

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
LAMBAYEQUE

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS

PROGRAMA DE JUEGOS INFANTILES ORIENTADOS AL FORTALECIMIENTO DE
LA AUTOESTIMA EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE EDAD DEL JARDÍN DE NIÑOS
Nº 370 NIÑO JESÚS DE CHIMBOTE

Presentada para Optar el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con
Mención en Investigación y Docencia

AUTOR

Bach. EDGAR GUSTAVO SPARROW ALAMO

ASESOR

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO

CHIMBOTE – PERU

2017

TESIS

PROGRAMA DE JUEGOS INFANTILES ORIENTADOS AL FORTALECIMIENTO DE
LA AUTOESTIMA EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE EDAD DEL JARDÍN DE NIÑOS
N°370 NIÑO JESÚS DE CHIMBOTE – 2016

Presentada por:

Bach. EDGAR GUSTAVO SPARROW ALAMO
AUTOR

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
ASESOR

Aprobada por:

Dr.
PRESIDENTE

Dr.
SECRETARIO

Dr.
VOCAL

Lambayeque, enero del 2017

DEDICATORIA

A la memoria de mi Padre ALFONSO

A mi abnegada Madre ADA por su continuo aliento para la culminación de esta
Tesis.

A mis Hermanos: David, Luis, Judith y Larry. Por su apoyo incondicional.

A Gharumy y Madox, mis grandes tesoros.

AGRADECIMIENTO

Muy especialmente al Creador, quien me ha bendecido con unos hijos a quienes amo mucho.

Al Dr. MARIO SABOGAL AQUINO; por su orientación para el desarrollo de este trabajo.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

ABSTRAC

INTRODUCCIÓN 9

CAPÍTULO I 14

ESTUDIO DEL MARCO CONTEXTUAL DEL
OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN 15

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TENDENCIAL
DEL PROBLEMA 18

1.3. CRACTERÍSTICAS 23

1.4. METODOLOGÍA 26

1.4.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN 26

1.4.2.- POBLACIÓN Y MUESTRA 28

1.4.3. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE
RECOLECCION DE DATOS 29

CAPÍTULO II 30

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, EPISTEMOLÓGICOS Y
CIENTÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

MARCO TEORICO 31

TEORÍAS DEL JUEGO Y LA AUTOESTÍMA 31

FUNDAMENTO FILOSÓFICO 31

FUNDAMENTO CIENTÍFICO 32

FUNDAMENTO TECNOLÓGICO 33

FUNDAMENTO LÚDICO 34

LA AUTOESTIMA 37

EL JUEGO INFANTIL 43

RASGOS DE COMPORTAMIENTO 46

IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DEL NIÑO 50

ESQUEMA DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE
SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN 52

CAPÍTULO III 53

RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y DESARROLLO
DE LA PROPUESTA

3.1. RESULTADOS 54

CUADRO N° 01 54

CUADRO RESUMEN	55
3.2. MODELO TEÓRICO PARA DESARROLLAR UN PROGRAMA DE JUEGOS INFANTILES ORIENTADOS AL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA	57
3.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA	58
PROGRAMA DE JUEGOS INFANTILES ORIENTADOS AL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA	58
LOS JUEGOS INFANTILES	59
PUNTO DE VISTA PSICOLÓGICO	59
PUNTO DE VISTA SOCIOLOGICO	60
PUNTO DE VISTA ETNOLÓGICO	60
PUNTO DE VISTA PEDAGÓGICO	61
DIDÁCTICA LÚDICA	62
ESTRUCTURA DEL PROGRAMA	63
CONCLUSIONES	83
SUGERENCIAS	84
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	85
ANEXOS	88

RESUMEN

El investigador observó, en el proceso de formación de los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote, dificultades en el desarrollo de su autoestima. Conversó con las profesoras responsables sobre las desfavorables percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias que muestran estos niños en su vida escolar. Anotaron que tenían dificultades en las manifestaciones de su desarrollo personal, y del éxito escolar y social. Por esta razón decidió diseñar, elaborar y fundamentar científicamente un Programa de Juegos Infantiles, sustentados en las teorías propias de la Pedagogía lúdica para enfrentar estas dificultades en el desarrollo de la autoestima. El pensamiento investigativo esencial lo determinó en la siguiente hipótesis: un Programa de Juegos Infantiles debidamente orientado podría atenuar hasta desaparecer las dificultades en el desarrollo de la autoestima de los niños de la muestra de tal manera que mejoren sus percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias que muestran en su vida escolar y en consecuencia logren favorablemente el desarrollo de su personalidad y consigan el éxito escolar y social. Para conseguir este propósito se propuso identificar los niveles y grados alcanzados por esas dificultades, mediante la aplicación de una Lista de Cotejo cuyos sub indicadores sintetizan sus percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias que muestran en su vida escolar; elaboró el Marco Teórico de la investigación utilizando las teorías propias de la Pedagogía lúdica en sus fundamentos filosóficos, tecnológicos y científico-didácticos que permitió describir y explicar el problema, interpretar los resultados estadísticos de la investigación y elaborar el Programa de Juegos Infantiles y luego obtuvo y presentó los resultados de la investigación, el Modelo Teórico y el Programa de Juegos Infantiles.

Palabras clave: Autoestima, Programa de Juegos Infantiles

ABSTRAC

The researcher observed, in the process of training the 5-year-old children of the 370 Kindergarten "Niño Jesús" of Chimbote, difficulties in developing their self-esteem. She talked with the teachers responsible about the unfavorable perceptions, thoughts, evaluations, feelings and tendencies that these children show in their school life. They noted that they had difficulties in the manifestations of their personal development, and of school and social success. For this reason he decided to design, elaborate and scientifically base a Children's Games Program, based on theories of playful pedagogy to face these difficulties in the development of self-esteem. Essential research thinking led to the following hypothesis: a properly oriented Children's Games Program could attenuate the difficulties in developing the self-esteem of the children in the sample in a way that improves their perceptions, thoughts, evaluations, feelings and Trends that show in their school life and consequently achieve the development of their personality and achieve school success and social. To achieve this purpose, it was proposed to identify the levels and degrees reached by these difficulties, through the application of a Checklist whose sub indicators synthesize their perceptions, thoughts, evaluations, feelings and tendencies that show in their school life; Elaborated the Theoretical Framework of research using theories of playful pedagogy in its philosophical, technological and scientific-didactic foundations that allowed to describe and explain the problem, to interpret the statistical results of the investigation and to elaborate the Program of Infantile Games and later obtained And presented the results of the research, the Theoretical Model and the Children's Games Program.

Keywords: Self-esteem, Children's Games Program

INTRODUCCIÓN

El tema que aborda el presente informe es la autoestima relacionada con los niños de 5 años; en este sentido, se debe comprender, para este trabajo, que la autoestima es la conciencia de una persona de su propio valor, el punto más alto de lo que somos y de nuestras responsabilidades, con determinados aspectos buenos y otros mejorables, y la sensación gratificante de querernos y aceptarnos como somos por nosotros mismos y hacia nuestras relaciones. Es nuestro espejo real, que nos enseña cómo somos, qué habilidades tenemos y cómo nos desarrollamos a través de nuestras experiencias y expectativas. Es el resultado de la relación entre el carácter del niño y el ambiente en el que éste se desarrolla, por esta razón la autoestima marca el desarrollo del niño, es un elemento básico en la formación personal de los niños. De su grado de autoestima dependerá su desarrollo en el aprendizaje, en las buenas relaciones, en las actividades, y por qué no decirlo, en la construcción de la felicidad. Cuando un niño adquiere una buena autoestima se siente competente, seguro, y valioso. Entiende que es importante aprender, y no se siente disminuido cuando necesita de ayuda. Será responsable, se comunicará con fluidez, y se relacionará con los demás de una forma adecuada. Al contrario, el niño con una baja autoestima no confiará en sus propias posibilidades ni en las de los demás. Se sentirá inferior frente a otras personas y, por lo tanto, se comportará de una forma más tímida, más crítica y con escasa creatividad, lo que en algunos casos le podrá llevar a desarrollar conductas agresivas, y a alejarse de sus compañeros y familiares.

En los niños que tienen acceso a una escolaridad obligatoria se empieza a manifestar la existencia de un grupo que continuamente fracasa ante las tareas escolares y que no logra alcanzar las exigencias mínimas del sistema educativo, debido, precisamente a los conflictos que genera una deficiente orientación de la autoestima (Portellano, 1989).

Desde la década de los 90 se dio un incremento del número de escolares considerados con dificultades de aprendizaje, el término es de uso común y se ha visto la necesidad de aumentar la creación de servicios para atender a estos escolares. Se ha observado que la carencia de una definición operacional del término trae como consecuencia una sobre-identificación de escolares con dificultades de aprendizaje. A partir de que se toma el término de dificultades de aprendizaje, como un nombre genérico bajo el cual quedan incluidas una variedad de manifestaciones que sólo habían sido manejadas en forma aislada, se proponen una serie de definiciones que no han sido totalmente aceptadas. Regularmente

las definiciones propuestas incluyen términos ambiguos y son difíciles de usar operacionalmente, lo que ha impedido en el ámbito de los problemas de aprendizaje una verdadera consolidación. En esta observación se incluye de manera preponderante el comportamiento y observancia de la autoestima, como factor influyente.

El Comité Nacional Conjunto sobre Discapacidades de Aprendizaje (NJCLD) en 1999 propuso la siguiente definición “el aprendizaje es un término genérico que se refiere a un conjunto heterogéneo de desórdenes, manifestado en dificultades significativas en la adquisición y uso de las capacidades comprensión oral, lectura, escritura, razonamiento y para la matemática. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida. Con los problemas de aprendizaje pueden coexistir problemas en las conductas autorregulatorias, la percepción social y la interacción social, pero no constituyen una dificultad de aprendizaje en sí mismos. Aunque las dificultades en el aprendizaje pueden ocurrir concomitantes con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo deficiencias sensoriales, retraso mental, desequilibrios emocionales, alteraciones emocionales transitorias, inmadurez afectiva, privación psíquicas), o con influencias extrínsecas o externas tales como (Inadecuada organización del proceso docente_educativo, ausentismo escolar o abandono social o pedagógico). Evidentemente una buena orientación de la autoestima; o, la orientación oportuna, en el momento apropiado podrían garantizar un aprendizaje significativo que le permita al niño enfrentar con éxito todas estas turbulencias en la edad escolar y para el resto de su vida.

Morenza (1996), haciendo un análisis sobre el problema que implica plantear una definición sobre las dificultades de aprendizaje, consideró más pertinente hacer una caracterización de los escolares que presentan dichas dificultades: incapacidad para seguir el ritmo de los estudios que plantea la escuela regular, insuficiente desarrollo de los procesos cognitivos, inmadurez en la esfera afectiva, disfunción del sistema nervioso central, condiciones desfavorables de vida y educación. Es necesario desarrollar la “capacidad potencial de aprendizaje” que acerque a los escolares a que aprendan sin dificultades.

Tal idea se reafirma en el planteamiento de Grolnick y Ryan (1990), quienes consideran tres razones por las que los escolares que son clasificados con problemas de aprendizaje pueden presentar una autoestima relacionado a la escuela o global negativo: Por las continuas experiencias de fracaso y la retroalimentación negativa sobre su competencia escolar, las

cuales son internalizadas y representadas en la más negativa visión del yo, el etiquetamiento del que son objeto, afecta al autoconcepto directamente; así como indirectamente le afecta el mecanismo de “profecías que se cumplen en sí mismas”, presentando los resultados de fracaso que se espera de ellos y el estigma social con que se marca al niño, señalando su diferencia con los otros escolares.

Madge (1990) encontró que el estigma que produce la etiqueta de dificultades de aprendizaje, y no el inherente déficit de habilidades sociales que se les atribuye, es el que determina el status social del niño entre sus compañeros. Por su parte, La Greca y Stone (1990) afirman que el status social de estos escolares en su grupo está definido por interacciones más negativas, son más ignorados por sus maestros y compañeros y son percibidos con menos habilidades sociales. Algunos escolares pueden ingresar a la escuela con una autoestima ya deteriorada; ante las “diferencias” que empiezan a mostrar, sus padres pueden enfrentarse a sentimientos de incompetencia y de desilusión, y dependiendo de ellos y de la calidad de su relación, los escolares recoger percibir diferentes señales y mensajes que contribuyan a la formación de su autoconcepto.

Los escolares de 5 años del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote no escapan a la realidad descrita; que por el caso humano, tienen los universales de esta problemática.

Visto y analizado el panorama que presenta el Objeto de Estudio, el investigador elaboró la siguiente:

Matriz de la Investigación

El problema

Se observa en el proceso de formación de los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote, dificultades en el desarrollo de su autoestima. Esto se manifiesta en las desfavorables percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias que muestran en su vida escolar; lo que trae como consecuencias dificultades el desarrollo de su personalidad, éxito escolar y social.

Objeto de Estudio

Es el proceso de formación de los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote.

Objetivo General

Diseñar, elaborar y fundamentar científicamente un Programa de Juegos Infantiles, sustentados en las teorías propias de la Pedagogía lúdica para enfrentar las dificultades en el desarrollo de la autoestima que presentan los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote; de tal manera que mejoren sus percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias que muestran en su vida escolar y en consecuencia logren favorablemente el desarrollo de su personalidad, consigan el éxito escolar y social.

Campo de Acción

Es el proceso de diseñar, elaborar y fundamentar científicamente un Programa de Juegos Infantiles, para enfrentar las dificultades en el desarrollo de la autoestima que presentan los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote.

Hipótesis

Si se diseña, elabora y fundamenta científicamente un Programa de Juegos Infantiles, sustentados en las teorías propias de la Pedagogía lúdica; entonces, se podría enfrentar las dificultades en el desarrollo de la autoestima que presentan los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote; de tal manera que mejoren sus percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias que muestran en su vida escolar y en consecuencia logren favorablemente el desarrollo de su personalidad, consigan el éxito escolar y social.

Tareas (Objetivos Específicos)

1. Identificar los niveles y grados alcanzados por las dificultades en el desarrollo de la autoestima de los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote mediante la aplicación de una Lista de Cotejo cuyos sub indicadores sintetizan sus percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias que muestran en su vida escolar.
2. Elaborar el Marco Teórico de la investigación utilizando las teorías propias de la Pedagogía lúdica en sus fundamentos filosóficos, tecnológicos y científico-didácticos

que permita describir y explicar el problema, interpretar los resultados estadísticos de la investigación y elaborar el Programa de Juegos Infantiles.

3. Presentar los resultados de la investigación, el Modelo Teórico y diseñar, elaborar y fundamentar científicamente el Programa de Juegos Infantiles, sustentados en las teorías propias de la Pedagogía lúdica para enfrentar la dificultades en el desarrollo de la autoestima que presentan los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote.

En el Capítulo I se presenta las referencias para la identificación del tema investigado, los referentes contextuales del lugar donde se ha realizado el estudio; el origen, evolución y tendencias del problema de la investigación; las características y regularidades que presenta y la metodología estudiada. En el Capítulo II describe el Marco Teórico de la Investigación y las delimitaciones conceptuales. En el Capítulo III se encuentran los resultados estadísticos, el Modelo Teórico y el desarrollo del Programa de Juegos Infantiles.

CAPÍTULO I

ESTUDIO DEL MARCO CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.5. UBICACIÓN

La investigación se realizó en el Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote. La Ciudad de Chimbote es capital de la provincia del Santa del Departamento de Áncash. El Departamento de Áncash tiene una superficie de 35,914.81 km², siendo por su extensión la décimo tercera región del Perú. Se encuentra ubicada en la zona noroccidental del país. El territorio en el que actualmente se ubica Chimbote ha sido sucesivamente poblado por las culturas recuay, moche, wari, chimú e inca. Lo testimonian los centros arqueológicos de Huaca San Pedro, El Castillo, entre otras. Se piensa que una misma etnia pobló estas tierras, los Mayao, pero los aborígenes fueron luego dispersados y diezmados al acontecer la Conquista de América. En 1774, en el libro *Introducción y Descripción de las Provincias pertenecientes al Arzobispado de Lima* por Cosme Bueno aparece por primera vez el nombre de Chimbote en un documento oficial. La referencia narra "...que la antigua Villa de Santa María de la Parrilla (Santa), tiene anexo un pueblecito de pescadores nombrado Chimbote". La etnografía refiere a estos primeros pobladores como pescadores procedentes del balneario de Huanchaco, al oeste de Trujillo, por lo que se les denominó huanchaqueros. En un resumen "Historia de Chimbote" de Enrique Olivera Arroyo, aparece un alcance acerca del nombre de Chimbote. Comenta el autor que en unos mapas elaborados por un corsario Basil Ringrose, en el año 1682, aparece el nombre de "Chimbote" estos mapas se encuentran en Londres en el National Maritime museum.

En 1815, se otorga la titularidad de estos terrenos a los pobladores por Martín Plaza Larrabeitia, Sub Delegado Auxiliar de la Corona de España, cuando la población apenas sobrepasaba la centena. Sus pobladores se dedicaban, principalmente, a la pesca artesanal y a la tala de leña. En 1871 comienza el crecimiento de la ciudad con la construcción de un ferrocarril hasta Huallanca a cargo del ingeniero Enrique Meiggs. Al año siguiente, es nombrado Puerto mayor, por lo que se la dota de una oficina de aduana y de una infraestructura portuaria. Durante la expedición Lynch, episodio de la Guerra del Pacífico, es ocupada por el ejército chileno la hacienda Cambio Puente. Como en las demás ocupaciones, se le exigió a su dueño, Dionisio Derteano, el pago de un cupo a fin de que no se lleve a cabo el saqueo, pero ello era imposible, pues además de exigir una muy alta cifra, el Estado peruano cerró los bancos a fin de evitar estos cupos. En consecuencia, se saqueó y destruyó la cosecha, el ingenio y cuanto en ella había. En el año de 1906 se crea el Distrito de Chimbote, el 6 de diciembre. En la década de los años 1930 se construye la Carretera Panamericana.

En la década de los años 1950, se consolida la actividad portuaria con la constitución de la Corporación Peruana del Santa, la construcción de la central hidroeléctrica del Cañón de Pato y el inicio de las actividades siderúrgicas. Hacia esa época ya había en la periferia de la ciudad algunas procesadoras de pescado. Sin embargo, es recién en los años 1960 que comienza la explotación masiva, en gran parte a la iniciativa de Luis Banchemo Rossi, comenzándose el éxodo migratorio desordenado debido a la elevada demanda de mano de obra. Éste crecimiento implicó, además, la llegada de comerciantes y servicios que hicieron al crecimiento de la ciudad caótico y desproporcionado de los planes.

La siguiente década veía la caída de la economía debido a dos factores: la sobrepesca y contaminación ambiental, producto de la industria que agotó los cardúmenes de la costa, y factores climáticos como el fenómeno de El Niño. También en el año de 1970 se produce el amargo Terremoto del 70, que redujo a escombros gran parte de la infraestructura e inmobiliaria de la ciudad, sin contar las numerosas muertes en Chimbote y el resto del departamento; a Chimbote ya se le venía una gran problemática. Las últimas décadas han sido para Chimbote de reorganización y ordenamiento en proceso. Tras el descalabro de la industria pesquera y un nuevo El Niño fuerte hacia 1983 se volcó los intereses en la agroindustria, el turismo y el comercio. Durante los últimos años han sido notables los esfuerzos por la recuperación de la bahía y la remodelación de varios edificios y lugares públicos.

En el aspecto educativo cuenta con Instituciones Educativas de mucho prestigio y trayectoria, entre los que destacan: I.E. Emblemática Inmaculada de la Merced, I.E. República Peruana, I.E. Gloriosa 329 Jorge Giraldo de Paz N° 89002, I.E.P "Pedro Nolasco", I.E.P. Antonio Raimondi, I.E.P.P. Mundo Mejor,, I.E. San Pedro, I.E. Politécnico Nacional del Santa, I.E.P Real Pacífico, I.E.T. "Eleazar Guzman Barron" I.E. P.P. "Santa Rosa de Lima", I.E.P "San José Marelló", San Luis de La Paz, I.E "San Isidro", C.T.I 89009 "8 de Octubre", República Argentina, I.E.P. "Santa María de Cervelló", I.E.P Jesús Maestro, C.N. 88008 Manuel Peralta, I.E. Augusto Salazar Bondy, I.E.P. El Nazareno, I.E. Fe y Alegría N° 14, I.E.P Jean Piaget. Chimbote cuenta con cinco universidades. Una pública, la Universidad Nacional del Santa - UNS; cuatro privadas, la Universidad San Pedro (USP), la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH); y dos filiales, la Universidad César Vallejo (UCV), y una filial de la Universidad Alas Peruanas (UAP).

