

La Actividad Física Como Juego en la Educación Inicial de los Niños Preescolares

Claudia Patricia Roncancio Melgarejo

Elba Giomar Sichacá Ávila

Universidad de Antioquia

Facultad Nacional De Salud Pública Héctor Abad Gómez

Sede Bogotá

Especialización en Epidemiología

2009

La actividad Física Como Juego en la Educación Inicial de los Niños Preescolares

Claudia Patricia Roncancio Melgarejo

Elba Giomar Sichacá Ávila

Nutricionistas Dietistas

Candidatas a Especialistas en Epidemiología

III Cohorte

Trabajo de Grado Para Optar al Título

Especialistas en Epidemiología

Gladys Espinosa García

Magister en Epidemiología

Universidad de Antioquia

Facultad Nacional De Salud Pública Hector Abad Gómez

Sede Bogotá

Especialización en Epidemiología

2009

Nota de Aceptación

Presidente DEL Jurado

Jurado 1

Jurado 2

Bogotá, Febrero 20 de 2009

Dedicatoria

El esfuerzo de este trabajo lo dedico a Daniel mi amado esposo, a mis padres, profesores y a Gladys Espinosa, quienes acompañaron en todo momento el proceso llevado durante la Especialización. A Giomar amiga y compañera incondicional en este proceso. A Dani especialmente porque la experiencia de la especialización permitió que conociera y desarrollará la mejor etapa de mi vida que hasta ahora inicia; gracias por acompañarme y apoyarme en los momentos gratos y difíciles que implico el desarrollo de esta investigación.

A todos gracias...

CLAUDIA PATRICIA

A mi Padre Celestial a quien me es imposible expresar todo lo que quisiera con el lenguaje limitado de mis palabras, por permitirme dar un paso más en mi formación personal, a mis Padres y hermanos, seres únicos, con todo el aprecio del mundo, a mi compañera Claudia por su paciencia y apoyo, a mis profesores y a Gladys Espinosa por darme la oportunidad de seguir superándome académicamente, a Luis Carlos por su paciencia y amor, al juego por permitirme escudriñarlos y a la vida, por ser tan generosa.

Un eterno agradecimiento...

GIOMAR

Tabla de Contenido

	Pág.
Resumen	11
Introducción	13
1 Planteamiento del problema y justificación	15
2 Objetivos	19
2.1 General	19
2.2 Específicos	19
3 Estado del arte	20
3.1 Etapa preescolar y desarrollo del niño	19
3.1.1 Desarrollo físico	19
3.1.2 Desarrollo psicomotor	21
3.1.3 Desarrollo social	22
3.1.4 Desarrollo psicológico	24
3.1.5 Desarrollo de la inteligencia	26
3.1.6 Desarrollo de la personalidad	26
3.1.7 Desarrollo moral	27
3.2 El juego y la actividad física en el preescolar	28
3.3 características del juego	30
3.4 El juego en el medio educativo	34
3.5 Educación para el preescolar	36

3.5.1 Características generales de los programas de educación para el preescolar en Iberoamérica	37
4 Metodología	40
4.1 Tipo de estudio	40
4.2 Población objetivo de la revisión	41
4.3 Criterios de búsqueda	41
4.4 Descriptores de búsqueda	42
4.5 Fuentes	43
4.6 Consideraciones éticas	44
4.7 Hallazgos de la literatura revisada	45
4.7.1 Búsqueda bibliográfica	45
4.7.2 plan de análisis	48
4.7.3 Descripción De Los Artículos Seleccionados	52
5. Resultados	54
5.1 generalidades de la educación inicial en Iberoamérica	54
5.2 Educación inicial en Colombia	56
5.2.1 Educación formal	56
5.2.2 Educación no formal	61
5.3 Rol de los padres y profesores como cuidadores y educadores del preescolar	66
5.3.1 Padres	66
5.3.2 profesores	74
5.4 Rol de la escuela en el desarrollo del preescolar	77
5.5 Propuestas para la promoción de la actividad física en el preescolar	80

6. Discusión	95
7. Conclusiones	102
Recomendaciones	105
Agradecimientos	108
Bibliografía	109

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Términos Mesh utilizados en la búsqueda	43
Tabla 2. Resultados búsqueda bibliográfica	46
Tabla 3. Tipos de publicaciones encontradas en la revisión bibliográfica	47
Tabla 4. Tabla 4. Tipos de publicaciones seleccionadas en la revisión bibliográfica	52
Tabla 5. Cuidado infantil vs. educación en el preescolar: a partir del sistema de Educación y Cuidado para la Primera Infancia	55

Lista de Figuras

Figura 1. Tipos de publicaciones encontradas en la revisión 48

Figura 2. Flujograma plan de análisis 51

**Figura 3. Tipos de publicaciones seleccionadas en la
revisión 52**

Anexos

Anexo 1. Organización de la educación inicial en Iberoamérica

Anexo 2. Matriz de resultados de la búsqueda bibliográfica

Anexo 3. Matriz de artículos seleccionados

Anexo 4. Países iberoamericanos – objetivos relacionados con el desarrollo de los preescolares

Resumen

La Actividad Física Como Juego En La Educación Inicial De Los Niños Preescolares

Objetivo: Describir como los programas de educación inicial incluyen el juego como actividad física en los niños en edad preescolar de Iberoamérica durante 1997 – 2007.

Metodología: Revisión teórica tipo monografía, se revisó principalmente literatura no indexada relacionada con programas educativos que valoran acciones educativas que contribuyen al cuidado de los niños y su desarrollo.

Resultados: la búsqueda bibliográfica arrojó un total de 203 artículos, en la evaluación de estos se tomaron 40 artículos para la elaboración de resultados; se establecieron dos espacios donde se desenvuelve el preescolar, primero el hogar, describiendo el papel de los padres o cuidadores en la promoción del juego, ellos deben contar con herramientas necesarias para proporcionarles a sus hijos las mejores oportunidades para el desarrollo de sus capacidades. El otro espacio es la escuela, resaltando el papel fundamental que tiene el docente en la promoción del juego de los niños como medio de aprendizaje, así como el compromiso de las instituciones educativas en su promoción mediante la aplicación de políticas, se sugiere que el juego se practique de forma libre, dirigido o promovido mediante una propuesta pedagógica.

Conclusiones: Los artículos sobre actividad física en preescolares se centran en la prevención y manejo de patologías. Acciones encaminadas a la promoción del desarrollo difieren de una institución a otra. Se tiene información principalmente de la educación formal, siendo necesario investigar sobre la no formal. Se deben garantizar a los preescolares espacios adecuados para jugar.

Palabras clave: Educación Inicial, Preescolares, Juego, Actividad física, Crecimiento, Desarrollo y Programas Educativos.

Abstract

Physical Activity as Game in the Initial Education of the Pre-School Children

Aim: To describe how the programs of initial education include the game as physical activity on children in pre-school age from Latin America during 1997 - 2007.

Methodology: Theoretical Review, it was checked principally not indexed literature related to educational programs that value educational actions that contribute to look after children and their development.

Results: the bibliographical search showed 203 articles, in the evaluation of these ones, 40 articles were taken for the elaboration of results; two spaces were established where is developed the pre-school. Firstly, the home by describing the role of the parents or caregivers in order to promote the game, they must have the necessary tools to provide the best opportunities to their children for developing all their capacities. The other space is the school, highlighting the fundamental role that teacher has in the promotion of the game on children as way of learning, as well as the commitment of the educational institutions in their promotion by means of the application of policies, is suggested that the game should be free form practiced, directed or promoted by means of a pedagogical proposal.

Conclusions: The articles about physical activity in pre-school are focus on the prevention and managing of pathologies. Actions directed to the promotion of the development differ from an institution to other one. Information is had principally of the formal education, being necessary to investigate on the no formal education. They must be guaranteed to the pre-school spaces adapted to play.

Key words: Initial Education, Pre-school, Game, physical Activity, Growth, Development and Educational Programs.

Introducción

El juego es una actividad natural e innata en todas las regiones y culturas del mundo, es una actividad recreativa que proporciona entretenimiento y diversión, aunque también puede cumplir un papel educativo; es una acción positiva que contribuye a la adquisición de destrezas o habilidades, permite establecer relaciones sociales, y es una herramienta que puede ser utilizada para la evaluación y seguimiento de los niños y las niñas, a nivel físico (crecimiento, gatear, caminar, correr, entre otras), a nivel psicológico ya que permite evaluar la capacidad de socializar e interactuar con pares, a nivel moral ya que comprende el papel de las reglas, en el intelecto ya que mediante el juego se desarrollan habilidades como la imaginación.

Desde el nacimiento, el lactante juega con su cuerpo y mediante la realización de una serie de movimientos aparentemente no relacionados entre sí arbitrarios y torpes, se conoce, modela y prepara para la adquisición de nuevas funciones, llegando a dominar su cuerpo y a utilizarlo como instrumento para actuar. A medida que el niño y la niña crecen, pueden emitir sonidos, desplazarse y adquirir la posición vertical, hablar y mejorar su coordinación neuromuscular y transformar su pensamiento concreto en abstracto; primero juegan solos, luego junto a otros y finalmente con otros más.

El juego ofrece experiencias que responden a necesidades específicas de la etapa del desarrollo y señala los primeros encuentros con la realidad, los primeros descubrimientos, el contacto con sí mismo y la revelación consciente-inconsciente de nuestra humanidad. Es por esto que la etapa preescolar el juego tiene gran relevancia porque al presentarse las mejores condiciones fisiológicas para aprender, gracias a que los niños son especialmente sensibles al desarrollo de destrezas básicas y experimentan un progreso extraordinario de habilidades y motivaciones que son significativas en su crecimiento integral, el juego es la clave para aprender y desarrollar habilidades que le permitirán desarrollarse a lo largo de su vida en diferentes espacios y situaciones.

En esta etapa se desarrollan procesos adaptativos básicos para el desenvolvimiento de la vida, los niños y niñas tienen la necesidad de explorar, conocer y actuar sobre el mundo que los rodea y es a partir de

allí donde el desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, fundamentan el desarrollo humano.

Para promover el desarrollo integral y armónico de los niños y las niñas, el estado, los padres de familia, cuidadores y profesores, están llamados a cumplir y respetar los derechos de los niños, abarcados dentro de las categorías de existencia, desarrollo, ciudadanía y protección, como el derecho a la vida, a un nombre, a la protección, a tener seguridad social, educación, entre otros y de la misma forma a garantizar y facilitar el acompañamiento y generar los recursos necesarios para el fomento del juego.

Por tanto, resulta pertinente hacer una revisión sobre la promoción en actividad física entendida como juego en el contexto de Iberoamérica, en los programas del sector educativo y de la protección de los preescolares para promoción de su desarrollo integral.

El presente trabajo describe el rol de estos actores, las instituciones y/o programas donde convergen los niños en la garantía las condiciones óptimas para el juego, promoviendo miembros activos de una comunidad, y en un futuro adultos saludables, que logren una relación positiva consigo mismo y con los otros, en interacción con su medio natural y social.

1. Planteamiento del problema y justificación

La actividad física es un determinante de la calidad de vida y salud en todas las etapas del ciclo vital, está influenciada por un sinnúmero de factores que se clasifican en diversas categorías, desde lo general: medio natural en el cuál se desenvuelve la persona, el medio construido artificialmente, el ambiente social, cultura, ingresos, equidad y soporte social, hasta los más específicos, como son los de nivel personal: el género, la edad, las habilidades específicas y la motivación (1).

En los niños la actividad física es reconocida en gran parte como el juego, actividad recreativa que tiene un papel fundamental en su crecimiento y desarrollo, y es en la etapa preescolar donde mediante el juego se adquieren herramientas que definirán el desarrollo físico, psicosocial y emocional de los niños y las niñas. Los niños que no reciben una adecuada estimulación tendrán en los años posteriores limitaciones físicas, emocionales y sociales; además del hecho de ser probablemente jóvenes y adultos poco activos, situación que suma condiciones de exposición para ser adultos afectados por enfermedades crónicas.

El tema también es de importancia dado que es en la etapa preescolar cuando se están formando hábitos, en cuanto a socialización, alimentación, actividad física y otras que llevan al aprendizaje y formación, y es el juego el que permite el perfeccionamiento del niño; tradicionalmente al hablar del tema de actividad física en niños se concibe solo como resultados en salud, o como facilitador en la consecución de resultados positivos en deporte. Es por esto que dentro de la revisión de literatura se hallaron por las investigadoras indicios de que la actividad física como juego no se concibe como herramienta que contribuya a la formación de hábitos saludables desde la etapa preescolar, éstos se exponen a continuación:

Entre otras, tradicionalmente los padres y cuidadores han considerado que la actividad física y el ejercicio generan pérdida de tiempo y no permiten alcanzar logros escolares, dando una mayor importancia al

aprendizaje académico que al desarrollo de otras habilidades y destrezas (como algún deporte, actividades recreativas, tocar instrumentos, baile, entre otras), además los sistemas educativos han tenido una tradición intelectualista que le confiere mayor prestigio pedagógico a las habilidades académicas, dada la lógica del mercado y competencia laboral que debe ser desarrollado por la escuela. (2). En nuestro medio no se reconoce fácilmente la importancia y necesidad de llevar una vida activa, ni de los beneficios físicos, psicológicos y emocionales, que puede generar un estilo de vida saludable, además del desconocimiento y falta de información sobre cómo los padres pueden orientar a los hijos sobre prácticas activas y saludables (3,4,5,6,7,8).

De otro lado, en el proceso de desarrollo y de practica del juego es fundamental el papel de los padres, pero debido al ritmo de vida llevado se ha notado que se destina menor tiempo hacia los hijos (9), relegando la responsabilidad de la educación y acompañamiento a otras personas o instituciones, y es allí donde los medios de comunicación toman un lugar importante, desplazando la red familiar, social y los espacios destinados al juego libre, y por ende, fomentando patrones de vida poco saludables, alterando el adecuado desarrollo del niño.

Unido a lo anterior, las familias perciben que la falta de seguridad es una limitante para permitir que los niños usen los lugares destinados para juegos y recreación, por tanto estos menores cuentan con opciones de recreación pasiva: video-juegos y televisión al no tener espacios suficientes en las viviendas para realizar actividad física (10,11,12), promoviendo el sedentarismo.

Otro espacio importante en la formación de los niños es la escuela y las instituciones de cuidado para ellos, los cuales se conocen como programas de educación inicial, los niños pasan gran parte de su día en la escuela, estableciendo relaciones y aprendiendo; pero la escuela ha sido concebida como un lugar de trabajo mas que como un lugar de vida, generando una cultura de estar quieto (2)., en el aula típica no es posible llevar a cabo actividades vigorosas, y no se permite que los niños corran, salten, trepen o atrapen pelotas. Aunque estas restricciones son naturales dentro del salón de clases a veces también las actividades motoras gruesas son restringidas al aire libre, y los maestros ponen como excusa que temen que los niños se lastimen, que no hay equipo suficiente, o que prefieran las tareas pasivas.

Así mismo, se observa que la educación inicial en las diferentes instituciones no está articulada con el primer grado de educación básica

primaria, cuya directriz está a cargo del Ministerio de Educación Nacional, los niños y niñas llegan a este grado hacia los 5 o 6 años de edad, y en este primer grado de estudio no se dan bases para la promoción del juego y de la actividad física, ya que se limitan a actividades que faciliten el desarrollo de habilidades motoras finas.

La importancia de poblaciones activas es indiscutible, dados los beneficios en salud, desarrollo social y económico para la comunidad ampliamente descritos, sin embargo, las prioridades inherentes al desarrollo de una comunidad no se encuentran dirigidas a la promoción de actividades sanas, lo cual limita la realización de actividades físicas al no contar con espacios para realizarla regularmente, esto conlleva entre otras a que no se genere ambiente promocional para los adultos actuales y para los adultos de mañana que son los niños y niñas de hoy. Adicionalmente y como consecuencia de la priorización de otras necesidades sociales, se destinan pocos recursos para esparcimiento y promoción de actividades recreativas; el desarrollo urbanístico acelerado y sin planificación crea espacios no dispuestos para el fomento de este tipo de actividades en preescolares (6,10,11), subutilizando una herramienta potencial en el desarrollo de los niños.

Dentro de los beneficios de ser personas activas, se destaca su importancia en el manejo de la obesidad y en la adquisición de una mejor calidad de vida (11,12,13); pero hablar del juego como instrumento promocional en el desarrollo de los niños es algo nuevo y hasta el momento no existen documentos que presenten una recopilación de avances sobre este tema, es por esto que el concepto de inactividad física o sedentarismo en los niños no se ha posicionado todavía como una problemática.

Unido a lo anterior, el incremento en la incidencia de la obesidad en la población general es alarmante, y más aún el aumento descontrolado en la incidencia de la obesidad infantil (3,4,5,6,7,14). Se describen enfermedades asociadas a ésta como retraso en el crecimiento, desarrollo temprano de enfermedades crónicas: síndrome x, enfermedades circulatorias y articulares, además de las consecuencias y alteraciones que estas ocasionan en el perfil epidemiológico de las poblaciones, la repercusión a nivel social y económico para las familias, la sociedad y el país (11,15); sin embargo no se ha desarrollado un trabajo continuo en cada país para la promoción de patrones de actividad física en los niños y jóvenes (9,13,16). En Colombia según la ENSIN 2005 el 3.1% de los menores de 0 a 4 años tienen exceso de peso, el 4.3% de los niños entre 5 y 9 años (10).

Es preocupante conocer que el juego no se utiliza como herramienta que contribuye a generar hábitos saludables, y esto lo refleja el contexto de actividad física en la ENSIN, donde se realizó medición de la actividad física y se observó en los adolescentes de 13 a 17 años que solo el 26% de la población cumplía con el mínimo recomendado, siendo el porcentaje ligeramente mayor en hombres que en mujeres 27.6% y 24.2% en mujeres respectivamente. En los adultos de 18 a 64 años de edad el 42,6% cumplía con mínimo de actividad física recomendada, siendo el porcentaje mayor en mujeres que en hombres 46.4% y 38.1%(10). En esta encuesta no se realizó mediciones de actividad física en los menores de 13 años.

Se requieren cambios favorables en el entorno de los menores para que se adquieran estilos de vida saludables (8), y es allí donde los padres y cuidadores juegan un rol importante en la formación de estos patrones, dado el aprendizaje de los preescolares de sus actitudes, practicas y costumbres como orientador, formador y modelo a seguir (3,4,9,13,16).

Dado que el niño en edad preescolar se desenvuelve en el hogar y con la comunidad educativa, se requiere conocer cómo se aborda el juego en estos espacios a fin de contar con herramientas que permitan aportar elementos a las instituciones encargadas del cuidado y educación de los preescolares sobre la importancia de la promoción del juego, dadas las implicaciones que este tiene en el crecimiento y desarrollo, ya que el proceso de aprendizaje es continuo, cambiante y recíproco, en donde intervienen múltiples factores que tienen que ser impactados de forma precisa por los programas e intervenciones que se planeen y que deben ser clave para lograr objetivos en el bienestar y desarrollo de los niños.

Aquí es donde nace el interés de las investigadoras, en establecer la importancia del juego como actividad física dentro del proceso formativo integral dirigido a los preescolares, desde el hogar y la escuela desde los programa de educación formal y no formal, teniendo en cuenta que el juego es un satisfactor de calidad de vida y es una actividad formativa en los niños. Además, se identifico que la presente revisión sería útil para el Distrito Capital dado que brindaría herramientas para el abordaje integral de los preescolares.

2. Objetivos

2.1 General

Discutir y fundamentar la importancia de la inclusión del juego como actividad física formativa en los programas de educación preescolar.

2.2 Específicos

- Describir cómo los proyectos pedagógicos de los programas de educación formal para preescolares involucran la práctica de actividad física entendida como juego.
- Describir cómo los proyectos pedagógicos de la educación no formal desarrollan actividades relacionadas con la promoción de actividad física como juego en los niños en edad preescolar.
- Describir el papel de los padres o cuidadores en la promoción de la actividad física como juego.
- Aportar elementos técnicos que permitan orientar acciones encaminadas hacia la promoción del juego en los preescolares a las diferentes entidades encargadas de la educación y el cuidado de los preescolares.

3. Estado del Arte

En este capítulo se encontraran dimensionadas las definiciones de preescolar, aspectos propios de su desarrollo, definición del juego y su importancia en el desarrollo de los niños y las niñas, el papel de los padres, cuidadores y escuela en el desarrollo. Se enmarcara de forma breve como se estructura la educación inicial en Iberoamérica y como esta estructurada la educación inicial en Colombia y dentro de ella cómo se realiza la promoción del juego.

También se hace referencia al estado del arte encontrado en los estudios tipo epidemiológico y literatura no indexada, en relación a los objetivos de la presente revisión.

3.1 Etapa preescolar y desarrollo del niño

La etapa preescolar es la edad comprendida entre el primero y el quinto año de edad (17,18), algunos autores lo consideran hasta el sexto año del niño (19), la cual se caracteriza por un acelerado crecimiento corporal y adquisición de habilidades motoras y motrices. Los niños a los 2 años miden aproximadamente 85 cm y hasta los 4 años aumentan 15 cm, su peso promedio es de 12 Kg y aumentan 2 a 3 Kg hasta los 4 años.

3.1.1 Desarrollo físico

Hacia los 11 meses de vida, el peso de nacimiento se ha triplicado y se multiplica por cuatro hacia los 2 años. La talla aumenta en un 50% al final del primer año de vida y se habrá duplicado a los 4 años de edad. El perímetro cefálico aumenta considerablemente en los primeros 12 meses de vida y antes de los 11 meses han aparecido los incisivos medios. A medida que el organismo se va desarrollando, se disminuye el contenido de agua desde un 80% hasta un 65% en la edad adulta (14,19).

Con el aumento de la edad disminuye el metabolismo basal y disminuyen paralelamente los requerimientos calóricos. A partir del primer año de vida, el niño necesita menos de 100 calorías por Kg de peso comparado con el recién nacido que requería de 120 calorías diarias por Kg de peso. Si se mantiene una alimentación excesiva se llevará al menor a sobrepeso u obesidad (14,19).

Hacia los 12 meses el aparato digestivo ha madurado todos los órganos glandulares y secretores del tubo digestivo, por lo que debe empezar a recibir una alimentación variada.

Durante los 2 primeros años de vida se adopta la posición erecta y se desarrollan mecanismos de equilibrio. A lo largo de la infancia y dados los procesos de crecimiento en cuanto al aumento de peso y estatura, la mineralización de los huesos toma una relevancia importante (14,19).

