se realiza.
- **Universal, única, vital y motor del desarrollo humano**, porque está en todas partes, permite conocer la realidad del entorno, expresar sentimientos, intereses, pensamientos, etc., facilita la construcción de aprendizajes y “condiciona un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad” (UNESCO, 1980, p. 5).

Dichas características resaltan al juego como una actividad que, a más de generar placer y disfrute se convierte en el medio más apropiado para generar aprendizajes. Sobre todo, en la



infancia, los aprendizajes más significativos se generan mediante el juego debido a que, el proceso de desarrollo de los niños está íntimamente relacionado con la curiosidad innata que los mueve a interactuar e involucrarse en su medio mediante actividades especialmente lúdicas (Masnou y Thió de Pol, 1999). Entendiéndose a lo lúdico como “el juego connatural del ser humano, que le presenta la posibilidad de potenciar sus habilidades y de conocer, de forma agradable y generalmente divertida” (Posada-González, 2014, p. 28). Ahí la razón de que el juego sea reconocido como un derecho fundamental de los niños ya que es una actividad inherente al desarrollo humano que se,

constituye en un verdadero ejercicio de preparación para la vida y es importante, porque genera alegría cuando se practica (...), arranca de la pasividad y coloca al individuo en una situación de compartir con otros, brindando un buen clima de encuentro, una actitud distendida; asimismo, revela torpezas de una manera en que no duele descubrirlas, cambia los roles fijos en un grupo y es un constante mensaje de vitalidad, que se graba en quienes lo realizan (Domínguez-Chavira, 2015, p. 9).

Con base en lo anterior, se puede decir que, los beneficios del empleo del juego como una actividad educativa van más allá del ámbito de la diversión y preparación física, y se constituye como un elemento para la práctica de valores porque crea ambientes de alegría y espontaneidad, donde los niños manifiestan de forma natural y voluntaria sentimientos, vivencias y aprendizajes, interaccionan, establecen acuerdos y practican de manera inconsciente la toma de decisiones respecto a los roles, conductas y actitudes necesarias para convivir dentro de un grupo (Gutiérrez, 1997; Torres et al., 2007).

3.2. SITUACIONES DE APRENDIZAJE QUE PROPICIA EL JUEGO

Fundamentalmente, la esencia del juego como una herramienta didáctica para el ejercicio de valores, se evidencia porque propicia las siguientes situaciones de aprendizaje, las cuales según Corrales-Segura (2006) y Negrete-Lares (2014) son necesarias para fomentar la práctica de valores:

3.2.1 Aprender a comprender y valorar a los demás

Una de las características fundamentales de los valores, es que surgen de la valoración subjetiva de cada persona respecto a diferentes objetos, situaciones o personas (Pérez-Pérez, 2008; Gallo-



Armosino, 2006; Pestaña de Martínez, 2004). Por ello, una educación en valores ha de emplear estrategias para potenciar esta capacidad humana mediante la convivencia con los demás y la interacción armónica y constante, pues, según Corbo-Longueira (2007), una escuela educa en valores más por el ambiente y relaciones vividas en la comunidad educativa, que por lo que aisladamente enseña cada profesor en su aula. Ahí la utilidad del juego, pues este es una actividad social en la que el niño, junto a sus compañeros de juego, participa, coopera, interacciona, emite grados de estimación sobre los demás y los reconoce como seres diferentes, únicos, maravillosos (Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, 2006; Ferland, 2005; Ribes-Antuña, 2011) e indispensables ya que, para jugar, disfrutar, reír, compartir, comunicarse, etc. se necesita de la otra persona (Corrales-Segura, 2006).

El juego favorece el contacto directo con los otros, en un ambiente de calma y diversión que crea en los jugadores una sensación de comodidad y disfrute que les permite participar con ilusión, estimular sus acciones, actitudes y valores necesarios para convivir. Así, a los niños egoístas les hará darse cuenta de la necesidad de los otros, les ayudará a modificar su actitud al constatar que logran mayores beneficios cuanto más sociable sea su comportamiento. Un caso similar ocurrirá con los niños agresivos si se les da aceptación, comprensión y se les hace reflexionar sobre su actitud. A los infantes tímidos y débiles de carácter, el trato con los demás y la aceptación de sus compañeros, les hará sentirse respetados y aumentarán su autoestima. Así mismo, el juego al favorecer la igualdad de oportunidades, influirá en la modificación de la conducta de estudiantes dominantes ya que en esta actividad lúdica todos son importantes y son considerados por el educador y los demás como uno más del grupo (Gutiérrez, 1997).

En suma, el juego al ser un espacio para la convivencia y diversión, permite fomentar el desarrollo de la capacidad valorativa y la modificación voluntaria de conductas, actitudes y valores, pues, el contacto con el otro, brinda a la persona una sensación de bienestar y agrado que se traduce en un sentimiento de acercamiento, aceptación y respeto hacia los otros, y por tanto, se contribuye a la eliminación de barreras de rechazo o discriminación y se fortalece la cohesión grupal (Gutiérrez, 1997).



3.2.2 Aprender a autorregularse y autocontrolarse

El juego contribuye a la formación de situaciones de autorregulación y autocontrol, debido a que, se presenta durante todas las etapas del desarrollo humano y progresivamente avanza de juegos individuales a juegos colectivos, en los que las reglas priman como normas que regulan el desarrollo del mismo (Llull y García, 2009). Y por la necesidad de disfrutar y ser parte del grupo, el niño asume de manera libre reglas sociales dadas por la naturaleza de la actividad o fijadas por los jugadores, se autocontrola, potencia su fuerza de voluntad y participa en función de dichas normas (Campos-Sánchez, 2010).

Mediante la aceptación de reglas en el juego, se fortalecen valores como: el amor, la tolerancia grupal e intergrupal, la responsabilidad, la solidaridad, la confianza en sí mismo, la seguridad, el compañerismo, el compartir, etc. (Torres, 2002). Además, el niño toma conciencia de la existencia de límites, derechos y obligaciones, toma decisiones por sí mismo, valora la opinión de los demás y reconoce que las reglas son normas sociales necesarias para adaptarse al medio (Gómez-Ramírez, 2011).

En consecuencia, el juego se establece como un espacio de descubrimiento de la necesidad y conveniencia del acuerdo, del marco, de la regla (Ivern, 1994), y, a medida que es acompañado de una reflexión profunda, permite que los niños evalúen la conveniencia de sus comportamientos, y progresivamente lleguen a ser capaces de decidir sobre la manera de actuar ante y con los demás. El hecho de que el jugador comience a ponerse metas, a creerse capaz de hacer diferentes cosas, a imponerse una obligación y a obedecerse a sí mismo, son algunos rasgos que nos indican la maduración y crecimiento del niño en cuanto a la apropiación de valores personales y colectivos (Gutiérrez, 1997).

3.2.3 Favorecer un desarrollo integral

El juego es el medio natural de aprendizaje de los niños (Sánchez-Iglesias, 2016) y contribuye al desarrollo integral de los mismos debido a que, en lo **cognitivo**, al permitir solucionar problemas, cometer aciertos y errores, sentir la necesidad de comunicarse, etc. desenvuelve destrezas de pensamiento y desarrolla el lenguaje (Padilla-Cañña, 2012; Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-



Azumendi, 2006); en lo **motor** permite la ejercitación de habilidades motrices gruesas y finas (López-Chamorro, 2010); en lo **social**, posibilita el establecimiento de relaciones con los demás, aprender de ellos, cooperar, aprender normas sociales de conducta, valorar la amistad, preservar su cultura y adaptarse a su contexto (Leyva-Garzón, 2011); y en lo **afectivo-emocional**, al ser un medio para la expresión, brinda la oportunidad de resarcir situaciones desagradables, mitigar cargas agresivas, manifestar deseos, temores, vivencias, expectativas, gustos e intereses, conseguir superar miedos, resolver problemas e incrementar el autoestima (Gutiérrez, 1997).

Debido a las contribuciones del juego al desarrollo global de la persona, se reconoce la vitalidad del empleo de esta actividad lúdica en los contextos educativos. Aunque la aplicabilidad del juego como un instrumento para la práctica de valores en la escuela ha sido objeto de investigación de algunos estudios, por ejemplo: Simancas-Zingre (2013) elabora una propuesta para la utilización de los juegos cooperativos para la formación de valores morales en niños escolares menores; Campoverde-Crespo y Jiménez-Ortiz (2011) proponen el juego como estrategia metodológica para contrarrestar la agresividad en niños de 3-4 años de edad; y Torres y otros (2007) resaltan la importancia de éste como un espacio para la interacción y buena convivencia. En estos trabajos se propone la aplicabilidad del juego solo en el área de cultura física, y si bien esta asignatura es idónea para la recreación, no se puede invalidar la posibilidad de aplicar el juego tanto dentro como fuera del aula y en todos los momentos educativos en la escuela.

De acuerdo con lo expuesto, el juego permite que el niño adquiera competencias motrices, cognitivas, sociales y afectivas que le permiten desarrollar la capacidad de relacionarse con los demás, adaptarse a su medio de manera óptima y afrontar con éxito toda problemática de su entorno.

3.2.4 Resolver conflictos, encontrar soluciones y alternativas a los problemas sociales

El propósito de educar en valores es superar los problemas sociales que atraviesa la sociedad actual (Romero, 1998; Us Soc, 2009), por ende, se busca emplear estrategias que permitan que los estudiantes, tomen conciencia de ellos y propongan soluciones. Para lograr este objetivo, el juego infantil también interviene como un medio apropiado ya que, es un elemento básico a través del cual el niño afronta con éxito diferentes situaciones que se le presentan en su relación y vivencias



personales (Gutiérrez, 1997). Esto se justifica debido a que, conforme el crecimiento de la persona, esta actividad lúdica evoluciona de juegos motores a juegos simbólicos mediante los cuales el niño representa vivencias, roles, situaciones, acontecimientos y/o problemas reales (Ferland, 2005). Poco a poco, estos juegos cambian hasta llegar a mezclar la ficción con la realidad, y a medida que esto ocurre, el niño comienza a ser consciente de diferentes puntos de vista, anticipa, reconstruye, modifica y propone diversas soluciones (Martínez-Ten y García-Marín, 2013; Reina-Ruiz, 2009).

Jugar a cantar, escribir, a manejar un carro, imitar a un adulto, son modos de participar y entrar en el mundo circundante, de reconocerse parte de una cultura, de hacerla propia y entenderla (Ivern, 1994). Y cuando llega a comprenderla, el niño la representa y propone soluciones a diferentes problemáticas, las cuales pueden ser solamente para resolver el juego, sin embargo, progresivamente el juego adquiere un matiz social, a través del cual el infante se acerca a su realidad, forma relaciones interpersonales y en su afán de desarrollar un juego agradable sienten la necesidad de seguir normas de comportamiento que le permitirán ser consciente de que para convivir armónicamente se necesita buscar soluciones, establecer acuerdos y aplicarlos (Contreras-Navarro, 2009, Reina-Ruiz, 2009).

3.2.5 Aprender a aclarar sus propios valores mediante la convivencia con los demás

Según Arzate-Estrada y Garduño-Verastegui (2013) “cuando se desarrolla un juego se produce una interrelación entre el jugador y el contexto sociocultural donde se produce la actividad. Dicha vinculación es afectada por valores intrínsecos (personales) e interdisciplinarios (reglas del juego)” (p. 54) y permite que, mediante estos espacios de interacción e integración, la persona construya su propio esquema de valores, los interiorice y aplique para adaptarse a su medio.

Por tanto, al permitir espacios para la interacción y aprendizaje social, el juego se convierte en un medio de aprendizaje experiencial que favorece la práctica e interiorización de valores, ya que estos no se enseñan ni se imponen, sino se construyen desde la convivencia con los demás mediante un proceso de interiorización que le permite a la persona hacerlos suyos. Mediante el acto de jugar, los niños “aprenden códigos de comunicación social, idóneo por las condiciones que ostenta: una motivación espontánea y una relación inducida por el mismo juego y no por discursos morales” (Masnou y Thió de Pol, 1999, p. 119). Y aprenden valores de la forma más efectiva: en el quehacer



diario, de forma implícita, libre y voluntaria. Así, por ejemplo, en el juego de cartas o naipes, los niños se reúnen para divertirse, interaccionan, sugieren el seguimiento de reglas y quienes deseen participar deciden acatar voluntariamente las normas que regulan el juego y cada uno, al cumplirlas, practican distintos valores: la honestidad (al no hacer trampa), el respeto (al respetar el turno para lanzar una carta), entre otros.