En esta visión contextual sobre la Unidad del estudio debemos culturalmente manifestar que Chimbotano es el gentilicio original de la persona nacida en el puerto de Chimbote. Antiguamente, quienes nacían en Chimbote, se les llamaba "chimboto o chimbota". Con el pasar de los años, esa palabra fue reemplazada por "chimbotano o chimbotana", que es la que se usa actualmente. El primer sustrato de la cultura chimbotana fue aquella de la de los pueblos pescadores de la costa norte, influenciados antaño por los moches y chimús y posteriormente por occidente a través de la cultura española. Durante el auge siderúrgico y pesquero, la gran migración produjo la adhesión de diversos patrones culturales tanto de la costa como de la sierra del país. Esto motiva que, por ejemplo, sean tan populares en la gastronomía el ceviche como el picante de cuy o en el baile folclórico, la marinera como el huaino y otras artes. Pero sin duda, lo más trascendente de la cultura en Chimbote lo constituyen sus escritores, entre los cuales podemos destacar a los más valiosos en sus distintos géneros: Novela: Braulio Muñoz y Fernando Cueto; poesía: Denisse Vega Farfán, Ricardo Ayllón y Augusto Rubio Acosta; cuento: Ítalo Morales; crónica: Augusto Rubio Acosta. La literatura en Chimbote es la más desarrollada de las artes. El puerto es sin lugar a dudas el epicentro cultural del interior del país, con una producción bibliográfica notable y autores destacados que han ganado los mayores premios en los géneros que cultivan. Para muestra algunos botones: Fernando Cueto (novelista) obtuvo en 2008 el segundo lugar del Premio Nacional de Novela Política; Denisse Vega (poeta) recibió en 2008 el Premio "Poeta Joven del Perú"; y Augusto Rubio Acosta (cronista) recibió en diciembre de 2008 el "Premio Nacional de Periodismo" CVR + 5 otorgado por el Consejo de la Prensa Peruana.

En las visitas de carácter factico que realizó el investigador tanto en Chimbote como en el Nuevo Chimbote encontró, a manera de diagnóstico presuntivo y, después de conversaciones con las docentes de aula, que los niños y niñas del Nivel de Educación Inicial son infantes con escasa diferenciación individual y muy poca iniciativa personal, muestran escaso desarrollo del sentido de responsabilidad sobre sus hechos, la falta de estímulos externos los hace sentirse poco importantes, su interacción con otros niños de su edad es limitada, difícilmente juega o forma grupos con otros compañeros aun de su misma aula, tiene poca comunicación con sus padres o con las personas mayores que le rodean, sus intervenciones áulicas son solo para interrumpir. En función a este trabajo se elaboró una lista de las características que se notan en estos grupos.

- Altamente dependientes.
- Pesimismo y fatalismo, como hábitos mentales.

- No se sienten bien consigo mismo.
- Sentimiento de abandono.
- Temerosos ante las nuevas situaciones.
- Algunos de ellos solitarios y aislados.
- Necesidad de afecto
- No admite sus propias fallas, de las cuales culpa a los demás.
- Reprime sus sentimientos
- Conducta agresiva y violenta.
- Especie de rechazo a sí mismo.
- Reclama ser posesivo con los demás.
- Constantemente necesitado de estímulo.
- Manipulador.
- Relaciones problemáticas con sus compañeritos
- Muestras de proclividad a la ansiedad y a la depresión.
- Mal genio.
- Miedo al rechazo.
- Temeroso de los errores y del fracaso.
- Indecisos.
- Algunos avergonzado de sí mismo.

1.6. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TENDENCIAL DEL PROBLEMA

Ortega (2017) dice que “Uno de los problemas que más ha preocupado a la sociedad y a la Administración educativa, hasta fechas muy recientes, ha sido el fracaso escolar. Se han investigado exhaustivamente las posibles variables asociadas al rendimiento académico (García López, Martínez Mut y Ortega, 1987). En su afán por «explicar» y acotar el campo, hasta la ubicación de los centros escolares (su proximidad a los aeropuertos o contaminación acústica) ha merecido la atención de los investigadores. Bien es verdad que ha habido más investigación descriptiva que propuestas pedagógicas a este respecto. Pero resulta sorprendente que la abundante investigación producida, a pesar de la preocupación por «explicar», haya relegado a un segundo plano una variable que condiciona no sólo el rendimiento académico, sino que influye, además, y de un modo notable, en el comportamiento humano: la autoestima. Y en el ámbito de la pedagogía, la presencia de la

autoestima como objetivo educativo, y si se quiere como variable a contemplar en el rendimiento académico, es más bien escasa.” Pág. 46.

“El interés científico por la estimación del yo (identidad, self, autoimagen, etc.) –Dicen los autores-, aparece pronto en la investigación del comportamiento (James, 1890/1990). Las revisiones sistemáticas de Wells y Marwell (1976) y de Wylie (1974) señalan un notable crecimiento de investigaciones sobre la autoestima desde los años cincuenta hasta mediados de los setenta. Tras un cierto estancamiento, la producción científica no ha cesado, con más de siete mil artículos y seiscientos libros publicados sobre uno de los aspectos más atractivos y a la vez complicados de nuestra realidad personal. El conjunto de conceptos relevantes y su valoración afectiva en referencia a cómo el individuo piensa sobre sí mismo y sus actuaciones es lo que, hasta ahora, se ha reconocido como autoestima. Tanto la conducta de los otros y las reacciones de ellos ante nuestra conducta nos sirve a menudo de criterio que orienta nuestros propios sentimientos y la valoración sobre sí mismo. Precisamente por su dependencia del medio social, la autoestima no es algo estable, «su consistencia varía de acuerdo con las variaciones del medio» (Avia, 1995: 103)- De este modo, la autoestima se ha operativizado como una variable mediadora de múltiples situaciones psicológicas, educativas y sociales. También se ha tomado como una variable independiente, en el sentido de que la autoestima influye sobre la conducta orientándola hacia una dirección o, por el contrario, como variable dependiente porque responde a la influencia de factores externos. El modo tan variado en que se manifiesta la autoestima en nuestra conducta, que puede influir o puede ser influenciado por ésta, es una prueba más de que no existe una solución definitiva, al menos de momento, al problema de la autoestima (Ross, 1992), sino que, además, hay muchas formas de abordar este constructo. Distintas teorías psicológicas la consideran una pieza clave del comportamiento relacionada con la salud y el bienestar mental; esta asociación se ha manifestado entre un ajuste positivo del yo y un alto funcionamiento del «ego» con los demás en situaciones variadas (control interno, autonomía personal, etc.). La ausencia o baja autoestima de los individuos ha estado vinculada a estados individuales negativos, como enfermedades mentales y ciertos trastornos de personalidad. Sin embargo, la importancia concedida al estudio de la autoestima, preferentemente en los ámbitos de la psicología profunda, de la personalidad, de la psicología social y de la psicoterapia, ha sobrepasado el espacio propio de la ciencia psicológica, y se ha constituido en una constante de la investigación social cuando se ha tratado de la conducta del individuo con los demás o, más precisamente, del yo y la

influencia del contexto social (Mruk, 1998; Rosenberg, 1981). En la actualidad, el estudio de la autoestima ha alcanzado una importancia social y educativa más amplia de la que se ha concedido en el ámbito de la investigación psicológica. Los trabajos pioneros de Rosenberg (1965) y de Coopersmith (1967) han vinculado este constructo psicológico a problemas sociales como el abuso de drogas, la delincuencia, el fracaso escolar, la familia o la adolescencia. «El bienestar de la sociedad, escriben Mecca et al, (1989: 1), depende de sus ciudadanos... muchos problemas, si no todos los que plagan nuestra sociedad, tienen sus raíces en la baja autoestima de aquellas personas que configuran la sociedad». Por su parte, la investigación pedagógica ha considerado a la autoestima como una cuestión clave de los procesos de construcción personal, si bien aún es bastante escasa la existencia de investigaciones que aporten resultados adecuadamente contrastados para su formación y consolidación (Musitu, 1995; Ortega y Mínguez, 1999). Hasta ahora, una de las direcciones más frecuentes que ha adoptado la investigación de la autoestima ha sido la de identificar qué variables del ámbito escolar repercuten en el desarrollo de la misma. En concreto, se ha ocupado de comprobar la repercusión de la dimensión académica, o autoconcepto académico, en el aumento-disminución del rendimiento escolar (Marsh, 1992, 1993; Marsh y Roche, 1996; García Bacete y Musitu, 1993; Frías Navarro et al, 1991, y Gimeno Sacristán, 1976). Otras investigaciones han comprobado que las expectativas de los profesores respecto a la realización de tareas escolares aumenta la autoestima de sus alumnos (Brouphy y Good, 1974; Burns, 1982); lo mismo ocurre con las expectativas de los padres (Coopersmith, 1967) y de los iguales (Seymour, 1986). En investigaciones recientes se ha comprobado una correlación positiva entre la autoestima académica del alumno, rendimiento escolar y ajuste psicosocial (García, 1989; García, Musitu y García, 1990; Rodríguez Espinar, 1982). Junto a estas variables, el clima socio-escolar aparece en la actualidad como una nueva variable que repercute significativamente en la autoestima académica de los alumnos (García Bacete y Musitu, 1993). Por último, otra dirección de la investigación sobre la autoestima, hasta ahora de escasa relevancia, se sitúa en la aplicación de programas educativos centrados en la mejora de la autoestima (Carlton, 1981; Marsh et al., 1986; Marsh y Roche, 1996; Marsh et al., 1997). En nuestro ámbito nacional destacan las investigaciones realizadas por García Bacete y Musitu (1993), García Bacete (1989). La mayoría de estos programas se han ocupado de producir una mejora global o parcial de la autoestima, introduciendo cambios importantes en las condiciones psicosociales del aula (ajuste social, clima social), condiciones que se han mostrado favorecedoras principalmente de la autoestima académica y del rendimiento escolar. La investigación de variables

netamente pedagógicas, orientadas a identificar los procesos que contribuyen al descubrimiento y consolidación de la autoestima, así como de las técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje para su fortalecimiento, constituye una línea investigadora muy reciente y de escasa presencia en nuestro ámbito pedagógico (Elexpuru, 1992; Voli, 1996; Saura, 1996; Ortega y Mínguez, 1999). Sin embargo, el interés pedagógico por su estudio ocupa un lugar ciertamente preferente en la construcción de la personalidad, no sólo porque constituye en sí misma una variable mediadora-reguladora de la conducta, sino que, además, existe el convencimiento ampliamente compartido de que la autoestima es un núcleo de indispensable atención educativa, si se pretende tratar adecuadamente la formación moral de los individuos. «El yo capaz de conocerse, evaluarse y proyectarse, escribe Puig (1996: 191), acaba convirtiéndose en sede de la responsabilidad moral y de la coherencia personal». A pesar de la importancia concedida a la autoestima en la educación moral, hasta ahora, la investigación en y de la autoestima ha estado claramente orientada a la identificación de la misma, a cómo el sujeto evalúa o valora las atribuciones que él hace de sí mismo y de las que recibe de su entorno más significativo. Es decir, dicha investigación ha estado estrechamente vinculada al ámbito psicosocial en vistas a la identificación de los elementos y condiciones que la configuran como constructo psico-social. Esta orientación, del todo necesaria, es claramente insuficiente para abordar la autoestima en el ámbito educativo. Creemos que debe ser tratada, también, desde la perspectiva del valor. Este planteamiento supone adoptar determinadas posiciones teóricas y metodológicas ante algunos de los problemas básicos que actualmente concurren en su investigación. A nuestro juicio, básicamente se centran en dos cuestiones fundamentales: a) la re-definición del constructo autoestima, y b) la elaboración de un instrumento de medida que contemple este nuevo enfoque. Ambas cuestiones, creemos, están muy ligadas entre sí: los problemas de definición a nivel conceptual (escasa precisión, ambigüedad, contrastabilidad, etc.) se reflejan, posteriormente en problemas metodológicos de medida. Por eso, el modo en que sea definido dicho constructo repercute en cómo sea evaluado.” Págs. 50-52

Por otro lado, encontramos que durante mucho tiempo se consideró la autoestima como la piedra angular de la personalidad humana, por lo que ha figurado prominentemente en diversas teorías desde William James hasta Carl Rogers, por un lado y por el otro, en el trabajo de Freud y el de Kojut, que han puesto mucho énfasis en el desarrollo del ego. También autores como Adler, Horney, Fromm y Sullivan, han tomado la autoestima como

parte importante de sus teorías; y, han contribuido a comprender el papel que desempeña en el desarrollo psicológico y el la patología.

En este recorrido histórico encontramos a William James como creador de la teoría sobre el self. El estudio del self, o de *la conciencia de uno mismo* y de sus implicaciones en nuestro comportamiento es uno de los temas más apasionantes de la historia de la Psicología. Una materia que nunca ha sido abandonada aunque haya vivido épocas de mayor interés por sus procesos y otras de más desafecto, es una forma de encontrar el origen y el cómo ha evolucionado el problema de la autoestima; El capítulo sobre la "Conciencia del Self" está dividido en tres partes: 1 - El Ego empírico: En esta parte el autor hace una descripción física, psicológica y social del "Self". Es precisamente en esta parte, en, mi opinión, donde el análisis de James es más novedoso y fresco. Es aquí donde el autor explica la naturaleza 'polifacética' e 'inclusiva' del "Self". Es aquí donde menciona la fundación social del ser humano. Y es aquí donde James incorpora en una sola explicación los aspectos afectivos (v. gr., autoestima) e instintivos (v. gr., autopreservación) de los humanos. 2.- El Ego Puro: los temas incluidos en esta sección son dos: identidad personal y el "Self" puro o la unidad personal. Es importante el tratamiento que hace el autor del "Self" puro donde menciona los tres puntos de vista famosos históricamente al respecto: la teoría espiritualista, la teoría Asociacionista y la teoría Transcendentalista. Es interesante notar que James critica la noción trascendental del "self" (Ego Puro) al referir sus propias descripción, (empírica y psicológica) del "Self". 3.-Las mutaciones del "Self": En esta tercera y última parte del capítulo, James hace una larga descripción de los aspectos psicopatológicos y cambiantes del "Self". Aquí James incluye varias historias detalladas acerca de "experiencias raras" que le pasan a la gente. Esta sección cierra, el exhaustivo análisis -tanto científico como metafísico- de la naturaleza del 'Self'.

La teoría humanista de la personalidad de Carl Rogers enfatiza la importancia de la tendencia hacia la autorrealización en la formación del autoconcepto. Según Rogers el potencial del individuo humano es único, y se desarrolla de forma única dependiendo de la personalidad de cada uno. Las personas quieren sentir, experimentar y comportarse de formas que son consistentes con la autoimagen. Cuanto más cercana esta la autoimagen y el yo ideal, más consistentes y congruentes son las personas y más valor creen que tienen. Junto a Abraham Maslow, Rogers se centró en el potencial de crecimiento de individuos sanos y contribuyó enormemente a través de la Teoría de humanista la personalidad a la comprensión del self (el "sí mismo" o el "Yo", en español).

Finalmente, se debe considerar que la autoestima no es heredada, la autoestima se aprende. Como se mencionó anteriormente, es el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de experiencias vividas por el niño en interacción con el medio, es un punto de encuentro entre el individuo y la sociedad, vivencias, ideas, opiniones, sentimientos y actitudes que tenemos hacia nosotros mismos. Es la imagen que el sujeto se forma de su propia persona en la que se refleja, en síntesis, todo lo que ha hecho y ha sido, con todo lo que es y hace y además con lo que quiere hacer y ser. La formación del concepto y valoración de sí mismo empieza temprano en la niñez, de una manera vaga, imprecisa, indefinida, como reflejo de la opinión y valoración social de las personas cercanas significativas (padres, parientes, maestros, amigos, etc.). Hacia la adolescencia se desarrolla un nivel superior de conocimiento y valoración de sí mismo cuando el joven, motivado por la necesidad de saber quién es y quién quiere ser, elabora una opinión y estimación propia, independiente de su propia persona, basada en la autoreflexión sobre sus vivencias, experiencias y actividades. Otra fuente importante que influye en el concepto y valoración de sí mismo es la observación y valoración que hacemos de los demás y la comparación de ellos con uno mismo. Ahora bien, ¿qué se entiende realmente por autoestima? Lo primero que hacemos en el mundo es estimar, valorar, apreciar las cosas que encontramos como buenas o malas, bellas o feas, amables u odiosas, etc. Y lo primero que estimamos en el mundo es nuestra propia persona, que es lo que llamamos autoestima y así nos estimamos a nosotros mismos como inteligentes o torpes, emotivos o controlados, persistentes o inconstantes, etc.

1.7. CARACTERÍSTICAS

El núcleo del sistema problemático son las dificultades en el desarrollo de la autoestima de los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote. En el Programa de Salud Infantil y del Adolescente encontramos que se debe entender por Autoestima al sentimiento valorativo de nuestro ser, es nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar. Que es a partir de los 5-6 años cuando empezamos a formarnos un concepto de cómo nos ven nuestros mayores (padres, maestros), compañeros, amigos, etcétera y las experiencias que vamos adquiriendo. Cuando un niño tiene una buena autoestima, se sabe valioso y competente. Entiende que aprender es importante, con lo cual no se siente disminuido cuando necesita ayuda. Es responsable, se comunica bien y es capaz de relacionarse adecuadamente con otros. Un niño

con baja autoestima no confía en sí mismo y por lo tanto tampoco en los demás. Suele ser tímido, hipercrítico, poco creativo y en ocasiones puede desarrollar conductas agresivas, de riesgo y desafiantes. Esto provoca rechazo en los demás, lo que a su vez repercute en su autovaloración. Esta es la preocupación mayor del investigador; pues, la cercanía que actualmente ejerce con este nivel de escolaridad formal ha generado el interés por la presente investigación. El investigador encontró que en la conformación de la autoestima, influyen factores de diversa naturaleza por ejemplo: de carácter personal (la imagen corporal, las habilidades físicas e intelectuales...); personas significativas (padres, hermanos, profesorado, amigos,...); factores sociales (valores, cultura, creencias...). Por lo tanto, su desarrollo estará estrechamente ligado a los valores de la sociedad en la que nace y vive; si la honestidad, riqueza, delgadez o habilidades en el fútbol son valores sociales admitidos y el niño los tiene, se le facilitará una buena autoestima. Pero, además, es importantísima la consideración y crítica que reciba por parte de los adultos, sobre todo de aquellos más significativos para el niño (mientras más importante sea una persona para él o ella, mayor valor tendrá su opinión y mayor será la influencia en la percepción que se va formando de sí mismo). Entonces, ¿Cómo proceder cuando lo que hace el niño es rehuir al intentar actividades intelectuales, deportivas o sociales por miedo al fracaso? Cuando miente permanentemente. Cuando siempre echa la culpa a otros. Cuando muestra conductas regresivas (hacerse el pequeño). En sus comportamientos no sociales. Cuando no confía en sí mismo. Cuando cree que no tiene capacidad de control sobre los eventos. En su agresividad, timidez excesiva o violencia. En su negación frecuente o cuando se siente frustrado. El investigador hace una propuesta que considera viable para ayudar a superar este tipo de conductas infantiles y colocar al niño en una mejor situación tratando de que tenga ganas de intentar algo nuevo, de aprender, de probar nuevas actividades. De ser responsable de sus propios actos. Hacerse responsable de otras personas. Tener conductas pro-sociales. Confiar en sí mismo y en su propia capacidad para influir sobre eventos. Manifestar una actitud cooperadora. Ser autocrítico. Aprender de los errores. Tratar de que las desfavorables percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias que muestran en su vida escolar; se conviertan en oportunidades y/o posibilidades para el desarrollo de su personalidad y alcance su éxito escolar y social. Quien fuere el docente que aplicara este Programa de Juegos Infantiles que aquí se propone, habría que pedirle:

1. Enséñale a aceptarse tal como es, transmitiéndole que todos somos “únicos e irrepetibles”, y que nuestro valor como persona reside en este principio. Ayúdale a encontrar sus puntos

fuertes para que aprenda a compensarlos con los débiles. “No eres excelente jugando al fútbol, pero haces unos dibujos muy bonitos”.

2. Nunca utilices expresiones como: “Eres lento”, “Mira que eres torpe”... Si una y otra vez le repites que es lento, terminará creyéndoselo y reaccionando en consecuencia. No le humilles y evita los gritos y las críticas delante de los compañeros o los amigos.