A los 2 años inicia la diferenciación de los dos sexos, los niños son más altos y corpulentos que las niñas; los niños tienen más tejido muscular y las niñas más tejido graso. Hacia los 3 años el preescolar mide cerca de 95 cm y pesa alrededor de 14,5 Kg, en esta edad se presenta un alto desarrollo muscular, y un crecimiento y desarrollo del sistema nervioso, el cerebro aumenta de peso y volumen (20).

Hacia los 4 años los niños se tornan delgados, hay alargamiento de las extremidades, en esta edad miden cerca de 100 cm., y aumentan hasta 15 cm., hasta los 6 años de edad, su peso promedio es de 15 Kg., y aumentan 2 a 3 Kg., hasta los 6 años (19, 21).

3.1.2 Desarrollo psicomotor

El desarrollo psicomotor está dado por la relación que existe entre la mente y la capacidad de hacer movimientos con el cuerpo; se destaca la motricidad fina: referida al movimiento de las manos, persigue la consecución de precisión y exactitud especialmente para la escritura, y la motricidad gruesa: es la coordinación general de movimientos y el equilibrio corporal. Los objetivos están encaminados a descubrir el movimiento del cuerpo (20).

Dentro de las habilidades motrices básicas de los preescolares están el gatear, caminar, correr, saltar, lanzar y atrapar y trepar (8, 21); a nivel intelectual y del lenguaje se da el inicio del habla; en el comportamiento

social se destaca la curiosidad y exploración, entrando así, a una visión más amplia del entorno. Estas habilidades aparecen alrededor de los 2 años y se perfeccionan hacia los 5 años de edad (17,24,25). Entre los dos y seis años, el cuerpo del preescolar va perdiendo su aspecto infantil, sus proporciones y formas se perfeccionan, así como las habilidades motoras gruesas y finas, y el desarrollo del cerebro da origen a habilidades más complejas y refinadas de aprendizaje (25).

Hacia los dos años los preescolares son extraordinariamente competentes, pueden caminar y correr siendo aún relativamente pequeños, a los tres años corren, vuelven la cabeza y se detienen con mayor suavidad que a los dos años; a los cuatro años pueden variar el ritmo de la carrera, pueden saltar en el mismo lugar o mientras corren y a los cinco años caminan con confianza sobre una barra de equilibrio, brincan con facilidad y pueden sostenerse en un pie algunos segundos e imitar pasos de danza (21).

Los cambios más importantes se concentran en las habilidades motoras gruesas como caminar, correr, brincar, arrojar, atrapar, entre otras, las cuales deben implantarse muy pronto en la vida si se quiere que los niños avancen a etapas más maduras. Cuando los niños viven en un ambiente limitado y restringido, su adquisición de habilidades motoras se rezaga (21). Los niños que llegan de cinco años con las etapas preliminares mal establecidas, en lo referente a capacidad motriz fundamental, es poco probable que resulten con grandes habilidades, aunque se les proporcionen sesiones extras (23).

En conclusión se puede decir, que es por medio del juego que el preescolar desarrolla sus funciones sensoriales y motrices, aprende a utilizar lo que lo rodea y los medios de su propio organismo, formando el "ir y venir" hacia el mundo motor o sensorial, cuyo desarrollo lo lleva a integrarse a la realidad. La infancia tiene como fin el adiestramiento por el juego de las funciones tanto fisiológicas como físicas.

3.1.3 Desarrollo social

La *familia* es la primera fuente de socialización para el niño, ellos interactúan en mayor grado con su padre, madre y hermanos, y en menor grado con otros miembros de la familia. El comportamiento del

niño es en gran medida el resultado de sus relaciones familiares, la familia puede configurar ambientes estimulantes que den seguridad afectiva o por el contrario comportamientos inseguros o erróneos, constituyendo la base del progreso y desarrollo social (18). La familia es el núcleo fundamental de la sociedad y el primer responsable de la educación de los hijos, es parte de la comunidad educativa y tienen participación en el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos educativos (24).

En el desarrollo social de los niños, los padres juegan un papel importante, no son solo proveedores económicos, son miembros que contribuyen al desarrollo cognoscitivo, emocional y social de los niños. Dentro de la teoría del aprendizaje social, se considera que los seres humanos aprenden de experiencias directas con el ambiente y observando la conducta y experiencia de otros individuos.

Los padres influyen las interacciones de los niños con sus pares directamente dando forma a su conducta social, dado que los menores transfieren las conductas aprendidas en el hogar en otros espacios como la escuela. Es en la familia donde el niño aprende comportamientos, expectativas y roles que serán transferidos de diferentes maneras a las interacciones que tendrán lugar en la escuela, barrio, comunidad con sus compañeros y con otros adultos significativos en su vida (25).

Los padres son considerados agentes de socialización del menor, el aprendizaje tiene lugar mediante una enseñanza directa, los patrones de personalidad y de conducta social se adquieren sobre todo a partir de una imitación directa activa del niño de las conductas de sus padres. En este aprendizaje por imitación, los niños repiten actitudes de sus padres en situaciones similares a las que se vean enfrentados. La familia realiza dos funciones primordiales como institución social: asegurar supervivencia física del niño y construir su identidad a través de procesos de interacción y vínculos afectivos (26).

La conducta directiva del padre está relacionada con el rol de los niños como compañeros durante la tarea de juego libre, ya que se presume que los hijos de padres controladores y directivos tienden a imitar estas conductas en el juego con sus pares, resultando en un rechazo de los mismos; además los menores en ocasiones evitan estas situaciones y se pueden volver aislados del grupo. Si existe buena sincronía del padre con su hijo se ve reflejado en la aceptación del menor por sus compañeros, ya que los niños son más agradables (25).

La *escuela* es otro agente de socialización, ya que es allí donde el niño desarrolla la personalidad adquirida en el hogar, la escuela se convierte entonces en el espacio donde el niño se desenvuelve la mayor parte del día, sus actividades están ligadas a sus compañeros, amigos y maestros, por esto la escuela le permite al niño realizar toda una serie de adquisiciones sociales como aumento de la participación en actividades de grupo, contacto social, disminución de temores, mejora en los hábitos personales (17,25,26).

El educador es un estimulador del desarrollo del niño en todas sus facetas, modela el comportamiento de los menores, además se convierten después de los padres en modelos imitativos. El medio donde el niño vive y se mueve es donde manifiesta sus deseos y necesidades vitales, además le ayuda a crecer y aprender (17,25).

Independientemente de la etnia, nivel socioeconómico y otros factores, la mayoría de las personas suelen desear ser buenos padres y están interesados en el bienestar de sus hijos; las debilidades en la crianza en ocasiones son compartidas por los maestros y el sistema educativo. Esto debe permitir el fortalecimiento de las relaciones y el logro de objetivos comunes con metodologías y orientaciones profesionales basadas en las situaciones específicas de familias y comunidades concretas (27).

La educación infantil contribuye al descubrimiento de la identidad de cada niño y es un contexto propicio para el aprendizaje de las reglas que rigen la vida en grupos. La función del educador es la de estimulador del desarrollo de niño en todas sus facetas. La escuela no debe ser un cambio brusco en la vida de los menores, ya que necesita de un espacio cálido con afecto y empatía para lograr su desarrollo. El educador debe facilitar las relaciones entre iguales (26).

3.1.4 Desarrollo psicológico

Los cambios que ocurren en el desarrollo cognoscitivo del preescolar son difíciles de distinguir, el niño utiliza su cuerpo para abordar incipientes habilidades intelectuales; Según Piaget, los menores elaboran activamente un conocimiento personal, crean su propia realidad mediante la experimentación, son como pequeños científicos que se esfuerzan por entender cómo funciona el mundo, exploran el ambiente y comprenden la nueva información sobre la base de su nivel, cuando se

encuentran algo conocido lo asimilan y para lo desconocido adecuan su pensamiento para incorporarlo (21).

Durante la etapa preescolar el niño aprende palabras con rapidez, los progenitores hablan de modo diferente a sus hijos e hijas, lo que consolida las diferencias de género. Las conversaciones de los niños son monólogos colectivos en los cuales toma palabras por turnos, pero hablan de temas inconexos. Aprende actitudes generalizadas respecto a su persona, incorpora el auto concepto de valores y normas morales de su sociedad, interioriza imitando patrones verbales. Los niños adquieren en forma directa esquemas de género de lo que les enseñan, de los modelos que ven a su alrededor, y de manera indirecta de las historias, películas y televisión (21).

En la teoría constructivista, Piaget defiende que el niño construye sus propias estructuras mentales en un proceso de ajuste con el entorno, desde la adaptación, siendo ésta el ajuste constante del ser humano con el medio y consigo mismo, en una participación dinámica entre los dos, conocido como la maduración siendo estos los cambios producidos por el ser genéticamente desde la concepción, el ejercicio funcional utilizando las posibilidades adaptativas en interacción con los objetos del entorno y la interacción social que son las relaciones dinámicas con las personas del entorno (17,18).

Este autor considera que el aprendizaje está en función del desarrollo, y los principios que apoyan esta teoría son: el *constructivismo* es el proceso donde el sujeto desarrolla su propia inteligencia, a través de sus propias acciones en un proceso interno; la *actividad* que lleva al niño al desarrollo intelectual, pero no solo actividad física también mental, donde realiza un suceso de acciones organizadas y que tiende a repetir en situaciones similares. La *equilibración*, que es el motor principal del desarrollo, donde el menor debe utilizar un esquema diferente al habitual usado para resolver imprevistos o situaciones a las que no ha estado expuesto (18).

Según Vygostki y las teorías ambientalistas, afirman que el niño construye sus estructuras cognoscitivas no solo a partir de la influencia esencial de las personas que lo rodean, ya que hay procesos individuales que van a ser interiorizados y se les constituye como individuales, sin embargo apoya la concepción que cuando un niño recibe de un adulto una adecuada orientación se facilita el descubrimiento, aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo del menor (17,18). Para este autor el aprendizaje es el motor del desarrollo, el niño lleva a cabo las

actividades mediante la *actividad instrumental* donde se entabla una relación entre la realidad y la acción; la *interacción* que establece el niño con los que le rodean, ya que de allí incorpora cultura, conocimiento y procederá a interiorizarlo (18).

Se ha descrito que el menor adquiere su conducta desde 3 espacios: (27), *maduracionistas*: predeterminado por factores internos que se despliegan mejor en un ambiente benigno, sin presiones culturales adultas; *entrenamiento cultural*: el desarrollo está determinado por factores externos, y que es fomentado por la enseñanza directa del conocimiento cognoscitivo, moral y cultural y *desarrollo cognoscitivo*: resultado de una interacción natural entre el niño y su ambiente, y que la educación debe proporcionar un medio con recursos que el niño utiliza para construir activamente su propio conocimiento.

3.1.5 Desarrollo de la inteligencia

Hacia los 2 años de edad se inicia el habla y es hacia los 2 a 3 años de edad que el niño desarrolla un lenguaje más elaborado y enriquecido verbalmente, permitiendo realizar importantes adquisiciones, siendo éste el pilar del desarrollo del conocimiento. Es mediante el lenguaje como se inicia el proceso de socialización de los menores, donde se ven obligados a formular acciones para llamar la atención de los demás, esto hace que interioricen las palabras llevando a la aparición del pensamiento, ya que se articulan palabras con hechos o imágenes. Es en esta edad donde los menores reflejan su pensamiento en el juego, adaptándolo a sus necesidades o deseos (20).

Según Piaget el niño está en la etapa preconceptual, caracterizada por la construcción de símbolos, utilización del lenguaje y la aparición de los juegos simbólicos o de simulacro. Es a los 5 o 6 años cuando el menor tiene prácticamente estructurado su lenguaje (20).

3.1.6 Desarrollo de la personalidad

A los 2 años de vida, el niño aprende y consolida su manera de relacionarse con los objetos, intercambiando experiencias mediante el

universo del lenguaje. A los 3 años el menor efectúa movimientos decisivos donde inicia el proceso de convertirse en persona, este proceso es inconsciente y está grandemente influenciado por la figura materna y paterna, además de las experiencias de socialización de las instituciones para el preescolar. Hacia los 5 años el niño es más independiente y hace tareas solo sin ayuda de un adulto, reconoce la diferencia entre sexos y las características de cada uno de ellos (20).

3.1.7 Desarrollo moral

Una de las teorías más conocidas y citadas acerca del desarrollo moral es la de Lawrence Kohlberg. Este autor divide el desarrollo moral en tres niveles "moralidad preconventional, convencional y postconvencional; en donde el niño hasta los nueve años, se ubica en el nivel de Moralidad preconventional (26).

Este nivel está caracterizado por dos etapas como son: etapa 1 "**Orientación hacia la obediencia y el castigo**" en la que el niño niña asume que autoridades poderosas transmiten un sistema de reglas fijo que él o ella debe obedecer sin cuestionar. Kohlberg llama a la etapa 1 pensamiento "preconventional" porque los niños todavía no hablan como miembros de la sociedad. En lugar de eso, ven la moralidad como algo externo a sí mismos, como algo que los adultos les dicen debe hacer (26).

En esta etapa, las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad. La evitación del castigo y la diferencia incuestionable hacia el poder, se valoran por sí mismas y no en función del respeto a un orden moral subyacente apoyado en el castigo y en la autoridad (26).

En la etapa 2 "**Individualismo e intercambio**", los niños reconocen que no existe una sola visión correcta, "puesto que todo es relativo", cada persona es libre de perseguir sus propios intereses. Por tanto, lo correcto, es lo que favorece sus propios intereses (26).

Los niños en ambas etapas, 1 y 2, hablan del castigo. Sin embargo, lo perciben de modo diferente. En la etapa 1 el castigo está vinculado a la conducta incorrecta; el castigo "prueba" que la desobediencia es

incorrecta. En la etapa 2, en cambio, el castigo es simplemente un riesgo que uno desea naturalmente evitar (26).

El niño niña en la etapa preescolar es receptivo a las normas culturales y a las etiquetas de bueno y malo, justo o injusto, pero interpreta estas etiquetas en función bien sea de las consecuencias físicas o hedonistas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o en función del poder físico de aquellos que emiten las normas y las etiquetas (26).

El niño niña instrumentaliza el mundo y el orden moral según sus gustos y preferencias. Es la etapa en la que se realiza un cálculo moral (hacer cuentas para determinar quién me ayuda y cuánto me ayuda) (26).

3.2 El juego y la actividad física en el preescolar

Jugar es una actividad libre, espontánea, ficticia, efectuada en el mundo del "como si...", situada fuera de la realidad objetiva; pero que a pesar de ello, es fuente de placer y satisfacción, apasionando completamente al jugador, sin esperar ningún otro beneficio que el propio placer de jugar. (28)

El Juego es un medio por medio del cual, los seres humanos y los animales exploran diversas experiencias en diferentes casos y con distintos fines. El juego posee un contexto, una adecuación y un registro al que debería darse un rango como a cualquier otra característica esencial humana. Según Stone "El Juego es recreación ... porque continuamente re-crea la sociedad en la que se realiza". (29)

El juego ocupa un lugar muy importante en el campo pedagógico, psicológico y artístico no sólo para los niños sino también para los adultos. Como dice Pescetti, "el juego es una herramienta de la libertad". Como nos vamos olvidando de jugar, buscamos espacios donde esté habilitado para poder desplegarlo (30).

El objetivo del juego no puede ser otra cosa que jugar. Lo más interesante del juego es que permite que la persona interactúe, asimile, comprenda espontánea y orgánicamente las posibilidades y los límites que le ofrece determinado material o propuesta o en definitiva la realidad. Por lo tanto, el juego es una necesidad vital que contribuye al equilibrio humano, es una actividad exploradora, de aventura y

experiencia, es medio de comunicación y de liberación, es un proceso de educación completa, indispensable para el desarrollo físico, intelectual y social del niño (2,30).

El juego forma y dispone para expresiones y funciones superiores, educa para estar consigo mismo; enseña a observar, a inventar, a sentir, a sacar conclusiones personales; estimula el coloquio interior y el juicio crítico. (2)

La infancia tiene como fin el adiestramiento por el juego de las funciones tanto fisiológicas como físicas. En el mundo de la experiencia infantil, el niño descubre sus sentimientos, se entiende a sí mismo, siente y entiende a los demás; no es una actividad imitada de los adultos, sino descubrimiento de la vida adulta. Sin juego la infancia no tendría historia (30).

El niño, mediante distintos tipos de juegos, utiliza primero su propio cuerpo, luego la capacidad de éste de emitir sonidos, más tarde con actitud de exploración y manipulación, desarrolla su capacidad de construcción, destrucción, desorden e imitación para introducirse en el mundo ilusorio de la fábula y la fantasía. Entonces ya no juega solo, o al lado de otro niño sino que lo hace con un par. Al relacionarse e intercambiar gestos, los niños forman una sociedad en la que efectuarán el aprendizaje de los adultos, a la que después se incorporarán. En la base de la sociedad infantil subyace un factor puramente instintivo: la necesidad del otro, que se enriquece con la capacidad de imitación (30).

Los niños juegan cerca de 15000 horas hasta los 6 años; el juego es una actividad humana libre y espontánea que se lleva a cabo sin perseguir un mayor fin que el concedido por la persona que lo pone en práctica. El juego encierra todas aquellas actividades que reportan placer, regocijo, poder y un sentimiento de iniciativa propia, además es un instrumento fundamental de crecimiento y no solo una forma de pasar el tiempo, en donde el niño no solo se muestra tal y como es, sino que también se conoce a sí mismo en sus capacidades (17,18,31,32). El juego no es sólo la experiencia en la cual el niño rehace su conocimiento, sino también su vida afectiva y social. Como afirma Schiller que "el hombre no está completo sino cuando juega". Se puede decir que un niño que no juegue es un pequeño que no vive su infancia y deja sin cimiento su vida adulta (31).

3.3 Características del juego

Dentro de las características del juego se puede anotar: *Es una actividad espontánea y libre*: es la mejor manera de vivir del niño como vía de autoconstrucción libre y espontánea en su espíritu creador y en su imaginación. No es algo impuesto, de cada quien nace la chispa lúdica. *No tiene interés material*: la intención del juego es la recreación de escenas e imágenes del mundo real o fantástico a través de lo imaginario. *Se desarrolla con orden*: aunque no pareciera el juego compartido va precedido de alboroto observándose una etapa de preparación, y es en el desempeño en donde se manifiesta una estructura sencilla, coherente y con rumbo especificado, por lo que el juego siempre tiene un objetivo y por tanto una orientación (31).

El juego *manifiesta regularidad y consistencia*: tanto en su ejecución como en su estructura, el niño expresa la actividad lúdica correspondiente a sus condiciones tanto psicológicas como sociales, lo que implica que el infante incrementará o disminuirá el tiempo designado al juego de acuerdo con sus necesidades personales de desarrollo o evasión de la realidad. Es por tanto que la actividad lúdica debe considerarse como una construcción de la realidad en el plano de lo imaginario y cuyo fin es la recreación y desarrollo de potencialidades. *El juego se autopromueve*: es de decir se refuerza dinámicamente por las consecuencias que él mismo produce; *es un espacio liberador*: por cuanto permite disminuir las tensiones y aunque esta función no es característica de su origen, es una resultante frecuentemente observada de su práctica, pues la tendencia es poner en juego la inteligencia del individuo (31).

El juego no aburre pero en caso de que la actividad se vuelva tediosa o desinteresada, entonces deja de ser lúdica por lo que a los niños no se les puede obligar a jugar, de otro lado, el límite del juego lo marca las acciones de violencia deliberada. El juego es una *fantasía hecha realidad*: que se convierte en espacios imaginarios que los infantes construyen y es una *reproducción de la realidad en el plano físico de la fijación*: es decir, es una reproducción de lo que se observa (31).

El juego se expresa en tiempo y en espacio: tanto físico como psicológico, es decir, si el niño dedica periodos o lapsos en términos de tiempo a la actividad lúdica, dicha actividad se traslada en su hacer a una dimensión temporal diferente de la de ese momento, igualmente pasa con el concepto de espacio. Aunque el juego infantil se escenifique

en un espacio físico y psicológico aparentemente claro, su referencia no corresponde a lo obvio, ya que los niños oscilan entre la realidad y la fantasía. *El juego no es una ficción absoluta*: si bien surge de la imaginación, no se deja engañar por ésta, pero tampoco es una realidad y aunque se desprende en ocasiones de acontecimientos cotidianos, no son éstos mismos, son una representación que oscila entre lo real y lo irreal (31).

El juego puede ser individual o social, de acuerdo con Susan Millar, para llegar al juego cooperativo el niño atraviesa por estadios o formas de actividad lúdica previa, tales como: (31)

- *El juego individual* el primer tipo de experiencia lúdica por el niño es prácticamente privada, se le observa jugando solo sin la interacción de otros; más adelante el niño juega al lado de otros niños, pero aún continúa sin vivir la experiencia en forma común por lo que solo comparte el espacio físico y los objetos de recreación. A este tipo de actividad se le denomina *Juego Paralelo* en el que el niño puede imitar los juegos de sus compañeros sin jugar con éstos, pues no hay tensión social; el niño hasta el momento juega con juguetes y no con niños.
- *En el juego asociativo* el niño pasa a darse cuenta y a disfrutar de la presencia de otros niños de su edad y todos juegan a hacer lo mismo, a imitarse mutuamente, como una primera forma de comunicación entre ellos. El acercamiento físico demuestra el interés de los niños por el grupo, pero su inconsistencia como tal se manifiesta en el constante cambio de actividades.
- Con el *juego cooperativo* los niños se organizan para jugar, se dejan los juguetes, empiezan a representar papeles (papás y mamás) o al escondite (aunque su forma de esconderse sea simplemente cerrando los ojos para no ser visto o "escondiéndose" detrás de una cortina...). Se trata de un juego en el que cada niño o participante es necesario para hacer el juego posible. Es el paso previo a los juegos de reglas, en el que empezarán a entender y a aceptar reglas o normas para compartir su tiempo de juego con los demás (31).
- *El juego es evolutivo* ya que no solo sirve para conocerse así mismos sino también al mundo que los rodea; *es un forma de comunicación* la que mejor conoce el niño y por tal razón es la que

constantemente pone en práctica y es *original* ya que una trama lúdica por más parecida que sea a otra, nunca es igual.