3.2.6 Experimentar la libertad con obligación y sentirse autónomo

Finalmente, el juego genera esta última situación de aprendizaje necesaria para fomentar la práctica de valores debido a que, surge de una motivación intrínseca y voluntaria (Amonachvili, 1991), que convierte al niño en el principal actor de la actividad. Quien, para poder disfrutar de un juego ameno, siente la necesidad y obligación de establecer acuerdos, sugerir reglas, tomar en cuenta el punto de vista de los demás, tomar decisiones y actuar en función de ellas, pues si decide obrar mal (hacer trampa) por lo general el caos aparece, se desequilibra la actividad y el juego concluye (Chambi y Macedo, 2015; Martínez-Ten y García-Marín, 2013).

Como se ha expuesto, el juego produce todas las situaciones de aprendizaje necesarias para educar en valores, pues es una acción natural del ser humano que a más de generar placer, incita espacios de convivencia en los que las personas se relacionan, aprenden unos de otros, representan la realidad, se plantean retos, buscan y ofrecen soluciones a diversos conflictos, siguen reglas que con la práctica constante se interiorizan, aprenden a valorar a los demás, comparten, cooperan, respetan, toleran, son libres y autónomos, a la vez que perciben la responsabilidad y obligación de contribuir de diversas maneras para jugar de manera pacífica y grata, pero, sobre todo, según Gutiérrez (1997) y Torres (2002), el juego es un aspecto básico para la formación en valores ya que en él, el niño actúa tal y como es realmente y al exteriorizar su personalidad de forma natural y espontánea, da la oportunidad de influir en el comportamiento y favorecer la interiorización de valores como: el dominio de sí mismo, la honradez, la seguridad, la atención, la reflexión, la búsqueda de alternativas, el respeto por las reglas, la creatividad, la curiosidad, la imaginación, la iniciativa, el sentido común y la solidaridad.

Así, el propósito principal de emplear el juego como una herramienta didáctica en la escuela es que, mediante estas actividades lúdicas los niños aprendan a relacionarse con los otros en un



ambiente de afecto y aceptación mutua a través del cual se fomentan valores sociales básicos para convivir tanto en el entorno escolar como en lo familiar y social. De modo que, la finalidad del uso de juegos en la escuela no será solo la construcción de contenidos conceptuales, sino lograr que los estudiantes participen activamente en ellos y tomen conciencia de sus actuaciones y comportamientos.

En esta tarea, el rol del docente recae en guiar al educando hacia la reflexión personal para que analice y construya conclusiones sobre sus propias vivencias y acciones. O en palabras de Gutiérrez (1997) se pretende que, desde el juego el educador enseñe a,

vivir en sociedad, a que las relaciones interpersonales se basen en el respeto, la tolerancia, la justicia, la sinceridad, la responsabilidad, etc. Y que estas vayan acompañadas de la autoestima, la cooperación, la ayuda mutua, la autonomía personal, la amistad, la confianza. Dando lugar este conjunto de valores al logro de una adecuada y correcta forma de convivencia y a una sociedad más justa, democrática y solidaria (p. 24).

En efecto, el juego es un elemento sustancial de aprendizaje que contribuye a la formación de la personalidad, el conocimiento propio y el del entorno (Gutiérrez, 1997). De manera que si se emplea el juego como una herramienta didáctica para la práctica de valores como: la aceptación, la cooperación y la colaboración, se contribuye al desarrollo de la capacidad humana de cultivar y practicar voluntariamente aquellos valores que posibilitan no únicamente el bien personal o del grupo, sino la construcción de un ambiente solidario y justo, que tan necesario es en la actualidad.

3.3 ROL DEL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE JUEGOS PARA LA PRÁCTICA DE VALORES

El educador es el actor que se encarga de poner en marcha el currículo (Parra-Ortiz, 2003); por esto, si el proyecto educativo está centrado en la educación en valores, el docente es el principal encargado de promover e impregnar, a través de su labor profesional, la práctica de valores en el aula, en la escuela e incluso en otros entornos sociales (Agúndez-Gómez, 2015; Cerrillo-Martín, 2003). Esta idea delega en él, una gran responsabilidad y compromiso, ya que el aprendizaje de los



valores escapa de métodos o técnicas habituales aplicables a las áreas curriculares, y comporta ámbitos diferentes que exigen distintas actuaciones y metodologías.

Ortega de Pérez y Sánchez-Carreño (2006), señalan que educar en valores demanda que el docente acompañe los procesos de enseñanza-aprendizaje con la experiencia, descubra y tome conciencia de sus propios valores, entienda que esta educación debe ser compartida con el entorno familiar y social del estudiante, y tome conciencia de que sus valores y actitudes se transmiten al niño mediante su quehacer diario. También se requiere que el educador se prepare teórica, científica y metodológicamente (Hodelín-Tablada y Fuentes-Pelier, 2014; Us Soc, 2009) para utilizar estrategias adecuadas. Por esta razón, al emplear el juego como medio de aprendizaje y práctica de valores, la primera función que debe cumplir el docente es apropiarse de dicho elemento y reconocer su valor educativo.

Diversos autores expresan que el juego resulta una herramienta educativa complementaria al trabajo docente, debido a que promueve aprendizajes significativos e integrales (Ruiz-Gutiérrez, 2017; Sánchez-Iglesias, 2016). Su valor educativo es tan grande que, a lo largo de la historia de la humanidad, diversos filósofos, artistas, psicólogos, historiadores y más variados personajes, han expresado frases lúcidas sobre la importancia del juego en nuestra existencia como humanos. Así lo expone Behncke-Eraza (2017) y de una manera interesante, atractiva y fundamentalmente lúdica, realiza un juego de mesa con varios referentes sobre la vitalidad del juego no solo en contextos educativos, sino en toda la comunidad e invita a sus lectores a compartir y pensar sobre la importancia de esta actividad. De tal modo, al partir de la idea de que la mejor forma de aprender es jugando, se propone el juego mencionado con el fin de contribuir a la apropiación, por parte de los docentes, del juego como estrategia educativa (Ver anexo 1).

Una vez que el docente comprenda la razón de porqué el juego es una herramienta potencial de aprendizaje, ha de actuar desde una orientación investigativa -según el estudio realizado por Cheng y Stimpson (como se citó en Ruiz-Gutiérrez, 2017, pp. 25-26)- para inventar y recrear juegos adecuados para los niños. Además, para fomentar la práctica de valores ha de emplear el método combinatorio propuesto por Quintana-Cabanás (como se citó en Parra-Ortíz, 2003, p. 85), el cual consiste en relacionar estrategias como: la clarificación de valores, los estímulos positivos, la



imitación de modelos, la presentación de dilemas morales y discusiones críticas que inviten a la práctica de valores sociales y personales.

En la escuela, todos los niños y niñas juegan y si bien el juego puede ser libre y/o dirigido, cualquier modalidad contribuye efectivamente a la formación de valores siempre que, se respete el principio de la motivación -animar y despertar aquella pulsión que obliga a jugar voluntariamente- (Bermejo-Cabezas y Blázquez-Contreras, 2016; Moreno-Murcia, 2002) y se propicie la reflexión personal -requisito fundamental para interiorizar valores- (Gutiérrez, 1997). La clave para educar en valores a través del juego, es entender que para los niños jugar no es una forma de no aburrirse, al contrario, para ellos, es un espacio para divertirse y aprender a través de sus propias emociones acerca del mundo (Reina-Ruiz, 2009). Ahí, la importancia de adaptar la acción educativa al modelo natural de aprendizaje de los niños -el juego- y aprovechar cada situación lúdica para invitar a la práctica de aquellos valores considerados fundamentales para una buena convivencia como: el respeto, la justicia, la solidaridad y generosidad, la libertad, la responsabilidad, la honestidad, la cooperación, la equidad, el consumo responsable, la preservación de la cultura, la creatividad, la iniciativa personal, la autonomía crítica y el compromiso social (Parra-Ortiz, 2003; Agúndez-Gómez, 2015).

El objetivo es fomentar, tanto en el aula como en toda la escuela, un ambiente lúdico, reflexivo, agradable y armónico en el que la práctica de valores sea de manera constante, implícita e informal. Esto implica la intervención del docente, no solo en juegos planificados sino, sobre todo, en aquellos conflictos esporádicos que acontecen en juegos libres e invitan a los estudiantes a la reflexión sobre sus acciones y actitudes, y al reconocimiento de la importancia de practicar ciertos valores que le permiten ser parte del juego y convivir con los demás (Us Soc, 2009). No se debe olvidar que, estas oportunidades espontáneas de aprendizaje son las más apropiadas para educar en valores pues, son problemas propios del estudiante, que se relacionan directamente con su actuar y, por tanto, al permitir la reflexión y confrontación crítica con su realidad, el niño adopta un papel activo en la construcción de su sistema de valores (Parra-Ortiz, 2003).

Así pues, el rol del docente es hacer que el juego sea posible, es decir, buscar las condiciones apropiadas para que estas actividades e desarrollen, lo que conlleva no solo la obtención de



recursos, espacios y tiempos, sino también la ruptura y cambio de algunas de sus **actitudes indeseables para formar en valores**. Las cuales, según Suárez-Díaz (1994) son:

- Dogmatizar y ser autoritario: no debe pretender que posee la verdad, al contrario, debe tener en cuenta que todos poseen puntos de vista propios, por lo cual solo se puede proponer ideas, pero no imponerlas como la única alternativa. Es el estudiante quien toma sus decisiones guiados por la conciencia propia y el libre pensamiento.
- Convencer: los valores no son mercancías a vender, por ello, un educador tiene que ver las cosas desde el concepto de valores del estudiante y no del suyo, y debe propiciar a que dichas conceptualizaciones surjan desde una construcción personal de cada sujeto.
- Polemizar: no se debe hacer escándalo, ni calificar, retar o castigar. La mejor manera de educar es mediante el diálogo racional y respetuoso, y para esto, el docente tiene que dar la oportunidad de equivocarse, de corregir, de cambiar de camino, aceptar argumentos contrarios y aprender de los errores, vivencias y experimentación.
- Apresurarse: hay que tener en cuenta que la reflexión necesita tiempo, no siempre funciona de la misma manera y lo importante es avanzar hacia los objetivos.
- Pasar por alto: a todo y a todos debe dársele la importancia que se merece, lo importante es reflexionar serena, pero seriamente.
- Juzgar: es una actitud totalmente indeseable, pues lo que se busca es generar un clima de seguridad y de confianza a tal punto que se llegue a comprender y se dé la oportunidad de expresar y vivenciar de manera libre y autónoma.

En suma, si el docente considera y se deslinda de estas actitudes negativas, su actuar será de calidad y su intervención estará centrada en generar momentos de aprendizaje en los que mediante el juego “el niño encuentre una oportunidad de maduración, de evolución en el sentido de llegar a ser capaz de elegir cómo quiere vivir a partir de las posibilidades que tenga” (Ivern, 1994, p. 24). Por tanto, el profesor se convierte en un acompañante de juego, que comparte actividades lúdicas y dinámicas grupales con el objetivo de permitir que los estudiantes, a través de la interacción permanente con sus compañeros, encuentren una oportunidad para: comprenderse a sí mismos y el



mundo que los rodea, adquirir modelos de comportamiento social, modificar características que influyen negativamente en el entorno, romper con la dependencia familiar, desarrollar capacidades físicas, cognitivas y sociales, sentirse aceptados, seguros y confiados para expresar y comunicar sensaciones, emociones, decisiones personales y poder cambiar libre y voluntariamente (Gutiérrez, 1997; Ivern, 1994).

3.4 ¿CÓMO DESARROLLAR JUEGOS EN EL AULA PARA PRACTICAR VALORES?

Emplear el juego con fines educativos no significa jugar para pasar el tiempo (Torres, 2002), al contrario, un juego es didáctico cuando va dirigido a alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje, a través de los cuales, se permitirá al estudiante activar su potencial personal de manera sana, placentera, afectiva, responsable y libre. Por tanto, para educar en valores, los juegos que se desarrollen tienen que orientarse hacia la construcción personal de proyectos de vida viables que contemple el mejoramiento individual y social, el respeto a la diversidad y el desarrollo de entornos saludables (Arzate-Estrada y Garduño-Verastegui, 2013).

De este modo, para que los estudiantes construyan aprendizajes para la vida misma a través del juego, la actuación docente comienza con la revisión y análisis del diseño curricular para adaptar los contenidos a la técnica del juego; después, ha de seleccionar juegos bajo ciertos criterios fundamentales (Torres, 2002).

3.3.1 Criterios para seleccionar juegos para la práctica de valores

La primera condición para que un juego sea un espacio de convivencia y aprendizaje es que estructuralmente tenga condiciones para ser pacífico. Dichas particularidades se refieren a elementos como una infraestructura adecuada y los recursos humanos y materiales necesarios (Martínez-Ten y García-Marín, 2013), los cuales, según Ivern (1994), deben estar de acuerdo a la edad, intereses, necesidades y expectativas de los niños y niñas, el número de estudiantes, el espacio disponible, la relación entre los miembros del grupo (estudiantes y docente), el objetivo a conseguir (el valor que se quiere fomentar), los recursos, la naturaleza del juego, etc.