3. Valora sus esfuerzos, no los resultados. Si el balance final es satisfactorio o no es secundario. Tu actitud debe centrarse en animarle, en abonar el camino para que la siguiente vez que quiera intentar esa misma tarea, se vea con ganas y, sobre todo, se sepa capaz.

4. Ponle límites y metas. Cuando se enfrente al mundo real, no podrá conseguir las cosas “porque sí”, y entonces se sentirá enormemente frustrado. Por esta razón, enseñarle a tener paciencia, a aplazar sus deseos, y a lograr las cosas mediante el esfuerzo personal, es la mejor manera de convertirle en una persona fuerte y luchadora.

5. Plantéale nuevos retos. Teniendo en cuenta su edad y su nivel de madurez, deberás ir pidiéndole que realice ciertas tareas. Para aprender a ser autónomo, necesita de tu colaboración. Sé paciente y comprensivo/a, y ten en cuenta que está aprendiendo, y que los errores son parte indispensable del proceso.

6. Fomenta el diálogo positivo interno. Cada vez que el niño rechaza una tarea con un “es que no puedo, no sé hacerlo”, ayúdale guiándole y animándole. Cuando lo consiga, felicítale por el logro y pídele que él haga lo mismo en voz alta “he podido hacerlo”.

7. Pon humor en tu vida y en tu trabajo. Mientras los adultos hablamos, los niños sienten e interpretan. La proximidad física se traduce en proximidad psicológica y refuerza los vínculos afectivos, lo que actúa de bálsamo para salir airoso de las situaciones más complicadas.

8. No le presiones. El desarrollo de una autoestima sana pasa por compararse únicamente con uno mismo, procurando ser cada día, a través de la constancia, un poco mejor. También debes tener cuidado con la visión que él tenga de nosotros, de sus padres y de los máximos referentes en la vida. Por ejemplo, debes considerar que un padre que haya llegado muy lejos en su vida profesional, puede terminar siendo un problema para el niño. Lo verá como un ideal inalcanzable. Por tanto, no sublimar los logros continuamente, y deja ver que ese ser “idealizado” también tiene defectos, por cierto, inclúyete.

9. Muestra qué es la amistad verdadera. La relación con los demás es una parte muy importante en la vida del niño. No se trata de que un niño sea el más popular del grupo, sino de que logre amistades verdaderas y positivas. Para ello, comienza por enseñarle normas básicas de cortesía y buenos modales, y maneras de iniciar una conversación con otro niño. Además, es importante que aprenda a ponerse en el lugar del otro, y sobre todo, que sepa diferenciar quiénes son de veras sus “amigos”.

10. Ámale por encima de todo. El niño debe saber que le quieres con un cariño incondicional, que no depende de las notas que saque, de lo bien que le vaya en el juego. Sentir que forma parte de una familia escolar que le ama y le respeta, con la que se puede comunicar, le aporta la seguridad necesaria para enfrentarse al mundo y para abrirse a los demás.

1.8. METODOLOGÍA

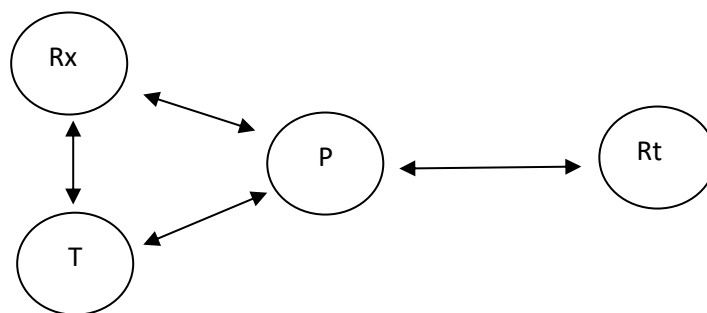
1.4.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarca en el paradigma de Investigación denominado Socio crítico, Tecnológico, Cuasi-experimental. De acuerdo con Arnal (1992), el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. Por esta razón este trabajo es socio crítico porque según su finalidad busca solucionar las deficiencias en el desarrollo de la autoestima de los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote, mediante la propuesta de un Programa de Juegos Infantiles, fundamentado en las teorías de la psicología, pedagogía y didáctica lúdicas. Es tecnológico, porque busca elaborar un conocimiento útil para resolver un problema concreto que surge principalmente en las necesidades de la sociedad; en este caso propone los procesos de un Programa, como solución percepciones,

pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias que muestran en su vida escolar y en consecuencia logren favorablemente el desarrollo de su personalidad y consigan el éxito escolar y social; y, es cuasi experimental porque por medio de este tipo de diseño podemos aproximarnos a los resultados de una investigación experimental en situaciones en las que no es posible el control y manipulación absolutos de las variables. De acuerdo a la metodología de trabajo, la investigación determinará la relación de ambas variables de tipo causal.

Diseño: Cuasi-experimental

Esquema



Legenda:

Rx : Estudia una determinada realidad
 T : Enfoques teóricos para estudiar la mencionada realidad
 P : Propuesta teórica para solucionar el problema.
 Rt : Realidad transformada

1.4.2.- POBLACIÓN Y MUESTRA

50 niños de cinco años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote

Como se puede verificar el universo es bastante pequeño razón por la que se tomó como muestra.

1.4.3. MÉTODOS, TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

A. Métodos:

Método histórico. Ha permitido el conocimiento de las distintas etapas del objeto de estudio en su sucesión cronológica, Para conocer la evolución y desarrollo del objeto estudiado en la investigación se hizo necesario revelar su historia, las etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. Mediante el método histórico

se analizó la trayectoria concreta de la teoría, su condicionamiento a los diferentes períodos de la historia, mirada esencial desarrollada en el Capítulo I.

Método sistémico. Sirvió para modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos. Esas relaciones determinaron, por un lado la estructura del objeto; y, por otro su dinámica, fundamentalmente, determinadas en la Matriz de la Investigación.

Método sintético. Es un proceso utilizado mediante el cual se relacionaron hechos aparentemente aislados. Esto consiste en la reunión racional de varios elementos dispersos en una nueva totalidad, se presenta más en el planteamiento de la hipótesis.

Método lógico. Permitió la observación de las variables estudiadas, la elaboración de la Matriz de relaciones lógicas, problema, objeto de estudio, objetivo general, campo de acción, hipótesis, tareas (objetivos específicos), formulación de conclusiones.

Método dialéctico: Para explicar las leyes que rigen las estructuras económicas y sociales, sus correspondientes superestructuras y el desarrollo histórico del contexto, en el que se desarrolla la investigación.

B. Técnicas e instrumentos:

Observación: Consiste en el registro sistemático, viable y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Su instrumento de medición, en este caso, fue la Lista de Cotejo. Que puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias.

Entrevista: Este procedimiento es altamente valioso y útil para recabar informaciones actualizadas que probablemente no están disponibles en las publicaciones escritas; se puede verificar en la elaboración del Capítulo I, permite la búsqueda de soluciones puntuales en el ámbito escolar, familiar, laboral, científico, periodístico, etc. Junto con el test se utilizaron como no estructurados, mejor dicho sólo en las conversaciones.

Fichaje: Permite recoger información teórica sobre el problema de investigación que se encuentra en los diferentes escritos. Su instrumento es la ficha.

Test: El objetivo es medir la cuestión concreta del individuo, dependiendo de qué tipo sea el test, se va a valorar, normalmente el estado en que esta la persona relacionado con su personalidad, amor, concentración, habilidades, aptitudes, entre otros.

C. Análisis estadístico de los datos:

Para el análisis de los datos se siguió los siguientes pasos:

Seriación: Se ordenan los instrumentos de recolección de datos.

Codificación: Se codifican de acuerdo al objeto de estudio. Consiste en darle un número a cada uno de los instrumentos e ítems.

Tabulación: Aplicados los instrumentos se procede a realizar la tabulación, empleando la escala numeral. Se tabulará cada uno de los instrumentos aplicados por separado.

Elaboración de cuadros: Los instrumentos tabulados nos permitirán elaborar cuadros o tablas por cada uno de los instrumentos. Los cuadros o Tablas elaboradas nos permiten realizar un análisis e interpretación de los datos recogidos y así poder comprobar la hipótesis de estudio planteada.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, EPISTEMOLÓGICOS Y CIENTÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

MARCO TEORICO:

TEORÍAS DEL JUEGO Y LA AUTOESTÍMA

FUNDAMENTO FILOSÓFICO

Desde el punto de vista filosófico, en la superficie de la cotidianeidad el juego aparece como un fenómeno humano vinculado al recreo, la distensión, el ocio y la infancia y como tal, opuesto al pensamiento de carácter reflexivo, maduro, racional y consciente. Se le atribuye a la a figura de Friederich Nietzsche la dignidad devuelta a la actividad lúdica. Y es que la lectura de su obra, supone el «juego» de tener que interpretar, completar e insuflar un intertexto en que se nos obliga a invertir la imagen y romper con la cadena de armónicos establecida entre lo real y lo verdadero, así como entre las palabras y las cosas. Fink (1975), por su parte, es quien pone más explícitamente el juego en valor, al plantearlo como un Fenómeno Fundamental de la Existencia Humana, perturbando la obviedad en torno al juego, «lo inútil por excelencia», y que sin embargo, logra convertirse en uno de los resortes primordiales de la existencia humana, junto al amor, la muerte, el trabajo y el dominio. Juego, que en definitiva según el autor, penetra la vida real misma y proporciona modelos, configura roles e imprime tensión y movimiento a la existencia. Por otra parte, la estética de Kant alude al juego libre de las facultades, como una forma de comprobar que en el filósofo se encuentra contemplada una filosofía del juego, como elemento subjetivo fundamental en lo que corresponde al desarrollo de la estética, dentro de la “Crítica del Juicio” y en consonancia con lo que respecta a las dos primeras partes del sistema crítico del filósofo. Recio (2009) en “El Juego un planteamiento filosófico” cita el cuento “La lotería de

Babilonia” de Jorge Luis Borges y, dice que, es difícil leer el cuento de Borges “La lotería de Babilonia”. Y, sigue: Conocemos juegos. Jugamos a juegos. Sabemos diferenciar lo que es y no es un juego. Pero en Babilonia no hay lugar para juegos. Mejor dicho, todos, incluso los juegos que inmediatamente nos vienen a la cabeza (el ajedrez, tres en raya, el niño con su sonajero, policías y ladrones), penden de un juego mayor. Jerárquicamente mayor: la lotería decide a qué jugar. Ahora uno es un esclavo pero antes era procónsul. En esta Babilonia ya no se sabe muy bien qué es un juego y qué no lo es. Sólo hay un juego, un gran juego, un género supremo del que cuelgan sus especies. Todo, al final, es reconducido a ese juego; dicho de otra forma: la posibilidad de todos ellos reside en la lotería. Lo que se demuestra es que lo serio y el juego con dos caras de la misma moneda que funcionan dialécticamente como una unidad que se atraen, se rechazan y se complementan, es en suma el juego de la vida; por lo tanto, de todo.

FUNDAMENTO CIENTÍFICO

Frabetti (2009) dice que la ciencia es un juego del que todos, en mayor o menor medida, formamos parte. Cobrar conciencia de ese juego, de su belleza y sus riesgos, aumenta tanto su eficacia como su placer. [...] Hemos avanzado mucho en los últimos diez mil años, pero todavía no hemos llegado a la meta, suponiendo que haya una meta. Ni siquiera la vislumbramos. Algunos piensan que estamos cerca de alcanzar el pleno conocimiento de las reglas del juego; otros creen que jamás lo alcanzaremos. En cualquier caso, el juego nunca ha sido tan apasionante —y tan peligroso— como ahora.

La teoría de juegos se usa en ciencias sociales para entender las relaciones mutuas entre un conjunto de agentes inteligentes. El filósofo español Jesús Zamora Bonilla (UNED, Madrid), propone estudiar la actitud de los científicos usando la teoría de juegos. El juego de la ciencia sería un juego de persuasión. Recuerda que no existe el método científico (lo común a todos los métodos científicos es el conjunto vacío). Lo más próximo al concepto de método científico es la actitud de los científicos. Lo común a todos los métodos científicos serían las reglas del juego de la ciencia. Zamora Bonilla nos propone (al menos) tres condiciones que justifican el interés de los científicos por participar en el juego de la ciencia: “(1) los demás científicos siguen ciertos patrones predecibles (‘reglas’) en sus decisiones acerca de qué resultados de los colegas considerar como ‘descubrimientos’ (si no, ¿para qué vas a discutir con ellos?); (2) estos patrones favorecen que lo que llamamos ‘descubrimientos’ tengan ciertas propiedades epistémicamente deseables; y (3) tú aceptas

seguir esos patrones como parte de un ‘contrato social’ con el resto de tus colegas”. El resultado es que “el ‘premio’ no depende de lo que puedas hacer tú (tu investigación, tus artículos), sino de una decisión que toman tus colegas, la decisión de reconocer públicamente que tenías razón”. La teoría de juegos se usa mucho en ciencias económicas (el famoso matemático John Forbes Nash Jr. obtuvo el Premio Nobel de Economía en 1994 por sus aportes a la teoría de juegos y a los procesos de negociación). Puede parecer que Zamora Bonilla nos propone un modelo inspirado en la economía para la investigación científica. Sin embargo, debo recordar que la teoría de juegos se usa en todas las ciencias sociales, siendo muy popular en cienciometría y bibliometría. Basta darse un paseo por el índice de contenidos de la revista *Scientometrics* para encontrar gran número de artículos que usan teoría de juegos para modelar las interacciones entre científicos, artículos, revistas científicas y otros agentes del sistema científico-tecnológico.

FUNDAMENTO TECNOLÓGICO

La escuela que hoy vivimos, con sus características fundamentales: qué tanto forma para la vida; en qué medida refuerza las características positivas con que llegan los niños a ella; qué aprendizajes significativos preparan la mente de los infantes para enfrentar problemas, cada vez más complejos, con mayor iniciativa, imaginación y creatividad; qué tanto es capaz de despertar en ellos el entusiasmo y deleite cotidiano de aprehender algo de conocimiento; qué tanto se refuerza la natural curiosidad infantil para desarrollar una actitud crítica y de indagación frente al entorno; cómo su capacidad de asombro frente al descubrimiento de cada nueva situación se convierte en una actitud permanente de valorar las cosas cotidianas bajo el prisma de la integración; en qué medida se cultiva su espontaneidad para entablar relaciones horizontales que privilegien la interlocución, la valoración de todas las posibilidades de aprendizaje; cómo la igualdad y amplitud de relacionarse no se llena con los prejuicios de los adultos que impiden ejercer las relaciones en términos de igualdad, reciprocidad y respeto; en fin, qué tanto la escuela refuerza las características con que los niños empiezan a enfrentar el mundo de una forma holística para que más tarde no sean forzados a entrar en la cuadrícula de los lineamientos rígidos del comportamiento social que la mayoría aceptamos, pero que no nos permite ser sino que nos obliga, en la mayoría de los casos, a tratar de ser, de acuerdo a como los moldes sociales quieren que seamos. Será caracterizar el punto de partida. Al saber cómo la escuela de hoy trata a los niños, la invitación es dispararnos a imaginar cómo dibujamos la imagen de futuro deseada, cómo delineamos los trazos gruesos de una utopía, cómo nos ponemos de acuerdo en un modelo

hacia el cual apuntar, en términos de conformar puntos de energía que nos ayuden a que lleguemos progresivamente a su concreción. Aquí se enfatizará en la importancia del comprender, de desarrollar la capacidad analítica interna que permita interpretar adecuadamente lo externo. Un breve análisis sobre las fuerzas de energía del campo interno y del entorno de la escuela nos permitirá acercarnos a vislumbrar la situación futura probable que es posible alcanzar por el aprovechamiento adecuado del juego de estas energías. Definido este contexto se tendrán algunos elementos para pensar en las proyecciones favorables que este nuevo tipo de escuela con los nuevos enfoques del aprendizaje puede aportar a los procesos de organización política y social que se están impulsando en el país. Será repensar lo que hoy se hace en la pedagogía para descubrir los aportes con que la lúdica puede contribuir para conseguir la aplicación de unos criterios más acordes con los tiempos actuales en que la velocidad de los acontecimientos y las transformaciones exige unos niveles de respuesta casi que inmediatos para estar al ritmo actual del mundo moderno, con una rapidez no imaginada desde la óptica del contexto tradicional con que todavía analizamos el presente.

Melo (2014) considera que el juego es una actividad que ha aportado a la construcción del individuo y a la sociedad. Es una actividad inherente al ser humano, vinculada al gozo, al placer y a la diversión. Su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje es reconocida, pues se considera que enmarcado en una actividad didáctica potencia el desarrollo cognitivo, afectivo y comunicativo, que son aspectos determinantes en la construcción social del conocimiento. Desde el terreno de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias los resultados de diferentes investigaciones señalan que el juego favorece la creatividad, el espíritu investigativo y despierta la curiosidad por lo desconocido, lo cual es un factor fundamental a la hora de generar preguntas. Dada la importancia del juego en el aprendizaje, en este texto se revisan algunos aspectos que es necesario considerar en el momento de incluir la actividad lúdica en una estrategia didáctica con el ánimo de construir conocimiento científico escolar en las ciencias naturales. Se describen algunas experiencias de aula y sus respectivos resultados.

FUNDAMENTO LÚDICO

La fuente de “Red Lúdica” alcanza esta extraordinaria aclaración: el juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego. Considera que

Con el término juego, el castellano hace alusión al concepto de lúdico como calificativo de una capacidad que tenemos los seres humanos y también hace referencia al juego como uno de los formatos en los cuales se presenta la posibilidad de desarrollar dicha capacidad. La lúdica como capacidad se entiende como una dimensión del desarrollo humano, siendo parte constitutiva del ser humano, como factor decisivo para lograr poner en marcha y enriquecer todos los otros procesos que como capacidades puede realizar el ser humano. La Lúdica fomenta entonces el desarrollo psico-social del ser humano, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, y se manifiesta en una amplia gama de actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento. Es la atmósfera que envuelve el ambiente del aprendizaje en cualquier orden de la vida, sea el de la Educación Formal, no formal o informal. La Capacidad lúdica se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales tales como las cognitivas, afectivas y emocionales. Como toda capacidad es necesario desarrollarla para que se convierta en cualidad y hábito y no en una incapacidad por falta de uso. Como todo desarrollo humano implica poner en funcionamiento toda nuestra percepción a través de los seis sentidos. La lúdica o JUEGO (de aquí en más escrito con mayúscula diferenciándolo del juego como formato específico) es la capacidad que le permite actuar al ser humano como un artesano en la fabricación de una zona de Diversión (en la cual puede darle otra versión a la vida exterior que se le presenta). Esa zona que fabrica es una zona principalmente de CONFIANZA, pero también de distensión frente al imperativo de LO REAL, es una zona de goce, de placer, propicia para el acto creador. Esta zona a la que el psicólogo Donald Winnicott (1970) denominó transicional, se encuentra entre el caos y el orden, entre lo inconsciente y consciente, entre lo interno y lo externo, producto de lo último, de los procesos de legitimación social y cultural en que se mueve el sujeto creador. Desde la perspectiva anterior EL JUEGO no pertenece a una realidad psíquica interna, ni a una realidad exterior, sino que el JUEGO a nivel del desarrollo humano, se encuentra en una zona transicional propicia para el acto creador. Es decir, lo que allí sucede no está sujeto a la lógica ni a reglas, sino que es un espacio libertario y sin más sentido que la creación misma de uno mismo. De esta forma se podría afirmar que el JUEGO es el camino más corto que hay entre el reino de la posibilidad y el reino de la libertad. En el cruce de las dos zonas anteriores (interna – externa) se produce un autoordenamiento que produce la acción misma de la LÚDICA, permitiendo que en dicho espacio el sujeto creador viole todo tipo de reglas existentes para poder producir un espacio del placer libertario que sólo se produce en el juego libre, permitiendo de esta forma gestar un lugar difuso o borroso, que no permite delimitar límites o espacios predeterminados.

La libertad que produce lo lúdico es la capacidad que tiene el ser humano de romper su orden simbólico y proponer nuevos modelos de acción y pensamiento. EL JUEGO como zona transicional es paradójica, puesto que es, una zona que permite reafirmar al mismo tiempo lo interno y lo externo como ausencias y como presencias, similar a lo que ocurre en los sueños, es decir, donde se unen el caos y el orden para presentarnos un ambiente propicio a la libertad de nuestros pensamientos. La lúdica para desarrollarse debe estar desprovista de toda preocupación funcional para que realmente el ser humano se introduzca en esos espacios de ‘trance’ – de goce libertario en el que sólo se puede entrar sin reglas, ni espacios prefijados. .