El juego en el enfoque psicogenético, según la teoría del desarrollo intelectual formulada por el epistemólogo Jean Piaget (1896 -1980) afirma que el desarrollo intelectual es un proceso en el cual las ideas son reestructuradas y mejoradas como resultado de una interacción de la persona con el ambiente, por tanto, el conocimiento se construye permanentemente como consecuencia de dos procesos fundamentales que son la asimilación y la acomodación (31).

Esto implica que: las antiguas estructuras se ajustan (asimilan) a nuevas funciones. Las nuevas funciones sirven (acomodan) a las antiguas funciones en circunstancias modificadas. Según Piaget el acto de inteligencia desemboca en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, en donde el proceso de asimilación se refiere a incorporar las cosas y las personas a la actitud propia del sujeto, o se incorpora al mundo exterior a las estructuras ya construidas; en este sentido el juego tiene una significativa importancia en la comprensión de la evolución del pensamiento del niño pues el juego es fundamentalmente asimilación que tiene su primacía sobre la acomodación (31).

Para Piaget existen tres clases de juego que se van interrelacionando en el proceso evolutivo (31,33).

- Los juegos de ejercicios ó sensoriomotor
- Los juegos simbólicos ó representativo
- Los juegos reglados

El juego de ejercicios ó sensoriomotor: es el primer juego en aparecer y su práctica se da principalmente de los cero a los dos años, edad en la que se pierde el predominio del ejercicio motor al presentarse el simbólico, esto no quiere decir que esta presente durante toda la vida. De los diez y ocho meses a los dos años, el niño se interesa por juguetes para rodar o arrastrar y en esta etapa el juego favorece al conocimiento del cuerpo su fortalecimiento y le da idea de sus capacidades (31,33).

Para el niño mayor de dos años esto resulta indispensable ya que a esta edad el niño se recrea con mayor frecuencia a través de la imitación, acción que solo puede lograrse cuando se tiene control de los movimientos y cierto nivel de desarrollo mental. El valor del juego de ejercicio se entiende en relación directa con las estructuras que favorecen y que servirán como cimiento para el ingreso del juego

simbólico, de la misma manera que éste contribuirá en ulteriores estructuras que ayudarán a la comprensión de reglas y a la colaboración en equipo (31,33).

El Juego Simbólico: el símbolo es exclusivamente humano. De los dos a los seis años el símbolo desempeña un lugar muy destacado en la vida lúdica del niño, conforme se va socializando pasa del juego simbólico individual al ejercicio del juego simbólico colectivo. En su etapa inicial el juego simbólico es una expresión egocéntrica en las que se establecen las bases para la adquisición del lenguaje, por tanto teniendo en cuenta que la palabra es la herramienta de la que se vale el niño para expresar sus pensamientos, es importante incentivar el juego con títeres, muñecas, etc., para que así el niño practique y amplíe su capacidad verbal.

De los cuatro a los ocho años (31), algunos lo consideran desde el segundo hasta el sexto año (33) el símbolo va cediendo ante la representación imitativa de la realidad, el descenso de las representaciones simbólicas de objetos o estímulos ajenos es muy claro, por lo que el niño busca juguetes que sean el reflejo de lo que ve y considera su mundo. La representación adquiere un mayor orden en su secuencia y el símbolo se maneja colectivamente, lo que significa que éste se uniformice única y estrictamente bajo un solo y exacto criterio.

Como afirma Aída Reboledo (1983) "Todo juego simbólico, sea individual o social, se convierte tarde o temprano en representación. Todo juego simbólico colectivo guarda algo propio al símbolo individual. Tal vez solo un elemento, la regla, permite distinguir los juegos colectivos de los juegos individuales. Y el juego colectivo acentúa la diferenciación de sí mismo en relación con otros" (31).

El Juego Reglado: es la tercera y última etapa en la evolución del juego, que se sitúa entre los 11 y 12 años (31). Se caracteriza por la disminución del símbolo en provecho de los juegos de regla o de las construcciones simbólicas cada vez menos deformantes y cada vez más cercanas al trabajo continuo y adaptado. Para llegar a este nivel, el niño debió haber evolucionado en su pensamiento en dirección a las operaciones lógico-abstractas, por medio de un largo proceso en el que el paso del juego paralelo, al juego colectivo, lo que manifiesta la descentralización de su concepto egocéntrico para dar lugar a una posición sociocéntrica.

Estos juegos reglados son formales y están más ligados a reglas que a incidentes del juego espontáneo. Tales reglas representan la esencia de

estos juegos, en donde el niño tiene más conciencia de las implicaciones del juego. La comprensión plena del concepto de competencia se encuentra relacionado con la satisfacción que se logra en la confrontación de las capacidades y no solo en el desafío, destacándose la osadía y el riesgo como elementos psicológicos predominantes (31).

El juego reglado comienza a plantearse como acuerdo mínimo con el otro para jugar en común. La "regla" es un elemento de gran importancia para el desarrollo de la socialización. El juego de reglas evoluciona aceleradamente hacia los seis años y permanece vigente durante toda la vida, dando lugar a las formas deportivas altamente regladas. Los juegos de reglas son combinaciones de juegos de combinaciones sensoriomotrices o intelectuales con competencia de individuos y regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados (33).

Tal como afirma Friederich Fröbel "un niño que juega intensamente, de manera independiente, tranquilo, hasta llegar al cansancio físico, sin duda será un hombre capaz, sosegado, constante, que cuidará con abnegación tanto el bienestar propio como el juego",

El juego infantil se produce de forma espontánea, no requiere de motivación o preparación, el niño siempre está preparado para iniciarlo, siempre que este le despierte algún interés, de allí la importancia de conocer los intereses de los niños para ofrecerle opciones de juegos atractivos (18).

3.4 El juego como medio educativo

Al describir el juego como medio educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y refiriendo como dice Andrea Imeroni (1990) es una contradicción que linda con lo paradójico: "El juego es de hecho una palabra que trata de escapar a una definición, mientras que la palabra educación se asocia a un conjunto de instrumentos que una sociedad adopta para garantizar la transmisión de aquellos conocimientos y valores que considera esenciales".

El hacer coherente esta ambivalencia reside el auténtico valor de nuestro acto pedagógico. El alumno que tiene posibilidades de aprender en un entorno distendido, agradable, lleno de reflexión y que a la vez se

le induce a la adaptación a situaciones motrices de distinta naturaleza, es una persona que va a participar en este proceso de enseñanza-aprendizaje recibiendo los estímulos educativos necesarios para su formación integral, y a la vez va a hacerlo disfrutando del juego, de esa actividad privilegiada de la educación física.

Dentro de la Educación física los juegos ocupan un lugar preponderante por su gran valor en los procesos psicológicos, cognitivos (sensaciones, percepciones, pensamiento, lenguaje, memoria, atención, etc.), afectivos (emociones y sentimientos) y volitivos (valor, decisión, perseverancia, iniciativa, independencia, dominio, etc.). Desde el punto de vista biológico, los juegos de movimiento actúan sobre el cuerpo en su conjunto, ayudando al desarrollo en general del sujeto.

Jugar es una fuente inagotable de placer, alegría y satisfacción, que permite un crecimiento armónico del cuerpo, la inteligencia, la afectividad, y la sociabilidad, el niño que juega es un niño sano, ya que mediante el juego se promueven las destrezas motrices, como la resistencia, la flexibilidad, la fuerza, la coordinación y otras. (2,28)

El juego brinda salud vinculada al desarrollo psicomotriz, a las capacidades cognitivas como la memoria, promueve el crecimiento y maduración física y emocional, aumenta el movimiento coordinado, aumenta las posibilidades motoras, estimula sentimientos de cuidado y protección del cuerpo y de la salud. . (2,28)

El juego o la actividad física, reconoce su practica como un factor protector para el bienestar físico, mental y social debido a que las perspectivas actuales de enfoques existencialistas, sociológicos y ecológicos reconocen que la practica de la actividad física trasciende más allá de lo biológico y debe ser entendida para satisfacer necesidades inherentes al ser humano en el reencuentro espiritual, en el reconocimiento con la corporeidad y en el disfrute del "placer" que genera el cuerpo en movimiento, así como una practica motivadora y socializadora de los sujetos, las redes sociales. (28)

La educación corporal o educación física para el preescolar aspira a que el niño y la niña alcancen la propia disponibilidad corporal: el uso inteligente y emocional del cuerpo propio. La cual se centra en el niño y su cuerpo, sus producciones y reproducciones, ofreciendo una experiencia corporal vinculada con la experiencia lúdica. (2)

Los profesores y personas inmersas en la educación y la asistencia de los niños pequeños, deben abordar y analizar sus propias ideas del juego, y el papel y rango que le asignan. Lo que es aún más importante, deben investigar y establecer, de un modo satisfactorio, que entienden por juego. Existe una dicotomía muy clara para los profesores: por una parte se da a entender que los niños aprenden muy poco sin la dirección del profesor, mientras que por otra se considera que el juego iniciado por los propios niños (Tamburrini 1982) es el que proporciona el mejor contexto de aprendizaje (29).

3.5 Educación para el preescolar

La educación para los niños y niñas en edad preescolar, es conocida como educación inicial, entendiéndose por ésta la atención educativa brindada a niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación básica o primaria, su característica más destacable es el papel cada vez más importante que este nivel de educación ha ido adquiriendo a lo largo de las últimas décadas en la estructura de los sistemas educativos, dado el incremento en cobertura evidenciado a nivel mundial. (34)

Según la Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura que determina la clasificación de la educación general mundial con el fin de hacerla comparable, en su Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 1997 la enseñanza preescolar ó nivel 0, está definido como la "fase inicial de la enseñanza organizada, que está destinada esencialmente a familiarizar a niños de muy corta edad con un entorno de tipo escolar, esto es, servir de puente de transición entre el hogar y el ambiente escolar. Al término de estos programas, la educación de los niños prosigue con el ingreso en el nivel 1 (Enseñanza primaria)" (35).

"Para que se considere que un programa pertenece a la enseñanza preescolar, deberá estar organizado en una escuela o un centro. Estos términos se utilizan para distinguir las actividades organizadas en lugares como escuelas primarias, guarderías y jardines de infancia de los servicios prestados en el hogar o un ambiente familiar. Estos programas están destinados a niños de por lo menos 3 años de edad" (35).

De otro lado define la **Educación formal** como la "enseñanza impartida en el sistema de escuelas, facultades, universidades y demás instituciones de educación formal que constituyen una "escalera" de enseñanza de tiempo completo para niños y jóvenes, que suele comenzar entre los cinco y siete años y continuar hasta los 20 ó 25. En algunos países las secciones superiores de esta "escalera" están constituidas por programas organizados de trabajo a medio tiempo y participación a medio tiempo en el sistema ordinario escolar y universitario: estos programas se denominan "sistema dual" o con términos equivalentes en los respectivos países" (35).

Y la **educación no formal** como "toda actividad educativa organizada y sostenida que no corresponda exactamente a la definición anterior. Por lo tanto, la educación no formal se puede impartir dentro o fuera de un establecimiento docente y está destinada a personas de cualquier edad. Según los distintos contextos nacionales, puede abarcar programas de alfabetización de adultos, educación básica para niños no escolarizados, formación práctica, capacitación laboral y cultura general. Los programas de educación no formal no siguen necesariamente el sistema de "escalera" y su duración es variable" (35).

3.5.1 Características generales de los programas de educación para el preescolar en Iberoamérica

Desde la Organización de Estados Iberoamericanos OEI (36), se tienen consolidadas las principales características de la educación inicial, reconocida como la educación dirigida a niños y niñas en edad preescolar de los países de España y América, dentro de estas se describen las leyes que rigen el accionar de esta educación, la obligatoriedad o grado a partir del cual la educación inicial es un requisito en el proceso formativo del niño, reconocimiento local de la educación, edades comprendidas y ciclos de la educación inicial, instituciones y programas encargados de la educación para preescolares y dependencia administrativa encargada (Ver anexo 1).

A nivel general todos los países Iberoamericanos tienen reglamentación nacional de la educación inicial o educación preescolar, un aspecto por destacar es que esta reglamentación en casi todos los países se

encuentra a partir de los años noventa, tan solo Cuba tiene su reglamentación desde los años ochenta. Así mismo esta educación no es obligatoria en la mayoría de los países; en pocos de ellos (7 países) es obligatorio tan solo el último año. Las edades comprendidas en la educación inicial abarcan desde los 0 años hasta los 5 ó 6 años dependiendo del país, en diferentes ciclos o niveles, divididos según rango de edad (36).

Dentro de las instituciones o programas se destacan los jardines infantiles, jardines (maternal, infantil), sala cuna, centros de desarrollo, hogares comunitarios, escuelas, centros privados, guarderías, entre otros. Así mismo la dependencia administrativa difiere de un país a otro, en algunos es descentralizada y depende de diferentes organismos nacionales; mientras en otros depende directamente del Ministerio de Educación de forma centralizada (36).

Los objetivos de la educación inicial vinculados con la **función de socialización** de los niños, incluyen: la integración y convivencia grupal y social, la formación de actitudes de respeto, colaboración, solidaridad, compañerismo, entre otras. (36,37)

En cuanto a los objetivos vinculados con la enseñanza sistemática o "**función pedagógica del nivel inicial**", se destaca la función de iniciación en diversos campos de conocimiento (lenguaje, matemática, tecnología, el conocimiento del mundo natural, y otras), por lo general los objetivos se formulan en términos de las actividades que el niño desarrollará en las instituciones del nivel: exploración, indagación, observación. También asociada a la función pedagógica del nivel inicial, aparece recurrentemente la fórmula "estimular la curiosidad" de los niños sobre distintos aspectos del entorno. Por último, se destacan como contenidos a ser enseñados de manera sistemática, todos aquéllos vinculados con la comunicación (verbal y no verbal). (36,37)

En relación con la **función asistencial del nivel**, los objetivos están asociados con la atención alimentaria y de salud de la población infantil con necesidades básicas insatisfechas (Bolivia, Chile, Colombia, El Salvador, Perú, Uruguay) (36,37)

La llamada **función preparatoria para el nivel primario**, sólo es explícita en los objetivos de 8 de los 21 casos nacionales analizados (Bolivia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Portugal, República Dominicana, Uruguay). Esta preparación se vincularía tanto con los hábitos, destrezas y habilidades elementales para el aprendizaje, como

con la adaptación al régimen escolar. Sin embargo, son 16 los países que utilizan todavía la denominación "pre-escolar", "pre-primario" o inclusive "trayecto de transición" para designar al ciclo superior del nivel inicial o bien a las instituciones en las que éste se realiza. (36,37)

En Colombia, según la ley 115 de 1994 la educación formal es la que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos, cuyo control esta a cargo de la Secretaria de Educación. En su artículo 14 acápite b se nombra tácitamente que es obligatorio en todos los establecimientos oficiales o privados la enseñanza obligatoria del *aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo*; en la segunda sección correspondiente a la **educación preescolar** la define como *la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas*; en el artículo 17 aclara que la educación preescolar corresponde mínimo a un grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de 6 años de edad (24).

Dentro de esta ley se aclara que el proyecto educativo institucional será elaborado y puesto en práctica por cada establecimiento educativo, quien establecerá con autonomía la organización de las áreas fundamentales para cada nivel.

En Colombia la educación de los preescolares esta a cargo del Ministerio de Educación a nivel nacional, conocida como educación inicial de carácter formal; así mismo a nivel nacional el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, se encarga de la educación inicial no formal, conocida como programas de cuidado de los menores. En Bogotá la Secretaria Distrital de Integración Social SDIS es otra importante entidad en la educación inicial no formal de los niños y las niñas, cuya parte primordial es el cuidado de los mismos.

4. Metodología

4.1 Tipo de estudio

Revisión teórica tipo monografía, en la que se incluyeron artículos de reporte de tipo epidemiológico y artículos no indexados.

De acuerdo con los objetivos planteados, se tuvo en cuenta que la literatura se centrara en artículos que documentan los programas educativos; para los estudios realizados con método epidemiológico se seleccionaron aquellos que valoran acciones educativas que contribuyeran al cuidado de los niños y su desarrollo.

Se siguieron las pautas en la búsqueda en las bases de datos en Medline y dada la temática educativa en Iberoamérica se incluyeron artículos publicados en la página de la Unesco; se estableció la estrategia de búsqueda de información, la cual comprendía la evaluación de los títulos y lectura de los resúmenes de los artículos, a fin de determinar si era o no incluido en la investigación.

En la estrategia de búsqueda se definió la selección de artículos, en función de proceso de recogida de datos, análisis y presentación de resultados e interpretación de los mismos. De la misma forma en la evaluación de los artículos se tuvo presente la aplicabilidad de la información contenida en espacios similares y con la población de niños en edad preescolar.

Así mismo, se realizó una evaluación de la validez externa en términos de si describían los participantes (niños en edad preescolar), las intervenciones realizadas (programas de educación en el contexto de educación inicial formal o no formal, como parte de programas de cuidado), abordaje del tema de actividad física y/o juego en los preescolares; si el informe, programa u acción desarrollada cumplía con los criterios de inclusión definidos por las investigadoras, si los resultados eran directamente aplicables al grupo de población objetivo, si el artículo es útil para resolver la pregunta de investigación, (descripción de programas educativos que involucran el juego como actividad física en el preescolar para el desarrollo del niño), así mismo si muestran los factores claves que favorecen su ejecución.

Teniendo en cuenta que actualmente la literatura científica ve como un importante reto la inclusión de bibliografía cualitativa en las revisiones de literatura, cuyo aporte es complementario a la evidencia ya existente en el tema, y que incluyen algunos casos la sistematización de experiencias o del conocimiento de las personas frente al tema investigado, se incluyó este tipo de literatura. (38,39,40)

4.2 Población objetivo de la revisión

La población objeto de la revisión fueron los programas de educación inicial que abordaban el tema del juego en niños en edad preescolar de 1 a 6 años, y literatura que describen el papel de los padres y cuidadores en el juego en los países de Iberoamérica.

4.3 Criterios de búsqueda

Para la búsqueda de las publicaciones se tuvo en cuenta:

Criterios de inclusión:

Tipos de estudios:

- Revisiones sistemáticas
- Ensayos clínicos controlados
- Estudios epidemiológicos observacionales descriptivos
- Estudios epidemiológicos observacionales analíticos de cohortes o casos y controles
- Series de casos o estudios de casos
- Estudios transversales de asociación observación directa.

Otros documentos:

- Documentos técnicos que describen la estructura y contenidos generales y curriculares en educación preescolar
- Estudios cualitativos: Entrevistas – Grupos focales y otros
- Descriptivos

- Análisis documental
- Literatura no indexada que abordaba la actividad física como juego en los preescolares (que tengan en el título los términos MESH establecidos en la búsqueda)
- Contenidos curriculares en educación preescolar.

Los límites incluían:

- Periodo considerado: 1997-2007
- Etnia: Todas.
- Género: Femenino y masculino
- Escolaridad: Niños en edad preescolar (1-6 años de edad) con educación inicial formal ó no formal
- Lugar de Origen: Iberoamérica
- Artículos en español, inglés y portugués.

Criterios de exclusión:

Se excluyeron todos los estudios realizados en presencia de patologías que alteran el movimiento y realización de actividades físicas en preescolares, y aquellos estudios realizados para el control de algún tipo de enfermedad o de patologías.

Artículos de reportes de estudio en países de Asia y África

Artículos de Educación para jóvenes, o realizados en grados desde segundo de primaria o bachillerato.

4.4 Descriptores de búsqueda

La tabla 1 enumera los términos de búsqueda en español y los descriptores Mesh usados en la búsqueda realizada:

Tabla 1. Términos Mesh utilizados en la búsqueda

No.	TÉRMINO DE BÚSQUEDA	DESCRIPTOR
1	Actividad Física	Physical Activity
2	Crecimiento	Human Growth
3	Crecimiento	Growth
4	Desarrollo del niño	Child development
5	Desarrollo del niño	Development
6	Desarrollo del niño	Physical Child Development
7	Educación Física	Physical Education
8	Educación Física del preescolar	Preschool Physical Education
9	Educación Inicial	Elementary Education
10	Educación Inicial	Preschool education
11	Juego	Play
12	Juego	Recreation
13	Juguetes	Playthings
14	Niños	Child
15	Niños	Toddlers
16	Padres ó cuidadores	Parenting
17	Padres ó cuidadores	Parents
18	Preescolar (es)	Preschoolers
19	Preescolar (es)	Preschool
20	Programas de cuidado/educativos	Education Methods

4.5 Fuentes

A continuación se enumeran las bases de datos de literatura científica en salud y educación indexada nacional e internacional que se utilizaron en la búsqueda de referencias.

Bases con acceso a través de la biblioteca de la Universidad Nacional de Colombia:

- **Medline:** Base de datos de literatura biomédica internacional de la Biblioteca Nacional Médica de los Estados Unidos
- **Embase:** Base de datos biomédica y de información farmacológica internacional administrada por la empresa Elsevier.
- **Psycinfo:** Base de datos internacional de información psicosocial
- **Dynamed:** es una base de datos de la información médica con casi 2.000 resúmenes clínicos.

- **Evidence-Based Medicine Reviews (EBMR)** Revisiones de Medicina Basada en la evidencia contiene revisiones sistemáticas de temas, revisiones de artículos y acceso a estudios controlados.
- **Hinari Access to research** acceso a colecciones de literatura biomédica y de salud a los países en vías de desarrollo. Más de 2900 revistas están disponibles para instituciones de salud en 113 países.

Bases con acceso a través de la Biblioteca Luis Ángel Arango:

- **Proquest** Servicio global de publicaciones electrónicas
- **ELIBRO**: Base de datos de libros y catálogos

Otras fuentes:

- Libros electrónicos y revistas electrónicas (Catálogo Biblioteca Luis Ángel Arango)
- Unesco Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- OEI Organización Estados Iberoamericanos
- Consulta expertos (Docentes Universitarios formadores de profesionales en Medicina del Deporte, Docentes en Educación Física, profesionales de las instituciones a cargo del cuidado de los niños, Secretaria de Educación), a través de entrevistas no estructuradas que orientaron la búsqueda de información para la revisión y el cambio de enfoque propuesto.

4.6 Consideraciones éticas

De acuerdo a la Resolución N° 008430 de 4 de octubre de 1993 (41), por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, dentro del título 1 disposiciones generales, artículo 11, Literal a) Investigación sin riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el

estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta.

La investigación realizada se realizó por medio de una revisión teórica la cual no tiene riesgos ó implicaciones éticas, dado que no se realizaron intervenciones en los preescolares.