Con base en lo anterior, con el objetivo de contribuir con fundamentos para la construcción de espacios de juego pacíficos, se resalta seis criterios para la selección y planificación de los mismos:



1. Establecer objetivos en función de los valores que se desea fomentar

Uno de los criterios imprescindibles para la introducción de cualquier material, metodología o estrategia que fomente la práctica de valores son los objetivos, ya que, se establecen como la columna vertebral de toda innovación educativa al orientar el actuar docente sobre qué herramientas son las más apropiadas y cómo organizarlas para alcanzar de manera óptima la meta propuesta (Garrido, 2017).

Si bien, el juego no persigue el alcance de objetivos pre establecidos, es necesario al menos tener una noción del enfoque con el que se quiere llevar a cabo su implementación puesto que, no todos los juegos refuerzan los mismos aspectos, responden a los mismos propósitos, ni lo hacen de la misma forma (Garrido, 2017). Por tanto, es indispensable plantear unos fines educativos que respondan a los valores que se quiere fomentar, de forma que, una vez definidos, se cuente con un esquema que guíe la clasificación de los juegos que mejor respondan a dichas finalidades.

Así pues, una vez reconocida la necesidad de fijar objetivos, es preciso recalcar que si se quiere contribuir a la superación de la crisis que prevalece en la actualidad (Romero, 1998; Us Soc, 2009), estos propósitos educativos deben estar direccionados hacia la práctica de aquellos valores sociales que garantizan la convivencia armónica tanto en la escuela como en la sociedad (Parra-Ortiz, 2003; Agúndez-Gómez, 2015).

2. Características del grupo

Otro criterio que se debe tener en cuenta como punto de partida en la selección de juegos es conocer las características individuales y grupales de los niños. Esto significa que, los juegos que se elijan deben plantearse en función de:

La edad de los estudiantes:

Se tiene que considerar la edad de los estudiantes ya que, como bien afirman Martínez-Ten y García-Marín (2013) el juego al ser inherente a la actividad humana se presenta en cada periodo del desarrollo con características y funciones diferentes. El único juego que no es exclusivo de una edad determinada es el juego de construcción (elaborar algo), de ahí, entre los 0 a 2 años prevalecen



los juegos funcionales o de ejercicio y (juegos de coordinación sensorio motor); desde los 2 a 6 años sobresalen los juegos simbólicos (representación de la realidad); y a partir de los 6 años se desarrollan juegos de reglas (aprenden a seguir normas de comportamiento y avanzan desde reglas simples a complejas) (Piaget, 1961).

Por esto, la necesidad de considerar la edad de los estudiantes, pues no todos los juegos son apropiados para cualquiera así, por ejemplo, si la edad aproximada del grupo de estudiantes es de 4 años y se propone un juego de mesa con el uso de dados y penitencias, es difícil que la actividad se desarrolle con éxito ya que puede contener reglas demasiado complejas. Por el contrario, si se ofrece una oportunidad para jugar libremente construyendo objetos con legos, es más fácil hacer que el niño se involucre y disfrute de lo que hace.

El número de integrantes:

Saber la cantidad de estudiantes y la forma en que se organizarán los grupos para jugar, es información que ayudará a desarrollar juegos apropiados para el grupo al que se aplica (Garrido, 2017). Esto debido a que, no todos los juegos permiten la misma cantidad de participantes ni se estructuran de igual manera, así pues, habrá juegos de carácter individual, pero también paralelos, de pareja y/o grupales (Pacheco-García, 2011; Arcos-Troya, 2015).

Si el objetivo es mejorar las relaciones sociales en el aula y crear el espacio de interacción y convivencia idóneo para la práctica de valores, se recomienda emplear juegos grupales ya que, como bien mencionan Garaigordobil-Landazabal y Fagoaga-Azumendi, (2006), Ferland (2005) y Ribes-Antuña (2011), estos permiten que las personas tengan la oportunidad de compartir, comunicar, proponer, dar y recibir ejemplos valorando a los demás.

No cabe duda de que los juegos grupales fomentan el aprendizaje social, pero al ser desarrollados en un aula en donde cohabitan varias personas con gustos, preferencias y opiniones diferentes ¿será más pertinente a los objetivos de educar en valores, hacer grupos al azar, elegidos por el educador o por afinidad? En respuesta a este cuestionamiento, Gutiérrez (2017) señala que, al inicio los niños aún no son un grupo compacto, sino un agrupamiento de personas con una inseguridad, incertidumbre y deseo de conocer a las demás personas. Por ello, se aconseja que en



este momento se forme grupos al azar de manera que, cada vez se varíe y los estudiantes interactúen con distintos compañeros de juego y forman buenas relaciones con todos. Después se puede incluir la opción de formar grupos por afinidad, pero siempre con el objetivo de mejorar la convivencia en el aula.

El clima del aula:

Una de las condiciones para educar en valores es mantener una interacción comunicativa entre todos los miembros de la escuela, lo cual, demanda que el docente conozca el entorno ambiental de la institución para determinar el contexto de su actuación pedagógica y promover un espacio seguro y confiable (Arana-Ercilla y Batista-Tejeda, 1999; Parra-Ortiz, 2003). Ahí la importancia de que al momento de elegir juegos, se considere el clima del aula y se realice una evaluación previa del tipo de relaciones que mantienen los estudiantes ya que, esto ayudará a determinar puntos fuertes y débiles del grupo y la manera apropiada para mejorar las relaciones y establecer un ambiente de juego armónico, así por ejemplo, cuando se realicen juegos grupales o de pareja se sabrá con certeza cuál es la mejor forma de organizar los grupos (al azar, elegidos por el docente, por afinidad).

Los intereses y necesidades de los estudiantes:

Conocer al estudiante en cuanto a su personalidad, intereses, necesidades, valores, concepción del mundo, motivación, actitudes y proyecto de vida es una de las condiciones para educar en valores (Arana-Ercilla y Batista-Tejeda, 1999; Us Soc, 2009). Así, con el objetivo de promover una participación activa de los estudiantes en la construcción personal y práctica voluntaria de valores mediante el juego, resulta indispensable que al momento de elegir las actividades lúdicas, se considere estos factores para aplicar juegos altamente atractivos para los niños y niñas y enriquecer su repertorio de juegos en función de sus experiencias lúdicas, los juegos que practican en su comunidad, los que dominan, los que aún no conocen o los que les resulta atractivos por estar de moda (Garrido, 2017; Garrido y Tacchi, 2016).

Si bien algunos juegos pueden resultar más motivantes que otros por ser tendencia en la actualidad, hay que recordar que cualquier juego puede despertar interés y motivación en los niños



y niñas, siempre que sea acompañado por una actitud del docente que inspire ánimo, confianza y alegría por jugar de manera autónoma y libre (Ramírez; 2013; Bermejo-Cabezas y Blázquez-Contreras, 2016).

3. La naturaleza del juego

Considerar las reglas y dinámica del juego es uno de los elementos fundamentales para saber si cierto juego es o no apropiado, pues según Garrido (2017), estos aspectos ayudan a identificar la esencia y razón de ser del juego en cuanto al procedimiento, el número de jugadores, las acciones que debe realizar cada participante, las reglas, los retos, el nivel de diversión que ostenta, su conveniencia y factibilidad.

Al igual que en la convivencia social, en el juego, la competición, la inseguridad y el deseo de gloria, son las disputas más comunes entre las personas (Hobbes como se citó en Gutiérrez, 1997, p. 19), las cuales conducen a realizar acciones impetuosas por el afán de ganar o, por el contrario, desarrollan sentimientos de debilidad e incapacidad. Por esta razón, se debe analizar la naturaleza de los juegos al momento de utilizarlos como herramientas para el libre ejercicio de los valores, pues, se recomienda que para evitar conductas egoístas se seleccionen juegos que no sean puramente competitivos, sino que fomenten el trabajo en equipo, el contacto, la vivencia activa, la relación interpersonal con todos y la superación de complejos e inferioridades personales, en un clima escolar respetuoso, tranquilo y amigable que sustituya el protagonismo individualista, por una convivencia colaboracionista, donde el deseo de gloria es vivenciado al mirar el éxito común (Gutiérrez, 1997).

4. Espacio y tiempo

El espacio como criterio para el desarrollo de los juegos para la práctica de valores se convierte en un factor didáctico crucial y ha de ser objeto de reflexión y de planificación debido a que, según Garrido (2017) el espacio de juego es variable y depende del tipo de juego que se desarrolle, pues, mientras unos juegos requieren espacios amplios, existen otros que se pueden desarrollar en lugares reducidos, así por ejemplo, existen juegos al aire libre o de espacio exterior (como el juego de las



escondidas), y juegos de interior o espacios interiores (como el juego con cartas o naípe) (Pacheco-García, 2011; Arcos-Troya, 2015; Bermejo-Cabezas y Blázquez-Contreras, 2016).

Martínez-Ten y García-Marín (2013) señalan que al desarrollar juegos es necesario que exista espacio suficiente en relación al número de niños y niñas ya que, se genera una violencia estructural o peligrosa cuando se ofrece un lugar reducido para muchas personas. Ahí la necesidad de que el educador seleccione juegos en función del espacio con el que cuenta, lo cual no significa que se debe limitar al uso del aula y la cancha de la escuela como los únicos lugares precisos para jugar, pues, como exponen Laorden-Gutiérrez y Pérez-López (2002), aquí la creatividad del docente es sustancial, pues puede sacar provecho de espacios comunes como pasillos, rincones, escaleras, vestíbulos, patios o jardines como espacios educativos que garantizan la satisfacción de las tres necesidades comunes en todos los infantes: seguridad, acceso y valor del juego (Martínez-Ten y García-Marín, 2013).

En cuanto al tiempo como criterio para seleccionar juegos para la práctica de valores, es preciso recalcar que, nada es más contrario al espíritu de la educación en valores que su "institucionalización académica", por ello, este tipo de educación exige que se aproveche cualquier circunstancia existencial que viva el educando al convivir con todos los miembros de la comunidad educativa (Parra-Ortiz, 2003) y al ser el juego el medio natural de aprendizaje de los niños, su desarrollo no se limita a un tiempo específico, pues, es una de las estrategias no convencionales de enseñanza-aprendizaje que, por su naturaleza inherente y atractiva, logra que los estudiantes se involucren y atiendan por más tiempo. Justamente por esta razón, la implementación de los juegos supone una ruptura con la fragmentación del horario escolar en términos de 40 o 60 minutos, reclama su trascendencia más allá de los recreos escolares y el área de educación física (Moreno, 2012) y exige que se transforme la educación en una vivencia lúdica constante (Bonilla, como se citó en Campos-Sánchez, 2010, p. 41).

5. Los recursos

En el sistema educativo, los recursos han constituido y constituirán siempre una fuente importante para los aprendizajes, dado que, estimulan y encauzan la actividad educativa. En el proceso de construcción de aprendizajes, los recursos cumplen una función mediadora entre la



intencionalidad educativa y el proceso de aprendizaje, entre el educador y el educando y entre la realidad y la ficción (Blanco-Sánchez, 2012). Por esta razón, es importante evaluar los materiales que demandan los juegos, pues antes de realizar la actividad es sustancial preparar todo y contar con los implementos necesarios, los cuales deben ser atractivos, funcionales, durables, contextualizados al entorno y adaptados a las necesidades diversificadas de los alumnos, de forma que se puedan atender a los diferentes ritmos de aprendizaje, los intereses, las motivaciones, etc. y responder correctamente a las funciones, habilidades, conductas, destrezas y operaciones mentales que realizará el niño o niña mediante el juego (Bautista-Vallejo, 2001; Torres, 2012).

Así mismo, revisar los materiales o recursos que requiere el juego le permite al docente visualizar si los recursos están a su alcance e idear formas para conseguirlos. Lamentablemente, en ocasiones se cree que para jugar se necesitan juguetes o recursos que vienen empaquetados y estructuralmente preparados para determinados juegos. No obstante, para los niños casi cualquier cosa que les rodea puede utilizarse para jugar y les resulta más divertido y creativo encontrar juguetes donde no parece haberlos y crearlos con sus propias manos empleando materiales comunes como: vasos, botones, hilos, pinturas, telas, tijeras, cartones, cintas, etc. Por esta razón, no existe excusa para no emplear el juego en el aula, pues el docente cuenta con múltiples posibilidades de involucrar a los niños en la creación de los recursos o juguetes apropiados y al hacerlo, consigue que la creación de estos materiales ya sean parte del momento lúdico (Huete, 2005).