Algunos criterios que se pueden considerar para identificar las experiencias lúdicas:

1. La no-literalidad: las situaciones lúdicas se caracterizan por un cuadro en el cual la realidad interna predomina sobre la externa.
2. Efecto positivo: el JUEGO se caracteriza normalmente por los signos de placer y de alegría pero fundamentalmente de entre-tenimiento (el poder estar absorto entre dos tiempos, el interno o SUBJETIVO y el externo o REAL)
3. Flexibilidad: las personas están más dispuestas a ensayar nuevas combinaciones de ideas y de comportamientos en situaciones lúdicas que en otras actividades de la vida ‘real’
4. Prioridad del proceso: en cuanto el sujeto juega, su atención está concentrada en la actividad en sí y no en sus resultados o efectos.
5. Libre elección: jugar en una zona transicional es del orden de la libertad. Sólo uno entra en ella o no entra, no nos pueden obligar a estar desde una dimensión lúdica.
6. Control interno: en el transcurrir de una actividad o experiencia lúdica son los propios jugadores los que determinan el desarrollo de los acontecimientos.

A todo lo dicho anteriormente podemos agregarle, casi como una característica fundamental de la capacidad lúdica: que siempre va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de Ser de otro modo que en la vida corriente. El desarrollo de esta capacidad, a la que comúnmente se denomina ‘el juego ‘, y que nosotros nos referiremos como EL JEUGO trasciende la infancia , y se expresa en la cultura en forma de rituales, en las competencias atléticas, en los espectáculos, en las manifestaciones folklóricas y en las expresiones del arte como el teatro, la música, la plástica, la pintura.

Las prácticas Lúdicas se identifican dos componentes básicos:

- Uno, relacionado con la creación de situaciones imaginarias llevadas a la acción en un espacio tiempo determinado, mediante la cual el sujeto satisface, curiosidades, emociones y necesidades, en la interacción con otros sujetos;
- El otro, relacionado con la presencia de símbolos que identifican objetos o situaciones reales.

En el desarrollo de la capacidad lúdica es fundamentalmente una acción simbólica. La consecuencia de pensar la Lúdica desde la función simbólica, lleva a plantear que su esencia no existe en la acción propiamente dicha del juego y sus múltiples manifestaciones sino que reside en la sensibilidad del sujeto, en su conciencia y su imaginación creadora de símbolos Lúdicos recreados en las diferentes formas de la acción o expresión Lúdica.

Aquí volvemos entonces a nuestra afirmación inicial:

El juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego

La Lúdica es una dimensión de la espiritualidad del ser humano. El sentido de lo Lúdico lo constituye la libre identidad de la conciencia del sujeto, con acciones que satisfacen simbólicamente las necesidades de su voluntad, sus emociones y afectos en busca de trascender una realidad objetiva que lo atrapa en su inmediatez y le proporciona felicidad.

LA AUTOESTIMA

La autoestima es un conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter. En resumen: es la percepción evaluativa de nosotros mismos. La importancia de la autoestima estriba en que concierne a nuestro ser, a nuestra manera de ser y al sentido de nuestra valía personal. Por lo tanto, puede afectar a nuestra manera de estar, de actuar en el mundo y de relacionarnos con los demás. Nada en nuestra manera de pensar, de sentir, de decidir y de actuar escapa a la influencia de la autoestima. Tarta (2014), dice que todos queremos lo mejor para nuestros niños y niñas, por eso quisiéramos que desarrollen cada vez más sus recursos personales para enfrentar la diversidad de experiencias que les presenta la vida. Busquemos que a lo largo de la vida opten por experiencias que les proporcione felicidad, que sean buenos responsables. Que sean conscientes de pertenecer a una familia, a su escuela y a su

comunidad, estos lo ayudará a percibirse como sujetos activos, con funciones específicas y que aporten también al desarrollo de la sociedad.

Los cambios tecnológicos, competitividad, los medios de comunicación en general y especialmente la ciencia y la tecnología hacen que la sociedad se modifique con tal rapidez que lo que hoy es verdad, mañana no lo es y esto afecta el modo de vida de las personas. Pero también observamos que en la sociedad moderna se difunden soluciones basados en la violencia y el autoritarismo, así como discriminaciones de todo tipo, los que aunados a peligros como drogas y violaciones crean una sensación en una sociedad decadente. Ante esta situación nos encontramos en la necesidad de educar afirmando valores y procurar que los niños y niñas a distinguir y decidir por lo mejor, asimismo afirma que "La seguridad con que el niño es guiado en su formación es la causa del modo en que el niño se ve en sus relaciones con los demás". En este sentido la familia especialmente los padres así como los educadores se constituyen en el modelo al cual los niños acuden para tomar sus propias decisiones sobre ser y cómo actuar. El rol que cumplen los padres en la formación y desarrollo de la autoestima en los niños es muy importante por lo cuanto le brindan la confianza que necesitan y porque es en la infancia donde las personas empiezan a formar la imagen de su propio "yo". Alcántara (1998) al respecto afirma: "Tomar conciencia de la transcendencia integradora de la autoestima es un presupuesto determinante de la perfección de la formación que deseamos alcanzar en el individuo", por tanto es importante fortalece la autoestima del niño, porque ellos se sienten bien cuando sus éxitos, aunque sean pequeños, son elogiados y sobre todo si se le demuestran cariño sincero, hará que despierten la confianza en sí mismo. La sensación de poder que experimenta un niño lo impulsa a sus nuevas actuaciones, pero la sensación de incapacidad le produce inseguridad en su accionar y lo inhibe de futuras actuaciones, iniciándose un proceso en el cual no tener habilidades supone un exceso de fracaso en todo cuanto intente hacer, pero el fracaso estimula y refuerza la sensación de no poder ocasionando que el niño no quiera aceptar retos, riesgos, responsabilidades e incluso el aprendizaje, en este caso se habla de un niño con serios problemas de autoestima. Una definición de autoestima podría ser la misma propuesta de Alcántara, quien dice que la autoestima "es una actitud hacia uno mismo", por lo cual siguiendo su planteamiento es la forma como la persona piensa, ama, siente y se comporta consigo misma, ordenando sus experiencias y refiriéndoles a su "yo", de ese modo la autoestima se genera mediante una larga secuencia de acciones y pasiones que experimentamos en nuestra existencia.

También la autoestima puede ser entendida como "la función de evaluarse uno mismo e implica un juicio de valor y el afecto que lo acompaña" dice Risso (1997), esto va a depender de los factores que van a influenciar en su desarrollo y fortalecimiento, sean internos (psicológico y biológico) o externos (Medio Ambiente) por que la autoestima es afectada constantemente por las experiencias en el mundo externo y que posteriormente son llevadas al mundo interno. La autoestima se diferencia del autoconcepto en que este nos brinda el conocimiento de nosotros mismos, en cambio la autoestima significa la aceptación o rechazo afectivo de ese conocimiento, existen psicólogos que confunden ambos conceptos tal el caso de Jiménez (2013) quien define el autoestima como "conjunto de creencias que se retienen en la mente aceptadas como verdaderas sobre uno mismo, lo sean o no" donde claramente nos damos cuenta de su error.

Características de la Autoestima:

La autoestima presenta las siguientes características:

Es Adquirida:

Porque se aprende como resultado de un conjunto de interacciones de la persona con el medio por lo tanto los padres, la escuela y la comunidad son el medio donde la persona aprende a tener una actitud positiva o negativa hacia sí mismo.

Estabilidad:

Los valores que orientan sus acciones son siempre los mismos o en todo caso se modifican con mucha lentitud.

Dinámica:

Su naturaleza no es estática si no dinámica y por lo tanto puede crecer, arraigarse más íntimamente, ramificarse e interconectarse con otras actitudes nuestras o al contrario se puede debilitar hasta desintegrarse.

Perfectible:

La autoestima se puede perfeccionar, evolucionado como producto del autoconcepto, primero en el entorno familiar, luego en el medio social donde las calificaciones y roles que recibe un niño irán formando su autoestima.

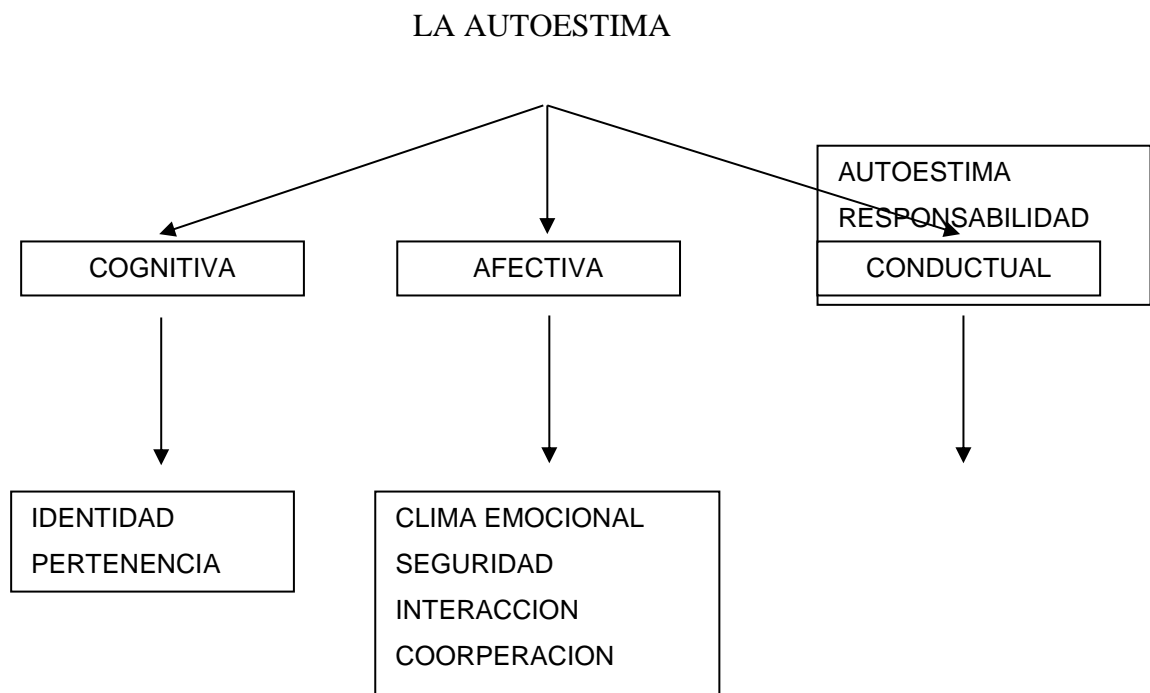
Es radical:

Porque la autoestima se arraiga en los niveles más hondos de nuestra capacidad como resultado de hábitos y actitudes adquiridas.

Es Transferible:

Porque desde su unidad podemos aplicarlo a un amplio repertorio de conductas que aplicarlo a un amplio repertorio de conductas que constituyen nuestro particular modo de ser.

COMPONENTES DE LA AUTOESTIMA



a) ÁREA COGNITIVA:

Este componente indica idea, opinión creencias, percepción y procesamiento de la información referente a uno mismo, es el auto concepto es decir es la auto imagen o representación mental que un sujeto tiene de sí mismo en el presente y en las aspiraciones y expectativas futuras implica tener con ciencia de:

LA IDENTIDAD: Conocerse, saber quién es como es, para descubrirse y acepta sus propias capacidades y limitaciones.

LA PERTENENCIA: Es la toma de conciencia respecto a la familia, cultura, escuela y comunidad en que nos desenvolvemos.

b) ÁREA AFECTIVA:

Comprende la valoración de lo que en nosotros hay de positivo o negativo, favorable o desfavorable, agradable o desagradable que vemos en nosotros. Es sentirse a gusto o disgusto consigo mismo. Es admiración sobre la propia valía. Es un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales.

La autoestima afectiva implica:

Clima Emocional: Aceptación y respeto mutuo, sentirse aceptado y querido.

Seguridad: Ambiente con normas y límites, sentirse respetado.

Interacción: Relación en sociedad.

Cooperación: Actitud de compartir dando y recibiendo para aprender a valorarse por sí mismo y con los demás.

c) ÁREA CONDUCTUAL:

Significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento coherente y consecuente. Es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo y en busca de consideración y reconocimiento por parte de los demás.

La autoestima conductual sintetiza el área cognitiva plasmado en el autoconcepto y autoimagen, el área afectiva expresada en la auto estimación y auto realización con toda la consecuencia de conductas y comportamientos consecuentes, tales como:

Autonomía: Participación activa de acuerdo a intereses y capacidades personales.

Responsabilidad: Acepta desafíos que refuercen el sentimiento de logro.

Creatividad: Afirma y apoya las características originales de cada quien.

NIVELES DE LA AUTOESTIMA:

La autoestima implica un conjunto de sentimientos, expectativas y creencias basadas en las variables actitudes de los niños al participar en el mundo por lo que resulta muy complejo evaluar su autoestima, pero a pesar de ello tomamos como base los estudios del Dr. Ferry Alter – 1999 y el Dr. Tony Humpheys – 1999 para establecer los siguientes indicadores:

INDICADORES DE UNA BAJA AUTOESTIMA EN LOS NIÑOS:

- Altamente dependiente.
- Pesimista y fatalista.
- No se siente bien consigo mismo.
- Muy perfeccionista.

- Abandonada.
- Temeroso de nuevas situaciones.
- Solitario y aislado.
- Se ve a sí mismo como no merecedor de afecto.
- Muestra tendencias suicidas.
- No admite sus propias fallas, de las cuales culpa a los demás.
- Reprime sus sentimientos y es peligroso, agresivo y violento.
- Se rechaza a sí mismo.
- Posesivo con los demás.
- Constantemente necesitado de estímulo.
- Manipulador del prójimo.
- Continuamente infeliz.
- Relaciones problemáticas con sus semejantes.
- Preocupado.
- Ambiente proclive a la ansiedad y a la depresión.
- Mal genio.
- Miedo al rechazo.
- Temeroso de los errores y del fracaso.
- Indeciso.
- Avergonzado de sí mismo.

INDICADORES DE UNA MEDIA AUTOESTIMA:

- Dependiente de los demás.
- Busca siempre la aprobación.
- Proclive a complacer a la gente.
- Poco amigo de las aventuras.
- Moderado optimismo.
- Ve una amenaza en otros niños que son amigos.
- Conformista.
- Inseguridad.
- Sentimiento de insatisfacción.
- Inclinado a culpa al prójimo.
- Gusta compararse con los demás.

- Envidia por la pertenencia de los demás.
- Hiperactivo o pasivo.
- Sumiso o inflexible.
- Escasa autonomía.
- Muy ambicioso.
- Tendencia a la preocupación y ansiedad.

INDICADORES DE UNA ALTA AUTOESTIMA:

- Independiente.
- Optimista.
- Flexible.
- Estable fácilmente una comunicación.
- Se acepta a sí mismo y a los demás.
- Escucha a los demás.
- Tolerancia las funciones.
- Físicamente sano.
- Se alienta a sí mismo y a los demás.
- Conoce sus fortalezas y debilidades.
- Gusta de solucionar y se valora a sí mismo.
- Tiene autoconfianza y se valora a sí mismo.
- Se interesa por el medio ambiente.
- Necesita intimidad.

EL JUEGO INFANTIL

La psicología actual, acepta sin discusión la importancia del juego en el desarrollo del niño, Tognazzi (1999), en su obra "juguemos a ser Niños" dice: "El juego es el vehículo que permite al niño comunicar sentimientos, experiencias y situaciones de temor" con la cual da a entender que es muy importante que el niño juegue y que permite desarrollar sus pensamientos comunicándose con el medio que lo rodea.

Definición del juego:

Hansen (2014), considera al juego como “Una forma de actividad que guarda íntima relación con todo el desarrollo psíquico del ser o sea en el juego intervienen todos los aspectos del ser humano, en este sentido es una definición amplia aplicable al juego en todos los individuos.

Buhler (19) llamar juego a toda “Actividad que va acompañada del placer funcional” es decir que pone énfasis en el animismo y que es juego toda situación que causa satisfacción al ponerla en movimiento.

Las características de los juegos van variando de acuerdo a la edad, en los niños de 0 a 6 años, los juegos se caracterizan por:

- Conferir a los objetos, personas y actos una significación ficticia.
- El poder de transfiguración, que es la capacidad de suscitar sobre el mundo de la percepción real un conjunto de significaciones e imágenes según su desarrollo psicosocial.
- Es imitativo porque trata de reproducir las actitudes, los gestos, las escenas que se realizar a los adultos, esta característica es fundamental porque aprende actitudes y comportamientos que luego adopta en su vida y los reproduce en sus relaciones con los demás.
- Es posesivo por cuanto reconoce e identifica sus juegos y no les agrada compartirlos con quienes no les cae bien.

Clases de Juegos:

Los juegos son tan variados, que no podríamos ensayar una clasificación completa de ellos, por lo cual nos limitamos a clasificarlos tomando en cuenta la participación del individuo, Felipe U. Olórtgui Miranda (21) en su obra Psicología del Desarrollo quien planteó que tomando en cuenta la cantidad de individuos que participan los juegos pueden ser: juegos individuales y juegos sociales.

Los juegos individuales son ejecutados por una sola persona que representa todos los papales, ejercitando las piernas, manos, contorsiones, manipulando las cosas, construyendo o cambiando los objetos; imita a los mayores por ejemplo hace el papel del perro y ladra como él, etc.

Los juegos sociales empiezan cuando el niño concurre a la escuela, juega en grupos y así comienza la socialización en estos juegos cada niño representa un papel o ejecuta una tarea determinada.

Los Juegos Sociales a su vez se dividen en dos grupos:

Juegos sociales de participación individualizada donde cada uno participa como una unidad como en el juego del monopolio donde los puntos se obtienen de modo personal y los juegos sociales de participación colectiva donde se participa en parejas o en grupos más grandes.

Los juegos sociales infantiles tienen enorme importancia para el desarrollo de la socialización y para la afirmación del yo, por cuanto las situaciones que generan despiertan sentimientos, anhelos y pasiones

CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS DE CINCO AÑOS

Para Piaget, el niño de cinco años se halla inmerso en la etapa intuitiva (de cuatro – siete años), dentro todavía del periodo preoperacional (de dos – siete años). Este sub período se caracteriza por el incremento de la interiorización de símbolos y por una progresiva diferenciación entre significantes y significados.

Los símbolos que el niño utiliza son particulares, no responden al sentido general de “conceptos” con valor universal. Piaget denomina a estos símbolos PRECONCEPTOS, y no son signos de valor social, sino individual.

“Todas las manifestaciones de su vida infantil se encuentran condicionadas por su forma de pensamiento; esto es importante tenerlo en cuenta para entender cuáles pueden ser las respuestas y conductas infantiles”

La Irreversibilidad.

Reversible es aquello que es capaz de regresar a su punto de origen, ejemplo: $3+5=8$; y $8-5=3$. Es decir de una circunstancia a otra y regresar al punto de partida. ¿Tienes un hermano? Sí. ¿Cómo se llama? Luis. ¿Tienes un hermano? Y dirá: No.

Egocentrismo.

No desde el punto de vista peyorativo, sino utilizando este término en sentido descriptivo para referir su INCAPACIDAD PARA ADOPTAR EL PUNTO DE VISTA DE OTRA PERSONA.

La capacidad para colocarse en la perspectiva de otro, sin perder la propia, se va adquiriendo gradualmente a través de las distintas interacciones sociales. El niño en ese momento no puede adoptar ese punto de vista.

Centraje.

Centraje o centración, es decir, la tendencia del niño a centrar su atención en un detalle de un hecho determinado y verlo todo a través de él, y por tanto, la incapacidad para atender otros aspectos de una situación dada. Esta característica del niño preoperacional ejerce una acción distorsionadora sobre el pensamiento.

Razonamiento Trasductivo o Preconceptual.

Que consiste, según Piaget, procede, en lugar de lo particular a lo general (inducción) o de lo general a lo particular (deducción), de lo particular a lo particular; es decir, de forma semejante a esta:

A es igual a B en algún sentido, luego A es igual a B en todos los sentidos. Este tipo de pensamiento es característico en el niño preoperacional.

Este tipo de pensamiento infantil condiciona en gran manera la conducta afectiva y social del niño. El niño en todo momento se mueve en unas categorías que le hacen ver las cosas de una manera determinada. Según lo cual podemos observar los siguientes:

RASGOS DE COMPORTAMIENTO

(1) Autonomía

1.1 En los aspectos físicos los niños de esta edad:

- Dominan totalmente los esfínteres y han superado las dificultades relacionadas con las funciones de eliminación.
- Se visten solos, aunque necesitan alguna ayuda para los botones de atrás.
- Se acuestan sin necesidad de llevarse juguetes ni objetos a la cama.
- Comen solos, menos en casos especiales, y se ayudan incluso del cuchillo, salvo cortar cosas o complicadas.