4.7 Hallazgos de la literatura revisada

Los resultados de la búsqueda bibliográfica realizada y la descripción de los artículos seleccionados, presentan la estructura organizacional de la educación inicial en Iberoamérica, sus principales características y la forma como cada país orienta el plan de estudios a la promoción del desarrollo de los preescolares mediante el juego.

4.7.1 Búsqueda Bibliográfica

Se realizó búsqueda de estudios sobre las intervenciones en materia de educación inicial y juego, en publicaciones científicas y literatura no científica, publicada entre 1997 y 2007, en las siguientes bases de datos Medline, Embase, Psycinfo, Dinamed, Evidenced-Based medicine Reviews, HINARI, UNESCO y OEI. Se identificaron los estudios utilizando los 20 términos de búsqueda en Inglés, portugués y Español, tales como Actividad Física, Crecimiento, Desarrollo del niño, Educación Física, Juego, Juguetes, Niños, Padres ó cuidadores, Preescolar (es), Programas de cuidado/educativos. Otros informes como los de la Unesco se localizaron mediante búsqueda manual con los términos de búsqueda preescolar y educación física.

Aunque pocas fuentes de literatura no científica tenían detalles suficientes sobre el diseño de las intervenciones y su evaluación para satisfacer los criterios de inclusión, se considero que estas fuentes podrían aportar a las intervenciones en la educación del preescolar, ya permitían a las investigadoras contar con una visión mas amplia de las acciones desarrolladas con los preescolares en los diferentes espacios donde se desenvuelve diariamente.

Se hallaron un total de 203 artículos al realizar las diferentes combinaciones de los términos mesh establecidos, los cuales están descritos en la tabla 2:

Tabla 2. Resultados búsqueda bibliográfica

ESTRATEGIA	No. REFERENCIAS	LIMITES
BUSQUEDA 1		
PROQUEST, E-LIBRO		
Child Development AND Play	2	De 01/01/1997 a 31/12/2007 Obesidad Patologías Full Text
Elementary Education AND Child Development	5	
Elementary Education AND Preschoolers	3	
Physical Activity AND preschool	9	
Physical Activity AND preschool AND Parents	1	
Physical Activity AND Preschool Education	5	
Physical activity AND Preschoolers	1	
Physical Activity AND Preschoolers AND Parents	1	
Physical Education AND Elementary Education	9	
Physical Education AND Preschoolers	2	
Physical education AND Toddlers	2	
Play AND Physical Child Development	11	
Preschool Education AND Parent & Parenting	6	
Preschool AND Human Growth AND Play	2	
Total Búsqueda 1	59	
BUSQUEDA 2		
PubMed, MEDLINE, EBESCO, HINARI, ScienceDirect, PsycINFO, ProQuest, Ovid		
Parents AND Education/Methods AND Physical Activity AND Child, preschool	2	De 01/01/1997 a 31/12/2007 Obesidad Humanos Español Inglés Portugués Preescolares
Physical Activity AND Child AND Development	3	
Physical activity AND Education/Methods AND Child	6	
Physical activity AND Growth and Development AND Play and Playthings	1	
Physical Activity AND preschool	16	
Play and playthings AND Growth and Development AND Child	60	
Recreation and Development AND Child	2	
Preschool AND Physical Education	33	
Total Búsqueda 2	123	
BUSQUEDA 3		
UNESCO		
Preschool AND Physical Education	21	
Total Búsqueda 3	21	
TOTAL BUSQUEDAS	203	

En los resultados de la búsqueda se obtienen un total de *203 artículos*, de los cuales el 30,5% no refieren la clase de estudio o de información a la que hace referencia por tanto figuran como no referido; el 27.6% son informes en su mayoría de la Unesco, organismo encargado de la educación de los niños a nivel mundial; el 14,3% son estudios descriptivos; el 11,8% son estudios cualitativos dentro de los cuales existen estudios etnográficos, grupos focales y estudios que describen percepciones; el 5.4% son estudios longitudinales de asociación sobre los beneficios de la actividad física y el rendimiento académico, el 2,5 son estudios epidemiológicos de casos y controles; el porcentaje restante corresponde a revisión bibliográfica, sistemática y estudios cross sectional (ver tabla 3).

Dentro del proceso de búsqueda se tuvieron en cuenta términos como: Elementary School, Early Childhood Education, Elementary School Students, Baby Sitters, Preschool teachers, Caretakers, Kindergarten Teachers, Knowledge, Attitudes, Practices, Game, de los cuales no se obtuvieron resultados.

Tabla 3. Tipos de publicaciones encontradas en la revisión

TIPO DE ESTUDIO	N	Porcentaje
Casos y Controles	5	2,5
Cross sectional	1	0,5
Cualitativo	24	11,8
De Intervención	8	3,9
Descriptivo	29	14,3
Longitudinal	11	5,4
Informe	56	27,6
Meta-análisis	1	0,5
No referido	62	30,5
Normatividad	1	0,5
Revisión sistemática	4	2,0
Revisión bibliográfica	1	0,5
TOTAL	203	100,0



Figura 1. Tipos de publicaciones encontradas en la revisión

En la figura 1 se observa gráficamente la proporción de publicaciones encontradas en la búsqueda bibliográfica realizada en la presente investigación, se denota que artículos que no referían en el abstract o resumen el tipo de estudio son la mayoría de los artículos encontrados, seguido en proporción casi similar por los informes realizados por diversas entidades entre ellas la Unesco.

La información de los programas de educación inicial en Iberoamérica no fue hallada en su totalidad, no se incluyó información de Estados Unidos y Canadá al no estar disponible en las bases de datos consultadas como la de la Unesco y la OEI.

4.7.2 Plan De Análisis

Al contar con los resultados de búsqueda se procedió a realizar lectura inicial de título de cada uno de los artículos, y del abstract de los mismos con el fin de evaluar relación con el tema de investigación, y de esta forma iniciar los filtros de selección, ya que estos debían estar dentro de los parámetros de inclusión, y al mismo tiempo no contar con temáticas de patologías asociadas como se estableció en los criterios de exclusión.

Seguido de esto se procedió a la búsqueda de los artículos en las bases de datos de la Universidad Nacional de Colombia y Biblioteca Luis Ángel Arango y bases de la Unesco y la OEI.

Esta metodología fue realizada tanto para la captura de artículos de bases indexadas como para los hallados fuera de estas y otras de literatura no científica.

La consulta de expertos permitió a las investigadoras reorientar la búsqueda de información existente en el tema, así como las bases de consulta de la información relacionada con el objetivo de la revisión, y la claridad en la organización estructural de la educación inicial en Colombia, además estos expertos facilitaron los proyectos pedagógicos de la Secretaria de Educación, instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Secretaria de Integración Social.

En esta consulta se realizó entrevista no estructurada con Nicolás Barbosa Docente de la Maestría Medicina del Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional, Aurora Corredor Pedagoga Supervisora Técnica de Hogares Infantiles del Centro Zonal ICBF Kennedy, Ángela Bernal Directora de Jardín Infantil Gran Colombiano de la localidad de Kennedy, Gladys Galeano Directora Hogar Infantil Marcelino Pan y Vino, Omaira Gómez Nutricionista Secretaria de Integración Social y Clara Inés Rubio Cárdenas Coordinadora Centro de Documentación Secretaria Distrital de Educación.

Los artículos que a criterio de las investigadoras cumplían con los criterios de inclusión fueron impresos, esto facilitó la construcción de la base de datos de referencias en el programa Excel para realizar su evaluación (base de literatura indexada – base de literatura no científica). Los artículos se clasificaron de acuerdo a los términos de búsqueda, objetivos, tipo de estudio, base de datos, título, fuente, participantes y otras, de tal manera que permitiera seleccionar los artículos de revisión.

Una vez depurada la base de datos de referencias, se realizó por separado la lectura de los resúmenes y evaluación de calidad inicial de los artículos; teniendo en cuenta los descriptores en título o resumen y el cumplimiento criterios de inclusión y de exclusión. Se excluyeron todos los artículos a los que no se tuvo acceso a texto completo, realizados con niños con edades superiores a los 6 años de edad (segunda infancia y adolescencia), estudios realizados en presencia de patologías como autismo, discapacidad, cáncer, lesiones, asma, y maltrato, principalmente.

Para la literatura no científica la validez de los artículos se realizó mediante el cumplimiento de una serie de criterios científico teóricos que daban respuesta a la pregunta de investigación; básicamente los criterios de evaluación fueron similares en los dos tipos de bibliografía, con algunas excepciones para la literatura no científica como credibilidad, confiabilidad, confirmabilidad y transferibilidad (42).

La credibilidad se refiere a que una medición se concentra en lo que debe medir, aceptando como verdadero los resultados, los cuales son coherentes en las afirmaciones que sustentan, apoyados con datos narrativos suficientemente ricos. La confiabilidad es la medida en la que se pueden reproducir los resultados, aun en contextos diferentes (42).

La confirmabilidad cuyo objetivo es confirmar mediante verificaciones y otros métodos reflejen tan exactamente como sea posible las perspectivas y experiencias de los participantes. La transferibilidad es un sinónimo de generalizabilidad, o si los resultados se pudieran extrapolar a otras poblaciones (42).

Además se priorizó que los artículos describieran los participantes y que estos fueran niños en edad preescolar; que describiera las intervenciones realizadas y que estas fueran programas de educación en el contexto de educación inicial formal o no formal (como parte de programas de cuidado); que abordaran el tema de actividad física y/o juego en los preescolares; básicamente la validez y confiabilidad se basó en que el artículo fuese útil para resolver la pregunta de investigación, (relación entre el programa educativo y la actividad física en el preescolar u otros resultados como desarrollo del niño), así mismo si muestran los factores claves que favorecen su ejecución.

El abordaje de estos dos métodos cualitativos y cuantitativos permitió a las investigadoras abordar un tema complejo en la investigación y la práctica en la salud pública.

Cada artículo tuvo una lectura independiente por las investigadoras, quienes diligenciaron la matriz de resultados (Anexo 2); las dos versiones fueron comparadas y unificadas en una única matriz. Los artículos se rechazaron durante el screening inicial cuando el revisor determinó en función del título y el resumen que el artículo no informaba sobre el objetivo de la búsqueda.

Cuando un título o resumen no se podían rechazar con certeza, se obtenía la versión completa del artículo para realizar una evaluación adicional. Los dos investigadores evaluaron de forma independiente la inclusión de los estudios y las discrepancias entre los mismos se resolvieron mediante la discusión.

Los resultados informados en el anexo 2 se obtuvieron directamente de los artículos. Cada estudio se resumió y describió según variables como: objetivos, fuente, tipo de estudio, características de los participantes y resultados.

La figura 2 relaciona la síntesis de los resultados de la búsqueda:

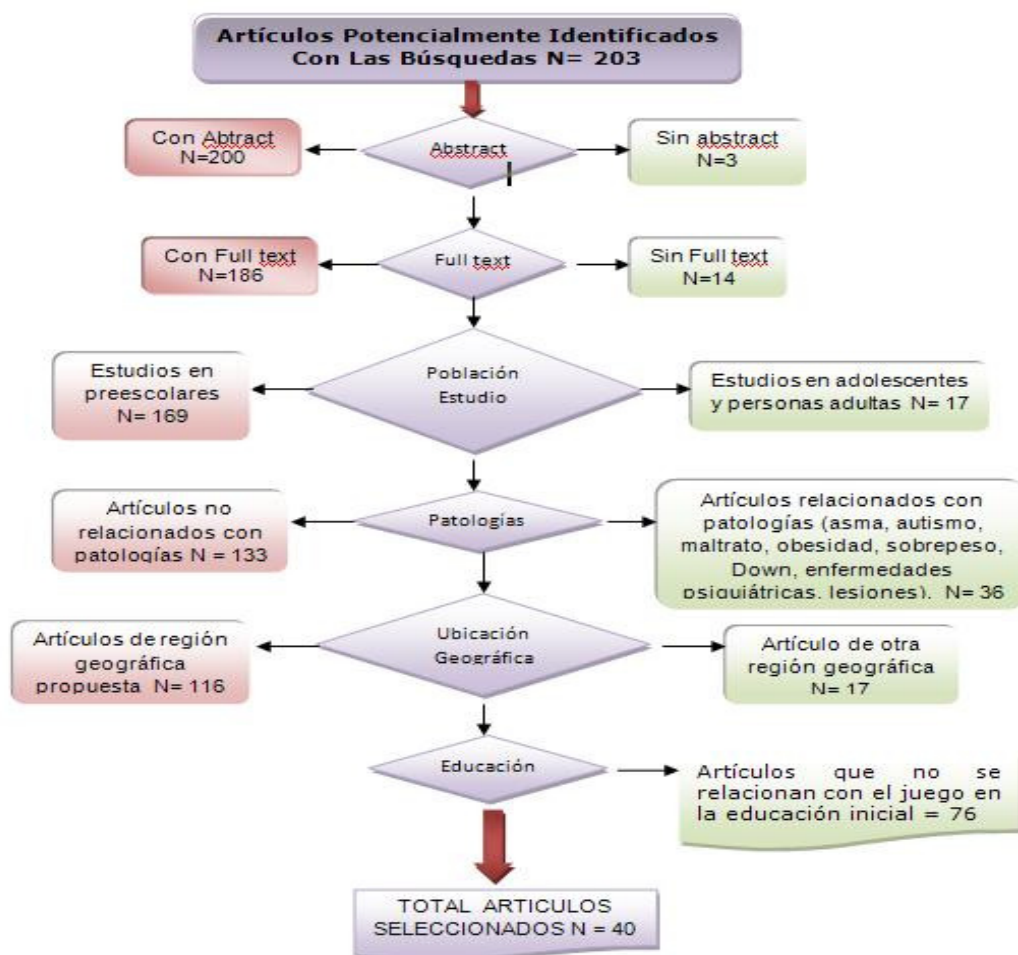


Figura 2. Flujo grama plan de análisis

4.7.3 Descripción De Los Artículos Seleccionados

Esta sección describe los artículos seleccionados en la revisión de literatura, tipo de publicación y características de los mismos. La tabla 4 resume los tipos de estudios y porcentajes.

Tabla 4. Tipos de publicaciones seleccionadas en la revisión

TIPO DE ESTUDIO	N	Porcentaje
Casos y Controles	2	5,0
Cualitativo	3	7,5
De Intervención	2	5,0
Descriptivo	10	25,0
Longitudinal	2	5,0
Informe	20	50,0
Normatividad	1	2,5
TOTAL	40	100,0

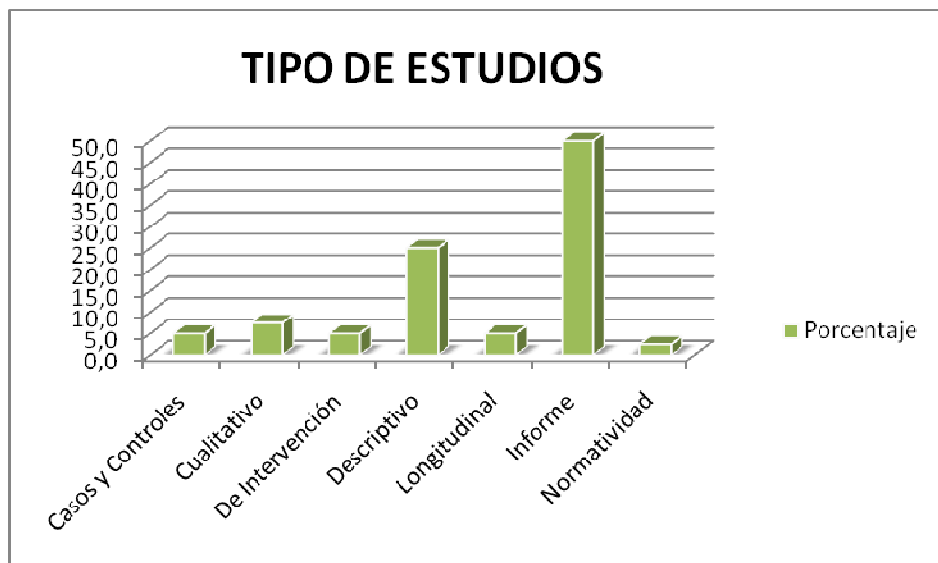


Figura 3. Tipos de publicaciones seleccionadas en la revisión

Del total de los 203 artículos obtenidos para la revisión, al clasificarlos y evaluar los criterios de inclusión y de validez, se seleccionaron 40 artículos (Ver anexo 3), los cuales son principalmente artículos

cualitativos. El 50% de los artículos corresponden a informes, que en su mayor parte son de la Unesco, en donde se relaciona la información general de los programas educativos de los países Iberoamericanos; el 25% de los artículos corresponden a estudios descriptivos, los cuales aportan en su mayoría, información correspondiente a la ejecución de propuestas para implementar programas de actividad física; el 7.5% de los artículos son cualitativos en los que se da relevancia a la relación entre padres e hijos, el porcentaje restante 12,5% son artículos de dos estudios epidemiológicos de casos y controles, de intervención y un informe acerca de la normatividad de la educación (ver figura 3).

La mayoría de los artículos dan cuenta de la relevancia del juego como principal actividad física en los preescolares; orienta el papel de los diferentes actores ligados a la vida cotidiana del niño y la niña en la promoción del desarrollo integral, dan pautas que orientan acciones a tener en cuenta en los espacios en los que se desenvuelve el niño. La Unesco como organismo orientador de aspectos relevantes en la educación para los niños es la principal fuente de información en la presente revisión.

Se encuentra que los artículos que apoyaron los objetivos de la investigación no describen completamente los programas evaluados, sus componentes y estructura exacta que permitieran dar cuenta de manera más concreta las herramientas propuestas para la promoción del juego, ni de su evaluación en relación con logros específicos, sin embargo se incluyeron dada la escasa información relacionada con el tema.

Frente a información de la educación inicial para los preescolares de Iberoamérica, la OEI es el organismo que cuenta con mayor información de los países en cuanto a legislación, organización, objetivos, requerimiento personal, y otras más sintetizadas en los anexos 1 y 4.

5. Resultados

Los resultados también presentan la estructura organizacional de la educación inicial en Iberoamérica, sus principales características y la forma como cada país orienta el plan de estudios a la promoción del desarrollo de los preescolares mediante el juego.

Posteriormente se relatan el papel que tienen los padres y cuidadores, profesores y la escuela en la promoción del juego como actividad física, y finalmente se describen propuestas de programas para ser vinculados a las escuelas.

5.1 Generalidades de la educación inicial en Iberoamérica

En los países Iberoamericanos se encuentra que la educación inicial está organizada en formal y no formal. Esto debido principalmente a la concepción de que la educación formal es aquella impartida por instituciones educativas regidas con legislación nacional, que reglamenta la obligatoriedad de la educación para el preescolar, mientras que la educación no formal se plantea como alternativa de cuidado para poblaciones especialmente vulnerables, velando por el estado de salud y nutrición de estos niños.

La Unesco clasifica la educación y cuidado para la primera infancia como dos bloques de servicio, y enumera algunas características de cada uno de ellos, ver tabla 4 (43):

Tabla 5. Cuidado infantil vs. educación preescolar: a partir del sistema de Educación y Cuidado para la Primera Infancia

PROGRAMAS DE CUIDADO	PROGRAMAS DE EDUCACION
Atención centrada en cuidado	Atención centrada en educación
Las familias son necesarias	Los niños son el centro de atención
Tiempo completo, dedicación todo el año	Parte del tiempo
Se ubican en un centro o en el hogar	Ubicados en un centro o la escuela
Practica privada	Practica pública
Cuidadores de niños, asistentes de cuidado	Profesionales entrenados – profesores de preescolar
Condiciones pobres (bajo pago, largas horas, poco entrenamiento)	Mejores condiciones
Amplio rango de edad (0-6, 7 años)	Pre primaria 4,5 y 6 años
Baja cobertura	Alta cobertura

Según la Unesco los programas no formales tienen una mirada amplia del entorno del niño, enfocada hacia la familia y sus condiciones, brindando apoyo al núcleo familiar en el cuidado de los niños y la orientación a los padres sobre el mismo, el objetivo no se centra en la educación del niño.

Los programas de educación inicial en Iberoamérica iniciaron hacia los años setentas, sin embargo en muchos países tan solo iniciaron hacia los años noventa; los organismos responsables de ésta son el gobierno y los Ministerios de Educación Nacionales, así mismo las fuentes de financiación son las gubernamentales. Los objetivos están direccionados a la atención de población en condiciones de vulnerabilidad menor de 6 años, mediante acciones integrales de salud, alimentación y cuidado de los niños. Los recursos humanos implican a madres, padres y comunidad; los materiales de apoyo son materiales didácticos de recreación y lectura, y el seguimiento y evaluación esta destinado básicamente a la sistematización de experiencias (36).

La educación inicial en Iberoamérica tiene como objetivo común facilitar y/o promover el desarrollo del preescolar; el anexo 4 resume los objetivos que están encaminados a los diversos tipos de desarrollo del niño, además describe los objetivos que tienen implícito el juego o actividades que conduzcan al desarrollo de destrezas fundamentales, y de la misma forma, cómo dentro del plan de estudios se desarrolla el objetivo. A nivel general se observa que los países Iberoamericanos

tienen como objetivo un desarrollo integral para los niños, entendida allí su parte física, social, emocional, cognoscitivo, y otras acorde a su edad (36).

De la misma forma objetivos encaminados a la promoción de la actividad física y del juego en el desarrollo del niño, están enfocados a la realización de actividades lúdicas y de recreación, que conlleven a la consecución de objetivos específicos. El desarrollo de éstos en el plan de estudios, contempla actividades lúdicas como bailar, educación física, movimiento, gimnasia, actividades grupales, actividades que permitan la exploración, y el conocimiento del entorno donde se desenvuelven. Es de resaltar que la actividad más desarrollada en Iberoamérica es el baile o las actividades apoyadas con música (36).

5.2 Generalidades de la educación inicial en Colombia

En Colombia la educación inicial está organizada en formal y no formal, a cargo de 3 Instituciones Secretaria de Educación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Secretaria Distrital de Integración Social, que tienen los lineamientos establecidos de forma general para la formulación de los proyectos pedagógicos dirigidos a los preescolares; a continuación se describe de forma general el enfoque que cada institución propone para la educación de los niños y niñas preescolares.