En efecto, al planificar el desarrollo de juegos en función de la edad, los intereses, el ritmo de aprendizaje, la naturaleza del juego, el tiempo, el espacio y los recursos, se entrega al estudiante una oportunidad de aprendizaje que le resulta propia y agradable para lograr vivencias significativas y desenvolver de forma espontánea y libre, cualidades como la creatividad, el deseo y el interés por participar, el respeto y valoración de uno mismo y de los demás, el establecimiento y cumplimiento de reglas, la seguridad personal, etc. Específicamente esto es lo que busca la educación en valores: la formación de espacios planificados pero libres que partan de las necesidades de los estudiantes, integren diversos contenidos de aprendizaje y al mismo tiempo, entrelacen la formación en valores como requisito para formar una convivencia amena y placentera.



3.5. JUEGOS ADAPTADOS QUE PERMITEN LA PRÁCTICA DE VALORES EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Una vez demostrada teóricamente la importancia del juego como herramienta didáctica para educar en valores, se proponen algunos juegos para fomentar la práctica de valores en educación general básica (EGB).

Las actividades se sugieren para todos los subniveles de EGB, los cuales, según el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) comprenden desde primero hasta décimo año y se organizan de la siguiente manera:

- **Básica preparatoria:** corresponde a primer año y comprende niños que están entre los cinco y seis años de edad.
- **Básica elemental:** concierne a segundo, tercero y cuarto año, los cuales implican estudiantes de seis a ocho años.
- **Básica media:** comprende quinto, sexto y séptimo año, y reúne estudiantes de nueve a 11 años.
- **Básica superior:** corresponde a los años de octavo, noveno y décimo, y reúne a estudiantes de 12 a 14 años.

El objetivo de los juegos propuestos en este trabajo, es que los valores sean practicados de manera libre, al cumplir las reglas; sin embargo, al concluir el juego, el docente puede guiar hacia una reflexión sobre el mismo con preguntas sencillas y claras, por ejemplo ¿Les gustó el juego? ¿Les gustaría jugar de nuevo?, etc. Y solo en caso de que se presente un conflicto el profesor intervendrá al momento de la reflexión realizando preguntas sobre la situación y determinar con los niños las consecuencias de esos comportamientos, siempre intentando que los estudiantes argumenten su respuesta. De esta manera, los infantes cuentan con la posibilidad de participar en un diálogo en el que pueden expresar sus sentimientos y emociones, y al mismo tiempo argumentar desde sus vivencias o experiencias.

Cabe mencionar que se han ubicado los juegos para niveles específicos, sin embargo, si el docente considera pertinente, puede utilizarlos para otro nivel realizando las adaptaciones



correspondientes. Así mismo, con el propósito de brindar información clara y ordenada sobre los juegos, éstos se presentan acorde al siguiente esquema:

1. **Descripción:** parte en la que se expone brevemente la esencia del juego de manera global.
2. **Objetivos:** indica las capacidades y valores que los niños y niñas desarrollan a través del juego.
3. **Materiales:** se describe los recursos necesarios para la puesta en práctica del juego.
4. **Reglas:** expone el reglamento de los juegos, marcando ideas sugeridas que pueden ser modificadas en función de las características del grupo al que se aplica.
5. **Desarrollo:** explica con detalle el procedimiento del juego.
6. **Implicaciones educativas:** Indica las posibilidades educativas y formativas que tiene el juego, así como las diferentes actuaciones a desarrollar para que el juego no sea únicamente un mero elemento de diversión, sino un importante medio para fomentar la unión grupal y el libre ejercicio de valores.
7. **Variantes:** señala otras alternativas para desarrollar el juego, adaptaciones y/o modificaciones para hacer más atractiva la actividad.

3.5.1 Juegos para el nivel de básica preparatoria

ACTIVIDAD N° 1
EL BAILE DE LAS SILLAS Fuente: Becerra-Calva, 2011
1. Descripción: Los estudiantes bailan alrededor de unas sillas.
2. Objetivo: Fomentar el compañerismo y el respeto hacia los demás.
3. Materiales: Sillas, música.



4. Espacio y tiempo:

Se lo puede realizar en el aula de clases y el tiempo para la realización es de 20 minutos aproximadamente.

5. Desarrollo:

1. Para empezar el juego se disponen en el centro del aula, tantas sillas como niños haya y se retira una.
2. Se colocan las sillas en círculo (cuando el espacio lo permite) o, en una o dos filas.
3. Cuando se organiza una fila, se deben colocar las sillas una junto a otra, pero alternando su posición en sentido contrario.
4. Cuando se organizan dos filas, deben colocarse espaldas con espaldas.
5. Los estudiantes comienzan a bailar al ritmo de la canción, alrededor de las sillas.
6. Cuando la música se detenga todos deben sentarse en una silla rápidamente.
7. La persona que no logre sentarse se retira del juego.
8. Se retira una silla y se comienza de nuevo.
9. Se termina el juego cuando quede una sola persona sentada.

6. Reglas:

- Bailar al ritmo de la música.
- Detenerse cuando la música pare.
- Evitar chocarse con los demás participantes.
- Prevenir agarrar o jalar la silla.
- Evitar sentarse encima de los demás.

7. Implicaciones educativas:

Mediante este juego, no solo se propicia el desarrollo de habilidades motrices gruesas y la recepción auditiva, sino también se genera un clima de confianza en el grupo y se fomenta el desarrollo de la



autoestima ya que los estudiantes para participar del juego deben bailar y lo hacen en un ambiente libre y agradable en el que no se juzga, ni critica.

A medida que cumplen las reglas del juego, practican valores como el respeto (al no burlarse, meter el pie, quitar la silla, empujar, etc.) y la responsabilidad (al cuidar que los demás no tenga algún accidente).

9. Variantes:

Una variante de este juego puede ser que los estudiantes formen parejas y entre ellos deben ir sujetados de las manos hasta que la música se detenga. En ese momento deberán buscar una silla y buscar la manera de sentarse los dos en las misma.

Con esta variante, además de fomentar la práctica de los valores y habilidades mencionadas, se propicia el trabajo en equipo.

ACTIVIDAD N° 2

LA GALLINITA CIEGA

Fuente: Becerra-Calva, 2011

1. Descripción:

Un niño se venda los ojos y atrapa a los demás.

2. Objetivos:

Fomentar la práctica del respeto, la responsabilidad y la solidaridad.

Promover la integración y cohesión grupal.

3. Materiales:

Un pañuelo o tela larga.



4. Espacio y tiempo:

El juego puede realizarse en el aula o cancha y tarda 30 minutos aproximadamente.

5. Desarrollo:

1. Se elige mediante un sorteo, una persona para que sea la gallinita ciega.
2. Los demás jugadores forman un círculo.
3. La gallinita se venda los ojos y se sitúa en el centro del grupo.
4. Los jugadores preguntan: "Gallinita ciega, ¿qué se te ha perdido?" y la gallina responde "Una aguja y un dedal". Nuevamente los jugadores dicen: "da tres vueltecitas y los encontrarás".
5. La gallinita ciega da tres vueltas en su sitio mientras los demás cantan: "Una, dos y tres", luego avanza con los brazos extendidos intentando tocar a alguno de sus compañeros.
6. Cuando un integrante es atrapado, se intercambian los roles.

6. Reglas:

- Respetar el turno.
- Recitar las frases del juego.
- Hacer silencio mientras la gallinita está buscando.
- Cuidar a la gallinita ciega para que no tropiece, sin dejarse identificar.
- Evitar golpearse.

7. Implicaciones educativas:

Este juego se presenta como un espacio idóneo para fomentar el desarrollo de la autoconfianza y el libre ejercicio del valor del respeto (al cumplir las reglas), la solidaridad y la responsabilidad (al cuidar de la gallinita). Además, se introduce un cambio de roles durante la actividad con la finalidad de que todos los estudiantes participen y sean miembros activos y protagonistas del juego, al mismo tiempo que se evita las eliminaciones.



8. Variantes:

Una variante es el juego de la gallinita ciega de los siete pasos; aquí la gallinita se queda quieta en el centro del juego con los ojos vendados, mientras que los demás se mueven libremente por toda el aula. Cuando la gallinita ciega dice en voz alta “quietos”, todos deben quedarse en el lugar que se encuentran. Entonces la gallina puede dar hasta siete pasos en la dirección que quiera y si en esos siete pasos consigue llegar y tocar a alguien se cambian los papeles.

Así mismo, se puede elegir varias gallinitas para que la dinámica sea más divertida y para que todos pueden participar.

ACTIVIDAD N° 3

EL FLORÓN

Fuente: Becerra-Calva, 2011

1. Descripción:

El juego consiste en pasar una moneda u objeto pequeño a otro compañero sin que el resto de estudiantes se dé cuenta.

2. Objetivos:

Fomentar el valor de la discreción y la creatividad.



3. Materiales:

Una moneda u objeto pequeño.

4. Espacio y Tiempo:

Cancha o patio, se necesitan 30 minutos aproximadamente para desarrollar el juego.

5. Desarrollo:

1. Los niños se sientan en una fila uno junto a otro, con las manos extendidas y juntándolas palma con palma.
2. El jugador que tiene el florón en medio de sus manos, se para en frente de ellos, y pasa por el lugar de cada niño, simulando que deja el florón en las manos de alguno (abriendo espacio entre las palmas), hasta que secretamente lo deja en las manos del compañero que elige, tratando de que el resto no se dé cuenta.
3. Mientras el juego se desarrolla, todos cantan: “el florón está en mis manos, de mis manos ya pasó, las monjitas Carmelitas se fueron a Popayán, a buscar lo que han perdido, debajo del Arrayán, ¿dónde está el florón?”.
4. El niño que tiene el florón, no debe comentar ni hacer gestos que lo delaten.
5. El niño que adivina, va a ser el nuevo jugador que tenga el florón en sus manos.

6. Reglas:

- Interpretar la canción del juego.
- Observar atentamente a la persona que tiene el florón.
- Respetar turnos.
- Colaborar con el grupo.

7. Implicaciones educativas:



Aunque al principio, para los niños les resulte algo difícil entender el objetivo del juego, con un poco de práctica y paciencia, esta actividad lúdica se convierte en un espacio emocionante e ideal para aprender y ejercitar valores, como el respeto (al respetar turnos), la creatividad, que es un valor intelectual (al buscar la manera de que los demás no se den cuenta de quién tiene el florón), la prudencia, al no delatar que tiene el florón, y la empatía, al experimentar lo que siente el otro, al realizar un cambio de roles constante.

8. Variantes:

Se propone que los que se encuentran en la fila, estén vendados los ojos con pañuelos y cuando el que tiene el florón deposite en las manos de algún compañero, éste adivine qué objeto es mediante el tacto y se intercambian los roles.

3.5.2 Juegos para el nivel de básica elemental

ACTIVIDAD N° 1
CARRERA DE TORTUGAS
Fuente: Becerra-Calva, 2011
1. Descripción: Los niños gatean hasta llegar a la meta llevando un almohadón sobre su espalda.
2. Objetivo: Practicar el valor de la honestidad y la responsabilidad.



Fomentar el desarrollo de la autoestima y perseverancia.

3. Materiales:

Almohadón pequeño para cada participante.

4. Espacio y tiempo:

Lugar amplio (exterior o interior) y un minuto por participante.

5. Desarrollo:

1. Se debe delimitar el trayecto de la carrera.
2. Todos los participantes se ubican en la línea de partida en posición de gateo, y se colocan el almohadón sobre la espalda (como si fuese el caparazón de una tortuga).
3. Al dar la orden de partida, las tortugas comienzan a avanzar.
4. Si se les cae el almohadón, deben regresar al punto de partida y comenzar nuevamente. Por tanto, deberán avanzar muy despacio para llegar más pronto.

6. Reglas:

- Respetar la línea de partida.
- No pueden pararse durante la carrera.
- Sí hacen caer el almohadón o la almohada deben regresar al punto de partida.
- No tocar con las manos el caparazón durante la carrera.

7. Implicaciones educativas:

Al participar de este juego, los niños se involucran en una actividad altamente divertida que supone esfuerzo físico, mental y actitudinal. Desarrollan habilidades motrices gruesas, mantienen la concentración, al cuidarse de no salir del sendero para llegar a la meta y la perseverancia al intentar



cuantas veces sean necesarias. Así mismo, practican el respeto al cumplir las reglas, la honestidad al no hacer trampa y la responsabilidad al cuidar de su caparazón.

8. Variantes:

Este juego es una variante de la carrera de carretillas, no obstante, se puede formar grupos, de manera que los niños trabajen en equipo para llegar juntos a la meta.