1.2 En las relaciones con otras personas su conducta se expresa con estos rasgos:

- Es más serenos y tranquilo que en edades anteriores.
- Se manifiesta dependiente del adulto, de su proximidad, de su compañía y de su apoyo.
- Es más afectuoso y servicial con su madre y personas con quienes convive más.
- Habla con gusto de su familia. Piensa que sus padres lo saben todo.
- Es más comunicativo: le gusta contar a su madre lo que ha hecho en el jardín.
- Se porta mejor con las personas que en la edad anterior, esperando esta con el hermano menor, se burla y trata de dominarle.
- Las niñas acostumbran a ser más sobre protectoras con los hermanos pequeños.
- Entablan conversación con cualquier persona.
- Es capaz de escuchar, de mantener un dialogo, de explicar experiencias personales o familiares, de aumentar los lazos de amistad con los amigos.
- Manifiesta ya conciencia de la diferencia de sexos.

1.3 Sus actividades y experiencias sociales pueden resumirse en estos comportamientos:

- Sabe cuál es la profesión del padre.
- Es capaz de manejar y guardar algún dinero.
- Se interesa por los libros con imágenes.
- Conoce su domicilio.
- Cruza la calle solo.
- Ayuda a poner y quitar la mesa.
- Posee algún hábito higiénico.
- Utiliza adecuadamente el cuarto de baño.
- Se comporta adecuadamente en la comida.

1.4 En el colegio, los niños de esta normalmente:

- Obedecen a la maestra con naturalidad.
- Necesitan que les atiendan, que miren lo que hacen y procuren su probación y afecto.
- Consideran a la maestra como una prueba de autoridad: "Lo ha dicho la señorita". La maestra constituye para él un "imagine directriz" de valores, como ha sucedido con sus padres y familiares más próximos y querido.

- Pasan de una actividad a otra con relativa facilidad.
- Mantienen la atención durante 20 minutos en actividades bien dirigidas.
- Se comportan, a veces, de distinta manera en casa y en el colegio.
- Se adaptan normalmente a la escuela si el ambiente que rodea al niño en casa es favorable.

(2) En su afectividad y emotividad ofrecen estos rasgos:

- Son afectivos y cariñosos.
- Manifiestan la agresividad más por el lenguaje que por agresión física.
- Descargan a veces su agresividad con los objetos.
- Imitan a las personas admiradas o envidiadas.
- Comprenden órdenes que encierran cierta complejidad.
- Son más susceptible al cariño o al rechazo.

(3) En el juego su comportamiento se puede manifestar en los siguientes rasgos:

- Juegan ya con otros niños en grupo (los grupos suelen ser de dos o tres personas, raramente de más de cinco. Con frecuencia, estos grupos cambian rápidamente).
- Son capaces de colaborar en proyectos sencillos.
- Empiezan a conocer el valor de las reglas y presentar buena disposición ante este tipo de juegos reglados.
- Utilizan disfraces (las niñas ponerse zapatos de la madre, pintarse, etc)
- Son, a veces destructivos en el juego.
- Realizan muy poco el juego solitario.
- No juegan de forma paralela, es decir, el juego de un niño al lado de otro sin relación.
- Juegan imitando: casa hospital, transportar cosas, carros, camiones, guerra.
- Realizan juegos de agilidad, de coordinación y precisión manual.
- Les gusta tener un adulto cerca, cuando juegan, para que les vean, pero no gusta dejarte intervenir.

(4) Reconocimiento de valores

- Identifican el sentido de la bondad con lo que los padres permiten o prohíben.
- Utilizan con frecuencia el argumento: "porque me lo ha dicho mi padre", "es así porque me lo dice maestra", etc., como argumento de verdad.
- Es capaz de comprender y respetar algunas reglas.
- Le desagrada que le llamen malo.
- Niegan su culpabilidad en algo cuando se reinterroga delante de otras personas e incluso llega entonces a acusar a la persona próxima.
- Le agrada que se le aprueben sus actos y manifiesta su deseo de hacer las cosas bien.
- Es imaginativo y fantástico.
- No plantea problemas de capricho en las tiendas como en las edades anteriores.
- Es capaz de centrar su observación en objetos, fenómenos, actividades y reproducir y expresar lo observado.
- Admira la belleza de objetos situaciones, si se le ha enseñado.

(5) Entre las manifestaciones de creatividad, imaginación , etc., el niño de esta edades capaz de:

- Representar objetos simbólicos (el niño no representa normalmente el objeto que ve, sino lo que sabe acerca de ese objeto).
- Sentir la necesidad de completar, explicando con imaginación sus propias realizaciones entre la falta de correspondencia entre percepción y grafismo.
- Distinguir entre las fantasías y la realidad, aunque a veces le resulte difícil.
- Le gustan los cuentos de animales que se comportan como seres humanos: dibujos animales, etc.

(6) En el campo sexual:

- Se preocupan por la procedencia de los niños, les llama la atención el embarazo, sobre todo cuando es su propia madre en la que observa la transformación.
- Hace preguntas para saber cómo el sale del vientre de su madre.
- La explotación de propio cuerpo y el de los muñecos es un hecho normal en todos los niños pequeños hasta más o menos los cinco años y por lo tanto, no debe extrañar ni preocupar.
- Como consecuencia de esta explotación surgen en el niño una serie de interrogantes que normalmente manifiestan en el ámbito familiar si en él esperan encontrar una respuesta, y si no, a veces también en el colegio, a otras personas.

- Las respuestas que espera encontrar son sencillas y verdaderas, sin grandes profundidades ni alto nivel científico.
- Estos rasgos que acabamos de presentar son puramente indicativos. El hecho de que un niño de cinco años alcance estos niveles o no dependerá del nivel de desarrollo de su autoestima y del aprendizaje. Mediante la observación pudimos darnos cuenta si el niño con estos rasgos se ajusta en líneas generales a las pautas trazadas.

IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DEL NIÑO

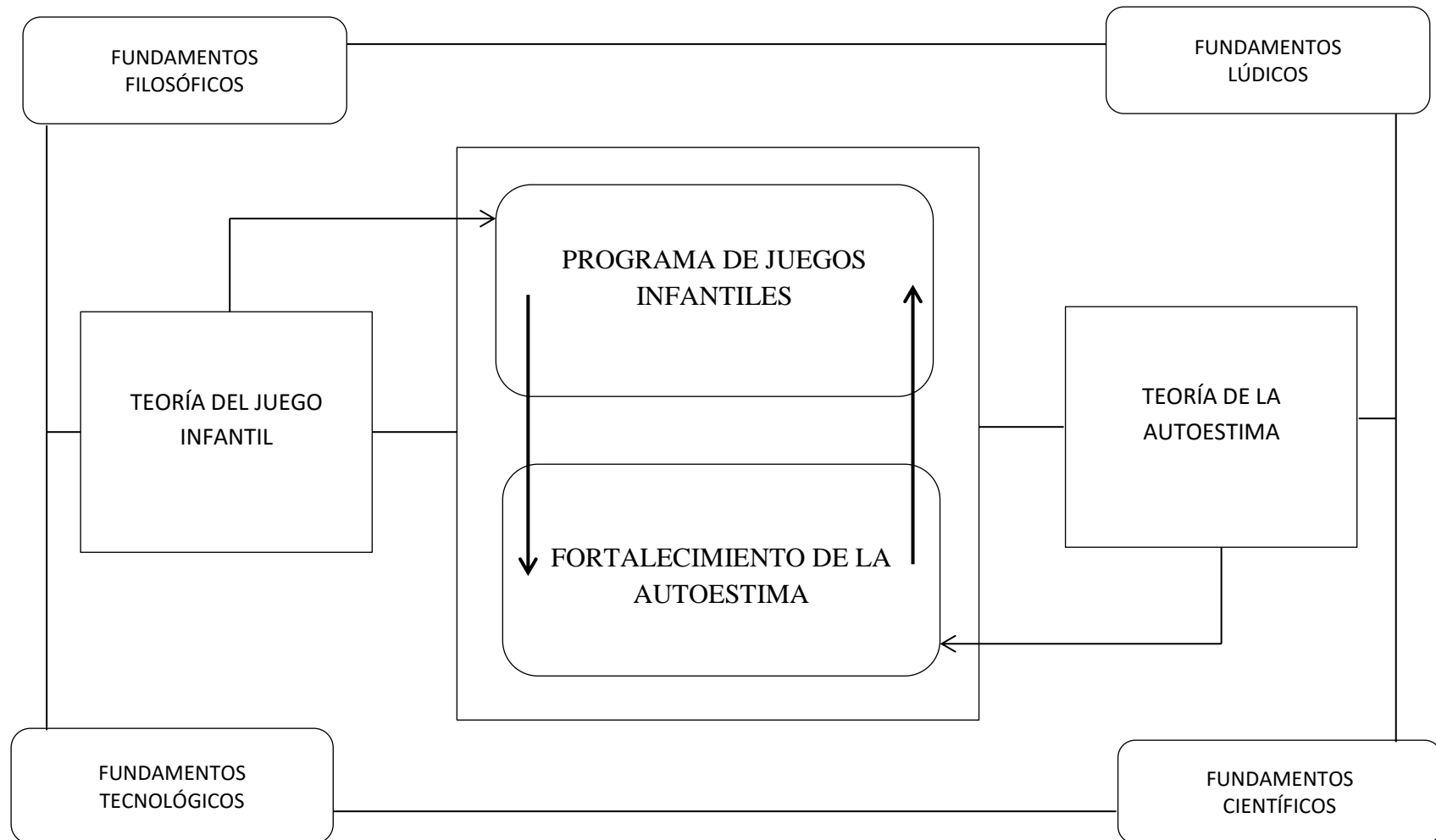
La evaluación es un componente esencial del proceso de enseñanza que parte de la definición misma de los objetivos y concluye con la determinación del grado de eficiencia del proceso, su carácter de continuidad permite la constante comprobación de los resultados en cuanto a la adquisición de hábitos y habilidades por parte de los niños(as) y permite a la educadora conocer en qué grado han sido comprendido por ellos, si los métodos seleccionados fueron adecuados para el cumplimiento de los objetivos. La evaluación en su sentido amplio significa utilizarla como instrumento que permita, establecer, en diferentes momentos del proceso, la calidad con que se van cumpliendo los objetivos dentro de las áreas y en dependencia de los resultados alcanzados, determinar las correcciones que es necesario introducir para acercar cada vez más los resultados a las exigencias. Los Momentos evaluativos son parte del proceso educativo y están presentes en su desarrollo. Todo trabajo debe conducir a un resultado parcial o final y es también la evaluación la que nos permite, en sus funciones de control y desarrollo, establecer una calificación expresada en una valoración que signifique el nivel de desarrollo alcanzado por cada uno de los niños(as).

En la educación preescolar la importancia de la evaluación se caracteriza por la valoración de los niveles de logro de las competencias agrupadas en los distintos campos formativos que están contenidos en el programa, es decir, se hace una comparación de lo que los niños saben o pueden hacer con referencia a los propósitos educativos del mismo. Tiene un carácter formativo ya que se realiza de forma continua a través de todo el ciclo escolar, se utiliza prioritariamente la observación para la obtención de los datos ya que ésta es cualitativa. El papel del niño en la evaluación no se da solamente en los momentos en que la educadora decide realizar una actividad de control, sino que tiene que darse siempre, en las acciones, tareas, encomiendas, respuestas a preguntas que le hace el adulto y en cualquier

situación de la vida cotidiana, el niño está demostrando constantemente el resultado de la labor educativa.

Es necesario tener en cuenta las características de cada niño para de manera diferenciada, personal, estimular sus logros y brindarle la ayuda precisa que requiere para obtener mejores resultados. El conocimiento de los niños permite que el educador conozca las posibilidades de cada uno, en función del desarrollo ya alcanzado. Se recomienda estimular el esfuerzo, lo que se logra, aunque la calidad no sea la misma, debe estimularse tanto a los que alcanzan un menor nivel de desarrollo, como a los más aventajados y que sientan el deseo de hacerlo mejor; si no actuamos así podrían generarse muchas frustraciones y pérdidas de interés en uno u otro caso.

ESQUEMA DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO III

RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA

3.1. RESULTADOS

Análisis individual de la característica conductual constante y más resaltante de los niños con respecto a la observación de los sub indicadores expuestos en el siguiente cuadro.

Fuente Teórica: Ferry Alter y Tony Humpheys

CUADRO N° 01

LISTA DE COTEJO

Objetivo:

Comprobar los grados alto, medio y bajo de autoestima, observados en 50 niños que constituyen la muestra, mediante el estudio de sub indicadores pertenecientes a las percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamiento que muestran en su vida su escolar.

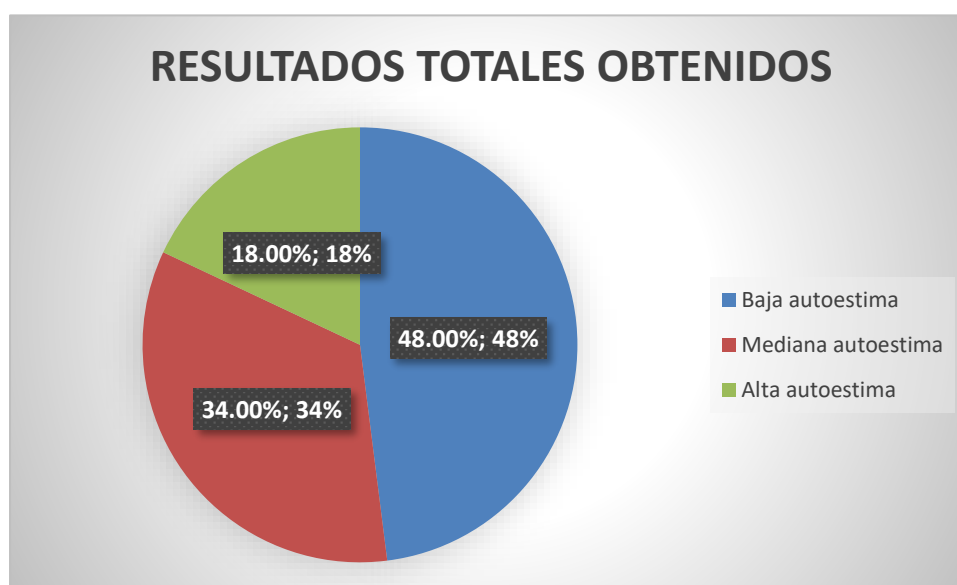
Nº	SUB INDICADORES	CRITERIO		PONDERACIÓN
		CONSTANTEMENTE		
		N	%	
01	Altamente dependiente.	1	2.00%	BA
02	Busca siempre la aprobación.	1	2.00%	MA
03	Conformista.	1	2.00%	MA
04	Constantemente necesitado de estímulo.	2	4.00%	BA
05	Continuamente infeliz.	2	4.00%	BA
06	Dependiente de los demás.	2	4.00%	MA
07	Entabla fácilmente una comunicación.	1	2.00%	AA
08	Envidia por la pertenencia de los demás.	1	2.00%	MA
09	Escasa autonomía.	3	6.00%	MA
10	Escucha a los demás.	0	0.00%	AA
11	Físicamente sano.	2	4.00%	AA
12	Flexible.	2	4.00%	AA
13	Gusta compararse con los demás.	1	2.00%	MA
14	Gusta de solucionar y se valora a sí mismo.	0	0.00%	AA
15	Inclinado a culpar al prójimo.	1	2.00%	MA
16	Independiente.	0	0.00%	AA
17	Inseguro.	1	2.00%	MA
18	Mal genio.	0	0.00%	BA
19	Manipulador	1	2.00%	BA
20	Miedo al rechazo.	3	6.00%	BA
21	Muy perfeccionista.	2	4.00%	BA
22	No admite sus propias fallas, de las cuales culpa a los demás.	1	2.00%	BA
23	Optimista.	1	2.00%	AA
24	Pasivo.	2	4.00%	MA
25	Posesivo con los demás.	2	4.00%	BA
26	Proclive a complacer a la gente.	3	6.00%	MA

27	Relaciones problemáticas con sus compañeros.	2	4.00%	BA
28	Reprime sus sentimientos y es peligroso, agresivo y violento.	1	2.00%	BA
29	Se acepta a sí mismo y a los demás.	2	4.00%	AA
30	Se alienta a sí mismo y a los demás.	1	2.00%	AA
31	Se interesa por el medio ambiente.	0	0.00%	AA
32	Se rechaza a sí mismo.	1	2.00%	BA
33	Solitario y aislado.	2	4.00%	BA
34	Sumiso.	2	4.00%	MA
35	Temeroso de nuevas situaciones.	1	2.00%	BA
36	Tiene autoconfianza y se valora a sí mismo.	0	0.00%	AA
37	Tolera el intercambio de funciones.	0	0.00%	AA
38	Ve una amenaza en los otros niños.	2	4.00%	MA
TOTAL		50	100.00%	

Fuente: Lista de Cotejo aplicada a 50 niños de cinco años de edad del jardín de niños N°370 NIÑO JESÚS DE CHIMBOTE

CUADRO RESUMEN

BAJA AUTOESTIMA		MEDIANA AUTESTIMA		ALTA AUTOESTIMA	
N	%	N	%	N	%
24	48.00%	17	34.00%	9	18.00%



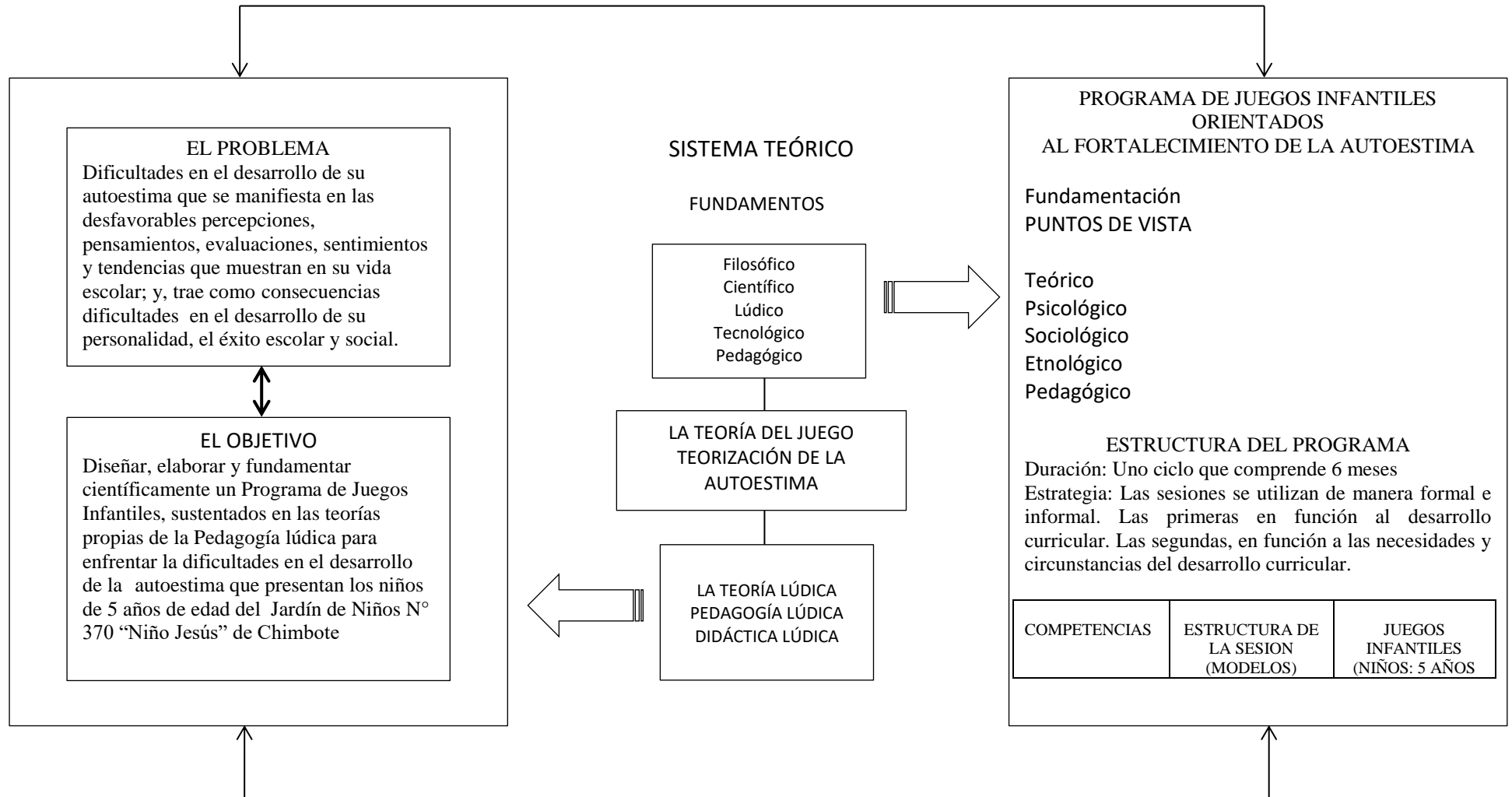
ANÁLISIS E INTERPRETACION:

Al consolidar los datos obtenidos mediante la lista de cotejo aplicada a 50 niños de cinco años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote, se obtuvo que:

- ✓ Del total de niños 24 de ellos que representan el 48 % del total presentan una autoestima baja
- ✓ Por otro lado 17 de los niños observados presentan una autoestima mediana
- ✓ Y solo 9 niños que representan el 18% del total de la muestra tienen una autoestima alta.