5.2.1 Educación formal

"Los años preescolares se suelen describir como la edad de oro de la creatividad, como la época en que todo niño irradia habilidad artística. Pero pasados esos años parece imponerse una especie de corrupción que hace que la mayoría de nosotros terminemos convirtiéndonos en adultos artísticamente atrofiados". Howard Gardner, 1997 (44)

La información relacionada con la educación formal en Colombia, se basa en las orientaciones curriculares para los ciclos de educación inicial, formuladas desde la actual administración de la Secretaría de

Educación Distrital 2007, cuyo objetivo es avanzar en la transformación de la escuela y la enseñanza.

Esta información hace parte de la propuesta de Colegios Públicos para la Excelencia, en la que se expone que a cambio de un currículo prediseñado por áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, se plantee por campos de pensamiento complejo. El Ministerio de Educación abandonó hace más de una década los estudios curriculares y ha propuesto un modelo de estándares y competencias con el fin de simplificar el proceso de enseñanza y verificación de aprendizaje por parte de los educadores (44).

El actual modelo de educación en Colombia transforma la comprensión compleja de los fenómenos sociales, científicos, simbólicos y culturales en un listado de habilidades independientes que cada maestro especializado debe asegurar que tengan sus estudiantes; es el avance del modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional a modelos de experimentación colectiva en aulas. No se trata de "enseñar" sino de "aprender" y con esta nueva propuesta se pretende enfrentar la atomización curricular, planteando una organización de saberes y del saber hacer, en campos que agrupen diferentes disciplinas y no asignaturas; de otro lado se propone una organización en ciclos y no en grados (44).

Estos campos del conocimiento tienen características propias, en los que se pretende la articulación de áreas del conocimiento y dimensiones del desarrollo haciendo énfasis en las formas sistemáticas de la enseñanza. La tríada desarrollo, enseñanza y aprendizaje es fundamental para la educación, en la medida en que sus tres componentes se articulen y se lleven a cabo en forma adecuada. De acuerdo con la resolución 188 de 2007 de la Secretaría de Educación Distrital, el Primer Ciclo se concibe como "El conjunto de grados conformados por la educación preescolar y los dos primeros de la básica primaria" (44).

Hablar de Primer Ciclo desde esta nueva perspectiva, implica la integración de una parte de la educación inicial y una parte de la básica primaria, estableciendo puentes, y obligando al Estado, la escuela y los maestros, a generar procesos de enlace que garanticen una educación coherente y articulada para los niños y niñas más pequeños (44).

En este nuevo contexto se pretende romper la concepción tradicional y fragmentada de lo que se entendía por Educación Inicial y Educación Básica Primaria. En la propuesta "Colegios públicos de excelencia para Bogotá" de la Secretaría de Educación Distrital 2007, se da un lugar

particular a la educación inicial considerando a los niños menores de 5 años. El Primer Ciclo va de transición hasta segundo grado, es decir, dirigido a los alumnos de edades entre 5 y 8 años aproximadamente (44).

Se opta por el concepto de ciclos de aprendizaje en lugar de grados, porque el Primer Ciclo constituye en sí mismo, al igual que la Educación Básica y Media, un nivel educativo. A ello se agrega que el concepto de ciclo alude a una forma de ordenar temporalmente el proceso educativo a partir de ciertas categorías integradoras en tramos de más de un año, cada uno de los cuales secuencian y ordenan con más flexibilidad y sentido, los diversos aprendizajes que deben alcanzar los niños en una determinada etapa de su desarrollo (44).

En el primer ciclo, el campo de la comunicación, el arte y la expresión constituye uno de los ejes para la reorganización curricular y exige unas condiciones especiales: una escuela que rete al niño, que le brinde la posibilidad de explorar, de conocer, un aula que no se limite a un espacio de cuatro paredes, sino que integre la vida social (44).

Será necesaria la creación de espacios en donde los alumnos exploren lo que pueden hacer por sí mismos y con los demás, donde puedan reconocerse y reconocer en otros, otras miradas. Una escuela que les permita la exploración de múltiples lenguajes en donde haya un lugar para la música, danza, teatro, la palabra, la lectura y otros. Se buscará facilitar las expresiones como manifestaciones de sentimientos, emociones ideas y deseos, desde y hacia el individuo como medio de sensibilización, goce estético y guía de comprensión universal (44).

Los niños como seres sensibles, poseen pensamientos y sentimientos que el maestro debe tener en cuenta y ayudar a descubrir e intercomunicar en ambientes propicios que inspiren confianza. "Esto se logra en la medida en que les sea posible recrearse, desarrollar su imaginación e intuición, liberar y reconocer su expresividad, desarrollar habilidades, intercambiar sus puntos de vista, reconocer y apreciar su patrimonio cultural y espiritual y conocer su historia" (44).

Para el trabajo en el aula, el profesor debe generar espacios para la intervención discursiva, para la participación de los estudiantes en el grupo con propósitos diferentes, exponer sus puntos de vista, relatar acontecimientos, explicar un fenómeno, asumir un rol en una representación teatral, hacer parte de un grupo musical, entre otras. Ya que estas situaciones de participación implican el dominio de formas del

lenguaje oral, tipos de discurso (argumentativo, narrativo, expositivo, descriptivo, informativo) y recursos comunicativos específicos (44).

Como responsable directo de la educación de sus alumnos, el profesor debe estar en capacidad de seleccionar aquellos contenidos que representan mayor significado y que se constituyen en prioritarios para la vida en sociedad de su grupo. Debe tener un amplio conocimiento de sus estudiantes para que pueda determinar aquellos contenidos motivantes para Ellos, que respeten su marco socio cultural y que responda a sus necesidades y características propias de la edad (44).

“Es el maestro quien decide los contextos y contenidos que se van a trabajar, teniendo en cuenta las necesidades de su grupo. Su desafío será transformar las necesidades y los interrogantes detectados en propuestas interesantes y estimulantes para los alumnos” (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000), dicha selección de los contenidos se debe realizar en función de los conocimientos previos de los niños (44).

Se propone el arte como espacio para la individualidad y la expresión, el arte en el Primer Ciclo, es abrir un espacio para el desarrollo del conocimiento sensible y la reflexión simbólica, alegórica, metafórica, que es un tipo de conocimiento específico, nutrido de curiosidad, asombro y una reinterpretación constante del mundo. En esta orientación pedagógica se ha encontrado que la creación infantil constituye un espacio privilegiado para cultivar el saber integral crítico-creativo sobre las relaciones que los niños establecen consigo mismos y con el espacio-contexto en que habitan (44).

También se trabaja la sensibilización en los lenguajes de expresión, sensibilizar es abrir rutas para la exploración, donde los niños pueden de forma consciente trazar sus propios rumbos e intereses particulares. Es llevarlos en todo sentido a confrontar sensorialmente las posibilidades de manipulación los materiales y técnicas) y actividades (situaciones didácticas) sugeridas desde la interacción (44).

A nivel simbólico, se propende por un niño que construye reinterpretaciones constantes de forma alegórica, que vivencia su imaginación y la traduce con creatividad y autonomía, usando modelos, medios y formas de expresión que verdaderamente definan y provoquen su relación sensible con el exterior (44).

Incentivar el ejercicio de simbolizar es traducir, a sus propios códigos, la experiencia de un mundo complejo, dinámico y en constante

transformación. En este sentido simbolizar permite al niño llegar a niveles profundos de abstracción y distintas reflexiones; la metáfora posibilita dar vida a nuestro mundo interior, acceder al mundo imaginario a través del mundo físico y abrir perspectivas de conocimiento (44).

Para la construcción de conocimiento se parte de la premisa de que el arte y la creatividad son herramientas cognoscitivas en la escuela. La creatividad es un instrumento que describe ampliamente los procesos en los niños; su uso extendido en la escuela permitirá verla no sólo como un gesto producto de, sino como aliada en los procesos de construcción de conocimiento, procesos que como fin, los describimos como esenciales en nuestra práctica, porque generan riqueza y multiplicidad a nuestra preocupación por el "cómo entender" (44).

De este modo, se hace necesario diseñar estrategias didácticas donde tengan cabida la reflexión oral, plástica, sonora, corporal, lúdica y dramática, dentro de los intereses de movilizar la manera y los procesos de aprendizaje de alumnos (44).

Para facilitar dichos procesos en la escuela, resulta clave encontrar estrategias en las que pedagogía, niños y ambiente interactúen recíprocamente como interlocutores. Existen muchas rutas desde y por las cuales transitar en el trabajo con los niños, estas son producto de las dinámicas y las relaciones dentro de la escuela, siempre buscando el marco de una apuesta didáctica en situación, realización y reflexión. Desde esta perspectiva, se suele esbozar el tema de trabajo para que los alumnos participantes evoquen y vivan experiencias sensoriales, emocionales, cognitivas, fantásticas, etc. Así como realizar siempre un ir y venir de procesos sobre la reflexión plástica, oral, sonora, corporal o dramática que enriquezca su trabajo expresivo (44).

Las estrategias propuestas son: la curiosidad, el asombro y la fantasía como puntos de partida y mediaciones interesantes en el trabajo, el ambiente como interlocutor activo de la experiencia, la visita a los lugares del arte; por otro lado, la búsqueda de saberes específicos por fuera del ámbito de la escuela como una estrategia para ir más allá de las propias capacidades, buscar riqueza y profundidad en nuestros quehaceres, y por último la generación de foros para el arte en y desde la escuela como proyección o inclusión social en la cultura (44).

Finalmente se encontró que la educación formal para el preescolar en Colombia, no refiere un esquema específico de cómo abordar el juego. Se retoma a partir de la lectura, como herramienta de reflexión, y

estrategias didácticas para facilitar procesos de aprendizaje sin detallar orientación, no hay una propuesta concreta como mediador del desarrollo integral del niño.

5.2.2 Educación no formal

La información relacionada con la educación no formal en Colombia, fue extraída de los planteamientos del proyecto pedagógico establecidos por la Subdirección Técnica de Protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como herramienta de trabajo a desarrollar en los hogares comunitarios que atienden a niños y niñas en edad preescolar.

Este Instituto, tiene como directriz la implementación de un proyecto pedagógico educativo comunitario (31), el cual se define como “un proceso teórico práctico en permanente construcción que desde una concepción humanizante oriente el que hacer pedagógico con los niños, imprimiéndole una intencionalidad formativa para conseguir el desarrollo integral del ser humano”.

Este proyecto asume relaciones espontáneas entre los grupos para crear las condiciones necesarias en las relaciones cotidianas circulen procesos educativos que potencialicen en el ámbito comunitario las características propias del género, la racionalidad, la libertad, el amor, la fraternidad, lo moral, la ética, la justicia y en general todos los valores humanos (31).

La finalidad del proyecto es la formación del hombre que se está construyendo; la intención es extender la educación formal a la educación para la primera infancia y formalizar la informal, de tal manera que las innovaciones pedagógicas educativas se legitiman y aceptan socialmente para poderse inscribir dentro de la teoría curricular.

La dimensión de este Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario se puede evidenciar cuando se logre una dirección pedagógica que enriquezca las relaciones sociales y familiares cotidianas y se conviertan por efecto de la educación y la pedagogía en relaciones humanizantes para niños y adultos (31).

Los fundamentos de este proyecto son:

- Asumir la concepción del hombre como un ser inacabado, en permanente construcción, un ser social que siempre actúa, piensa y siente como sujeto social.
- El hombre ideal se supone en una sociedad ideal que garantice la satisfacción de las necesidades básicas, donde sea posible la organización de la democracia para el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos.
- Concepción del conocimiento y de la ciencia encaminados a resolver el problema de cómo el niño accede al conocimiento, como se construyen los procesos lógicos sobre la práctica pedagógica, en donde la teoría pedagógica debe resolver la relación ciencia – conocimiento, ya que esta unión es más universal que el conocimiento científico.
- El proyecto pedagógico tiene una concepción del desarrollo del niño que fundamenta y sustenta los procesos pedagógicos y educativos. Se considera al desarrollo como un proceso de construcción del psiquismo y con él la introducción del niño en la esfera de lo humano y por lo tanto en el universo de la cultura. Este proceso requiere de unas condiciones naturales mínimas que hacen referencia a las características universales de la especie (31).

Dentro de los elementos constitutivos se encuentran los protagonistas que son los niños, educadores comunitarios, los padres de familia y adultos organizados de la comunidad (31):

Los Niños: son un grupo que convoca y reúne a otros sectores de la población, dependen de manera absoluta de los adultos y sin su presencia los procesos biológicos, de desarrollo y psicosociales no se darían. Mueven espontáneamente fibras afectivas y emocionales profundas de madres, padres y vecinos. Entorno a Ellos se tejen relaciones afectivas que dependen de modelos culturales y formas de crianza. Los niños son garantía de continuidad de una estructura social, motiva la autogestión educativa con el fin de propiciar condiciones más humanas para su bienestar (31).

La Familia y la Comunidad: el proyecto pedagógico gestado en el ICBF es el trabajo educativo no formal estrechamente ligado a la organización comunitaria; el proyecto busca organizar pedagógicamente la vida de los niños para lo cual es imperativo la organización de la vida de los adultos. La construcción de la comunidad y la formación de la persona son condiciones recíprocas inherentes al proyecto; es decir que el

proyecto de la vida de los niños solo es posible si se proyecta como una propuesta que trasciende en la vida social, en donde lo individual deja de ser una fracción social (31).

Educadores Comunitarios: son los mediadores permanentes de las acciones directas con los niños, de sus necesidades e intereses, de las relaciones vitales entre ellos como grupo infantil y con la vida familiar y comunitaria y los principales soportes del acto educativo. Son los educadores por excelencia y el grupo infantil el medio educativo inmediato a través del cual se comienza a formar sistemáticamente al niño, en un espacio social. Esto implica en primera instancia la transformación de los adultos como formadores mediadores para los niños (31).

Las actividades pedagógicas integradoras del proyecto pedagógico para el grupo de niños preescolares son: el juego de roles, la vida y el grupo infantil, la vida familiar y comunitaria del niño (31).

El juego de roles, dentro del desarrollo infantil, surge espontáneamente por el resultado de la crisis, que alrededor de los tres años enfrenta el niño entre lo que es capaz de hacer de acuerdo a sus capacidades psicológicas y sociales. En esta etapa de la vida el juego se convierte en una actividad que permite desplegar las potencialidades del desarrollo en el contexto en el que el niño vive, desarrolla la imaginación y la formación del símbolo porque da la posibilidad de ingreso a la dimensión ética al darse el acatamiento de normas y reglas (31).

La vida familiar y comunitaria del niño está ligada a los procesos de vida del grupo y juego de roles. A la vida comunitaria se puede llegar cuando se indaga sobre los oficios y actividades que desarrollan los padres o a través de aspectos que han impactado a los niños sobre la vida del barrio o del sector. En este proceso se vinculan los niños enriqueciendo las relaciones e interacciones con la vida familiar y comunitaria; por tanto la vida de grupo y la vinculación a la vida familiar se favorece el enriquecimiento del juego, por medio de la integración de otros actores, personajes y situaciones (31).

El proyecto pedagógico educativo comunitario, además de lo anteriormente descrito, debe contener una planeación de actividades que promueva el desarrollo del niño; debe llevar un proceso de capacitación por medio de la creación del grupo estudio – trabajo, y finalmente debe involucrar una evaluación, entendida como un proceso permanente de formación que permita encontrar nuevos y mejores

modos de continuar con los procesos comunitarios y con las acciones con los niños, a través de una reflexión sistemática (31).

De acuerdo con la información anteriormente descrita y el objetivo de la presente revisión, se puede inferir que la educación no formal propuesta para los programas de cuidado de los niños y niñas de los hogares comunitarios del I.C.B.F., tienen la firme convicción de la necesidad que el ser humano llegue a tener un reconocimiento individual y social.

Se propende porque las personas encargadas del cuidado de niños y niñas preescolares, desarrollen este proyecto pedagógico, en la medida de sus capacidades de concepción del mismo y de la importancia que tiene el desarrollo de los niños en la etapa preescolar.

Pero no está de forma expresa el lugar del juego, si la concepción del reconocimiento individual y social de la persona es tan amplia como lo expresa el proyecto, no se puede llegar a aterrizar una forma práctica y homogénea de juego como oportunidad de desarrollo integral de los niños y las niñas.

Otra entidad que se encarga de la educación no formal en Bogotá es la Secretaria Distrital de Integración Social, en donde se imparte educación con fines de desarrollo infantil, atención y cuidado, no regulado por la ley general de educación, reglamentado por el decreto 2247 de 1997, el decreto 243 de 2006 y la resolución 1001 de 2006 de la Secretaría de Integración Social (antiguo DABS); donde definen la *educación inicial* como una acción intencionada para la garantía de los derechos al cuidado y al desarrollo del ser humano de las niñas y los niños desde su gestación hasta los 5 años de edad, mediante una pedagogía, que basada en el reconocimiento de las características y potencialidades del niño y la niña, le proporcione ambientes enriquecidos con interacciones y experiencias significativas (45), estos establecimientos públicos y privados que atiendan educación inicial se denominarán jardines infantiles (46).

En el decreto 243 de 2006 se señala que en los jardines infantiles los niveles y grados de la educación inicial de acuerdo con los criterios pedagógicos son: *materno*: niños y niñas de 0 a menor de 1 año; *caminadores*: niños y niñas de 1 a menor de 2 años; *párvulos*: niños y niñas de 2 años a menor de 3 años; *pre-jardín*: niños y niñas de 3 años a menor de 4 años; *Jardín*: niños y niñas de 4 años a menor de 6 años. (45,46).

En el artículo 11º de éste decreto se "Reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Así mismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar natural, social, étnico, cultural y escolar." (45,46). Sin embargo, sin desconocer que dicho proceso pedagógico garantice el cuidado calificado y la promoción de desarrollo infantil.

Los componentes del proyecto pedagógico de los jardines infantiles deben contener misión, visión, principios y valores de la institución, justificación del proyecto pedagógico, objetivos generales y específicos, marco conceptual de referencia, descripción del proceso pedagógico por niveles, sistema de evaluación y bibliografía (46).

El proceso pedagógico además deberá garantizar el cuidado calificado y la promoción del desarrollo infantil en procura del ejercicio de los derechos de los niños y las niñas. Se debe contemplar en éste la promoción del desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto (45,46, 47).

De acuerdo con la información descrita las instituciones encargadas del cuidado de los niños la Secretaria de Integración social es la única entidad que describe claramente el papel del juego en desarrollo de los niños, y da línea para la elaboración de los proyectos pedagógicos en los jardines y casas vecinales. Esta entidad reconoce el juego como la herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, relacionando los contextos familiares y escolares del preescolar.

5.3 Rol de los padres y profesores como cuidadores y educadores del preescolar

Los artículos que hacen referencia al rol de los padres y educadores como cuidadores y educadores en el desarrollo integral de los preescolares, presentan un panorama compuesto por aspectos relacionados con las necesidades que tienen los padres para tener la habilidad de proporcionarle a sus hijos un bienestar acorde a sus necesidades particulares, unos cuidadores entrenados en aportar no solo en el cuidado en salud de los niños, sino también en actividad física y al mismo tiempo ser agentes principales en la formulación de las políticas de infancia y profesores con capacidad de reconocer la importancia de realizar una actividad física diaria y con una preparación especializada en el tema.

5.3.1 Padres

Los estudios referenciados tienen como base el reconocimiento del rol que deben tener los padres como los primeros y más importantes cuidadores del preescolar. El objetivo que se ha perseguido es describir las circunstancias en las que se desenvuelven los padres en función del bienestar de sus hijos.

Los padres o las personas encargadas de la custodia de los niños son los primeros educadores y el hogar es el primer lugar donde se proporcionan los cuidados generales que los niños deben tener desde su nacimiento. La cantidad de material para lectura, dibujo o actividades artísticas en el hogar, es un factor que permite predecir resultados cognitivos como la atención, memoria o capacidad de planeación (48).

El soporte familiar para los niños se centra desde el nacimiento hasta la edad oficial para el ingreso a la escuela, que es normalmente entre los 5 ó 6 años de edad. La escuela ayuda a sobrellevar el trabajo y la vida familiar, especialmente a la mujer cuando ésta trabaja y desea continuar con sus labores de cuidado, permitiendo así, aumentar los ingresos y mejorar la calidad de vida de la familia (49).

El cuidado y la educación para la primera infancia contribuyen en la promoción de la cohesión social y la integración de niños y niñas que han presentado dificultades sociales; de otro lado también promueve la participación democrática (49).

Por tanto, el compromiso que tienen los padres en la educación de sus hijos afecta directamente su desarrollo. En el estudio descriptivo por Tamis Le Monda, 2004, el cual tenía por objetivo, explicar si las relaciones entre padres e hijos están determinadas por las características demográficas, y estudiar la asociación entre el desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de 24 a 36 meses por medio del juego; se estudiaron padres de familia de diversa etnia, nivel educativo y socioeconómico, seleccionados mediante un análisis exploratorio para la selección natural de la muestra, se tuvo una muestra de 290 familias estadounidenses (50).

Se encontró que los niños que viven con sus padres biológicos tienen mayor probabilidad de recibir estímulos cognitivos y de lenguaje que los niños que viven solo con un padre, con una diferencia de 2.3 a 4.9 puntos. Los padres que participaron en el estudio tenían más años de educación ($X^2= 26.8$, $p<0.01$), estaban casados ($X^2= 3.42$, $p<0.07$) y con empleo estable mayor de 36 meses ($X^2= 2.87$, $p<0.09$) que los otros padres no participantes. Este estudio reconoce varias limitaciones, debidas a que la selección de la muestra no era representativa de padres con bajos ingresos, además, las escalas de medición del nivel cognoscitivo y del lenguaje usadas, tienen una baja capacidad para capturar la variación semántica, sintáctica y pragmática de los niños de 24 a 36 meses (50).

Se encontró que los padres con más educación, dedicación y capacidad económica ejercen cambios positivos en sus hijos jóvenes. La figura del padre puede llegar a ser como amigo o compañero de sus hijos, además de ser un mediador en la relación de las madres con sus hijos. Existe una mayor proyección en los niños cuando comparte con ambos padres (50).

Además los niños no son sólo influenciados por factores ambientales, ya que ellos toman aspectos de su medio para seleccionar el tipo de ejercicio a desarrollar. En el estudio descriptivo de Huston, 1999, en el que por medio de una encuesta hecha a los padres de familia y que tenía como objetivo, estudiar cómo 118 niños de 2 a 7 años, de familias de Kansas City, con bajos y moderados ingresos, gastan su tiempo. Se observó que los niños que pertenecían a familias con un nivel socioeconómico medio, están más expuestos a utilizar su tiempo viendo televisión (51).