ACTIVIDAD N° 2

UN, DOS, TRES, POLLITO INGLÉS

Fuente: Saco-Porras, Acedo-García y Vicente-Felipe, 2001

1. Descripción:

Un estudiante se sitúa de espaldas a los demás y mientras menciona las palabras del juego, los demás avanzan hacia él, cuidando de no dejarse ver en movimiento.

2. Objetivos:

Fomentar la práctica del respeto a las normas y la honestidad.



Favorecer la integración y cohesión grupal.

3. Materiales:

Ninguno

4. Espacio y Tiempo:

Se realiza en espacios amplios y tarda aproximadamente 30 minutos.

5. Desarrollo:

1. Antes de empezar se designa un jugador que será el contador.
2. El contador se coloca de espaldas a una distancia prudente de los demás jugadores.
3. El juego consiste en avanzar hacia el contador hasta llegar o tocarle, sin que él les vea en movimiento. Para eso, el "contador" dirá pausadamente: "un, dos, tres, pollito inglés, sin mover las manos ni los pies", entonces, se da la vuelta para mirar a los jugadores y al que vea en movimiento, lo manda al lugar de donde partió.
4. Se pueden elegir nuevos contadores, las veces que se desee.

6. Reglas:

- Los jugadores aprovecharán el momento en que el "contador" está de espaldas para avanzar.
- Si alguien es descubierto moviéndose, empezará de nuevo.
- El contador tiene que decir toda la frase.

7. Implicaciones educativas:

Al realizar este juego, los niños se involucran en una actividad que demanda agilidad motriz y mental, pero también fomenta la práctica del valor del respeto al cumplir las normas propuestas, la



honestidad al no hacer trampa y la tolerancia, para regresar al lugar de inicio, sin reprochar, en caso de ser visto en movimiento. De la misma manera, mediante esta actividad lúdica se puede propiciar el cambio de roles para que todos los participantes experimenten distintas situaciones.

8. Variantes:

Una variante para este juego es el de “Los países”, en el que todos los jugadores se ponen nombre de países y el contador lanza la pelota al aire mientras todos corren, una vez que el contador tenga la pelota en sus manos verá al que esté más cerca de él y mediante saltos pronunciará el nombre del país que tiene el otro participante y lo quemará.

ACTIVIDAD N° 3

ENSACADOS

Fuente: Saco-Porras, Acedo-García y Vicente-Felipe, 2001

1. Descripción:

Cada estudiante se mete en un saco y salta hasta llegar a la meta.

2. Objetivo:



Fomentar la perseverancia y el respeto.

3. Materiales:

Sacos.

4. Espacio y tiempo:

Lugar al aire libre y aproximadamente 15 minutos, dependiendo del número de participantes.

5. Desarrollo:

Cada participante metido dentro de un saco, deberá recorrer una distancia determinada en el menor tiempo posible.

6. Reglas:

- Avanzar dando saltos.
- Evitar cruzarse en el camino de los demás.
- Intentar cuantas veces sea necesario para llegar a la meta.

7. Implicaciones educativas:

Este juego no supone un trabajo en grupo, sin embargo, a medida que promueve el esfuerzo individual para llegar a la meta, hace que los jugadores practiquen valores como el respeto a las normas y la perseverancia para llegar a la meta.

Además, el juego es una fuente de superación personal ya que, al caerse y volverse a levantar, el estudiante fomenta la confianza en sí mismo e interioriza la idea de que él es capaz de hacerlo.

8. Variantes:

Se puede recorrer la distancia, haciendo circuitos con diferentes trayectorias (senderos con rectas, curvas, en zigzag, etc.).



ACTIVIDAD N° 4
LAS ESCONDIDAS Fuente: Pacheco-Vásquez, 2013
1. Descripción: Un niño se cubre los ojos y cuenta hasta el 100 de 10 en 10, mientras, los demás se esconden en diferentes lugares.
2. Objetivos: Fomentar el respeto, la honestidad, la solidaridad y la prudencia.



Favorecer la cohesión grupal.

3. Materiales:

Ninguno

4. Espacio y Tiempo:

Se realiza en espacios amplios que tengan zonas potenciales para esconderse como un parque, un jardín, el aula, entre otros. El tiempo para su desarrollo es aproximadamente 30 minutos, pero depende del número de integrantes y las situaciones que se presenten.

5. Desarrollo:

1. Del grupo de estudiantes, se escoge un jugador para que sea el que cuenta, mientras los otros se esconden.
2. El que cuenta, debe tener los ojos cerrados y contar hasta el 100 de 10 en 10 cinco veces. Al terminar dice en voz alta “Listos o no, allá voy”; sale a buscar a los demás, que se habrán escondido mientras él contaba.
3. Cuando el contador ve a alguien, dice “visto” y el nombre del jugador, quien deberá salir de su escondite y esperar a que encuentre a todos los demás, pero no puede delatarlos.
4. El primero en ser visto, será el próximo que cuente.
5. Para salvarse, los niños que están escondidos tienen que correr al lugar donde estaba contando y tocarlo, sin ser vistos por el contador.
6. Si un niño, logra llegar al lugar de conteo, habrá salvado a todos y el contador deberá hacer este papel nuevamente.

6. Reglas:

- El contador debe cubrirse los ojos mientras cuenta.
- Los jugadores se esconden, mientras el contador llega a 100.
- El contador dirá “visto” cuando haya encontrado a alguien.



- El primero en ser descubierto, será el siguiente contador.
- Nadie puede delatar el escondite de los demás.
- Se inicia el juego nuevamente, cuando todos hayan sido descubiertos.

7. Implicaciones educativas:

Este juego es muy conocido, niños de distintas edades lo practican pues supone un momento de diversión, intriga, desafíos, satisfacción y aprendizaje. Al jugar a las escondidas, los niños desarrollan agilidad visual y mucha astucia, relacionan el conteo de números con la habilidad de búsqueda, y de manera voluntaria, libre e implícita practican el valor del respeto al cumplir las normas; la honestidad al no hacer trampa; la solidaridad al formar relaciones de ayuda para esconderse y salvarse unos a otros y la prudencia al permanecer escondidos y no delatar a ninguno de sus compañeros.

8. Variantes:

Una variante para este juego puede resultar de la mezcla del mismo, con el llamado juego “Tres Navíos en el mar”, el cual consiste en formar dos grupos, de los cuales se elige el grupo que se esconde y el que busca. Cuando el juego empiece, el grupo que está escondido gritará: "Tres navíos en el mar" y los que contaron responden: "Y otros tres en busca van...". Cuando los encuentran dicen: "Tierra descubierta (y el nombre del niño que ha visto)" y lo lleva a un punto acordado de antemano. Para salvar a los compañeros descubiertos les dan en la palma de la mano y dicen: "Entre tierra pararemos" (Saco-Porras, Acedo-García y Vicente-Felipe, 2001).



3.5.3. Juegos para el nivel de básica media

ACTIVIDAD N° 1
CARRERA DE LAS TRES PIERNAS Fuente: Becerra-Calva, 2011
1. Descripción: Consiste en desplazarse en parejas, para llegar a una meta sin caerse.
2. Objetivos: Fomentar el trabajo en equipo y el desarrollo de relaciones de ayuda.



Favorecer la práctica del valor del respeto y la perseverancia.

3. Materiales:

Pedazos de cuerda, pañuelo, cintas o cualquier elemento que sirva para amarrar.

4. Espacio tiempo:

Se sugiere emplear la cancha de la escuela y utilizar el tiempo que se estime conveniente.

5. Desarrollo:

1. Se forman parejas, de ser posible que sean de la misma estatura. Es importante que ningún estudiante quede solo, de ser necesario el docente debe involucrarse para permitir la participación de todos.
2. Cada pareja se ata, a la altura del tobillo, con un cordel, pañuelo o trozo de tela, la pierna derecha de un jugador con la izquierda del otro.
3. Se traza una línea de salida y otra de llegada (meta) y se hace la carrera.
4. Se pueden hacer varios equipos y carreras, dependerá del número de participantes.

6. Reglas:

- Respetar el punto de partida.
- Las piernas deben estar bien atadas.
- Sí su compañero tropieza y cae debe ayudarlo a pararse y no arrastrarlo.

7. Implicaciones educativas:

A través de este juego se fomenta la interacción entre los niños, el descubrimiento y el dominio natural de espacio, pues hacen suyo el entorno que les rodea. Así mismo, desarrollan habilidades psicomotrices al correr, saltar, esconderse, agacharse, flexionar y extender los brazos y piernas; en el ámbito moral practican valores como el respeto al cumplir las reglas propuestas, la honestidad



al no hacer trampa; la solidaridad al ayudar a su compañero cuando se cae; la perseverancia al intentar cuantas veces sea posible para llegar a la meta y, la responsabilidad, al reconocer que de sus movimientos depende la seguridad de su compañero.

De manera general, a medida que el juego se desarrolla, los niños aprenden a confiar en sus compañeros y se organizan de tal manera, que coordinan movimientos para caminar y llegar a la meta juntos.

8. Variantes:

Se puede organizar indicando que uno va de frente y el otro de espaldas; así, se tendrá un mayor nivel de dificultad y al mismo tiempo se fomentará el valor de la responsabilidad ya que el niño que va de frente, debe cuidar del que está caminando de espaldas.

ACTIVIDAD N° 2

LA CARRETILLA

Fuente: Moncayo-España, 2015

1. Descripción:

En parejas, los niños asumen los roles de carretilla o carretillero. El que hace de carretilla debe caminar con las manos y el otro es quien lleva la carretilla, sujetando a su compañero de los pies.

2. Objetivo:

Fomentar la cooperación, la relación de ayuda.

Favorecer la práctica del valor de la responsabilidad y el respeto.



3. Materiales:

Ninguno.

4. Espacio y tiempo:

Para desarrollar el juego se necesita de un espacio amplio para tener un recorrido libre y sin ningún material que pueda estorbar. El tiempo es indefinido porque es necesario que todos los estudiantes hayan participado. Cada carrera no deberá tardar mucho, pues, la persona que hace de carretilla puede sentir dolor o malestar en las manos o brazos.

5. Desarrollo:

1. Los estudiantes forman parejas, luego tendrán que ponerse de acuerdo para ver quien empieza de pie y quien en el suelo.
2. Las parejas se colocarán unos al lado del otro con una distancia mínima de 2 metros para así no chocarse en ningún momento.
3. Cuando esté todo listo, el docente dirá “preparados, listos, fuera”.
4. Cuando se pronuncie “listos” el niño que haga de carretilla tendrá que levantar sus pies para que su compañero lo sostenga.
5. Al decir “fuera” las parejas tendrán que ir lo más rápido posible a una línea marcada por el docente, la cual tendrán que pasar, para hacer el cambio de papeles y volver a la línea de salida.

6. Reglas:

- La persona que esté "caminando" con las manos, nunca deberá de tocar el suelo con ninguna otra parte de su cuerpo.
- La persona que esté de pie, no podrá soltar los pies de su pareja.
- Tendrán que llegar sí o sí a la meta e intercambiar los papeles para regresar al punto de partida.



- La persona que esté de “carretilla” no podrá bajar los pies, hasta haber atravesado la línea de llegada.

7. Implicaciones educativas:

Si bien este juego es competitivo ya que gana la pareja que llega primero, este aspecto se puede reducir al recalcar a los niños, que lo importante es llegar a la meta e intentar cuantas veces sea necesario.

En el ámbito de la educación en valores este juego fomenta, sobre todo, la práctica del valor de la responsabilidad, pues el carretillero cuida de su compañero para que éste no se golpee o lastime. Además, desarrolla una conducta moral positiva al trabajar en equipo, formar relaciones de ayuda con su pareja y ser perseverante, ya que lo importante es llegar.

8. Variantes:

Se puede realizar un circuito, es decir, ya no será todo en línea recta de ir y volver, ya que se podría colocar obstáculos para hacer que la carrera sea más dificultosa y divertida. Siempre cuidando de la seguridad de los niños, si existe la posibilidad se puede colocar colchonetas o telas grandes en el piso.



ACTIVIDAD N° 3

EL PESCADITO CHAU –CHAU

Fuente: Becerra-Calva, 2011

1. Descripción:

El juego consiste en mover a un estudiante quien hace de pescadito sobre los brazos de los compañeros simulando una ola.

2. Objetivo:

Fomentar el valor del respeto y la responsabilidad.

Favorecer la unión grupal.



3. Materiales:

Colchonetas o almohadas para colocar en el piso y evitar golpes.

4. Espacio y tiempo: el lugar debe ser amplio de acuerdo al número de estudiantes y el tiempo depende de las veces que se quiera realizar.

5. Desarrollo:

1. Los estudiantes forman parejas tomados de las manos, frente a frente en hilera.
2. A la señal, el niño más pequeño del grupo es acostado en brazos de sus compañeros y lanzado al aire como pescadito, mientras en “olas” empujan suavemente hacia adelante.
3. Luego, se elige a otro niño para el papel de pescadito.