Como es sabido, la autoestima podemos definirla como la valoración que hacemos de nosotros mismos a partir de las experiencias y sensaciones que hemos experimentando a lo largo de la vida. De ella dependen en gran medida las expectativas que tenemos sobre nosotros mismos y el autoconcepto, ese aspecto fundamental para triunfar en aquello que nos proponemos; siendo así y, tratándose, en este caso de niños de cinco años, los resultados obtenidos necesitan de un tratamiento especial; digamos queda a los/as docentes del nivel buscar los mecanismos que permitan socorrer, didácticamente hablando, a los niños que necesitan apoyo, refuerzo o motivación. Esto debido a que nadie nace con un nivel de autoestima determinado. La autoestima se va desarrollando a lo largo de nuestra existencia; en este proceso intervienen factores ambientales o experienciales (el contexto): los acontecimientos, anécdotas, circunstancias, etcétera que vivimos a lo largo de nuestra vida son algunos de los componentes principales que influyen de manera determinante en nuestro nivel de autoestima, haciendo que esta sea alta o baja. Dentro de este grupo se incluye también nuestra forma de resolver los problemas y el resultado de la misma, que nos hará sentirnos personas más o menos competentes ante la adversidad. También dentro de este grupo de factores destacan las personas que nos rodean. La gente que forma parte de nuestra vida, su manera de tratarnos, los mensajes que nos dan... pueden hacer que aprendamos a vernos de una forma determinada. Ejemplo de ello es cuando muchas veces nos damos cuenta de estar repitiéndonos los mismos mensajes que nos daban nuestros padres o profesores o que nos dan en la actualidad nuestros amigos o nuestra pareja. En muchos casos, ellos son la voz interior de nuestra autoestima; siendo esto así, el profesor/a, debe adecuar estas vivencias y conocimientos para que los niños de cinco años vayan configurando una autoestima tal, que lo lleve al éxito.

3.2. MODELO TEÓRICO PARA DESARROLLAR UN PROGRAMA DE JUEGOS INFANTILES ORIENTADOS AL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA



3.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

PROGRAMA DE JUEGOS INFANTILES ORIENTADOS AL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

Fundamentación

Un niño con una buena autoestima es un niño que tiene asegurado parte de su éxito en la vida. De ahí la importancia de fomentar en nuestros niños la seguridad en sí mismos, su sentido de la valía y en general su autoestima. Y nada mejor que hacerlo jugando. Se sabe que el juego es primordial para el desarrollo del niño y que incide directamente en su autoestima. El juego permite que los niños conozcan sus cualidades, habilidades y destrezas pero también sus limitaciones. Juega con tus niños y enséñales lo mucho que valen y todo cuánto pueden aprender todavía. Por ejemplo, el jugar a ser o el juego de roles es el mejor juego para desarrollar habilidades personales y sociales, a la vez que aumenta la autoestima de los niños. Cualquier juego que implique ponerse en el lugar de otro y relacionarse con otras personas, reales o imaginarias, es una excelente oportunidad para fomentar la autoestima de nuestros niños. Se debe aprovechar su juego para elogiar sus cualidades personales, sociales y emocionales.

En fin si queremos, ontológicamente hablando, relacionar este trabajo de investigación con el juego de nuestros congéneres mamíferos, se podría decir que el juego es necesario para el desarrollo físico, emocional y cognitivo de los niños. De hecho, los niños, aprenden con el juego. Es, sencillamente, como estamos hechos, no solamente los humanos, sino todos los mamíferos, que, a cuanto más juegan, más desarrollan su capacidad de aprendizaje y relación. Juegan mucho los cachorros de lobos y leones. Juegan para hacerse fuertes y rápidos, para aprender a cazar, pero también para aprender a relacionarse con otros y a interiorizar lo que los adultos les enseñan. Juegan los monos, se divierten y se ejercitan, imitan a los adultos y exploran el mundo físico y las relaciones con otros miembros de su especie. En el ser humano, un animal que tiene características de mono pero también una gran complejidad en las relaciones de grupo para ser capaz de actuar en equipo, el juego es más necesario todavía. Los niños absorben en su juego están realizando una labor importantísima para su autoeducación como seres humanos. Con el juego exploran, imitan, aprenden y descubren soluciones. En realidad jugar es lo más serio que hace un niño y, de hecho, interrumpir sus juegos sin necesidad es lo peor que un padre o educador puede hacer. A veces el juego es en solitario, a veces en compañía. Esos juegos en compañía

serán a veces, a medida que crezcan más, con otros niños, pero también deben ser con sus padres. Todos los niños adoran que sus padres jueguen con ellos, sea simplemente mirando, sea colaborando. Y tanto lo adoran que, jugar con ellos, les enseña lo importante que es esa actividad tan necesaria e interesante para ellos y lo importantes que son ellos para nosotros. Por eso jugar con los niños, dedicarles tiempo y atención, es una de las bases para que puedan construir su autoestima. Les decimos sin palabras lo mucho que nos interesan e importan cuando jugamos con ellos. Cuando hablo de jugar con los niños no hablo de dirigir su juego, mandarles a lo que tienen que jugar o interrumpirles continuamente para decirles como tienen que hacer las cosas. Eso no es jugar, es fastidiar. Pocas cosas hay más desesperantes que ver a un niño esforzándose en hacer una torre o colocar sus animalitos y ver al adulto cogiéndole la mano para marcar el modo correcto de hacerlo, como si el niño nunca pudiera descubrirlo por él mismo o como si no hubiera muchas maneras diferentes de hacer las cosas. Esa actitud hacia el juego infantil más que ayudar, destruye la autoestima.

LOS JUEGOS INFANTILES

Fuente; UNESCO: El niño y el juego

PUNTO DE VISTA TEORICO

Todos los niños del mundo juegan, y esta actividad es tan preponderante en su existencia que se diría que es la razón de ser de la infancia. Efectivamente, el juego es vital; condiciona un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad. El niño que no juega es un niño enfermo, de cuerpo y de espíritu. La guerra, la miseria, al dejar al individuo entregado únicamente a la preocupación de la supervivencia, haciendo con ello difícil o incluso imposible el juego, hacen que se marchite la personalidad.

PUNTO DE VISTA PSICOLÓGICO

Para estudiar la evolución de las actividades lúdicas desde el nacimiento hasta la adolescencia conviene referirse por una parte a la teoría psicoanalítica, que explica el juego por la necesidad de reducción de las pulsiones y le atribuye un papel preponderante en la formación del yo ; y por otra parte. A los psicólogos de la infancia que, a partir de la psicogenética de Piaget, se han servido del juego como de un instrumento para medir los procesos de maduración y el desarrollo mental y afectivo. Estas dos teorías descansan en el postulado de una universalidad humana que explicaría que “las etapas del desarrollo se

sucedan en un orden que es siempre el mismo para todos; lo importante es este concepto de orden, por ser general, y no las edades de aparición de las etapas, que pueden variar, no solamente de una cultura a otra, sino también entre los individuos oriundos de una misma cultura”. Sin embargo, como vamos a ver, las condiciones socioeconómicas de la vida del niño pueden influir de manera considerable sobre la importancia relativa de esas distintas etapas.

PUNTO DE VISTA SOCIOLOGICO

Las sociedades y sus juegos

Al evocar las etapas esenciales del desarrollo psíquico del niño, tal como se transluce a través de sus juegos, se ha visto aparecer más de una vez la estrecha dependencia con respecto al medio: cualquiera que sea la perspectiva desde la que se mira, el juego del niño está en relación directa con la sociedad. Presencia o ausencia precoz de la madre, organización familiar, condiciones de vida y de hábitat, medio ambiente, medios de subsistencia, influyen directamente sobre las prácticas lúdicas, que no pueden desarrollarse cuando la situación del niño es demasiado desfavorable. “El juego es una actividad de lujo que implica ocios. Quien tiene hambre no juega”, escribe Roger Caillois en el prefacio de *Les jeux et les hommes* (Los juegos y los hombres). En efecto, el juego no puede tener lugar en cualquier lugar, en cualquier momento ni de cualquier manera. “Se desarrolla - escribe Y.S. Toureh - en un medio que, sin estar plenamente dedicado a él, admite la existencia de un espacio dinámico que puede llamarse área lúdica.

PUNTO DE VISTA ETNOLÓGICO

De la misma manera que el parentesco o los modales en la mesa, las prácticas lúdicas constituyen para el etnólogo una fuente de investigación y de teorización sorprendentemente poco explotada. Ello se debe tal vez a que los juegos se perciben ya sea como prácticas religiosas que hay que estudiar como tales, ya sea como actividades puramente infantiles, todavía informales y en cierto modo pre-culturales. Pero se trata de hecho de una parte importante de las prácticas de un sector de los miembros de la comunidad y no cabe ver allí una colección de elementos anecdóticos reunidos al azar. Se trata, más bien, de una estructura compleja, un todo coherente, que debe ser estudiado de la misma manera que las mitologías y en el que todas las modificaciones artificialmente introducidas alcanzan al conjunto de la estructura, que puede verse profundamente

alterada. Un juego tan universal como el de la muñeca, practicado por las niñas de la casi totalidad de las sociedades conocidas, está lejos de presentarse con una apariencia uniforme y desprovista de significación.

PUNTO DE VISTA PEDAGÓGICO

“Por una parte, las actividades y los materiales lúdicos constituyen los mejores medios de que dispone el niño para expresarse y los mejores testimonios a partir de los cuales el adulto puede intentar comprenderle; por otra parte, esas actividades y esos materiales pueden servir de fundamento de las técnicas y los métodos pedagógicos que el alumno quiere llegar a elaborar con el pensamiento puesto en ese niño cuya educación le está confiada”. Parece natural, en efecto, que el juego ocupe su lugar en la escuela. Hace ya cerca de dos mil años, el maestro de retórica latina Quintiliano formulaba el deseo que “el estudio sea para el niño un juego”. Sin embargo, pese a las teorías innovadoras formuladas por Claparede y más tarde por Decroly y Freinet, el papel del juego está lejos de ser reconocido por todas las instituciones educativas. “Algunos adultos, en efecto, detestan o incluso reprimen las actividades lúdicas del niño, como si éstas fueran una pérdida de tiempo y de energía, cuando existen cosas más urgentes y más serias de las que debería ocuparse. Tal es la actitud de algunos educadores impacientes por ver al niño alcanzar lo más rápidamente posible la edad de la razón y de algunos padres para quienes el niño es una inversión que debe ser rentable para ellos desde el momento en que sabe andar, hablar y distinguir la mano izquierda de la derecha”, escribe también Y.S. Toureh, añadiendo : “Tal es el caso de esos padres de medio socioeconómico mediocre en el que se abrevia o se suprime la edad de los juegos para transformar al niño en un pequeño adulto que debe dedicarse a actividades de subsistencia aun antes de haber aprendido realmente a jugar”. Esta negación del juego no es una característica exclusiva de los países en desarrollo o de las familias pobres. En las sociedades en las que se valoran excesivamente los estudios como forma ideal de la promoción social, el juego se considera también como improductivo. Por esta razón es excluido con demasiada frecuencia de la escuela desde el final de la etapa preescolar, “cuando empieza la escuela seria”, quedando reducido a una simple actividad recreativa. Porque “la escuela tradicional se basa en la idea de que en el momento en que el niño empieza a aprender a leer, a escribir, a calcular, en cuanto se trata de impartir conocimientos para la adquisición de títulos o diplomas, el juego no es ya sino una actividad pueril, destinada a ocupar el tiempo libre y a descansar de la fatiga muscular y cerebral”. Pero reconocer la importancia fundamental del juego no significa tampoco

confundirlo con las actividades escolares. Como Crow ha llamado la atención sobre el peligro de tal confusión: “Cuando el adulto interviene en el juego como adulto, el juego deja de ser un juego infantil. Si se deja que el juego del niño se desarrolle libremente, no corresponde al deseo del educador, el cual quisiera encauzarlo para responder a los fines educativos concebidos por él.” En estas condiciones, el juego corre el riesgo de convertirse en un trabajo como cualquier otro, “pudiendo caer en la trampa el pedagogo que sabe que el juego tiene una función educativa pero que no puede recuperarlo como él desea”.

DIDÁCTICA LÚDICA

Ortiz (2004) considera al binomio didáctica-juego como una técnica participativa de la enseñanza encaminada a desarrollar en los estudiantes métodos de dirección y conducta correcta, estimulando así la disciplina con un adecuado nivel de decisión y autodeterminación; es decir, no sólo propicia la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, sino que además contribuye al logro de la motivación por las asignaturas; o sea, constituye una forma de trabajo docente que brinda una gran variedad de procedimientos para el entrenamiento de los estudiantes en la toma de decisiones para la solución de diversas problemáticas. El juego es una actividad, naturalmente feliz, que desarrolla integralmente la personalidad del hombre y en particular su capacidad creadora. Como actividad pedagógica tiene un marcado carácter didáctico y cumple con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica. Para tener un criterio más profundo sobre el concepto de juego tomaremos uno de sus aspectos más importantes, su contribución al desarrollo de la capacidad creadora en los jugadores, toda vez que este influye directamente en sus componentes estructurales: intelectual-cognitivo, volitivo- conductual, afectivo-motivacional y las aptitudes. En el intelectual-cognitivo se fomentan la observación, la atención, las capacidades lógicas, la fantasía, la imaginación, la iniciativa, la investigación científica, los conocimientos, las habilidades, los hábitos, el potencial creador, etc. En el volitivo-conductual se desarrollan el espíritu crítico y autocrítico, la iniciativa, las actitudes, la disciplina, el respeto, la perseverancia, la tenacidad, la responsabilidad, la audacia, la puntualidad, la sistematicidad, la regularidad, el compañerismo, la cooperación, la lealtad, la seguridad en sí mismo, estimula la emulación fraternal, etc. En el afectivo-motivacional se propicia la camaradería, el interés, el gusto por la actividad, el colectivismo, el espíritu de solidaridad, dar y recibir ayuda, etc.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

Duración: Uno ciclo que comprende 6 meses

Estrategia: Las sesiones se utilizan de manera formal e informal. Las primeras en función al desarrollo curricular. Las segundas, en función a las necesidades y circunstancias del desarrollo curricular.

COMPETENCIAS	ESTRUCTURA DE LA SESIÓN: (Modelos)	JUEGO INFANTIL (PARA 5 AÑOS)
<p>COMPETENCIAS</p> <p>Se identifica y valora como niño o niña con sus características y cualidades personales; respeta las diferencias, la identidad y características de los otros.</p>	<p>MODELO 01</p> <p>JUEGO: LOS ANIMALES</p> <p>TEMA: La Autoestima: Identidad Personal.</p> <p>ÁREA CURRICULAR: Personal Social.</p> <p>COMPETENCIAS, CAPACIDADES Y ACTITUDES:</p> <p>COMPETENCIAS: Se identifica y valora como niño o niña con sus características y cualidades personales; respeta las diferencias, la identidad y características de los otros.</p> <p>SECUENCIA DIDACTICA:</p> <p>Identifica y valora sus datos personales.</p> <p>MOTIVACIÓN</p> <p>Mediante una caja sorpresa conteniendo las tarjetas, invitaremos a los niños a sacar dichas tarjetas.</p> <p>CALENTAMIENTO</p> <p>Giran trotando en círculo lentamente</p> <p>Giran en círculo aumentando la velocidad según la palmada.</p>	<p>1. ESTE ES MI AMIGO</p> <p>Objetivos: Integración en un grupo y valorar el propio yo.</p> <p>Materiales: no se necesitan.</p> <p>Desarrollo: Cada niñ@ presenta a su compañer@ al resto del grupo, así convertimos algo “mío” en algo de grupo. Los ni@s se sientan en círculo con las manos unidas. Uno comienza presentado al compañero con la fórmula “Este es mi amig@ Paco”, cuando dice el nombre alza la mano de su amigo al aire. Se continúa el juego hasta que todos hayan sido presentados. Hay que procurar que todos los participantes se sientan integrados y aceptados dentro del grupo.</p>

	<p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p> <p>INSTRUCCIONES:</p> <p>Todos van a recibir una tarjeta que contiene el dibujo de una parte de un animal, a la voz de "YA" ustedes deben buscar a su compañero que tenga en su tarjeta el dibujo de la otra parte del animal y forman el animal completo.</p> <p>EJECUCION:</p> <p>Realización de lo indicando</p> <p>Verifica las tres primeras parejas en formarse, y las tres últimas.</p> <p>Mencionan su nombre completo.</p> <p>Recoger las tarjetas, barajas y repartir nuevamente, se repite el juego tres veces.</p> <p>RELAJACION</p> <p>Nos sentamos en semicírculo y cada niño imaginará como duerme el animal que más le ha gustado.</p> <p>EVALUACION</p> <p>Repite en voz alta sus datos personales, según se le pregunte:</p> <p>NOMBRES</p> <p>APELLIDOS</p> <p>NOMBRE DEL PADRE</p> <p>NOMBRE DE LA MADRE</p> <p>DIRECCIÓN</p> <p>DIAGRAMACION</p> <p>Representación gráfica de la experiencia.(Dibujo)</p>	
COMPETENCIAS	MODELO 02	2. CONOCIENDO A MIS COMPAÑEROS

<p>Se identifica y aprecia su pertenencia a grupos sociales con características y rasgos propios (roles, relaciones, costumbres y valores compartidos, intereses, etc) respeta y valora las diferencias con otros grupos.</p> <p>CAPACIDADES Y ACTITUDES: IDENTIFICA Y VALORA A LOS MIEMBROS DE SU FAMILIA: Relaciones de parentesco, funciones, ocupaciones, procedencia, la historia de su familia, su rol en la familia.</p>	<p>LA TELAARAÑA TEMA: La Autoestima: Necesidad de aceptación y cariño. ÁREA CURRICULAR: Sentimientos de pertenencia. COMPETENCIAS, CAPACIDADES Y ACTITUDES: COMPETENCIAS: Se identifica y aprecia su pertenencia a grupos sociales con características y rasgos propios (roles, relaciones, costumbres y valores compartidos, intereses, etc) respeta y valora las diferencias con otros grupos. CAPACIDADES Y ACTITUDES: IDENTIFICA Y VALORA A LOS MIEMBROS DE SU FAMILIA: Relaciones de parentesco, funciones, ocupaciones, procedencia, la historia de su familia, su rol en la familia. SECUENCIA DIDACTICA: MOTIVACIÓN Presentamos a los niños un ovillo de lana decorado. CALENTAMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parados, en parejas se pasan la pelota uno a otro. ▪ Corren llevando la pelota con los pies. ▪ Corren con la pelota en los pies. <p>4.1 DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD INSTRUCCIONES: Van a recibir un ovillo de lana por grupo, quien tenga el</p>	<p>Objetivos: favorecer el conocimiento entre los participantes y valorar el propio yo.</p> <p>Materiales: un balón.</p> <p>Desarrollo: uno de los jugadores (Ricardo) toma el balón y lo arroja hacia arriba al mismo tiempo que dice el nombre de otro jugador (Lorenzo). Éste corre a coger el balón y los demás se alejan lo más posible. Para que paren de correr el jugador nombrado tiene que coger el balón y gritar el nombre del jugador que le nombró y, además, una característica suya (por ejemplo, “¡Ricardo, es alto!”). Cuando los demás jugadores lo oigan deben pararse para iniciar de nuevo el juego.</p>
---	--	--