En este mismo estudio, se hace referencia a estudios que demuestran que los preescolares gastan su tiempo durmiendo, asistiendo a la

escuela, jugando y mirando televisión y que el tiempo dedicado a programas educativos declina desde los 3 a 8 años. Muchos expertos en el tema han descrito que la televisión desplaza otras actividades que promueven el desarrollo intelectual o social; la televisión es más llamativa, disponible, y requiere menos actividad social e intelectual que otras actividades (51).

Dentro de los resultados de este estudio, también se encontró que la actividad libre durante los fines de semana aumenta con la edad, especialmente entre los 5 y 6 años cuando los niños entran a la escuela; así mismo los video juegos incrementan con la edad, los niños gastan más tiempo que las niñas en estas actividades (51).

También se resaltan que las características climáticas, como la lluvia, genera días pasivos, sugiriendo que días soleados favorecen la realización de actividad física; resultado que afirma Cooperman, 2007, estudio descriptivo que pretendía examinar los patrones del tiempo fuera de casa los fines de semana, con un muestra de 1104 niños 5-17 años de San Francisco, haciendo especial énfasis en la realización de actividad física; el estudio sugiere que la frecuencia de la actividad física pasiva predomina los días sábados comparado con los domingos (52).

Los hogares con vehículos tienen más actividad pasiva, mientras que en las casas en las que hay bicicletas, la actividad física aumenta al ser utilizada como medio de transporte o recreación. Los niños son más pasivos en hogares mono nucleares, siendo el número de hijos, un aspecto importante en los niveles de actividad (52).

En el estudio cualitativo de Irwin, 2007, realizado mediante grupos focales dirigidos a padres de familia en Canadá, con el objetivo de entender las perspectivas del comportamiento de la actividad física de sus preescolares; los padres perciben que las pautas de la actividad física para los niños eran inadecuadas, porque los preescolares necesitan más de 30-90 minutos de actividad diaria y los hábitos de esa actividad física se deben establecer durante esta etapa (53).

Nueve barreras para la ejecución adecuada de la actividad física fueron identificadas: edad de los niños, tiempo o estación, el cuidado que se les da en las guarderías, ausencia o presencia de hermanos, recursos económicos, horario, impacto en los padres y preferencias en actividad física de los niños (53).

Algunos padres indicaron que la edad de sus preescolares fue una barrera para las oportunidades de actividad física, porque algunas

organizaciones de actividad física requieren que todos los participantes estén entrenados para ir al baño, por tanto estos preescolares son excluidos. También hay poco para escoger frente a las actividades organizadas para la edad preescolares (53).

Las estaciones calurosas conducen a tener mayor educación física; las estaciones frías tienen mayores desafíos. Cuando los niños están bajo programas de cuidado, tienen más oportunidades de ser activos. Las rutinas de ejercicio son más estructuradas y son de alta calidad, sin embargo la sociedad actual, es descrita por los padres como más ocupada, menos segura y con más alternativas que cuando ellos eran niños. Dentro de los resultados, ningún grupo focal sugirió que la sociedad actual facilita más la actividad física que en el pasado. Había un sentimiento general de inseguridad; los niños tienen menos libertad de jugar al aire libre hoy que en el pasado (53).

El tener más de un hijo facilita la actividad física entre hermanos y más aún cuando se trata de programas estructurados, éstos hacen que la actividad física sea más fácil y de otro lado, el tener el acompañamiento de los padres hace que los niños sean más activos. Las actividades en las que participan los preescolares tienen un gran impacto sobre las habilidades que tiene los padres para facilitar la actividad física (53).

Los padres reconocen el valor de la actividad física, el costo económico asociado a la organización de las actividades físicas, fue una gran barrera, especialmente para familias con un solo ingreso; además el tiempo es insuficiente para trabajar con los padres (53).

En la promoción del juego de los niños y niñas el nivel educativo de los padres es decisivo para promover el desarrollo del niño. Se observó, que padres con un nivel educativo medio a bajo, tienen hijos que prefieren gastar su tiempo en actividades sedentarias poco productivas como ver televisión, siendo un factor de riesgo importante para el desarrollo de enfermedades no transmisibles como el sobrepeso y obesidad, además de alteraciones en el desarrollo integral.

El desarrollo del juego concebido como una actividad natural, está siendo alterado por los medios de comunicación y la competencia por la oferta del mejor servicio de atención al preescolar; en donde los padres deben ser investigadores de cuál sería el mejor kínder o colegio o gimnasio, para que sus hijos desarrollen todo su potencial, mostrándose un perfil de preescolar por el cual podrían escoger de acuerdo a sus deseos particulares.

Es decir, existe una forma comercial de "asegurar" un futuro para los niños y niñas, quienes desde pequeños tienen que optar por llegar a especializarse en un arte o actividad académica, dejando de lado la práctica natural del juego.

Estos resultados también hacen referencia a las diferencias en la oportunidad de la práctica del juego como dotación de equipos y/o juegos que se tengan en la casa, el clima, el tener hermanos y la presencia de ambos padres, afectan de forma importante la oportunidad de jugar y tener una actividad física de forma activa.

También es importante rescatar de forma comparativa, cómo los padres jugaban en su época de niños y ahora como ven jugar a sus hijos. Los padres cuando eran niños eran más libres para poder jugar, es decir, era más seguro salir al parque o a la calle a encontrarse con los juegos creativos que se ingeniaban cuando el acceso a video juegos o televisión eran limitados, mientras que ahora, existen altos niveles de inseguridad y por otro el mercado ofrece una gran variedad especializada de actividades en la que se puede gastar el tiempo libre, en donde no necesariamente se comparte el tiempo entre niños y entre niños y padres.

Se puede concluir que los padres tienen en sus manos la más importante decisión relacionada con el desarrollo integral de sus hijos, el soporte y fundamento para que se les respete su desarrollo y se adopte el juego como una necesidad vital que contribuye al equilibrio y bienestar de los niños y niñas.

En el estudio descriptivo de Perry, 2007, se aplicó una encuesta durante el 2002 y 2003 para medir la calidad de los servicios de salud ofrecidos a los niños, encontrándose que las familias no son instruidas ni orientadas acerca de conductas saludables que se deben tener en cuenta en el desarrollo de los niños, debido principalmente, a las restricciones en tiempo. En las consultas de control, los residentes en pediatría enfatizan sobre el desarrollo adecuado para la edad, dando pautas acerca del mismo, pero las bases ofrecidas desde la academia no son las más apropiadas ni específicas, demostrando que se debe detallar en áreas como cuidado preventivo, consejería, educación en salud, educación familiar, nutrición, entre otras (54).

La variable dependiente era el consejo dado durante las visitas; se controlaron variables de confusión (sexo, edad, raza, variables demográficas, educación, características de la familia.) por medio de regresión logística, con intervalos de confianza del 95% y valor de $p <$

0,01. Las limitaciones refieren muestra pequeña y con niños más sanos que los niños promedio.

A las familias se les indago sobre la información que había sido ofrecida por el proveedor en salud sobre alimentación saludable, ejercicio, efectos nocivos de que un familiar fume en casa, maneras adecuadas de viajar en auto y uso de casco mientras se monta bicicleta (54). Dentro de los resultados se reporto que el 45.7% de los pediatras aconsejaron a los padres sobre el cuidado preventivo cuando los niños montan bicicleta mediante el uso del casco; los padres aclararon que nunca antes habían recibido este tipo de orientación; sin embargo se evidencia que menos de la mitad de los niños fueron aconsejados acerca del ejercicio (54).

Se resalta en el estudio, la necesidad de orientar adecuadamente a los padres por todos los proveedores de cuidado de los niños, así mismo, se debe ofrecer un entrenamiento extenso a estos profesionales para dar una orientación integral. Todo esto acompañado además de la intensión de las políticas de salud pública en promuevan la implementación de estas técnicas en la comunidad general, con el fin de fomentar cambios en las conductas desarrolladas por las familias (54).

Se sabe muy bien que los niños comienzan a aprender desde el momento en que nacen y son los padres y cuidadores los principales responsables de proveer experiencias de calidad para el aprendizaje de los niños. Porque cada niño merece la oportunidad de desarrollar su potencial único, defensores de los niños deben considerar todos los factores que interfieren con el desarrollo óptimo y permitirle a cada uno aprovechar plenamente las ventajas asociadas con el juego, el cual ha sido reconocido por las Naciones Unidas del Alto Comisionado para los Derechos Humanos como un derecho de todos los niños. Quizás por encima de todo, el juego es una simple alegría que es una preciada parte de la infancia (55).

En el informe de Ginsburg, 2007, se nombran los factores que han generado cambios en la rutina de la infancia y que han afectado la disminución del juego libre se pueden mencionar:

- Familias en donde los dos padres trabajan dedicando menos tiempo para la supervisión (55).
- Información que inunda a los padres sobre la crianza de sus hijos, en revistas y medios de comunicación con una amplia gama de herramientas de enriquecimiento para volver a los niños atléticos

y artísticos de oportunidades, esto debido en gran medida a un "baby boom" en donde los padres reciben el mensaje de que si sus hijos no están bien preparados, bien equilibrados y no son de alto rendimiento, no obtendrán un lugar en la educación superior (55).

- Los padres tienen la necesidad de considerar el mejor "Paquete" para sus preescolares, con la selección de programas privados que se venden de acuerdo a su nivel de competitividad. Hay una tendencia a centrarse en los círculos académicos fundamentados de la lectura y aritmética. Esta tendencia, encabezada por la ley No Child Left Behind de 2001, es una reacción al desempeño inaceptable de la educación de los niños de América. Uno de los efectos prácticos de esta tendencia, es una mayor dedicación en tiempo durante el día escolar a materias académicas, a partir del tiempo de receso, o dedicado a actividades creativas, artes y educación física (55).
- La disminución en el juego libre también puede ser explicada por niños que están entretenidos pasivamente a través de la televisión o video juegos (55).
- En muchas comunidades, los niños no pueden jugar con seguridad fuera de la casa a menos que estén bajo estrecha la supervisión de un adulto y su protección (55).
- Existen gimnasios y programas especializados de enriquecimiento (videos, programas para la primera infancia, libros y juguetes especializados) diseñados para los niños después de la escuela. Estas herramientas y programas están fuertemente comercializadas y muchos padres han llegado a creer que son un requisito de la buena crianza y desarrollo de sus hijos. Como resultado, gran parte de padres e hijos gastan el tiempo en estas actividades especiales, teniendo además que considerar los recursos financieros que se están invirtiendo para garantizar que los niños tengan lo que se comercializan como "la mejor", de las oportunidades (55).

Es probable que el equilibrio que los padres deban procurar, sea diferente para cada niño, sobre la base de las necesidades de cada uno, del medio ambiente y las necesidades de la familia, además los padres con frecuencia indagan al pediatra sobre los juguetes más adecuados para el desarrollo de los niños y ellos refieren que la importancia en el

desarrollo depende de las oportunidades brindadas en el hogar y en el cuidado del niño (55,56).

Como defensores de los derechos de los niños, los profesionales de la salud pediátrica son ideales para ayudar a los padres a favorecer el equilibrio entre la preparación para el futuro y vivir plenamente en el presente a través del juego, centrándose en actividades organizadas y espacios de interacción entre padres e hijos (55,56).

El juego debe seguir siendo totalmente impulsado para los niños con los padres, porque por medio del juego los padres se sienten apoyados para no aceptar pasivamente los medios de comunicación y los mensajes publicitarios que sugieren que son más valiosos para promover el éxito y la felicidad en los niños, juzgado la confianza y los tradicionales métodos de juego y de convivencia familiar (55).

Los proveedores de programas especiales deberían ser alentados a generar a largo plazo las pruebas que definen la forma en que sus productos o estrategias promueven más éxito en los niños. Paralelamente, se debería alentar a investigadores independientes para evaluar tanto los beneficios y los problemas asociados con estos instrumentos de enriquecimiento. Los investigadores también deberían explorar el tipo y la cantidad de actividades que puedan ser enriquecedores para los niños con necesidades diferentes (55).

Según el informe de Glassy Danette, 2003, es importante que los pediatras recomienden a los padres sobre la seguridad de los juguetes, así mismo de su limpieza y mantenimiento. Se invita a que los pediatras en sus consultorios enseñen a los padres sobre estos temas y sirvan al mismo tiempo de modelos para los mismos (56).

Los profesionales de la salud deben educar a las familias con respecto a las habilidades que se desarrollan mediante el juego libre y promover que los padres compartan de forma espontánea, el tiempo con sus hijos y que juegan con ellos, que están maravillosamente apoyados, nutridos y productivos (55).

Apoyar a los padres a organizar el juego que comienza en una temprana edad preescolar de aproximadamente 2,5 a 3 años, cuando muchos inician su proceso de socialización (55).

Además, son múltiples las circunstancias que interactúan de manera eficaz en reducir en los niños la capacidad de aprovechar los beneficios

del juego; los esfuerzos no se orientan por crear el mejor entorno para los niños. Sigue siendo imperativo que se incluya, que el hecho de jugar junto con el enriquecimiento de oportunidades académicas y sociales a un entorno seguro, se deben disponer para todos los niños pequeños. (55).

Se necesita una investigación adicional para explorar el equilibrio adecuado del juego, el enriquecimiento académico y las actividades organizadas para los niños con diferentes personalidades y necesidades sociales, emocionales, intelectuales, y del medio ambiente (55).

5.3.2 Profesores

Los profesores de la educación inicial deben tener conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes capaces de comunicar a los estudiantes lo que ellos deben aprender y orientarlos en lo que deben hacer y cómo hacerlo. El grado de sensibilidad de un profesor es lo que le permitirá determinar diferencias individuales de sus alumnos, desarrollando en ellos las habilidades para pensar y para tal fin, los profesores deben comprobar cómo funciona el pensamiento del estudiante, favoreciendo el pensamiento creativo y en el cual es clave mantener la motivación.

Según Dowa Marsha, 2004, en su estudio descriptivo que tenía como objetivo, determinar si el (MVPA) Moderate to Vigorous Physical Activity variaba de acuerdo con la calidad de las políticas/prácticas implementadas en los preescolares; con una muestra de 266 niños afro americanos de 3-5 años de Carolina del Sur, se logró demostrar que existe un mayor porcentaje de dedicación a la actividad física cuando los preescolares tienen educadores físicos universitarios, lo cual también se ve reflejado en la calidad de la misma, permitiendo la estructuración del tiempo en la sala de clase para acentuar habilidades motoras finas, habilidades sociales y conceptos académicos (57).

Pero, ¿cómo los profesores utilizan el conocimiento para dirigir sus clases?, ¿qué hace a un profesor eficaz?, ¿cómo este conocimiento lleva a los profesores a tomar decisiones sobre sus clases? En este sentido se define la dirección de la clase como: el "arreglo del ambiente para aprender, mantener y desarrollar apropiadamente los contenidos hacia el estudiante, este es el primer nivel en la calidad de la educación que

incluye: establecer rutinas, convertirse en centro de expectativas y resultados para los estudiantes, mantener la preparación del profesor y la cooperación del estudiante a través de los resultados de la clase. Una dirección eficaz es la fundamentada en que el aprendizaje puede ocurrir. Además de su impacto en el estudiante, es la capacidad de mantener vivo el interés de aprender, de forma que el profesor mantenga una satisfacción profesional (58).

En el estudio cualitativo de Deborah A Garrahy, 2005, realizado por medio de entrevistas directas dirigidas a 20 profesores estadounidenses de educación física elemental, que tenían un tiempo promedio de experiencia de 15 años, refieren que los profesores atribuyen su conocimiento del desarrollo pedagógico de sus clases, a una variedad de fuentes como niños, colegas y el desarrollo profesional (58).

Pocos profesores dieron poco crédito a los programas universitarios, consideran que son una ayuda mínima para adquirir el conocimiento de cómo desarrollar la clase, por tanto, muchos educadores físicos buscaron ayuda de sus colegas, quienes por medio de la experiencia adquirieron bases de conocimiento de educadores de otros profesores y de esfuerzos profesionales (58).

La fuente del conocimiento era el ensayo-error y el contacto con los niños. Se aprende a dirigir una clase por la experiencia y cada niño y cada experiencia es diferente. La buena voluntad de aprender o la necesidad del aprendizaje y la falta de conocimiento era en sí un crecimiento mismo del conocimiento, para una adecuada dirección de la clase (58).

A diferencia de los profesores de salón de clase, los educadores físicos trabajan con todos los niños y no solo con un grado; tal diversidad requiere que se utilicen múltiples estrategias apropiadas de desarrollo para los niños. Los profesores reconocieron que una estrategia que se trabajó para una clase, no necesariamente se trabaja en la clase siguiente (58).

Los profesores referían la necesidad de conocer a sus estudiantes acercándose a su entorno familiar, encontrando que algunos niños provenían de hogares monoparentales, familias disfuncionales y padres con falta de expectativas, lo que hace que los estudiantes sean más agresivos e irrespetuosos. En la mayoría de los casos los profesores observaron que los padres eran cómplices del pobre comportamiento de los estudiantes (58).

Varios profesores al iniciar sus carreras encontraron que era común el castigo corporal el cual fue eliminado en los distritos escolares, encontrando nuevas técnicas para manejar la mala conducta de los estudiantes (58).

Los profesores citan un acercamiento más humanista centrándose en impresiones de amor propio de sus estudiantes como factores determinantes de su comportamiento; cuando se promovieron cambios, algunos profesores argumentaron que ganaban confianza en sus capacidades de enseñanza, identificaron influencias del contexto como herramientas de evolución. En estudios de Schempp, Shulman (1987) se llamó a este proceso de aprendizaje hacer la "sabiduría de la práctica." Los profesores creyeron en su sabiduría de la práctica y la sabiduría práctica de sus colegas (58).

Según el estudio cualitativo de Humphries Charlotte, 2002, realizado con 200 programas de educación física de las escuelas del distrito de Columbia, para saber cuál era la naturaleza de educación física para los profesores de educación elemental, se encontró que como parte de la adquisición de confianza en sí mismos, los profesores mencionan las experiencias de campo (prácticas antes de ejercer la profesión) como necesarias; también sugieren que el número ideal de niños por clase debe ser de 10 y el profesor también debe tener en cuenta que de acuerdo con el número de estudiantes se debe adoptar una metodología adecuada (59).

De acuerdo con los anteriores hallazgos, en el informe de seguimiento de la Educación Para Todos de la Unesco, 2007, se destaca que se debe mejorar la contratación, formación y condiciones de trabajo de los docentes, ya que no se dispone de docentes suficientemente calificados y motivados para alcanzar la educación para todos (48).

Se resalta dentro de los docentes, una participación importante de la mujer, lo cual se traduce como una prolongación del papel tradicional de la madre, de otro lado, en los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, compuesta por 30 estados) se observa que más del 20% de los docentes tienen una edad superior a los 50 años, mientras que en países de ingresos bajos y medios, la proporción de docentes jóvenes es más elevada (48).

Así mismo en la mitad de los países, la quinta parte de los docentes carecen de formación pedagógica. Las calificaciones exigidas para ser docentes en la enseñanza preescolar varían entre países en desarrollo, ya que pueden ir desde un certificado de estudios secundaria a un título

de enseñanza superior; se ha observado que estos docentes son menos formados que los colegas de primaria. En países desarrollados la exigencia general es el título de enseñanza superior y una formación especial (48).

Los artículos que hacen referencia al rol de los profesores, son artículos de corte cualitativo e informes de la UNESCO, en donde se pretende llegar a conocer, cómo un profesor ha logrado su formación profesional y personal para ofrecer lo mejor de sí a sus alumnos.

Se han descrito experiencias de historia de vida, tanto de educadores físicos como de profesores de educación inicial en donde se da una gran relevancia a la experiencia profesional como principal herramienta para el idóneo desarrollo de las clases.

Al momento de comparar en términos la eficacia de la educación, los profesores de la educación inicial tienen la desventaja en la falta de formación relacionada con desarrollo físico del niño, como sí la tiene un educador físico especializado, además, la formulación del juego como actividad física, se deja al libre deseo y/o pensamiento de lo que el educador inicial considere pertinente desarrollar en su grupo de alumnos.

El educador físico universitario por el contrario, ha demostrado ser profesional ideal para fomentar el juego como actividad física en los niños, siendo de esta manera, como también se le debe dar importancia a la oportunidad que los niños y puedan desarrollar todas sus potencialidades.

5.4 Rol de la escuela en el desarrollo del preescolar

Los artículos que describen los aspectos relacionados con el rol de la escuela, tienen en cuenta aspectos físicos, de recursos locativos, de recursos humanos y de cómo en algunos países se han vivenciado serias dificultades que afectan a los preescolares y sus familias.

De acuerdo con el informe de la UNESCO, 2002, La escuela es la primera institución social en la cual el niño se desempeña autónomamente como ser individual y social. Durante la vida escolar, el niño va formando sus primeras ideas acerca de la sociedad a la que pertenece, por tanto la escuela es el primer espacio de actuación pública

del niño y los docentes de los primeros años de la vida escolar tienen un inmenso papel que cumplir en la labor de conducir y enriquecer el paso de la vida íntima o privada en familia, a la vida social o pública en la escuela y el entorno social (60)

En el campo preescolar algunos programas se han propuesto como meta el desarrollo holístico de los niños, prestando así una mayor atención al desarrollo físico, social, emocional y mental como también a las necesidades nutricionales, de salud y de educación. Al mismo tiempo, hay un consenso creciente en cuanto a que los programas de atención infantil (algunos de los cuales ofrecen cobertura para los niños hasta su ingreso a la escuela) debieran tener una orientación más integral y enfocada al desarrollo, dejando de ser simples "guarderías", característica sobresaliente en muchos programas. Esta evolución del pensamiento ha ayudado a borrar la separación entre la educación preescolar, la atención a los niños y el desarrollo infantil (60).

De acuerdo con las orientaciones curriculares de la Secretaría de Educación del Distrito Capital, 2007, el propósito de la actual escuela es avanzar en la transformación de la misma y la enseñanza, apostándole a la creatividad como bien y mediador de procesos a través del arte, con el fin de integrar las dinámicas cognitivas. Es menos convincente la organización de currículos centrados en conceptos disciplinares que se traducen en una multitud de asignaturas dispersas; la escuela como centro cultural, promueve los derechos, la naturaleza, las potencialidades de todos los niños y niñas, la posibilidad de construir y entender que estas huellas son recíprocas al proceso de aprendizaje (44).