6. Reglas:

- Respetar las reglas del juego.
- Las parejas deben sostenerse bien de las manos o brazos de los compañeros.
- Al formar la hilera, deben colocarse muy juntos, hombro con hombro, para evitar caídas.
- Evitar que el “pescadito” se caiga.

7. Implicaciones educativas:

Este juego se convierte en un espacio de disfrute, alegría e integración debido a que los estudiantes forman parejas y entre ellas, colaboran y se organizan para balancear al compañero que hará de pescadito, lo que resulta muy divertido y es un momento propicio para la práctica del valor del respeto y responsabilidad ya que todos los participantes deben cuidar de la integridad y bienestar del pescadito.

8. Variantes:

Para jugar con los niños menores de 10 años es aconsejable jugar con un muñeco como “pescadito”.



3.5.4 Juegos para el nivel de básica superior.

ACTIVIDAD N° 1
EL BAILE DEL PALO Autor: Parra-Buestan, 2010
1. Descripción: El juego radica en pasar por debajo de un palo bailando sin tocarlo ni rozarlo.
2. Objetivo: Fomentar la integración y la motivación.
3. Materiales:



Palo de escoba, música.

4. Espacio y tiempo:

El lugar para desarrollar el juego puede ser en el aula de clases.

5. Desarrollo:

1. Se debe formar una fila con todos los que van a participar.
2. Al frente deben estar dos personas sosteniendo en las manos el palo, a la altura de sus hombros.
3. Al comenzar la música, los estudiantes pasan bailando por debajo del palo, sin tocar el mismo y sin caerse, inclinándose para atrás.
4. Cuando ya pasen todos los participantes, los que sostienen el palo lo bajarán un poco, dificultando aún más poder cruzar por debajo del mismo.
5. Los estudiantes se irán eliminando uno a uno hasta que quede solamente un ganador.

6. Reglas:

- Respetar el orden de la fila.
- Para pasar por debajo del palo únicamente lo pueden hacer inclinándose para atrás.
- Sí tocan el palo con cualquier parte de su cuerpo serán eliminados automáticamente.
- Sí colocan las manos en el piso para tratar de pasar serán eliminados.

7. Implicaciones educativas:

Este juego es una buena herramienta motivadora e integradora al momento de socializar por primera vez con los estudiantes y a más de permitir que adquieran estabilidad y equilibrio con su cuerpo, también permite la práctica de valores como la honestidad al momento de no hacer trampa, y el respeto, valor principal cuando se evita burlarse de los demás.



8. Variantes:

Para hacer más difícil el cruzar debajo del palo se puede pasar en parejas, dados de la mano.

Otra alternativa, es que quienes vayan perdiendo, no se eliminen, sino cambien su rol, con quienes sostienen el palo.

ACTIVIDAD N° 2

PALO ENCEBADO

Autor: Parra-Buestan, 2010

1. Descripción:

El juego consiste en trepar por el palo encebado, utilizando únicamente la fuerza y llegar a la parte superior para tomar un objeto que se encuentra colgado.

2. Objetivo:

Fomentar la perseverancia, respeto y superación.



3. Materiales:

El palo de madera, con unas dimensiones de 20 centímetros de diámetro y unos 5 metros de altura, grasa o cualquier material que haga que el palo esté resbaloso, golosinas u otros objetos atractivos para los estudiantes.

4. Espacio y tiempo:

Es necesario un espacio al aire libre y que la superficie sea de tierra para poder plantar el palo de madera, el tiempo para cada persona es de cinco minutos.

5. Desarrollo:

1. En la parte superior del palo, se colocan premios (puede ser cualquier objeto atractivo para los estudiantes).
2. Se cubre completamente el palo con sebo, grasa o jabón, con el fin de que resbale y dificulte la subida.
3. Se entierra en el suelo el palo de madera, procurando que se mantenga firme y que no se tambalee.
4. Una vez que la estructura está preparada, se forma una fila con todos los estudiantes.
5. Se realiza un sorteo para conocer el orden de los participantes.
6. Cada estudiante tiene cinco minutos para intentar bajar los objetos utilizando únicamente su cuerpo y su fuerza.

6. Reglas:

- Respetar el orden según el sorteo realizado.
- Para trepar por el palo, no puede utilizar ningún otro objeto más que la fuerza de sus brazos y piernas.
- Respetar el tiempo concedido para cada estudiante.



7. Implicaciones educativas

Al desarrollar este juego se contribuye a la preservación de tradiciones, debido a que forma parte del bagaje cultural de nuestro contexto. Así mismo, permite el disfrute tanto de los espectadores como de los participantes ya que, los que miran pueden disfrutar de los repetidos intentos de los concursantes que obstinados a conseguir los premios que les esperan en la cima, caen resbalándose por todo el largo del palo, y los jugadores, a más de entretenerse también practican valores como: la colaboración al trabajar en equipo, la perseverancia al no darse por vencidos y buscar formas de llegar a la cima y el respeto al momento de esperar el turno y acatar las reglas del juego.

8. Variantes:

Una variante para esta actividad es formar grupos de cuatro estudiantes y trabajar en equipo.

ACTIVIDAD N° 3

PASE DE AMIGO O LAS QUEMADAS

Fuente: Saco-Porras, Acedo-García y Vicente-Felipe, 2001

1. Descripción:

Un estudiante y sus amigos asociados queman con un balón a los demás jugadores.

2. Objetivo:

Fomentar la práctica del respeto, responsabilidad y honestidad.

Favorecer la cohesión grupal y ayuda mutua.



3. Materiales:

Un balón.

4. Espacio y tiempo:

Se sugiere el uso de espacios amplios y sin obstáculos como el patio de la escuela. El tiempo es aproximadamente 30 minutos, sin embargo, puede variar en función del número de estudiantes y las situaciones que se presenten.

5. Desarrollo:

1. Juega todo el grupo de estudiantes.
2. Un estudiante será el que quema, para ello emplea el balón.
3. Este jugador se asocia con un "amigo" o "amigos" (máximo tres) para que le ayuden a quemar.
4. El participante que sea quemado se sentará en el suelo, pudiéndose salvar si es capaz de atrapar el balón cuando los quemadores se están pasando el mismo; o, si alguno de sus compañeros salta por encima de él.
5. El juego termina cuando todos hayan sido quemados o se pierda el interés del mismo.

6. Reglas:

- Se delimita un área de juego.
- Hay que quemar apegando el balón al cuerpo del otro jugador, no lanzando.
- El jugador que es quemado, deberá sentarse y solo podrá salvarse, si atrapa el balón (cuando hay más de un quemador).
- Cuando hay solo un quemador, los estudiantes podrán salvar a sus compañeros quemados, saltando por encima de ellos.

7. Implicaciones educativas:



Este juego involucra habilidades motrices y sociales. En lo motriz, los estudiantes se ejercitan al correr, lanzar, saltar, atrapar el balón, etc. Y en lo social, practican valores de manera implícita al colaborar voluntariamente para que el juego sea agradable, así por ejemplo: son respetuosos al no golpear a sus compañeros y cumplir las reglas, son honestos al no hacer trampa y salvarse únicamente de la manera permitida y practican actitudes de ayuda mutua al emplear estrategias para trabajar en equipo tanto para quemar, como para salvarse.

9. Variantes:

Se puede formar grupos de 5 jugadores y se divide la cancha en dos, dibujando una línea en el centro. Participan primero dos grupos, uno de cada lado de la línea; los jugadores de un equipo poseen un balón cada uno y cuando el juego comience, el desarrollo consiste en lanzar el balón para quemar al equipo contrario, mientras que los oponentes pueden esquivar el balón saltando, agachándose, alzando el brazo, etc. para no ser quemados, o pueden atrapar el balón para ser ahora los quemadores; esto se efectúa únicamente cuando la pelota es atrapada en el aire, sin tocar el suelo.



CONCLUSIONES:

El presente trabajo monográfico ha sido realizado con el objetivo de demostrar teóricamente la importancia del juego como herramienta didáctica para la práctica de valores y una convivencia armónica en la escuela. Por ello, luego de la revisión y análisis bibliográfico realizado sobre las categorías abordadas y su respectiva relación, se concluye que:

- El juego es una acción natural del ser humano, que encierra diversas conductas y cumple varias funciones; no persigue otro objetivo que el mero hecho de jugar y generar placer y disfrute. Por ello, al ser una actividad agradable, se presenta a lo largo de toda la vida del ser humano y con matices peculiares en cada etapa del desarrollo.
- El juego sobresale durante la infancia, ya que para los niños el único modo de habitar el mundo es jugando, pues, comprenden códigos sociales, aprender a valorar a los demás y construyen significativamente múltiples aprendizajes que sirven para comprender y adaptarse a su medio.
- El juego infantil es un derecho fundamental de los niños y es tan importante y propio de la infancia que se constituye como un recurso educativo por excelencia. Para los niños aprender es un juego y no existe diferencia entre jugar y aprender; por tanto, para generar oportunidades de aprendizajes significativos se tiene que adaptar el currículo al método natural de aprendizaje de los niños: el juego.
- Los valores son elementos inherentes al ser humano que se exteriorizan como cualidades o características subjetivas y/u objetivas, cuyo aprendizaje y práctica se vincula directamente con la vivencia; por ello, los valores se constituyen como construcciones individuales que influyen en el comportamiento humano determinando conductas y actitudes necesarias para generar el bien personal y colectivo.
- Los valores se interiorizan mediante la práctica diaria en la cotidianidad, a través de la interacción y convivencia con los demás. En este sentido, se recalca el papel que la institución educativa debe cumplir, pues al ser la educación un bien social y común, tiene la obligación de crear y aplicar proyectos que no únicamente impulsen aprendizajes académicos sino



también estimulen una formación de habilidades y valores morales relacionados con el aprender a convivir en sociedad.

- Al emplear juegos para fomentar la práctica de los valores, la intervención docente recae en propiciar todas las condiciones necesarias para que se desarrollen estas actividades lúdicas, ya sean libres o dirigidas, y combinarlas con diversas estrategias que permitan que los estudiantes reflexionen sobre su actuar y encuentren en el juego la mejor oportunidad para aprender a vivir en la sociedad.



RECOMENDACIONES:

Una vez culminada la presente investigación, se recomienda que:

- La escuela impulse proyectos educativos con el objetivo de ofrecer oportunidades para que los educandos practiquen, compartan, renueven y generen valores necesarios para forjar una sociedad más justa y solidaria.
- Se use el juego como una herramienta didáctica que permite la práctica de valores en la escuela.
- Aprovechar todos los espacios educativos para desarrollar juegos que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes. Esto implica, que el uso de los juegos trascienda del área de educación física o inicial y se aplique tanto dentro como fuera del aula y en todas las áreas curriculares.
- Los docentes empleen estrategias innovadoras que no impongan valores, sino propicien espacios para que mediante la convivencia e interacción sean interiorizados.
- Se utilice las actividades que se sugieren en este trabajo con el fin de impulsar la práctica de valores a través del juego en educación general básica.
- El docente seleccione juegos teniendo en cuenta criterios como: los objetivos o valores a fomentar; las características del grupo como: la edad, el número de estudiantes y el clima del aula; el tiempo disponible; el espacio en que se va a desarrollar la actividad; las reglas y dinámica del juego; y los recursos necesarios.
- Para futuras investigaciones, se sugiere la indagación sobre la importancia de trabajar conjuntamente escuelas y familias para lograr una educación en valores de calidad.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Agudo, D., Mínguez, R., Rojas, C., Ruiz, M., Salvador, R., y Larrén, J. (2009). Juegos de todas las culturas. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Agúndez-Gómez, D. (2015). Educar en Valores: Las Celebraciones Pedagógicas. [Consulta: 15 de abril de 2019] Recuperado de www.usie.es/.../2015_37/SP21_37_Articulo_Educar_en_valores_Agundez_def.pdf
- Amochavili, C. (1991). Un impulso vital. En el Correo de la UNESCO (Comp.), El juego (pp. 22-25). Londres: UNESCO. [Consulta: 20 de febrero de 2019]. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088610_spa?posInSet=1&queryId=eeb208d9-88eb-44d6-9a1d-64a0b29d2488
- Angulo-Parra, Y. (2004). Etica y valores 1. México, D.F.: Santillana, S.A. [Consulta: 10 de abril de 2019] Recuperado de <https://www.tabiblion.com/liber/Filosofia/Eticayvalores.pdf>
- Arana-Ercilla, M. y Batista-Tejeda, N. (1999). La educación en valores: Una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*. 4 (3), 1-30. [Consulta: 15 de abril de 2019]. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/147/147>
- Arcos-Troya, J. (2015). Los juegos tradicionales y populares: programa de intervención en primaria (Trabajo de titulación). Universidad de Valladolid, España. [Consulta: 21 de mayo de 2019]. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/12360/TFG-B.649.pdf;jsessionid=8190BDC7CA6AD89C73BBD4DD5FAC4118?sequence=1>
- Ardanáz-García, T. (2009). La psicomotricidad en la educación infantil. *Revista innovación y experiencias educativas*, 45(6), 1-10. [Consulta: 25 de febrero de 2019]. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/TAMARA_ARDANAZ_1.pdf
- Arzate-Estrada, S. y Garduño-Verastegui, I. (2013). El juego como recurso didáctico para fomentar valores cívicos en educación primaria (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.. [Consulta: 21 de mayo de 2019]. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30324.pdf>
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. [Consulta: 20 de octubre de 2018]. Recuperado de http://www.hlrn.org/img/documents/Constitucion_del_Ecuador_2008.pdf
- Bañeres, D., Bishop, A., Claustre-Cardona, M., Comas I Coma, O., Escuela Infantil Platero y Yo, Garaigordobil, M., Hernández, T., Lobo, E., Marrón, M., Ortí, J., Pubill, B., Ruiz de Velasco, A., Soler, M. P., Vida, T. (2008). El juego como estrategia didáctica. Claves para la innovación educativa. Caracas, Venezuela: Editorial Graó. [Consulta: 21 de marzo de 2018]. Recuperado de



https://www.academia.edu/9137595/El_juego_como_estrategia_did%C3%A1ctica_Claves_para_la_innovaci%C3%B3n_educativa?auto=download