	<p>ovillo, lo ata a su pulgar y pasa el ovillo al compañero que está al frente, luego relata un hecho alegre ocurrido en su familia y se relaciona directamente con él, quien recibió el ovillo, lo ata a su dedo y procede de igual modo que el anterior, continuándose hasta que todos hayan intervenido.</p> <p>EJECUCION:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización del juego según lo indicando. ▪ Se recomienda pedir atención para los relatos de sus compañeros. <p>RELAJACION Imitaremos los movimientos de la araña con nuestras manos.</p> <p>EVALUACION Mencionar su parentesco y nombre de sus familiares que han intervenido en su relato.</p> <p>DIAGRAMACION Representación gráfica de la experiencia.</p>	
<p>COMPETENCIAS Actúa con seguridad en si mismo iniciativa y autonomía en las actividades cotidianas, coordinando los propios intereses e ideas con los demás.</p> <p>CAPACIDADES Y ACTITUDES: Regula la propia conducta en función de las peticiones y explicaciones de otros</p>	<p>MODEO 03</p> <p>EL MENSAJE AMISTOSO TEMA: Seguridad. ÁREA CURRICULAR: Personal Social. COMPETENCIAS, CAPACIDADES Y ACTITUDES: COMPETENCIAS:</p>	<p>3. ÁLBUM DE RECUERDOS</p> <p>Objetivos: conocer a los demás y a uno mismo. Tener un concepto propio de uno mismo y valorar el propio yo. Saber identificar los sentimientos propios.</p> <p>Materiales: fotografía de cada niño, cartulinas y lápiz.</p> <p>Desarrollo: se reparten cartulinas dobladas por la mitad entre los niños, en una parte pegarán la fotografía y en la otra dibujan algo sobre ellos.</p>

<p>niños, niñas y adultos e incluye en el comportamiento de los otros: pidiendo, dando, preguntando, explicando.</p>	<p>Actúa con seguridad en si mismo iniciativa y autonomía en las actividades cotidianas, coordinando los propios intereses e ideas con los demás.</p> <p>CAPACIDADES Y ACTITUDES:</p> <p>Regula la propia conducta en función de las peticiones y explicaciones de otros niños, niñas y adultos e incluye en el comportamiento de los otros: pidiendo, dando, preguntando, explicando.</p> <p>SECUENCIA DIDACTICA:</p> <p>MOTIVACIÓN</p> <p>Cantamos una linda canción referido a la amistad.</p> <p>CALENTAMIENTO</p> <p>Trotan individualmente dentro del patio, todos a la vez y en diferentes direcciones.</p> <p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p> <p>INSTRUCCIONES:</p> <p>Trazar un círculo en el patio, calculando su tamaño según en número de alumnos: CIRCULO EMISOR.</p> <p>Se señala el centro del círculo: RECEPTOR.</p> <p>Todos los alumnos se sientan en el círculo: EMISOR.</p> <p>Un alumno se sienta en el centro: RECEPTOR.</p> <p>Un niño MENSAJERO: traza una línea del emisor al receptor.</p> <p>A la indicación de la profesora los de la fila Ä" cambian de lugar rotando hacia la derecha, con el siguiente participante haya llegado a su lugar original.</p>	<p>Por ejemplo: mi mayor travesura, a qué me gusta jugar, mis mejores amigos@s...(en dibujos). Una vez hechos todos los álbumes, se barajarán y se repartirán entre los participantes, se irán describiendo uno a uno y se mostrará la fotografía, entre todos se tratará de adivinar a quién pertenece el álbum. (Es una de las actividades finales)</p>
--	---	--

	<p>Finalizando cuando todos se hayan comunicado entre sí.</p> <p>EJECUCION:</p> <p>Realizar la actividad según las instrucciones.</p> <p>RELAJACION</p> <p>Entonamos una canción.</p> <p>EVALUACION</p> <p>Aceptación de capacidades y limitaciones.</p> <p>DIAGRAMACION</p> <p>Representar gráficamente su apreciación de la experiencia.</p>	
<p>COMPETENCIAS</p> <p>Se identifica y valora como niño o niña con sus características y cualidades personales, respeta las diferencias, la identidad y características de los otros</p> <p>CAPACIDADES Y ACTITUDES:</p> <p>Identifica, comunica y regula los propios sentimientos y emociones, preferencias e intereses, así como identifica y respeta los de los otros.</p>	<p>MODELO 04</p> <p>TÚ ERES BUENO</p> <p>TEMA: Identidad</p> <p>ÁREA CURRICULAR: Personal Social.</p> <p>COMPETENCIAS, CAPACIDADES Y ACTITUDES:</p> <p>COMPETENCIAS:</p> <p>Se identifica y valora como niño o niña con sus características y cualidades personales, respeta las diferencias, la identidad y características de los otros.</p> <p>CAPACIDADES Y ACTITUDES:</p> <p>Identifica, comunica y regula los propios sentimientos y emociones, preferencias e intereses, así como identifica y</p>	<p>4. RASGOS EN COMÚN</p> <p>Objetivos: aprender las características que tenemos en común con los demás. Tener un concepto claro sobre uno mismo. Saber identificar los sentimientos propios. Respetar las cualidades, sentimientos y capacidades de los demás.</p> <p>Materiales: no se necesitan.</p> <p>Desarrollo: se divide el grupo por parejas. Cada pareja debe sacar el mayor número de similitudes que hay entre ellos, como color de pelo, ropa, aficiones, familia... Gana la pareja que mayor parecido tenga.</p>

	<p>respetar los de los otros.</p> <p>SECUENCIA DIDACTICA:</p> <p>MOTIVACIÓN A través de láminas relatamos "Juan el Bueno".</p> <p>CALENTAMIENTO Giran trotando en círculo lentamente. Giran en círculo aumentando la velocidad según la palmada.</p> <p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p> <p>INSTRUCCIONES: Forman dos hileras paralelas con sillas, colocadas frente a frente por parejas con una separación de 50 cm de una pareja a otra. Son nombrados fila "A" y fila "B". Indicamos que ocupen la silla. Durante un tiempo corto se cuentan: Tú eres bueno porque... Ambos hablan uno al otro.</p> <p>EJECUCION: Organizar a los participantes según las instrucciones dadas Todos se sientan formando un círculo. Uno de los alumnos ocupa el centro: voluntario o nombrado. Todos sus compañeros que quieran le enviaran un mensaje amistoso, expresándole alguna cualidad positiva o recordándole algún comportamiento positivo.</p>	
--	--	--

	<p>Agotadas las comunicaciones, el alumno que estaba al centro agradece y se dirige al círculo y toma asiento.</p> <p>El centro lo ocupa otro niño, voluntario o nombrado.</p> <p>RELAJACION</p> <p>Suponemos que un compañero está de cumpleaños y ha llevado su torta y vamos a soplar las velitas.</p> <p>EVALUACION</p> <p>La seguridad y confianza en sí mismo.</p> <p>DIAGRAMACION</p> <p>Representar gráficamente la experiencia vivida.</p>	
Respetar las cualidades, sentimientos y capacidades de los demás.		<p>5. EL REGALO</p> <p>Objetivos: respetar las cualidades, sentimientos y capacidades de los demás.</p> <p>Materiales: útiles de escribir.</p> <p>Desarrollo: en una ficha de papel se dibuja algo bonito para una persona del grupo. Se le hace llegar sin que se sepa quién fue. Después, en grupo, la persona que recibe los regalos comenta cómo se ha sentido. Como debemos cuidar que cada niño@ reciba su regalo, podemos proponer que cada día sea una persona diferente del grupo la que reciba los regalos de todos.</p>
Aprende y expresa mediante gestos las emociones de alegría, tristeza y enfado.		<p>6. LOS GESTOS</p> <p>Objetivos: aprender a expresar mediante gestos las emociones de alegría, tristeza y enfado.</p>

		<p>Materiales: una cámara de fotos de juguete y/o una cámara real.</p> <p>Desarrollo: salen los niños de uno en uno. Indicamos al niño que sale a la pizarra qué sentimiento tiene que representar para la foto. Mientras que el niño posa y le hacemos la foto, el resto de la clase ha de adivinar de qué sentimiento se trata. Una vez identificado, preguntamos a los participantes en qué situaciones se encuentran así. Al final, hacemos tres foto a toda la clase, una en la que estén todos tristes, otra en la que estén todos alegres y otra en la que estén todos molestos. Luego las revelamos y las colgamos en la clase. (También se puede ampliar añadiendo otras emociones como el asco y el miedo, la vergüenza, etc.)</p> <p>7. EL LAZARILLO</p> <p>Objetivo: lograr una confianza suficiente para que se pueda dar la colaboración.</p> <p>Materiales: pañuelos o vendas para tapar los ojos.</p> <p>Desarrollo: la mitad del grupo tiene los ojos vendados. Están agrupados de dos en dos (un ciego y un guía). Los guías eligen a los ciegos sin ser identificados. Durante unos minutos los lazarillos conducen a los ciegos, después de un rato, se cambian los papeles. Los nuevos guías vuelven a elegir a su ciego sin ser vistos. Después se hablará de los sentimientos que cada niño ha tenido.</p>
<p>Tiene en cuenta los sentimientos de los demás a la hora de actuar.</p> <p>Reconocer y puede responsabilizarse de los propios actos.</p> <p>Obedece y Establece normas consensuadas.</p>		<p>8. AROS MUSICALES</p> <p>Objetivo: tener en cuenta los sentimientos de los demás a la hora de actuar. Reconocer y responsabilizarse de los propios actos. Establecer normas consensuadas.</p> <p>Materiales: aros de psicomotricidad y un equipo de música.</p> <p>Desarrollo: para comenzar a jugar, los niñ@s se agrupan por parejas, colocándose cada una dentro de un aro de psicomotricidad. Cuando suena la música cada pareja se desplaza por la habitación bailando dentro</p>

		de su aro. Cuando para la música, cada pareja se tiene que juntar con otra y colocarse juntos en el interior de los dos aros (uno encima del otro, funcionan como uno solo). El juego continúa hasta que el mayor número de participantes esté dentro del único aro. Es importante que existan una coordinación de movimientos entre las personas que están dentro de un mismo aro a la hora de moverse, no sólo por la idea de cooperación sino también por el dominio del propio cuerpo.
Confía en sí mismo		<p>9. LAS ABEJAS TRABAJADORAS</p> <p>Objetivo: confiar en uno mismo.</p> <p>Materiales: objetos varios.</p> <p>Desarrollo: un@ de l@s niñ@s sale de la habitación mientras los otros eligen un objeto: un cuadro, un reloj... Al incorporarse el niño que salió, el grupo imitará el ruido de las abejas: “bzzz, bzzz...”, aumentando la intensidad si se aproxima al objeto seleccionado y disminuyendo si se aleja de él. Cuando lo adivine, se repetirá el juego con otro niño.</p>
Aprende a controlar los sentimientos y los impulsos.		<p>10. EL SEMÁFORO</p> <p>Objetivo: aprender a controlar los sentimientos y los impulsos.</p> <p>Materiales: tres globos pequeños por cada niño: uno rojo, otro amarillo y otro verde.</p> <p>Desarrollo: Sentamos a los niños en círculo y les entregamos a cada uno un globo rojo, otro amarillo y otro verde. Comenzamos una charla con l@s niñ@s sobre sus rabietas: cómo reaccionan cuando se enfadan, por qué y si consiguen algo así. Les decimos que lo mejor que podemos hacer cuando nos enfadamos, en lugar de patelear, es explicar qué es lo que queremos y por qué. Vamos a ponerles situaciones que puedan provocarles enfado (por ejemplo, que quieran algo y no se lo compren, que quieran jugar con un juguete con el que quiera jugar otro niño...) y preguntamos cómo reaccionan ellos en esos casos. Pedimos a un niño que responda a una situación. El resto de los alumnos deberán valorar su</p>

		<p>reacción con los globos en función de si se ha parado a pensar e intenta razonar (globo verde), si dice algo que indique que se empieza a enfadar (debemos complicarle el caso para que reaccione), en este caso, los demás deberán mostrar los globos amarillos, que indican precaución, o si grita y patalea, en este caso, los demás mostrarán los globos rojos indicando “stop”. Y diremos entre todos como se podría reaccionar en estos casos.</p>
<p>Conoce, expresa y controla los sentimientos propios.</p> <p>Tiene en cuenta los sentimientos de los demás a la hora de actuar.</p>		<p>11. LOS CONTRARIOS</p> <p>Objetivo: conocer, expresar y controlar los sentimientos propios. Tener en cuenta los sentimientos de los demás a la hora de actuar.</p> <p>Materiales: dos gorros de papel confeccionados por ellos mismos.</p> <p>Desarrollo: un jugador coge los dos sombreros de papel y va a ofrecer uno a un jugador de su elección. A partir de ese momento, el elegido debe efectuar los gestos exactamente contrarios realizados por el primer jugador. Si éste se pone el sombrero, el otro tiene que quitárselo. Si ríe, el otro tiene que llorar; si el conductor se pone el sombrero atravesado, el otro tiene que ponérselo en el sentido de su largura. Si el segundo jugador comete un error, es eliminado y entrega su sombrero al conductor, que elegirá a otro jugador. Si no comete ningún error en un periodo corto de tiempo, se convierte en ganador y pasa a ser conductor y coge el otro sombrero para ir a ofrecérselo a otro niño.</p>
<p>Se valora como miembro de un grupo.</p> <p>Tiene persistencia en superar las dificultades.</p> <p>Tiene iniciativa y busca soluciones.</p>		<p>12. FAMILIA DE ANIMALES</p> <p>Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades. Tener iniciativa y buscar soluciones.</p> <p>Materiales: no se necesitan.</p> <p>Desarrollo: el profesor prepara papelitos en los que van escritos varias veces los nombres de diferentes animales. Los papelitos se sortean o se reparten entre l@s niñ@s, de forma que todos tengan uno. Cuando los</p>

		<p>niñ@s saben el animal que les ha correspondido (a los que no sepan leer, se lo diremos), recorrerán la habitación imitando con la voz y los gestos al animal que les ha tocado, hasta que todos estén junto a su “especie”.</p>
<p>Aprende a aceptarse a sí mismo.</p> <p>Se Valora como miembro del grupo.</p> <p>Tiene persistencia en superar las dificultades.</p> <p>Expresa cualidades y habilidades de sí mismo.</p> <p>Tiene iniciativa.</p> <p>Aprende a buscar soluciones.</p> <p>Es capaz de pedir ayuda.</p>		<p>13. FORMAS</p> <p>Objetivos: aceptarse a uno mismo. Valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades. Expresar cualidades y habilidades de uno mismo. Tener iniciativa. Aprender a buscar soluciones. Ser capaz de pedir ayuda.</p> <p>Materiales: no se necesitan.</p> <p>Desarrollo: tod@s l@s niñ@s forman un solo equipo que debe construir algo en común: una letra, un número, una palabra, un animal, una figura... Si el número de participantes lo permite, se trata de construir una forma entre todos (con los propios cuerpos). Se puede realizar sobre el suelo con los jugadores estirados. A medida que adquirimos práctica, podemos proponer forma con volúmenes, con los participantes de pie, sentados o unos encima de otros. Por ejemplo si somos cuatro, podemos construir el número 77 sin dificultades. Usando con imaginación manos y piernas, se pueden representar formas más difíciles. Si disponemos de un observatorio elevado, podemos fotografiar las formas y de paso obtener buenos retratos de grupo.</p>
<p>Se valora como miembro del grupo.</p> <p>Tiene persistencia en superar las dificultades.</p> <p>Tiene iniciativa.</p>		<p>14. LA VISITA AL ZOO</p> <p>Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades. Tener iniciativa.</p> <p>Materiales: no se necesitan.</p> <p>Desarrollo: el juego consiste en descubrir un animal. Para ello se da la primera pista, la más difícil. En orden decreciente en cuanto a complicación, se han de dar hasta una docena de pistas. Al niño se le dan</p>

		<p>diez puntos cuando ha acertado con la primera característica, nueve si ha descubierto el animal con la segunda pista y así sucesivamente. Se propone un modelo de mayor a menor dificultad: animal con pelo, escamas o piel lisa, mamífera u ovípara. Carnívoro, herbívoro, omnívoro o insectívoro. Animal muy grande, grande, mediano, pequeño, muy pequeño. Vive en grupo o solo. Hábitat. Comestible o no. ¿Sabe nadar? Puede tenerse en casa o en el jardín. Sonido que emite.</p>
<p>Valorarse como miembro de un grupo.</p> <p>Tiene persistencia en superar las dificultades.</p> <p>Tiene iniciativa.</p>		<p>15. ABRACADABRA</p> <p>Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades. Tener iniciativa.</p> <p>Materiales: objetos diferentes.</p> <p>Desarrollo: uno de los niños hace de mago. El juego empieza colocando una veintena de pequeños objetos encima de la mesa. Los participantes los observan durante dos minutos, se dan la vuelta y pronuncian la frase “Abracadabra, desaparece”. El niño que hace de mago tiene que suprimir uno de los objetos. Gana el que primero se dé cuenta de lo que ha desaparecido.</p>
<p>Se valora como miembro del grupo.</p> <p>Tiene persistencia en superar las dificultades.</p> <p>Aprende a buscar soluciones.</p>		<p>16. CARRERA DE LAS HOJAS</p> <p>Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. tener persistencia en superar las dificultades. Aprender a buscar soluciones.</p> <p>Materiales: hoja.</p> <p>Desarrollo: primero se le pide a cada niño que busque una hoja sin decirle para qué será. El juego consiste en que sus hojas competirán en una carrera y para que avancen cada uno soplará la suya.</p>
<p>Se valora como miembro del grupo.</p>		<p>17. EL DETALLE CAMBIADO</p>

<p>Tiene persistencia en superar las dificultades.</p> <p>Tiene iniciativa.</p>		<p>Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades. Tener iniciativa.</p> <p>Materiales: no se necesitan.</p> <p>Desarrollo: se designa a dos jugadores para que salgan. Estos examinan antes atentamente el atuendo de los demás jugadores. Salen de la zona de juego y, mientras tanto, los demás jugadores cambian (o no cambian) un detalle de su atuendo. Vueltos los jugadores, resulta ganador el que descubra más cambios en un tiempo convenido. El ganador elige un sustituto. Este sale a su vez acompañado del “perdedor”, que procurará no serlo una segunda vez.</p>
<p>Se valora como miembro del grupo.</p> <p>Tiene persistencia en superar las dificultades.</p>		<p>18. CALIENTE O FRÍO</p> <p>Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener persistencia en superar las dificultades.</p> <p>Materiales: no se necesitan.</p> <p>Desarrollo: se dividen l@s niñ@s en pequeños grupos y eligen un representante para convertirse en “el buscador del tesoro”. Uno de los niñ@s abandona la zona de juegos. Durante su ausencia el resto de los jugadores del grupo seleccionan un objeto que debe ser tocado por el niño ausente. Cuando el jugador vuelve a la zona de juegos, el resto comienza a aplaudir para indicar qué tan cerca está del objeto seleccionado. Mientras más más altos sean los aplausos más cerca está del objeto (caliente) y los aplausos bajos significarán lejanía (frío). Cuando el objeto es tocado, un niño del otro grupo es seleccionado y el proceso se repite.</p>
<p>Se valora como miembro del grupo.</p> <p>Tiene iniciativa.</p>		<p>19. CUERPOS EXPRESIVOS</p> <p>Objetivos: valorarse como miembro de un grupo. Tener iniciativa.</p> <p>Materiales: papeles pequeños.</p>

		<p>Desarrollo: se escriben en los papelitos nombres de animales (macho y hembra). Por ejemplo, “León” en un papelito, “Leona” en el otro (tantos papeles como participantes). Se distribuyen los papelitos y se dice que, durante cinco minutos, sin hacer sonidos, deben actuar como el animal que les tocó y buscar a su pareja. Cuando creen que la han encontrado, se cogen del brazo y se quedan en silencio alrededor del grupo; no puede decir a su pareja qué animal es. Una vez que todos tienen su pareja, dicen qué animal estaban representando cada uno para ver si acertaron. También puede hacerse que la pareja vuelva a actuar y el resto de participantes han de decir qué animal representan y si forman la pareja correcta.</p>
<p>Comprende a los demás.</p> <p>Reconoce sentimientos y emociones ajenos.</p> <p>Comprende los motivos y conductas de los demás.</p> <p>Entiende que todos y cada uno de nosotros somos diferentes.</p>		<p>20. EL AMIGO DESCONOCIDO</p> <p>Objetivos: ser capaz de comprender a los demás. Reconocer sentimientos y emociones ajenos. Comprender los motivos y conductas de los demás. Entender que todos y cada uno de nosotros somos diferentes.</p> <p>Materiales: papel y lápiz.</p> <p>Desarrollo: el profesor asigna a cada niñ@ un amigo secreto. Durante un tiempo determinado, cada niño va a estar atento a las cualidades y valores de este amigo secreto. Una vez terminado el tiempo, cada uno escribirá una carta a su amigo explicándole lo que le parecía de él. Luego cada uno se lleva su carta y la lee. Al día siguiente de la lectura, será interesante compartir los sentimientos vividos. L@s niñ@s que no saben escribir, lo escribirán a su manera y el profesor se lo transcribirá, de igual forma se hará con los que no saben leer.</p>
<p>Comprender a los demás.</p> <p>Reconoce la pertenencia a un grupo.</p>		<p>21. COLLAGE</p> <p>Objetivos: ser capaz de comprender a los demás. Reconocer la pertenencia a un grupo. Aprender a decir que “no” defendiendo los derechos propios y respetando los ajenos. Tomar decisiones en grupo.</p>