Según Dowd Marsha, 2004, la calidad del preescolar medida por la escala ECERS-R (Early Childhood Environmental Rating Scale-Revised), que contempla siete dimensiones, afirma que la calidad depende del espacio y muebles en general, (decoración, organización del espacio, seguridad, confort, luz, entre otras), de rutinas del cuidado personal (atención a la estimulación y desarrollo en todas sus áreas: lenguaje, motricidad fina y gruesa, la creatividad, habilidades sociales), del lenguaje y razonamiento, de actividades de interacción, de la estructura del programa y necesidades de los padres y del personal (57).

Contar con estos recursos en los preescolares ayuda a que los niños puedan ser más activos y garantiza que los niños y las niñas dispongan de una adecuada dedicación de tiempo a la actividad física, por tanto los

centros educativos deben considerar adoptar programas de educación debidamente estructurados (57).

De acuerdo con Humphries Charlotte, 2002, la calidad de la educación física dirigida a los preescolares depende de varios factores dentro de los cuales se pueden mencionar: calidad de los recursos físicos de la institución preescolar, participación de profesores especializados en educación física o en educación inicial y las políticas y/o prácticas que cada preescolar determina como dirección de clase. Sin embargo existen políticas de estado en donde no se contempla la educación física para la educación elemental como necesaria (59).

Según el informe de Ginsburg, 2007, dentro de las prácticas y/o políticas que se deben adoptar en las escuelas, existe la tendencia de reducir el tiempo de juego libre, como se ha demostrado en varios estudios. En una encuesta en 1989 adoptada por la Asociación Nacional de la Escuela Primaria, se encontró que el 96% de los sistemas escolares encuestados, tenía al menos un período de receso. Otro estudio de una década más tarde encontró que tan sólo el 70% de escuelas de primaria e incluso jardín infantiles, tenían un período de receso (55).

Actualmente, en muchas escuelas se da menos libre tiempo y en escuelas distritales que respondieron a la ley No Child Left Behind de 2001, las actividades de artes y educación física se delegan en un esfuerzo por centrarse en lectura y matemáticas. Esto ha generado implicaciones en la capacidad de almacenamiento de información en los niños, porque en Ellos la capacidad cognitiva es mayor por un claro y significativo cambio en la actividad (55).

La mayoría de los niños están reaccionando a estas presiones, reflejando síntomas de ansiedad y otros signos de aumento de stress. Hay pruebas de que depresión en la infancia y la adolescencia va en aumento a través de los años de universidad (55).

No hay estudios longitudinales que vinculen directamente la intensa preparación para la vida adulta desde la infancia, con el aumento en la necesidad de salud mental y ciertamente son otras causas, pero algunos expertos creen hoy en día, que la presión del estilo de vida, contribuye de forma importante a aumentar los índices de enfermedades mentales (55, 56).

Las escuelas podrían reducir los niveles de estrés de los niños y sus padres si se ofrece de forma clara y realista, las expectativas y el tipo

de estudiantes que se busca y así poder ayudar a las familias, además deben interpelar el mito de que los estudiantes deseables son los que se destacan en cada área (55).

5.5 Propuestas para la promoción de la actividad física en los preescolares

En este capítulo se describen las experiencias sobre programas de actividad física o juego en niños preescolares, con la finalidad de favorecer su desarrollo integral, y se describe cómo en la implementación de estas experiencias se han obtenido resultados favorables en el desarrollo para los niños y las niñas.

Los artículos que sustentan estos resultados son artículos que describen programas que contienen como eje central el juego y la evaluación o seguimiento de las habilidades de los niños en diferentes espacios; artículos que relatan las actividades que los niños preescolares realizan en la escuela, o describen actividades que denotan gasto calórico en el ámbito escolar.

Como se describe en el informe de Rudisill, 2006, a nivel mundial se ha notado que muchos niños y jóvenes no consiguen la actividad física que necesitan para crecer y ser adultos sanos. Con el desarrollo apropiado del juego físico, los niños avanzan en sus habilidades y se preparan para una vida sana. Se ha demostrado que con el programa HAPPE (High Autonomy Physical Play Environment, (Valentini, Rudisill, & Goodway 1999), los niños avanzan en el desarrollo motor, su bienestar físico se afecta positivamente, y mejora la comprensión en otras áreas del conocimiento (61).

El programa sugiere a los profesores se centren en seis principios o estrategias: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo para promover la motivación intrínseca de un niño para aprender. El programa aplica estos principios y estrategias de la siguiente forma:

Los niños emplean una variedad de tareas auténticas y significativas que juegan con sus capacidades y habilidades. Las tareas permiten que los niños tomen decisiones según intereses y capacidades individuales (61).

La autoridad dentro de la sala de clase que es el profesor, quien sirve como facilitador del aprendizaje. Los niños están implicados activamente en la elección de decisiones, de autogestión y de autocontrol, y tienen oportunidades de desarrollar la dirección de sus papeles (61).

Los profesores reconocen individualmente el esfuerzo y compromiso de los niños en su aprendizaje; los retroalimentan y animan para aprender habilidades. Los niños se agrupan naturalmente y eligen que jugar solos o con otros niños y deciden cuál habilidad quieren practicar. Los niños más experimentados pueden elegir jugar en pequeños grupos (61). Animar a los niños a evaluar su propio funcionamiento; los profesores guían a los niños a solucionar problemas encontrados típicamente durante juego físico. Los niños tienen el tiempo de explorar y de practicar el juego físico (61).

Por medio de este programa el docente permite que el niño utilice herramientas a su alcance, imagine, cree y recree situaciones mediante el juego que lo lleven a un aprendizaje y desarrollo de diversas habilidades (61).

En el estudio descriptivo de Dunn, 2006, realizado con 486 cuidadores de la reserva Cherokee de los condados de Carolina del Norte, se resalta la importancia de la ejecución de programas integrales para los niños, teniendo en cuenta que muchos de ellos pasan gran parte del día en centros de cuidado infantil (62). El programa propuesto por este estudio es conocido como "*Color Me Healthy*" el cual tenía como objetivo capacitar a equipos del condado, integrados por profesionales de la salud pública y empleados de extensión cooperativa, para enseñar a los prestadores de servicios de cuidado infantil de sus comunidades a utilizar este plan, el cual estaba compuesto por un kit que contenía una guía para el profesor con 12 planes de evaluación, material lúdico de tarjetas tipo lotería, sellos y carteleros, piezas musicales exclusivas para el programa y un kit para los padres con 14 boletines de retroalimentación de las actividades de sus hijos (62).

Este programa fue creado con el propósito de mostrarles a los niños que comer saludable y ser activos es divertido, integrando a las clases, actividades en las que se utilizan colores, olores y el juego, favoreciendo el conocimiento de los alimentos. Además se incluye, la participación de los padres promocionando las actividades vistas en la escuela (62).

En este estudio se encontró que cerca del 56% de los niños entre 3 y 5 años han sido incluidos en algún tipo de programa de cuidado, como

centros para preescolares, guarderías o colegios. Es por esta razón que los profesionales que trabajan en este tipo de establecimientos tienen una oportunidad de generar y reforzar hábitos que promuevan la buena salud en los niños y para que esto sea posible, este personal debe contar con la capacitación adecuada y con materiales educativos apropiados para enseñar a los niños hábitos alimentarios y de actividad física saludables (62).

Como consecuencia de la implementación de este plan, prestadores de servicios de cuidado infantil que completaron las evaluaciones (n = 486), el 92,0% expresó que haber utilizado el plan *Color Me Healthy* había aumentado los niveles de actividad física de los alumnos; el 91,8% manifestó que el plan había ampliado el conocimiento de los niños sobre los beneficios del movimiento físico; además, el 93,0% de los prestadores de servicios también indicó que utilizar el plan *Color Me Healthy* había aumentado el conocimiento de los niños sobre una alimentación saludable (62).

El estudio concluye que los prestadores de servicios de cuidado infantil necesitan material educativo sobre hábitos alimentarios saludables y actividad física, y deben recibir capacitación sobre cómo utilizarlo por profesionales de salud que son los que manejan estos temas y tienen la idoneidad para realizarlo. El modelo por el cual se propuso este programa "Educa al Educador" es un modo efectivo para enseñar a los profesionales de la salud pública a capacitar a los prestadores de servicios de cuidado infantil sobre cómo sacar mejor provecho de los materiales educativos relacionados con hábitos alimentarios saludables y actividad física que se presentan en el programa *Color Me Healthy* (62).

De acuerdo con la importancia de promover una alimentación saludable, La Unesco, 2007, relaciona la importancia de la AEPI Atención y Educación de la Primera Infancia, cuyo objeto es prestar apoyo a la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje del niño (salud, nutrición, desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo), desde su nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria, en contexto formal, no formal e informal (48).

La AEPI se destina a niños menores de tres años y niños mayores de tres años que alcanzan la edad de ingreso a la escuela primaria normalmente hacia los 6 años. Se evidencia que no se ha tenido lo suficientemente en cuenta a los niños más pequeños, ya que aproximadamente un 50% de los países no dispone de programas formales para niños menores de 3 años (48).

Considerando además, lo fundamental de la preparación de los niños en el plano del desarrollo físico, social y cognitivo para ingresar a la escuela primaria; se requiere que los centros de educación ofrezcan condiciones de aprendizaje propias para lograr más integración de la educación no formal a la formal, con el fin de facilitar la transición de los niños a la primaria (48).

En el estudio de Dowda, 2004, relacionado anteriormente, en el que se incluyeron 266 niños entre los 3 y 5 años de edad; a los cuidadores de estos niños se les hizo una encuesta para determinar la actividad física de los preescolares, mediante el sistema utilizado OSRAP (observation system for recording activity in preschools), los niños fueron observados 1 hora por 2 o 3 días. La actividad fue evaluada en una escala de 1 a 5, desde estadios leves al movimiento rápido; y se asignaba puntuación si la actividad duraba más de 15 segundos, ésta era codificada en el lugar donde la actividad se llevaba a cabo (57).

Se consideraba actividad vigorosa con puntuaciones de 4 o 5 y actividad sedentaria con niveles de 1 ó 2. Se hizo una entrevista estructurada sobre políticas de actividad física al director de cada escuela preescolar y la calidad total del preescolar fue determinada usando la escala ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition). Los preescolares fueron divididos en grupos de MVPA (Moderate to Vigorous Physical Activity). Las nueve instituciones educativas eran de carácter público, privado y religioso (57).

Para la evaluación de la política vs la práctica, los preescolares fueron divididos en dos grupos; los que en sus escuelas tenían una política diseñada para promover la actividad física y los que no la tenían. Tres escuelas preescolares ofrecían cuatro o más actividades de campo por mes, salidas a sitios tales como parques, zoológicos o lugares para patinar o montar bicicleta, y eran considerados para incluirse dentro del grupo con políticas que apoyan la actividad física. Los otros seis preescolares ofrecieron pocas experiencias de campo y estaban en el grupo de los que no aplican la actividad física (57).

Dentro de las conclusiones del artículo se encontró que el tiempo dedicado a la actividad física no depende de la clase de escuela en la que se encuentra el preescolar, sin embargo en escuelas que ofrecen viajes de campo y salidas, y que además emplean profesores universitarios para la educación de los preescolares, se asocian con mayores niveles de actividad física. Así mismo se observó que hay mayor actividad física cuando los cursos están constituidos con pocos

estudiantes; la conclusión final del artículo es que las salidas de campo son una actividad importante para la promoción de la actividad física, estas salidas consistieron en ir al zoológico, a parques, ir a patinar y a caminatas senderos naturales (57).

Los profesores con educación universitaria tienen clases más estructuradas, enfatizan más en las habilidades motrices finas, habilidades sociales y en conceptos académicos. Por una parte, se ha observado que cuando los niños carecen de la oportunidad de jugar o ser activos por un periodo de tiempo en el día, ellos posiblemente la compensarán más adelante cuando exista la oportunidad de ser activos en otro espacio; de otro lado los profesores universitarios pueden agregar estructuras al juego libre y al mismo tiempo animar a los niños a ser más activos, teniendo en cuenta que escuelas con mayores recursos físicos permiten que los niños sean más activos. Se encontró que los preescolares con profesores universitarios, tienen menos actividad sedentaria ($p= 0.05$), esta diferencia permaneció significativa después del ajuste para la edad, el sexo, la raza e IMC ($p = 0.04$) (57).

Se recomienda que los preescolares acumulen 60 minutos diarios de actividad física estructurada, y esta debe ser incluida dentro del programa de cuidado de los menores, las sesiones deben ser cortas de 15 a 20 minutos cada una, enfatizando en experiencias variadas de movimiento, incluyendo juegos no competitivos que envuelvan el movimiento acompañado de música; es por esto que la actividad física debe ser prevista e incorporada en el horario preescolar diario (57).

Dentro de las limitaciones del estudio se encuentran que solo se incluyeron 9 escuelas de preescolar, por ende se requiere un estudio similar con más población; de otro lado este estudio es transversal y dado el número limitado de políticas y prácticas relacionadas con la participación de los niños en actividad física, se refiere que otras políticas y prácticas no fueron consideradas en este estudio y pueden influenciar el comportamiento físico de los niños preescolares. Sin embargo, incluso con un número relativamente pequeño de escuelas, se observaron niveles más altos de actividad física en las escuelas que promueven políticas y prácticas de actividad física (57).

En el estudio de casos y controles de Mc Kenzie, 1997, realizado con siete escuelas de primaria del sur de California, se evaluó la relación del componente de salud en el currículo escolar, y un programa sobre la cantidad y la calidad de la educación física en la escuela primaria. En un estudio previo (McKenzie, Sallis, Faucette, Kolody, y Roby, 1993),

incluyeron profesores de los grados de primero a cuarto, ellos participaron en un programa de entrenamiento por un año y fueron posteriormente comparados con profesores que no recibieron este entrenamiento dado por especialistas en educación física. Este estudio se extendió por dos años adicionales, e incorpora un grado más, incluyendo el doble de clases y profesores. Este se llevó a cabo durante un periodo de cuatro años y las escuelas se asignaron al azar a una de las tres condiciones del estudio; una tercera escuela se ha añadido a la condición de control (63).

Los resultados del estudio apoyan la importancia de la intervención de especialistas en educación física en las clases para preescolares, debido a que se observa una más alta calidad de las clases de estos docentes comparados con otros no universitarios; los especialistas ponen fin a los efectos devastadores (medidas como oportunidades de ser físicamente activo y aprender habilidades físicas) que puede tener un programa. Los directores de las escuelas reconocen que principal obstáculo a la calidad de los programas ofrecidos por los profesores de aula para los niños se debe a la falta de formación de los docentes y a la falta de motivación (63).

Existe la limitante de muchas escuelas que no pueden contratar un número suficiente de especialistas, dado el recurso económico con que cuentan; además si se ofrece la oportunidad de capacitación a los docentes, ésta puede no ser ampliamente aceptada por los profesores que nunca han enseñado educación física y que utilizan espacios del aula como tiempo libre, ya que se reconoce que los profesores de aula no pueden proporcionar una instrucción de calidad. Los directores de las escuelas han indicado que la falta de una adecuada formación de los docentes es un importante obstáculo para la aplicación de educación física con calidad (63).

El programa sugerido por este artículo SPARK (Deportes, juegos, y recreación activa para niños) es eficaz para mejorar el desempeño de los docentes con formación y asistencia regular por especialistas en la materia. Estos resultados llevan a proponer que los maestros deben contar con amplia formación y apoyo para que los niños puedan recibir una mejor educación física cuando los especialistas no están disponibles, particularmente en el primer año (63).

SPARK trabaja con las escuelas para brindar un desarrollo profesional que elevará el conocimiento y las capacidades de los maestros, asegurándose que sean lugares donde los niños puedan desarrollarse y

aprender, además fomentar la participación de los padres. Es un plan de estudios con filosofía propia, que incluye un plan anual, dividido en unidades de instrucción, para segmentos de 30 minutos y compuesto por dos partes: actividades de entrenamiento en salud y de desarrollo motor (63).

Según el estudio de intervención de Taylor, 2006, realizado con dos comunidades de Otago Nueva Zelanda, con un total de 384 niños de 5 a 12 años, se propone la ejecución del proyecto APPLE el cual tiene como objetivo incrementar la actividad física en el tiempo fuera de la escuela, ofreciendo a los niños variedad y oportunidad para la actividad física, con actividades como golf, taekwondo, caminatas, triatlones, baile, juego de otros países y competencia de equipos de padres e hijos. Además se incluyeron actividades promocionales para una alimentación sana con bajo consumo de azúcares, incremento en el consumo de frutas y vegetales, reducción en el tiempo dedicado a la tv. Se compararon dos grupos, a uno de ellos se le realizó la intervención con APPLE y posteriormente fueron comparados (64).

En el estudio se realizó una correlación, en este se encontró en los resultados que los niños gastan más del 61% de su tiempo despiertos en actividades sedentarias. Después de realizar la intervención, se notó en el grupo intervenido comparado con el grupo de control, un incremento de 28% (95%IC: 11-47%) en actividades no sedentarias medidas por acelerómetro ajustando por edad y sexo.

Luego de ajustar por las variables de confusión, el grupo de intervención gastó menos tiempo en actividades sedentarias frente al grupo de control, dedicado este último 1.1 veces de tiempo a actividades sedentarias comparado con el grupo de intervención con un ratio 0.91 IC 0.85-0.97. El grupo intervenido gastó más tiempo en actividades moderadas con un ratio de 1.07 IC 1.03-1.12. El Índice de Masa Corporal fue más bajo en el grupo intervenido con -0.12 unidades ($p < 0.05$), siendo un cambio pequeño, no se observaron correlaciones con la circunferencia de cintura.

Dentro de los resultados se muestra que cuando a los niños se les aumentan las oportunidades para ser activos fuera de actividades curriculares, disminuye el exceso de peso ganado comparados con niños que no realizan este tipo de actividades. Este resultado fue reconocido por los padres de los niños. La limitación del estudio hace referencia a que existen barreras para realizar actividad física como inversión del

tiempo en transporte (desplazamientos) y en el tiempo que los padres deben disponer para dedicar a la actividad física de sus hijos (64).

Se concluye finalmente que no hay una recomendación universal para la cantidad de actividad física de los niños, por tanto es difícil establecer si el programa aumenta el tiempo de actividad física mediante la inclusión de actividades recreativas y deportivas fuera de la escuela (64).

En el estudio de casos y controles de Alhassan, 2007, se escogieron familias de niños latinos de 3 a 5 años de edad que no tuvieran limitaciones físicas para la realización de actividades; estos niños se siguieron durante los dos tiempos de descanso en la escuela, los cuales duraban aproximadamente 30 minutos, y donde los niños se dedicaban a actividades libres. Se partió de la hipótesis de que el juego libre en el preescolar aumenta los niveles diarios de actividad física; se realizó una aleatorización de grupos (65).

Dentro de los resultados se observó que el 90% de las actividades realizadas se catalogan como sedentarias, estas actividades fueron medidas por medio de acelerómetro. Se concluye que para incrementar efectivamente la actividad física en los niños, se debe permitir 60 minutos más de juego libre diariamente. Dentro de las limitaciones del estudio se reconoce que los resultados no son evidentes de forma inmediata, dada la dificultad en la medición de los beneficios que pueda traer el aumento en la actividad física en el largo plazo (65).

No hubo diferencias estadísticamente significativas dado que el tiempo de juego al aire libre no aumentó sustancialmente el nivel de actividad física. Dentro de las limitaciones se nombra que se tomó una muestra piloto de niños latinos y literatura científica afirma que estos niños tienden a ser más sedentarios; además se hace referencia a que los acelerómetros utilizados no dan cuenta de forma precisa sobre la actividad desarrollada por los niños del estudio, sino que son más sensibles en deportes como montañismo y ciclismo, por tanto la actividad física como juego libre no puede ser medida por acelerómetros. El tamaño de muestra fue pequeño y el estudio tuvo una corta duración. (65)

En el informe de Maeda, 2002, se reconocen que los programas de educación física son importantes para los niños en el desarrollo de muchas habilidades; el desarrollo adecuado depende de un programa efectivo de educación física. Los elementos de un buen programa deben incluir actividades cuya meta sea el desarrollo de estas habilidades fundamentales (correr, saltar), el concepto del movimiento (conciencia),

y conceptos de salud y ejercicio. Estos deben ser además metas para los programas de educación física (66).

Para los preescolares la actividad física se encuentra en el juego, es importante que el maestro oriente adecuadamente el juego según las capacidades y edad de los niños, para un mejor desarrollo (66).

De otro lado, en el estudio descriptivo de Johnson, 2005, realizado con 87 niños de 16 a 26 meses; el cual pretendía explorar el conocimiento de los niños acerca de las relaciones simbólicas entre acciones modeladas con replicas de juguetes y video cintas en escenarios reales con sus compañeros, por medio de dos experimentos; éstos se analizaron por pruebas t pareadas, se hicieron análisis por categoría de edad y se encontró una interacción significativa entre la acción objetivo y el segmento de la prueba, interacción que sólo fue efectiva para el grupo de edad de 24 meses, $F(1, 14) = 11.32, p < 0.01$. (67).

Además se describen que los objetos pueden proveer oportunidades de aprendizaje acerca de las categorías de acción; ya que los objetos hacen parte de la vida diaria y se han interpretado claramente en las acciones que tienen durante el juego, además refiere cómo estos elementos median en el lenguaje temprano de los niños. Dentro de este estudio el objetivo fue explorar el conocimiento que tienen los niños, de las relaciones simbólicas entre acciones modeladas con replicas de juguetes y video cintas en escenarios reales con sus compañeros (67).

Los resultados exponen que los niños de 16 a 18 meses, no muestran evidencia de comprender la relación entre las instancias y categorías de acción que fueron modeladas con replicas de juguetes y videos del mundo real con sus compañeros, y que hacía esta edad empieza la comprensión de las palabras (67).

Así mismo cuando los niños crean y participan en historias de juego, usan juguetes, ya sean reales o imaginarios para construir temas de juego. Ellos crean sus propias ideas, adaptan el rendimiento del juego a las situaciones creadas (68).