- Barreno-Hernández, G. y Martínez-Celi, E. (2016). Educación de Valores, Guía del Formador. [Consulta: 21 de marzo de 2018]. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/05/1_Guia_Formadores_Valores.pdf
- Bautista, D. (2012). La superación de la crisis de valores y violencia en la sociedad contemporánea. Espacios Públicos, 15 (33), 96-108. [Consulta: 15 de abril de 2019]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/676/67622579006.pdf>
- Bautista-Vallejo, J. M. (2001): Criterios didácticos en el diseño de materiales y juegos en Educación Infantil y Primaria, Revista Agora digital, 2, [Consulta: 18 de mayo de 2019] Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6611/Criterios_didacticos.pdf?sequence=2
- Becerra- Calva, N. E. (2012). Los juegos tradicionales en el desarrollo motriz de niños/as del primer año de Educación Básica de la ciudad de Quito, sector Chillogallo, durante el año lectivo 2010-2011 (Trabajo de titulación). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador. [Consulta: 21 de mayo de 2019]. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/214/1/T-UCE-0010-35.pdf>
- Behncke-Erazo, E. (2017). 1, 2, 3, por mí y por todos mis compañeros, la seriedad del juego en la escuela. Santiago, Chile: Maval SPA. [Consulta: 10 marzo de 2019]. Recuperado de <https://kataix.umag.cl/udv-r/Doc/Archivos/1-2-3-POR-Mi-PDF-WEB.pdf>
- Bengtsson, A. (1979). El juego es algo más que Educación Física. Perspectivas Revista Trimestral de Educación, 9 (4), 475-483. [Consulta: 20 de febrero de 2019]. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000036403_spa?posInSet=1&queryId=c42b3e0c-3e4a-4870-ad37-664c16748c95
- Bermejo-Cabezas, R. y Blázquez-Contreras, T. (2016). El juego infantil y su metodología. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A. [Consulta: 20 de febrero de 2019]. Recuperado de <https://www.sintesis.com/data/indices/9788490773345.pdf>
- Blanco-Sánchez, M. I. (2012). Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo “Participación de los trabajadores en la empresa”. Universidad de Valladolid, España. [Consulta: 01 de junio de 2019]. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1391/TFM-E%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bravo-Contreras, D. M. (2014). La importancia del juego y desarrollo cognitivo en preescolar. Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F. [Consulta: 23 de febrero de 2019]. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30388.pdf>



- Buxarrais-Estrada, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Edetina: estudios y propuestas socioeducativas, (43), 53-65. [Consulta: 20 de mayo de 2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4406338>
- Campos-Sánchez, G. E. (2010). El juego en la educación física básica. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Campoverde-Crespo, E. N. y Jiménez-Ortiz, F. J. (2011). Juego como estrategia metodológica para contrarrestar la agresividad en niños de 3-4 años de edad (Tesina de titulación). Universidad de Cuenca, Cuenca. [Consulta: 21 de octubre de 2018]. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2222/1/tps723.pdf>
- Carrillo, I. (1992). Análisis crítico del entorno, elección de alternativas y clarificación de valores. Comunicación, Lenguaje y Educación. 4 (15), 77-84, [Consulta: 01 de mayo de 2018]. DOI:10.1080/02147033.1992.10821035, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es › descarga › articulo>
- Casals, E. (1999). Educación Infantil y Valores. En E. Casals, y O. Defis (Coord.), Educación infantil y valores (pp. 15-35). España: Descleé de Brouwer.
- Casals, E., y Defis O. (Coord.) (1999). Educación infantil y valores. España: Descleé de Brouwer.
- Castillo-Ceballos, G. (12 de abril de 2018). ¿Una sociedad con crisis de valores o con pérdida de virtudes?. [Mensaje en un blog]. [Consulta: 25 de mayo de 2019]. Recuperado de <https://www.unav.edu/web/vida-universitaria/detalle-opinion2/18/04/12/una-sociedad-con-crisis-de-valores-o-con-perdida-de-virtudes?articleId=17742361>
- Castro-Mendoza, H. y Terán-Rubio, C. (2015). La Pedagogía del Juego para el fortalecimiento de valores. (tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Colombia [Consulta: 10 de junio de 2019]. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/526/Pedagogia%20del%20Juego%20para%20educar%20con%20valores.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cerrillo-Martín, M. R. (2003). Educar en valores, misión del profesor. Tendencias Pedagógicas. 8, 59-68. [Consulta: 25 de mayo de 2019]. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1829/1937>
- Chambi, F. y Macedo, N. (2015). Los juegos motores y su relación con el desarrollo psicomotriz de los niños de 3 años de la institución educativa inicial “Alto Jesús” del distrito de Paucarpata 2014 (Trabajo de titulación). Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa. [Consulta: 01 de marzo de 2019]. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/1943>
- Contreras-Navarro, C. (2009). El juego y el juguete. Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas, 15, 1-9. [Consulta: 05 de junio de 2019]. Recuperado de



[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/CARMEN%20MARIA CONTRERAS 2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/CARMEN%20MARIA_CONTRERAS_2.pdf)

Corbo-Longueira, D. J. (2007). Educar en Valores. Razones y Enfoques de intervención pedagógica. En D. Corbo-Longueira (Coord.), La educación como ética de la libertad (pp. 240-248). Montevideo: Konrad Adenauer Stiftung. [Consulta: 15 de mayo de 2018]. Recuperado de <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4483-la-educacion-como-etica-de-la-libertad-construccion-autonoma-de-la-personalidad-moral-y-de-la-ciudadania-democratica-coleccion-konrad-adenauer>

Corrales-Segura, G. (2006). ¿Cómo favorecer la Educación en Valores en la Educación Preescolar? San José, Costa Rica. [Consulta: 15 de mayo de 2018]. Recuperado de <https://mep.janium.net/janium/Documentos/10698.pdf>

Cota-Olmos, A. (2002). Importancia de los valores en el desarrollo humano de la organización (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México. [Consulta: 20 de mayo de 2018]. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/1001/1/1020147482.PDF>

Domínguez-Chavira, C.T. (2015). La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada. [Consulta: 23 de octubre de 2018]. Recuperado de <http://www.uacj.mx/DGDCDC/SP/Documents/RTI/2015/ICSA/La%20ludica.pdf>

Fabelo-Corzo, J. (2001). Los valores y sus desafíos actuales. Libros en red. [Consulta: 24 de marzo de 2018]. Recuperado de <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Los%20valores%20y%20los%20desafios%20actuales.pdf>

Ferland, F. (2005). ¿Jugamos? El juego con niños y niñas de 0 a 6 años. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 1 (2), 29-58. [Consulta: 21 de mayo de 2019]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932002>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2006). Convención sobre los derechos del niño. [Consulta: 20 de octubre de 2018]. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Gallo-Armosino, A. (2006). Introducción a los valores. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. [Consulta: 23 de marzo de 2019]. Recuperado de http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/in_val.pdf

Gálvez-Sosa, M. y Rodríguez-Ledezma N. (2005). Jugando Juntos: un tercer lugar para niños de 3 a 6 años y su familia (Tesis profesional). Universidad de las Américas Puebla, Cholula.



[Consulta: 25 de Febrero de 2019]. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/galvez_s_mi/

- Garaigordobil-Landazabal, M. y Fagoaga-Azumendi, J. (2006). El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Garrido, R. y Tacchi, C. (2016). Criterios para clasificar los juegos. En P. Sarlé (Coord.), Lo importante es jugar (pp. 125-139). Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Garrido, V. (2017). 8 Factores para planificar actividades lúdicas. Guía para la reflexión docente. Observatorio del Juego, Fundación de desarrollo educativo. [Consulta: 20 de junio de 2019]. Recuperado de https://www.observatoriodeljuego.cl/wp-content/uploads/2018/05/8-Factores-para-planificar-actividades-ludicas_-Gu%C3%ADa-para-la-Reflexi%C3%B3n-Docente..pdf
- Gómez-Ramírez, J. F. (2011). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. CCAP, 10 (4), 5-13. [Consulta: 01 de marzo de 2019]. Recuperado de <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2018/04/El-Juego-Infantil-y-su-Importancia-en-el-Desarrollo.pdf>
- Gutiérrez, R. (1997). El juego de grupo como elemento educativo. Madrid:Editorial CCS.
- Hodelín-Tablada, R., y Fuentes-Pelier, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. Educación Médica de Salud. 28 (1). [Consulta: 31 de marzo de 2019]. Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/100/148>
- Huete, A. (2005). En vez de ver la tele... Barcelona, España: Editorial Océano S.L.
- Irven, A. (1994). ¿A QUE JUGAMOS? El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Laorden-Gutiérrez, C. y Pérez-López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Pulso: Revista de Educación. (25), 133-146. [Consulta: 20 de febrero de 2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243780>
- Leyva-Garzón, A. M. (2011). El juego como estrategia didáctica en la educación infantil (trabajo de titulación). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. [Consulta: 20 de febrero de 2019]. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6693/tesis165.pdf>
- Linares, A. R. (2007-2009). Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky (Maestría en Paidopsiquiatría). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. [Consulta: 20 de febrero de 2019]. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias_desarrollo_cognitivo.pdf



- Llull, J., y García, A. (2009). El juego infantil y su metodología. Madrid, España: Editorial Editex. [Consulta: 20 de febrero de 2019]. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/292978306> El juego infantil y su metodología
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común: Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. [Consulta: 22 de marzo de 2018]. Recuperado de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002616/261614S.pdf>
- López-Álvarez, A. (2013). El juego dirigido y el juego libre como estrategias metodológicas para potenciar las habilidades motrices básicas en niños y niñas del nivel pre-kinder del Jardín Copito de Nieve. (trabajo de titulación). Universidad de Magallanes, Chile. [Consulta: 22 de marzo de 2018]. Recuperado de http://umag.cl/biblioteca/tesis/lopez_alvarez_2013.pdf
- López-Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria, Autodidacta, [Consulta: 18 de febrero de 2019]. Recuperado de <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>
- Martínez-Criado, G. (2012). El juego y el desarrollo infantil. Barcelona, España: Octaedro, S.L. [Consulta: 18 de febrero de 2019]. Recuperado de <https://docplayer.es/73673614-El-juego-y-el-desarrollo-infantil.html>
- Martínez-Fragoso, C. (2015). Importancia de los valores. (trabajo de titulación). Universidad autónoma del Estado de México Centro Universitario UAEM Texcoco. [Consulta: 22 de marzo de 2018]. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/31625/secme-19623.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Navarro, E. (199). Valores y vida cotidiana. Revista Contextos Educativos, 2, 193-206. [Consulta: 20 de febrero de 2019]. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/407>
- Martínez-Ten, A. y García-Marín, C. (2013). Jugando en paz. Propuestas para jugar en libertad y sin violencia. México: Alfaomega Grupo Editor, S.A de C.V.
- Masnou, F., y Thió de Pol, C. (1999). Los valores en el juego. En E. Casals, & O. Defis, Educación Infantil y Valores (pp. 115-163). España: Descleé de Brower.
- Mauriras-Bousquet, M. (1991). Un oasis de dicha. En el Correo de la UNESCO (Comp.), El juego (pp. 13-18). Londres: UNESCO. [Consulta: 20 de febrero de 2019]. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088610_spa?posInSet=1&queryId=eeb208d9-88eb-44d6-9a1d-64a0b29d2488
- Medina, D. (2007). Estudio de la conceptualización de valor y las estrategias de transmisión y/o construcción de valores utilizadas por los maestros en centros públicos y privados del