<p>Aprende a decir que “no” defendiendo los derechos propios y respetando los ajenos.</p> <p>Toma decisiones en grupo.</p> <p>Consigue objetivos comunes.</p>		<p>Conseguir objetivos comunes.</p> <p>Materiales: 4 cartulinas, 1 barra de pegamento, 1 rotulador y 1 revista atrasada.</p> <p>Desarrollo: se divide el grupo en tres subgrupos del mismo número de personas y un cuarto grupo de tres observadores (1 por grupo). Mientras los observadores observan, los grupos tienen un tiempo para realizar un collage, que represente, por ejemplo, las cuatro estaciones del año. Solo se podrá utilizar el material que el profesor coloque en el centro de la mesa. Todas las partes del collage han de estar pegadas a la cartulina y rotulado, al menos, el título. Al término del tiempo los trabajos se entregan al profesor. Se trata de ver qué grupo lo ha hecho mejor. Para ello, se pondrán los collages en el suelo y, teniendo en cuenta los comentarios de los observadores exteriores, se producirá a una votación realizada por los propios niños, de la cual saldrá un collage ganador. Posteriormente se hará un pequeño debate para contar cómo se han sentido a la hora de realizar el collage y durante las votaciones.</p>
<p>Comprende a los demás.</p> <p>Reconoce sentimientos y emociones ajenos.</p> <p>Respetar los turnos.</p> <p>Reconoce la pertenencia a un grupo.</p>		<p>22. EL JARDINERO</p> <p>Objetivos: ser capaz de comprender a los demás. Reconocer sentimientos y emociones ajenos. Respetar los turnos. Reconocer la pertenencia a un grupo.</p> <p>Materiales: una regadera o un objeto que represente una herramienta de jardinería. Algo para tapar los ojos.</p> <p>Desarrollo: l@s niñ@s se sitúan frente a frente a dos metros de distancia aproximadamente, representando los árboles de una avenida. La primera persona que hace de jardinero tiene que situarse en un extremo de la avenida, con los ojos vendados, y tiene que ir en busca de la regadera (u otro objeto), que está al otro lado de la avenida. Este trayecto debe hacerse sin tocar los árboles. Sucesivamente van pasando más jardiner@s, hasta pasar todo el grupo. Después haremos un diálogo en el que les preguntaremos, ¿cómo se han sentido?, ¿cómo sintieron a las demás personas?</p>

<p>Reconoce sentimientos y emociones ajenos.</p> <p>Respetar los turnos.</p> <p>Reconoce la pertenencia a un grupo.</p> <p>Consigue objetivos comunes.</p>		<p>23. EL OVILLO</p> <p>Objetivos: reconocer sentimientos y emociones ajenos. Respetar los turnos. Reconocer la pertenencia a un grupo. Conseguir objetivos comunes.</p> <p>Materiales: un ovillo de lana.</p> <p>Desarrollo: todos los participantes se sientan en círculo. El profesor empieza lanzando el ovillo a alguien sin soltar una punta. Al tiempo que lanza el ovillo dice algo positivo que le guste o valore la persona a la que se lo lanza. Quien recibe el ovillo, agarra el hilo y lanza el ovillo a otra persona. También dice algo que le guste. Así sucesivamente, sin soltar el hilo, para que vayamos tejiendo la telaraña. El juego termina cuando todos hayan cogido el ovillo. Después realizamos un diálogo para ver ¿cómo se han sentido?, ¿cómo hemos recibido las valoraciones?, y si nos reconocemos en ellas.</p>
<p>Reconoce sentimientos y emociones ajenos.</p> <p>Respetar los turnos.</p> <p>Comprende los motivos y conductas de los demás.</p>		<p>24. EL CUENTO DE LAS EMOCIONES</p> <p>Objetivos: reconocer sentimientos y emociones ajenos. Respetar los turnos. Comprender los motivos y conductas de los demás.</p> <p>Materiales: no se necesitan.</p> <p>Desarrollo: sentados en círculo, el profesor contará un cuento. L@s niñ@s deben estar atentos porque luego se les va a hacer preguntas sobre el contenido del cuento, relacionadas con los sentimientos (El cuento está a continuación). Preguntas: ¿por qué estaba contenta Sara?, ¿por qué motivos se moletó Pedro?, ¿por qué se puso triste Sara?</p> <p style="text-align: center;">El cumpleaños de Sara</p> <p>Érase una vez dos hermanitos, Sara y Pedro, que se querían mucho y pasaban todo el día junto. Sara tenía tres años y Pedro, cuatro. Se acercaba el cumpleaños de Sara y entre todos empezaron a preparar una gran fiesta para celebrarlo. Los padres de Sara y Pedro prepararon</p>

		<p>invitaciones para los amiguitos de Sara. Iban a ir muchos niños porque Sara era muy simpática y agradable con todo el mundo y tenía muchos amigos: todos los niños de su clase y todos los vecinos de su edad. Todo el mundo ayudaba en algo para la fiesta y Pedro empezaba a estar un poco cansado porque no se hablaba de otra cosa durante todo el día y no le hacían mucho caso a él. Además, esa no era su fiesta.</p> <p>El día del cumpleaños de Sara, sus padres se levantaron temprano para decorar toda la casa. Había un gran cartel que ponía “Muchas felicidades, Sara”. Cuando llegó la hora de levantarse, los padres de Pedro y Sara fueron a la habitación de Sara para despertarla y felicitarla. Sara estaba contentísima, porque además le habían llevado un gran regalo envuelto en un papel de muchos colores y con una gran cinta roja alrededor. Lo desenvolvió con cuidado: ¡Era un oso de peluche enorme! Estaba muy alegre y no paraba de dar las gracias a sus padres por ese regalo tan bonito. Sara preguntó por Pedro, que se tenía que haber despertado con todo el ruido, pero no había ido a felicitarla todavía. Así era, Pedro lo estaba escuchando todo, pero él también quería regalos y no le apetecía ir a darle a Sara el suyo, pero fueron sus padres a despertarlo y a decirle que debía ir a felicitar a su hermana. Así lo hizo, pero Sara, aunque no dijo nada, se dio cuenta de que no lo hacía de corazón como solía hacerlo. Desayunaron todos juntos, aunque Pedro no estaba alegre como solía estar el resto de las mañanas.</p> <p>Se fueron al colegio, todo el mundo felicitaba a Sara y en su clase le cantaron “Cumpleaños feliz”. Después de las clases, a la salida del colegio, todos los compañeros de Sara la acompañaron a su casa. Poco tiempo después fueron llegando todos sus vecinos. Fue una fiesta genial, pero Pedro estaba molesto porque nadie le hacía caso. Todo el mundo estaba pendiente de Sara, le daban muchos regalos y estaba tan contenta y ocupada con todos sus amigos, que no le hacía caso. Estaba tan molesto que se fue a otra habitación. Pero Sara sí que estaba pendiente de su hermano y se puso muy triste de verle molesto con ella. Ya no le importaban los regalos ni la torta con las velas, ni las canciones ni nada, porque ella quería mucho a su hermanito y él estaba molesto con ella. Entonces decidió ir a hablar con él. Al principio, Pedro hacía como si no la escuchara, pero en realidad estaba muy contento de que Sara hubiera ido a hablar con él. Sara le dijo que no se molestara que le daba todo lo que le habían regalado con tal de que estuviera él contento. En ese momento, Pedro se dio cuenta de lo buena que era su hermanita y de lo</p>
--	--	--

		<p>que le quería. Él no tenía ningún motivo para molestarse, era el cumpleaños de su hermana y tenían que estar todos contentos por ella. Así que le pidió disculpas por su comportamiento y se fueron los dos juntos con el resto de sus amigos para apagar las velas de la torta.</p>
		<p>25. Reparto de estrellas.</p> <p>Edad recomendada a partir de los 5 años, aunque podemos empezar un poco antes. Sentados en el suelo, en forma de círculo si somos muchos, por ejemplo papá, mamá, hermanos o un grupo de niños de la misma edad, diremos algo positivo a cada uno de los participantes a la vez que les otorgamos una estrella de papel o una pegatina. Lo de menos es la estrella ya que todos debemos acabar con el mismo número de ellas. Lo fundamental es pensar en lo que decimos a los demás, lo que nos dicen y lo que sentimos. Al finalizar el juego es importante que preguntemos qué es lo que más les ha gustado, lo que menos y cómo se han sentido a lo largo de la actividad.</p>
		<p>26. Caja del tesoro oculto.</p> <p>Este juego se debe realizar con un grupo de niños (3-4 mínimo). Se trata una dinámica que permitirá que los niños descubran lo únicos y especiales que son. Dentro de una caja esconderemos un espejo. A los niños les explicaremos que dentro hay un tesoro único en el mundo, algo especial, maravilloso, algo irrepetible. Generaremos así expectativa. De uno en uno, abriremos la caja y pediremos que no diga nada a nadie. Cuando todos los niños hayan visto el tesoro pediremos que digan en voz alta qué es lo que han visto. Tras esto, les preguntaremos que digan en voz alta qué creen ellos que les hace únicos y especiales, personas irrepetibles y maravillosas.</p>
		<p>27. Carteles con autoconceptos.</p> <p>La profesora coloca en distintas partes de la clase carteles con cualidades académicas, sociales o físicas. “Soy simpático”, “Juego muy bien al fútbol”, “Soy listo”. Los carteles son como los de algunas publicidades, con pequeñas pestañas con el teléfono del anunciante en su parte inferior.</p>

		Los niños corren hacia el cartel que creen que los define mejor, arrancan una de sus pestañas y la pegan en un dibujo de ellos mismos que previamente han realizado.
		<p>28. La silla caliente.</p> <p>Un alumno se sienta en una silla y el resto va pasando por delante diciéndole qué le gusta de él o ella, o qué le hace sentir bien. “Vemos cómo algunos se ruborizan o se sienten incómodos; no están acostumbrados a que les digan cosas positivas”, constatan desde el equipo de Afectiva.</p>
		<p>29. Juego de las estatuas.</p> <p>Sirve para trabajar las emociones. Mientras suena la música, los niños bailan; cuando para, cada uno debe quedarse quieto, reflejando una emoción en su rostro, y sus compañeros han de adivinar de qué emoción se trata.</p>

CONCLUSIONES

4. Se identificaron los niveles y grados alcanzados por las dificultades en el desarrollo de la autoestima de los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote mediante la aplicación de una Lista de Cotejo cuyos sub indicadores sintetizan sus percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias que muestran en su vida escolar. (Primer apartado del Capítulo III)
5. Se elaboró el Marco Teórico de la investigación utilizando las teorías propias de la Pedagogía lúdica en sus fundamentos filosóficos, tecnológicos y científico-didácticos que permita describir y explicar el problema, interpretar los resultados estadísticos de la investigación y elaborar el Programa de Juegos Infantiles. Y,
6. Se presenta los resultados de la investigación, el Modelo Teórico y el diseño, elaboró y fundamentó científicamente el Programa de Juegos Infantiles, sustentados en las teorías propias de la Pedagogía lúdica para enfrentar la dificultades en el desarrollo de la autoestima que presentan los niños de 5 años de edad del Jardín de Niños N° 370 “Niño Jesús” de Chimbote.

SUGERENCIAS

Si en la práctica encontramos que:

1. Es posible estimular el fortalecimiento de la autoestima mediante un programa de juegos infantiles, estructurados convenientemente y de acuerdo a las necesidades específicas de los niños.
2. Los niños con baja o media autoestima, tienen dificultad en su socialización y en el aprendizaje. Es importante para el desarrollo integral del niño fortalecer su autoestima, como base para el desarrollo de un conjunto de habilidades sociales.
3. La familia tiene gran importancia en el proceso de fortalecimiento de la autoestima en los niños.

Entonces, se sugiere que:

1. Los docentes de educación inicial y educación primaria utilicen en su trabajo diario estrategias participativas, basadas en el juego para fortalecer la autoestima.
2. Usen el programa de juegos Infantiles para fortalecer la autoestima de los niños.
3. Comprometan a los padres de familia en el desarrollo de la autoestima de sus niños en casa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALCANTARA, José Antonio: "Cómo Educar la Autoestima" Edit. Critica S.A. Barcelona-España, 1998. pp.56

ALCANTARA, José Antonio. Ob. Cit. Pp. 176

ALCANTARA, José Antonio. Ob. Cit. Pp. 183 – 187

ARCHER, E.J., Bourne: "El concepto re-identificación como Función de la Educación" Edit. Mc Nelly S.A. Washington-U.S.A. 1989. pp.265

ARÉVALO LUNA, Edmundo y otros: "Desarrollo Personal y Escuela de PADRES". Ed. Vallejana. Trujillo – Perú 1999. pp. 19

AVALOS ARAUJO, José, BELEZMORO ZAPATA, Daniel: " Programa de Experiencias Significativas para Mejorar el Autoestima de los Niños de Quinto y Sexto Grado de Primaria de la Gran Unidad Escolar J.F. Sánchez Carrión de Trujillo " I.S.P.E. "Indoamerica". Trujillo, 1996. pp.123

BUHLER: "El Juego Infantil". Edit. Humanista. Bogotá - Colombia 1998. pp. 243

CALERO PEREZ, Mavilo: "Autoestima y Docencia". Ed. San Marcos. Lima Perú 2000 pp. 19

CROW, Alexia (2017). Juegos en línea.

DEMBO, M. y Hillman, S.: "Un Modelo Instruccional de Psicología Educacional del desarrollo". Edit. Contemporánea. Chicago – U.S.A. 1994. pp. 214

DEMBO, M. y Hillman, S.: Ob. Cit. pp. 216 – 232

DILEO PINOLLOS, Paola Susana: "Programa de Juegos Basados en el Enfoque Constructivista" Trujillo, 1998. pp.162

ENTRENA JIMÉNEZ, Socorro: "La Autoestima: Clave del Éxito". Ed. Presencia Limitada Colombia 1998. pp. 354

FINK, Eugen (1975). La Filosofía de Nietzsche.

HANSEN (2014). El autoconcepto, la autoestima y su relación con la educación afectiva que recibimos cuando éramos niños... Taller de Escuela para padres ATEMA.

HUMPHREYS, Tony: "Autoestima para Niños y Padres. Edit. Neo Person. Madrid - España 1999. pp. 182 – 186

MELO, Herrera, Patricia y Rubinsten Hernández Barbosa (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales Innov. educ. (Méx. DF) vol.14 no.66 México sep./dic. 2014

OLORTEGUI MIRANDA, Felipe: "Psicología del desarrollo". Edit. Universo. Lima - Perú 1995. pp. 56.

OLORTEGUI MIRANDA, Felipe Ob. Cit. pp. 198

OLORTEGUI RAMIREZ, Mariela: "Programa de Actividades Significativas para Mejorar el Área Personal-Social en niños sexto grado de Primaria del C.E. Nuestra Señora de Monserrate " I.S.P.E. "Indoamerica". Trujillo, 1996. pp.45

ORTEGA RUIZ, Pedro, Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS y María Luisa RODES BRAVO Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. 30080 Murcia.

PONCE VERTIZ, Miriam: "Hacia una Educación Integral por Medio del Arte para los Jardines de Infancia de Trujillo". UPAO-Fac. de Educ. y Humanidades. 1998 pp.87

RISSO PATRON, Walter: "Aprendiendo a quererse a Si Mismo". Ed. Humanista Bogotá – Colombia 1997. pp. 13 – 19

TERRI APTER: Ob. Cit. Pp. 32 – 42}

TOCNAZZI, Arabel: "Juguemos a ser Niños". Edit. Lozada S.A. Bs. As - Argentina 1998 pp. 254

TOSCANO S., Fernando: "Evaluando a los Niños en Encuentro 80 revista de Actualidad Científica". Edit. Centro de Proyección Cristiana. N° 01 – Lima Perú 1980. pp. 5

URTECHO RODRIGUEZ, Wilson: "Matemática Recreativa: Estrategias y Metodológicas" Edit. Newton. Trujillo 1998. pp. 45

BIBLIOGRAFIA TECNICA

ARY D. Jacobs L. Ch. y Razabien A. "Introducción a la Investigación Pedagógica"

DEL BUSTO DUTURBURU, J. A. "La Tesis Universitaria". Edit. STUDIUM. Lima – Perú 1987

GOODE, William J. y Hatt, Paúl K. "Metologia de Investigación Social"

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y Otros "Metodología de la Investigación". Edit. Mc. Graw Hill. México 1994

PARDINAS, Felipe "Metodología y Tecnicas de Investigación en Ciencias Sociales". Siglo XXI Editores. México 1995

PICK, Susan y LOPEZ, Ana Luisa "Como Investigar en Ciencias Sociales". Edit. Trillas México 1995

ROJAS SORIANO, Raúl "Guía para Realizar Investigación Sociales". Edit. UNAM. México 1997

TARTA VILLAR, Rosa Angélica: "Formación Integral". Edit. Grijalba S.A. de C.V.. México, 1997. pp.135

TARTA VILLAR, Rosa Angélica Ob. Cit. Pp. 131

TERRI APTER:"El Niño Seguro de Sí Mismo". Edit. EDAF S.A. Bs. As. Argentina, 1999 pp.31

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
LAMBAYEQUE

Instrumento de Investigación

Título de la tesis:

PROGRAMA DE JUEGOS INFANTILES ORIENTADOS AL FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA EN NIÑOS DE CINCO AÑOS DE EDAD DEL JARDÍN DE NIÑOS N°370 NIÑO JESÚS DE CHIMBOTE

Técnica: Lista de Cotejo

Instrumento: listado de aspectos a evaluar

Objetivo:

Comprobar los grados alto, medio y bajo de autoestima, observados en 50 niños que constituyen la muestra, mediante el estudio de sub indicadores pertenecientes a las percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamiento que muestran en su vida escolar.

N°	SUB-INDICADORES	CRITERIOS	
		SÍ	NO
01	Altamente dependiente. (BA)		
02	Busca siempre la aprobación. (MA)		
03	Conformista. (MA)		
04	Constantemente necesitado de estímulo. (BA)		
05	Continuamente infeliz. (BA)		
06	Dependiente de los demás. (MA)		
07	Entabla fácilmente una comunicación. (AA)		
08	Envidia por la pertenencia de los demás. (MA)		
09	Escasa autonomía. (MA)		
10	Escucha a los demás. (AA)		
11	Físicamente sano. (AA)		
12	Flexible. (AA)		
13	Gusta compararse con los demás. (MA)		
14	Gusta de solucionar y se valora a sí mismo. (AA)		
15	Inclinado a culpar al prójimo. (MA)		
16	Independiente. (AA)		
17	Inseguro. (MA)		
18	Mal genio. (BA)		
19	Manipulador (BA)		
20	Miedo al rechazo. (BA)		
21	Muy perfeccionista. (BA)		
22	No admite sus propias fallas, de las cuales culpa a los demás. (BA)		
23	Optimista. (AA)		

24	Pasivo. (MA)		
25	Posesivo con los demás. (BA)		
26	Proclive a complacer a la gente. (MA)		
27	Relaciones problemáticas con sus compañeros. (BA)		
28	Reprime sus sentimientos y es peligroso, agresivo y violento. (BA)		
29	Se acepta a sí mismo y a los demás. (AA)		
30	Se alienta a sí mismo y a los demás. (AA)		
31	Se interesa por el medio ambiente. (AA)		
32	Se rechaza a sí mismo. (BA)		
33	Solitario y aislado. (BA)		
34	Sumiso (MA)		
35	Temeroso de nuevas situaciones. (BA)		
36	Tiene autoconfianza y se valora a sí mismo. (AA)		
37	Tolera el intercambio de funciones. (AA)		
38	Ve una amenaza en los otros niños (MA)		