- primer ciclo del nivel Básico. *Ciencia y Sociedad*, 32 (3), 364-420. [Consulta: 21 de marzo de 2019]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87032301>
- Meneses-Montero, M. y Monge-Alvarado, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25 (2), 113-124. [Consulta: 21 de febrero de 2019]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- Ministerio de Educación del Ecuador. [2016]. Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. [Consulta: 22 de octubre de 2018]. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>
- Ministerio de Educación, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y World Vision. (2015). Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador, la violencia entre pares en el sistema educativo. [Consulta: 20 de marzo de 2018]. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/acoso_escolar_final002.pdf
- Moncayo-España, M. E. (2015). Los Juegos Tradicionales y su impacto en el desarrollo físico en los niños y niñas del centro de educación básica "Nicolás Martínez" de la parroquia San Bartolomé de Pinillo, ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua. (Trabajo de titulación). Universidad Técnica de Ambato, Ambato-Ecuador. [Consulta: 22 de marzo de 2018]. Recuperado el 23 de junio de 2019, de <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/13311/1/FCHE-CFS-393.pdf>
- Moor, P. (1977). El juego en la educación. Barcelona, España: Herder.
- Moreno, I. (2012). Espacios de juego. Intervenciones lúdicas en educación, salud, empresas y áreas públicas. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Moreno-Murcia, J. (2002). Del Juego al Deporte. En E, Aljibe (Ed.) *Aprendizaje a través del juego* (pp. 151-171). España: Ediciones Aljibe.
- Negrete-Lares, L. (2014). Valores universales. México: [Consulta: 20 de abril de 2019]. Recuperado de <https://docplayer.es/7697431-Valores-universales-lucia-amanda-negrete-lares-1.html>
- Olmedo, F. (2008). Filosofía invitación a pensar, Cuenca: Monsalve Moreno Cía. Ltda.
- Organizacion de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1980). El niño y el juego, planteamientos teoricos y aplicaciones pedagogicas. [Codificado]. [Consulta: 20 de febrero de 2018]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>
- Ortega de Pérez, E., y Sánchez-Carreño, J. (2006). Los valores: una mirada desde la educación inicial. *Laurus*, 12 (21), 58-69. [Consulta: 18 de abril de 2019]. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/761/76102105.pdf



- Ortega, P., y Minguez, R. (2001). Los valores en la educación. Barcelona, España: Ariel.
- Pabón-Ríos, M. (2013). La práctica de los valores en la vida cotidiana. San Juan, Puerto Rico: RWPS. [Consulta: 18 de mayo de 2019]. Recuperado de <https://eticapr.blob.core.windows.net/files/STIC-2013-06.pdf>
- Pacheco-García, M. (2011). El juego en la etapa infantil. Revista digital para profesionales de la enseñanza. [Consulta: 22 de marzo de 2018]. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8764.pdf>
- Pacheco-Montesdeoca, G. (2015). Psicomotricidad en Educación Inicial. Quito, Ecuador. [Consulta: 01 de marzo de 2018]. Recuperado de http://www.runayupay.org/publicaciones/psicomotricidad_nivel_inicial.pdf
- Pacheco-Vásquez, I. P. (2013). Juegos tradicionales ecuatorianos en el desarrollo psicomotor grueso del niño de 5 años del Jardín de Infantes Eugenio Espejo del Distrito Metropolitano de Quito, en el período 2011-2012. (trabajo de titulación). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador. [Consulta: 10 de junio de 2019]. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/3241/1/T-UCE-0010-332.pdf>
- Padilla-Cañña, E. (2012). Lo lúdico en el desarrollo cognitivo del niño. Repertorio Americano, (22), 103-128. [Consulta: 01 de marzo de 2018]. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/5872>
- Palomo-González, A.M. (1989). Laurence Kohlberg, teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (4), 79-90. [Consulta: 15 de mayo de 2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117615>
- Parra-Buestan, J.F. (2010). El rescate de los juegos populares ecuatorianos y su aplicación en la animación turística. (Trabajo de titulación). Universidad de Cuenca. Cuenca-Ecuador. [Consulta: 10 de junio de 2018]. Recuperado el 23 de junio de 2019, de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/1726/1/tur10.pdf>
- Parra-Ortiz, J.M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. Tendencias Pedagógicas, 8, 69-88. [Consulta: 15 de mayo de 2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1012022.pdf>
- Paz y Miño, S. (2017). La deshumanización de la sociedad The society's dehumanization A deshumanização da sociedade. Razón y palabra, 21(4), 688-697. [Consulta: 20 de mayo de 2018]. Recuperado de www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/download/1023/pdf
- Pereira de Gómez, M. N. (2001). Educación en valores, metodología e innovación educativa. D.F., México: Trillas.



- Pérez-Pérez, C. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 60(1), 99-112. [Consulta: 18 de mayo de 2019]. Recuperado de <https://docplayer.es/68942808-Sobre-el-concepto-de-valor-una-propuesta-de-integracion-de-diferentes-perspectivas.html>
- Pestaña de Martínez, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), 67-82 [Consulta: 18 de mayo de 2019]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120206>
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella (traducción española: 1976).
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imagen y representación*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Posada-Fernández, D. Coord.) (2002). *El Libro de los Valores*. Bogotá, Colombia: Casa editorial EL TIEMPO. [Consulta: 18 de mayo de 2018]. Recuperado de <https://viajemosau mundollamadopreescolar.files.wordpress.com/2012/10/el-libro-de-los-valores.pdf>
- Posada-González, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica (Trabajo de maestría)*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. [Consulta: 25 de febrero de 2018]. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf>
- Quera, P., y Subirana, M. (1998). *Valores para Vivir, Un Programa Educativo*. Barcelona: Talleres Grafics Canigó.
- Ramírez, P. (2013). *El juego como medio para el desarrollo psicomotor del niño de preescolar. (Trabajo de titulación)*. Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F. [Consulta: 20 de febrero de 2018]. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/29587.pdf>
- Reina-Ruiz, C. (2009). El juego infantil. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*, 15 1-9. [Consulta: 01 de marzo de 2018]. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numer_o_15/CRISTINA_REINA_1.pdf
- Rendón-Morán, K.A. (2014). *Responsabilidad compartida de padres y docentes para la práctica de valores en los niños de la escuela de educación básica “jorge villacrés moscoso” de la ciudad de guayaquil (Trabajo de titulación)*. Universidad de Guayaquil, Guayaquil. [Consulta: 20 de mayo de 2018]. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/7626/1/Tesis%20Fomentar%20la%20Practica%20de%20Valores.pdf>
- Ribes-Antuña, M. D. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Sevilla, España: Editorial MAD S.A.



- Rivero-Weber, P. (2016). Sobre los valores universales. *Revista de la Universidad de México*, (144), 40-42. [Consulta: 15 de mayo de 2018]. Recuperado de http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/17038/19657
- Romero, E. (1998). *Valores para vivir*. Madrid: CCS.
- Ruiz-Gutiérrez, M. (2017). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil (Trabajo de titulación)*. Universidad de Cantabria, Santander. [Consulta: 22 de febrero de 2018]. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf?sequence>
- Saco-Porras, M., Acedo-García, E. y Vicente-Felipe, C. (2001). *Los Juegos Populares y Tradicionales*. [Consulta: 10 de junio de 2018]. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/41569996.pdf>
- Sáenz-Iturralde, B. (2009). *Actitudes y prácticas éticas de la secretaria ejecutiva dentro de su ejercicio profesional (trabajo de titulación)* Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. [Consulta: 20 de abril de 2018]. Recuperado de <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/2279/3/170X385.pdf>
- Sánchez-Iglesias, S. (2016). *La importancia del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Trabajo de titulación)*. Universidad de Valladolid, Palencia. [Consulta: 22 de febrero de 2018]. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/21428/1/TFG-L1446.pdf>
- Secadas-Marcos, F. (2018). La definición del juego. *Revista Española de Pedagogía*. (142) 1-69. [Consulta: 22 de febrero de 2018]. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-Las-Definiciones-del-Juego.pdf>
- Seijo-Suárez, C. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas. *Clío América*. 3 (6), 152-164. [Consulta: 21 de mayo de 2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5114848>
- Simancas-Zingre, G.F. (2013). *Los juegos cooperativos en la formación de valores morales en niños escolares menores de la escuela simón bolívar en el periodo octubre 2012-abril 2013 (Trabajo de titulación)*. Universidad de Cuenca, Cuenca. [Consulta: 01 de junio de 2018]. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20782/1/tesis.pdf>
- Sosa-Iñigo, B. (29 de mayo de 2017). *¿De dónde surgen los valores?*. Cátedra Carlos Llano. [Mensaje en un blog]. [Consulta: 15 de mayo de 2018]. Recuperado de <https://www.carlosllanocatedra.org/blog-familia-y-sociedad/de-donde-surgen-los-valores>



- Suárez-Díaz, R. (1994). *Ética y Valores Humanos*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional MEN. [Consulta: 25 de marzo de 2018]. Recuperado de <https://www.educar.ec/servicios/valores.pdf>
- Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), 289-296. [Consulta: 20 de febrero de 2019]. Recuperado de <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/download/1023/pdf>
- Torres, J., Padrón, F., y Cristalino, F. (2007). El juego: un espacio para la formación de valores. *Omnia*, 13(1), 51-78. [Consulta: 21 de octubre de 2018]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73713104.pdf>
- Us Soc, P. (2009). *La práctica de los valores en el aula*. San José, Costa Rica: Editorama, S.A. [Consulta: 17 de mayo de 2019]. Recuperado de http://www.culturacentroamericana.info/sites/default/files/content/Volumen_14.pdf
- Valdomir, Z. (2009). Crisis de los valores morales y éticos en la sociedad actual. Comisión del Recuento y la Amistad. *Revista Médica del Uruguay*. 1-5. [Consulta: 17 de mayo de 2019]. Recuperado de <https://www.smu.org.uy/elsmu/comisiones/reencuentro/crisis-valores.pdf>
- Valseca-Martín, M. (2009). Los valores en la educación. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 19. [Consulta: 25 de abril de 2019]. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/PILAR_VALSECA_2.pdf
- Verdugo, L. M., y Verdugo, L. G. (2011). *Práctica de valores en el cuarto año de educación general básica de la escuela “Francisco Moscoso” para mejorar la convivencia en el aula (Trabajo de titulación)*. Universidad de Cuenca, Cuenca. [Consulta: 20 de octubre de 2018]. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/1849/1/teb82.pdf>
- Yturralde, E. (2014). *Aprendizaje Experiencial: Una poderosa metodología para construir aprendizajes significativos* [Mensaje en un blog]. [Consulta: 22 de mayo de 2019]. Recuperado de <http://www.aprendizajeexperiencial.com>
- Zorrilla, M. (2008). El juego en la infancia. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(5), 544-549. [Consulta: 22 de febrero de 2018]. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v79n5/art14.pdf>



ANEXO

Travesía lúdica por los fundamentos del juego como estrategia de aprendizaje (Behncke-Eraza, 2017, pp. 83-84)

Reglas propositivas del juego:

1. Cada participante escoge un objeto pequeño ypreciado que represente un elemento evocador de su biografía lúdica. Este objeto se transformará en su “ficha”, con la cual se moverá por el tablero en relación a los números que los dados del azar le vayan arrojando. En este juego no hay un ganador, solo caminantes erráticos que en ese andar van encontrando colectivamente su sentido.
2. Se ponen todos los “elementos lúdicos” en la casilla número 1 y se procede, por turnos, a lanzar un par de dados, avanzando las casillas correspondientes al resultado de los dados.
3. Cada jugador (que también puede ser un dueto o un grupo), lee la frase escrita en su casilla y hace un “acto lúdico” en donde relacione esta frase con el “acto lúdico anterior” a su turno. Este “acto lúdico” puede ser una reflexión evocadora, un dibujo, una mímica, una pregunta, o cualquier cosa que se les ocurra. Lo importante es crear.
4. El propósito de este juego es facilitar el pensamiento creativo y la conexión lúdica de unas frases con otras. Existen tres tipos de casillas: a) las casillas que ya tienen una frase escrita predeterminada, b) las casillas con dibujos grandes (que ocupan dos casillas) son invitaciones a que cada cual recuerde o invente alguna frase sobre el juego; y c) las casillas con dibujos pequeños son invitaciones a encontrar una frase sobre el juego al interior del libro (en este caso, en el interior de esta monografía).



La plantilla del juego se encuentra en la pagina 91 del siguiente link: <https://kataix.umag.cl/udv-r/Doc/Archivos/1-2-3-POR-Mi-PDF-WEB.pdf>