En el estudio descriptivo de Lautamo, 2005, se tomaron 93 niños con edades entre 2 y 8 años, y que han tenido el mismo cuidador por al menos 2 meses, los cuidadores eran básicamente profesores o enfermeras. El objetivo del estudio fue examinar si los ítems del PAGS (play assessment in group setting), trabajan conjuntamente para definir una construcción simple que pueda ser usada para medir el rendimiento de los niños mediante el juego. Los niños del estudio estaban al menos

8 horas en cuidado diario y tenían facilidades de acceso a juguetes para el juego diario (68).

Las características teóricas del juego en el PAGES se dividen en la significancia del hacer y en el hacer constante, las cuales son recíprocas. Para el significado del hacer están las iniciativas, expresión de emociones, participación espontánea, proceso centrado en objetivos concretos, manifestación de alegría, demostrar curiosidad, explorar, decidir, mirar cambios y tomar riesgos, sentido del humor y expresar dominio de la actividad. Para el hacer constante se encuentran el escoger, descubrir, agente activo, uso obvio de los símbolos, aceptar y crear reglas de juego, usar la imaginación, crear situaciones de juego organizadas, modificar situaciones, negociar, adaptar conductas, crear narrativas en el juego (68).

Dentro de los resultados se observó que los niños rompen las reglas de manera que hacen el juego más divertido en los diferentes escenarios donde se desarrollan. Los cambios en el rendimiento en el juego ocurren individualmente (68).

En el estudio descriptivo de Haight, 1999, se tomaron 44 familias irlandesas radicadas en Estados Unidos y familias chinas radicadas en Taiwán, con niños en edad promedio de 2.5 años, hijos de padres con educación universitaria y hogares económicamente estables. Se realizaron observaciones de las actividades realizadas por los niños a los 2.3, 3, 3.4 y 4 años de edad, siempre acompañados de su cuidador primario (69).

Dentro de los resultados se observó que muchos de los niños irlandeses poseen figuras diminutas como juguetes, incluidos animales, figuras, carros, trenes, platos, comida, sets de cocina, y otros. Estos son juguetes marcados publicitariamente y asociados con películas para niños. Mientras que los niños chinos dado que viven en lugares pequeños y en familias solas, tienen pocos juguetes respecto a los irlandeses, los juguetes en miniatura son formas de animales o carros (69).

Los niños chinos tienen pequeñas familias, y dado que viven en pequeños vecindarios no tienen amigos, muy pocos tienen hermanos, y durante su primer año de vida están cuidados totalmente por sus madres u otra figura materna en el hogar. Sin embargo en la edad preescolar, tienen mucho más contacto social que ningún otro niño (69).

Los niños irlandeses tienen un amplio contacto con vecinos y amigos en sus hogares y vecindarios. Los padres vienen de familias numerosas de 6 o más niños, que viven cerca y se visitan frecuentemente unos a otros. Son cuidados hasta el ingreso a la escuela en sus hogares por sus madres. Durante el día participan en grupos de juego informales, donde se incluyen hermanos, vecinos y primos (69).

Los cuidadores chinos son más didácticos, directivos respecto a los ingleses; generalmente esperan que los niños comprendan escuchen a sus mayores y entiendan lo que dicen, mientras los ingleses se concentran más en conocer sus niños, sus necesidades individuales y promover sus intereses. Los cuidadores de los dos niños consideran que el juego es una buena actividad, priorizado para actividades de socialización (69).

Los datos del estudio sugieren que las variables del juego son universales, ayudan al desarrollo y son culturales. También sugiere que existen teorías de enriquecimiento para el juego que son culturalmente mediadas y requieren atención sobre la interacción de factores ecológicos e ideológicos (69).

Los niños utilizan en su juego juguetes, y se asegura que su uso facilita la transición del mundo real al imaginario. También se puede argumentar que el juego es una actividad social fundamental. Estos niños tienen su iniciación como personas activas con sus cuidadores y la orientación que reciben, esto puede mostrar que los niños participan en muchas actividades culturales. A medida que pasa el tiempo los cuidadores disminuyen su participación en el juego, esto demuestra cambios en el desarrollo de las funciones sociales de los cuidadores (69).

También se argumenta que hay una considerable variación cultural en el juego imitativo de los niños. La iniciación del juego con sus compañeros depende de la iniciación dada por los padres, el incorporar juegos miniatura dentro del juego, fue un hecho típico de niños americanos comparado con los niños chinos y el tiempo de juego fingido era de 0.28 ± 0.07 para niños chinos y 0.57 ± 0.06 para niños americanos, la práctica de juego fingido sin elementos fue un hallazgo más común en los niños chinos. Al análisis por ANOVA sobre la proporción de tiempo de juego fingido no implicó un efecto primordial a nivel comunitario ($F(1,12) = 16.3, p < 0.01$). Para el caso de los niños chinos, la proporción de episodios de juegos fingidos con cuidadores infantiles, fue de 0.09 ± 0.04 para niños de 30 meses y de 0.34 ± 0.06 para niños de 48 meses

y para niños americanos irlandeses fue de 0.70 ± 0.14 a los 30 meses y de 0.94 ± 0.07 para niños de 48 meses (69).

En el estudio de intervención de Deli, 2006, realizado con 75 niños, de la misma etnia, con una edad media de $5.4 \pm 0,5$; el cual pretendía identificar los efectos de 10 programas de movimiento (con o sin música) en la habilidad fundamental del rendimiento a nivel locomotor de niños que asisten a jardines infantiles, estudio realizado durante dos semanas y con la conformación de tres grupos; con el fin de determinar su impacto en la adquisición de habilidades sobre el aparato locomotor en niños preescolares (70).

Se estudiaron tres grupos en donde se tuvo un grupo A experimental que tenía por objetivo desarrollar habilidades fundamentales, un grupo B que participó en el programa de movimiento con música y un grupo C donde se practicaba el juego libre. La principal diferencia entre el grupo A y B era el acompañamiento por la música. (70)

El programa estaba estructurado en cuatro fases en donde se pretendía potenciar el desarrollo de la conciencia corporal (partes y formas del cuerpo) y sensibilizar sobre el espacio (personal y espacio general). El programa de música se basa en la educación rítmica según el enfoque Orff (citado por Keetman, 1974), abarcando movimientos de percusión, preparación y relación de movimientos, improvisación y creatividad de movimientos, de forma que los niños pudieran expresar sus propias ideas, emociones, sentimientos y estado de ánimo mediante la exploración del ritmo en el cuerpo (70).

El interés de este estudio se da por los resultados encontrados en Darri et al (2001), donde se evaluó el movimiento acompañado de música en el juego libre; la conclusión es que el juego libre no garantiza el desarrollo de las habilidades motoras en niños de preescolar. El ritmo no solo está relacionado con el deporte y el juego, sino también con habilidades en el idioma, con matemáticas, además de otras habilidades motoras (70).

Por medio del análisis de varianza, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en las habilidades de correr ($F_{2,71}=4.15$, $p<0.05$), saltar ($F_{2,71}=3.28$, $p<0.05$), brincar ($F_{2,71}=5.19$, $p<0.01$), salto horizontal ($F_{2,71}=5.32$, $p<0.01$) y salto con barrera ($F_{2,71}=8.17$, $p<0.01$), para la habilidad de correr a galope no se encontró una diferencia significativa ($F_{1,72}=16.88$, $p<0.001$) (70).

Los resultados indican que el programa de movimiento dirigido y el programa de movimiento con música, contribuyen a mejorar cualitativamente la ejecución de habilidades como correr, saltar en un solo pie, saltar horizontalmente, brincar por encima de un obstáculo y saltar de un pie al otro. Los niños que desarrollaron el programa organizado, pueden mejorar su rendimiento con estos programas que cuando sólo se dedicaron a realizar actividades de juego libre. De acuerdo con Ulrich 1985, se encontró que los niños que participaron en el programa, tuvieron mejoras en su rendimiento comparados con aquellos que se dedicaban al juego libre, por tanto, el movimiento apoya los procesos de aprendizaje gracias a la participación activa (70).

Los patrones de movimiento combinados con adecuados patrones rítmicos parecen mantener los alumnos interesados y productivos, lo cual se traduce en mejor desempeño en determinadas habilidades motoras simples como correr y complejas como saltar, comparados con programas que incluyen solamente el movimiento (70).

Los resultados sugieren que la participación durante 10 semanas en programas de movimiento (con o sin acompañamiento rítmico) puede contribuir al logro de la madurez fundamental de patrones de movimiento simple y habilidades motoras complejas. Más concretamente, los dos programas mejoraron el rendimiento en los preescolares en relación al salto en un solo pie, salto horizontal y salto de un pie al otro, mientras que la música y el programa de movimiento contribuyen a un mejor funcionamiento y rendimiento en correr y en el salto de obstáculos (70).

El grupo con juego libre no mejoró su rendimiento en algunas competencias como correr y saltar, incluso algunas disminuyeron. La participación en el juego libre durante las 10 semanas, parece ser lento para mejorar la calidad en el desempeño de competencias fundamentales del aparato locomotor en niños preescolares (70).

Teniendo en cuenta que los niños deben lograr la madurez de los patrones de habilidades motoras hacia los siete años de edad, el desarrollo a través de la práctica organizada es esencial; la adquisición de habilidades fundamentales del aparato locomotor facilitará el aprendizaje de la danza y el deporte de competencia (70).

Finalmente se concluye que para los programas escolares que fomentan el juego se debe tener en cuenta:

- Profesores universitarios
- Disponibilidad de tiempo y espacio
- Juego libre y juego dirigido
- Mediación del docente
- Evaluación acciones y desarrollo

Los estudios futuros podrían examinar los efectos de los programas que incorporen o no el acompañamiento rítmico en su contenido fundamental del aprendizaje de habilidades motoras, también podrán examinar el papel de estos programas el desarrollo fundamental de habilidades motoras de los niños que se encuentran en diferentes etapas de aprendizaje

En cuanto a los beneficios de la actividad física desarrollada en el medio escolar, en el estudio longitudinal de Susan A Carlson, et al, se examinó la asociación entre el tiempo dedicado a la educación física y el logro académico medido en las asignaturas de matemáticas y lectura en estudiantes del kínder a través del quinto grado; se encontró que las niñas obtuvieron una pequeña ventaja al tener un más alto nivel (70-300 minutos por semana) contra la exposición más baja (0 a 35 minutos por semana) a la educación física, pero no se observó ninguna asociación para los niños (71).

El artículo destaca que dedicar mas tiempo a la educación física, puede ayudar a los estudiantes a obtener mejores resultados académicos. No parece existir una razón legítima de que la educación física afecte negativamente el logro académico, por tanto no se debe reducir o eliminar programas en la educación física. Las escuelas deben esforzarse para lograr el objetivo de la salud pública y ofrecer a los estudiantes un programa académico equilibrado con oportunidades para la actividad física. (71)

También existen hallazgos sobre el efecto del tiempo de educación física sobre el IMC. Una hora adicional de educación física comparada en el primer grado con el tiempo permitido por la educación física en los niños de kínder, reduce el IMC en las niñas quienes tenían sobrepeso o riesgo de sobrepeso, pero no se encuentran resultados significativos en los niños con sobrepeso o a riesgo o con un IMC normal. Los programas de

educación física de extensión, pueden ser una intervención eficaz para combatir la obesidad especialmente en las niñas. (72)

También se comparó el tiempo dedicado a la educación física en los grados primeros entre escuelas y jardines, encontrándose que hay escuelas que han decidido aumentar el tiempo dedicado a la educación física, mientras en el jardín este tiempo se ha reducido o ya no existe (72).

La principal conclusión es que los programas de educación física son deficientes y de limitado valor. Los consejos escolares, directores y maestros compiten por el tiempo, especialmente para dedicarlo al progreso académico; puede que si exista la educación física pero tiende a ser abolida o por lo menos a reducirse en el tiempo de dedicación en favor de la instrucción académica (71).

De hecho, los resultados indican que sólo el 16% de los jardines han recibido instrucción en educación física y alrededor del 13% que recibieron esta instrucción la programan una vez a la semana o nunca (72).

6. Discusión

El enfoque dado a la presente revisión se debe a que las investigadoras quisieron tomar el tema de actividad física como juego desde un

enfoque que supera la visión de enfermedad, dado el vacío de conocimiento desde las perspectivas promocionales, ya que gran parte de la información relacionada con actividad física en los preescolares se centra en el manejo de enfermedades, especialmente del sobrepeso y obesidad, muy pocas halladas dentro de la presente revisión de literatura tienen interés en describir como el juego es una herramienta que facilita el crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, ni de cómo es un perfeccionador de las habilidades motoras ó de cómo utilizar uno de los mejores instrumentos en el aprendizaje de los preescolares; el juego es además medio de promoción de la salud y bienestar general, llevando a la prevención de enfermedades de tipo crónico que actualmente son mas frecuentes en los niños.

Dentro de los 203 artículos encontrados en el proceso de búsqueda, se encontró que 36 de ellos (17.7%), corresponden a artículos que relacionan la actividad física descrita como juego en el manejo de patologías como sobrepeso, autismo, cáncer, problemas de aprendizaje y desarrollo ó enfermedades mentales, maltrato, entre otras, y que por tanto no está dirigida a la promoción de hábitos y costumbres que lleven al niño a ser un adulto activo.

Mediante la combinación de los 20 términos mesh seleccionados en la búsqueda de información, se evidenció poca información relacionada con el juego en esta etapa, así mismo de artículos que describan la responsabilidad de los padres y cuidadores en el desarrollo del niño, teniendo en cuenta como limitación de la presente revisión de literatura que se utilizaron algunos términos y no la totalidad de los mismos, creando sesgos en los resultados encontrados. De la misma forma, la presente investigación no se centró en evidenciar la actividad física como resultado sino como proceso, que conlleva a la formación de adultos saludables.

Dentro del proceso metodológico de la búsqueda de información en la presente revisión, la literatura que apoya la temática del juego en el desarrollo de los preescolares es esencialmente literatura no indexada, dentro de la cual se encuentran los informes o reportes descriptivos de experiencias desarrolladas en las escuelas, basadas en la observación de las actividades cotidianas desarrolladas por los niños, los cuales son artículos cualitativos, informes y normatividad en una proporción de artículos de 60% del total de artículos seleccionados para el análisis (n=40).

La inclusión de literatura no indexada, permitió tener una mirada general del manejo de la educación inicial en Iberoamérica, el abordaje del juego dentro del plan de estudios en algunos países, así como de experiencias en las escuelas sobre la implementación de diversos juegos en los preescolares.

Dentro de las limitaciones, se encuentra el no hallazgo e inclusión de información relacionada con los currículos de la educación en Estados Unidos, Canadá y Portugal como países del continente americano y de Estados Iberoamericanos; los resultados se extienden a países que pertenecieron a las colonias de los imperios español y portugués, resultados disponibles en la Organización de Estados Iberoamericanos, la cual maneja información de los países miembros, esto debido a que no se halló un único organismo internacional que se encargue de recopilar información sobre la educación inicial de los preescolares, ya que esta se realiza a los países miembros o países interesados en la misma.

Como se describió en el marco teórico, las potencialidades que un ser humano debe lograr para su desempeño óptimo en la vida, se adquieren y desarrollan en la etapa preescolar, sin embargo se encontró en esta revisión que ésta no ha sido aprovechada para promover la cultura y por ende facilitarles a los niños y las niñas este desarrollo y generar las condiciones favorables para la transición a la educación primaria.

El tema del juego en los niños cobra importancia en la medida en que existe un crecimiento de la educación preescolar a nivel mundial, pero se evidenció en la literatura revisada de la OEI que no existe un consenso establecido que permita enfocar la educación inicial al logro de objetivos hacia el desarrollo, ni de cómo abordar el juego en los niños durante esta etapa de vida para facilitar el mismo, esto, al considerarse que los niños pasan gran parte de su día en los centros de cuidado o en las escuelas siendo una de sus mayores fuentes de socialización y aprendizaje. Se requiere mayor información sobre el diseño y aplicación de los programas curriculares en los preescolares en Iberoamérica a fin de contar con herramientas para replicar en otros países, además de conocer la experiencia desarrollada en estos espacios a fin de generar nuevas estrategias en pro de la realización del juego de los niños y las niñas.

De la misma forma, como hallazgo sobresaliente de la revisión de literatura, se evidenció poca información y estudios sobre el juego en

Iberoamérica, especialmente en América Latina; aunque se evidencian avances en el reconocimiento de la importancia de tema en los niños, no se hallaron estudios que sustenten y demuestren las peculiaridades en los latinos vs otros niños del mundo con los términos mesh utilizados en la búsqueda. Otro hallazgo importante es que no se encontraron estudios realizados en educación no formal e informal (jardines, casas vecinales y otras), siendo este tipo de educación la primera a la que acceden los niños y las niñas dado que aceptan el ingreso a edades cortas, esto denotaría posiblemente que la investigación del juego en niños lactantes y caminadores ó con edad inferior a los 5 años es poca, dado el resultado de la presente búsqueda.

En Iberoamérica según la información revisada en la OIE, se observan diferencias en la educación inicial que van desde el establecimiento y organización de la misma; algunos países resaltan la importancia del juego en los preescolares como pilar fundamental del desarrollo en el plan de estudios, aunque no se observó en la literatura revisada que se contemplen actividades lúdicas o de movimiento que la favorezcan, en ocasiones dados por los diversos imaginarios que rondan la realización de la misma en los niños; el abordaje del juego en este plan resulta poco claro y se limita a la descripción de actividades que pudiesen facilitar el desarrollo, sin que sean actividades específicas, o limitándose a actividades artísticas; mientras que otros países no contemplan actividades relacionadas con el juego como medio para alcanzar el desarrollo integral de los niños. Se destaca la realización del baile o actividades promovidas con música en los niños preescolares de Iberoamérica.

En Colombia, dentro de la literatura revisada de las 3 instituciones encargadas de la educación inicial de los preescolares (Secretaría de Educación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Subdirección de Integración Social), las investigadoras observaron que no se cuenta con conceptos unificados sobre los lineamientos de los proyectos pedagógicos a implementar en cada una de ellas; estas entidades tienen objetivos diferentes, y por tanto las actividades desarrolladas apuntan al logro de diversos aspectos en los niños. Se requiere realizar mayor investigación en Colombia a fin lograr unificación de criterios a aplicar dentro de los proyectos pedagógicos, y de las directrices de los entes encargados en el cuidado, protección y educación de los preescolares, ya que esto pudiese crear desinformación, brechas y desigualdades en el desarrollo de los niños.

En Colombia, en la literatura revisada no se observó cómo potencializar y desarrollar el juego como actividad física en los preescolares, a excepción de la Secretaria de Integración Social entidad con mayores avances en el tema, dado que exige que el proyecto pedagógico tenga explícito el papel del juego y su aplicación dentro de la institución, lo cual garantizaría de cierta forma que los niños tengan disponible el tiempo y el espacio para desarrollarlo, aunque se requiere desarrollar investigación para lograr establecer asociación frente a la misma, dado que la presente revisión no tiene dichos alcances.

La importancia de los padres y cuidadores en el desarrollo de los niños es evidente, la familia es el primer espacio de socialización, y es quien de manera importante define las acciones que desarrollará el niño o la niña en otros espacios; es por esto que los padres deben motivar y guiar las actividades y ser facilitadores de las mismas en los niños, evitando prejuicios y temores que pudieran limitar la realización del juego, ya que de forma imitativa, las actividades que realizan lo padres las realizan los hijos en diferentes espacios.

Los padres deben garantizar el tiempo suficiente para promover la actividad física, dar el apoyo económico y moral, así como los insumos necesarios para la realización de la misma, promoviendo la seguridad e interés por la actividad realizada, en Colombia se requiere fortalecer el papel de la familia, ofrecer a los padres mayor orientación y acompañamiento sobre la crianza de los niños, mas aún cuando se ha visto que la paternidad se da cada vez a menores edades. Se debe promover el juego entre hermanos, participar y acompañar a los niños en el juego como amigo y compañero.

Los padres además deben dedicar tiempo necesario para acompañar y jugar con sus hijos, además si es necesario para desplazarlos a los lugares donde van a jugar, los padres deben ser personas activas ya que de esta forma motivan a sus hijos a serlo igualmente, fortaleciendo y replicando practicas saludables, de igual forma deben guiar sobre la utilización del tiempo libre, la cual debe estar encaminada a la realización de actividades lúdicas.

La escuela más que un espacio físico que acoge a niños y niñas en edad preescolar, debe reunir características generales y específicas, que aseguren su calidad como espacio generador de conocimiento y desarrollo, además de reconocerse como un lugar de inicio de la vida social del ser humano. Las relaciones de profesores entre sí, de profesores con directores y en relación a los alumnos, deben tener una

dinámica que favorezca el mutuo aprendizaje, considerando las necesidades propias de desarrollo y crecimiento de los niños y niñas.

Por tanto, el rol de los docentes es vital para guiar y promover el actuar de los niños; se destaca de forma importante la participación de la mujer como docente de los preescolares, siendo una prolongación del rol materno recibido hasta el momento. Resulta evidente la necesidad de tener docentes capacitados, con educación específica sobre actividad física, que puedan organizar adecuadamente su clase con el fin de lograr los objetivos relacionados con el desarrollo de los niños, es importante la experiencia, imaginación, creatividad y recursividad en la organización de clases estructuradas dirigidas a los preescolares, además los docentes deben contar con formación sobre el desarrollo de los niños y de ser posible contar con capacitación universitaria específica en el tema de actividad física.

Para el desarrollo integral de los niños la escuela debe tener características generales relacionadas con infraestructura, condiciones físicas de organización, dotación de elementos físicos, manejo del espacio y decoración entre otros, así como de aspectos específicos relacionados con la capacidad que tiene la escuela de ofrecer una educación impartida por profesores universitarios especialistas en el tema de educación física en la etapa preescolar, o, en su defecto profesores entrenados en actividad física que garanticen la adquisición de habilidades propias de la edad. Garantizando además que el número de docentes sea adecuado para el número de niños a cargo.

En este sentido, es necesario hacer la observación sobre los resultados encontrados con relación a la diferencia en la dirección de la educación impartida desde los programas de cuidado en guarderías y la educación formal. Para estos dos tipos de educación existe un soporte legal, que refiere de forma somera los mínimos exigidos para el generar la adopción de acciones encaminadas a garantizar la adquisición de habilidades, sin embargo, con relación a la educación informal, además de la información en programas de gobierno, no se encontraron soportes científicos dentro de la presente revisión que permitan discernir sobre cual propuesta de atención sería la más viable para adoptar como garante del desarrollo humano integral.

Es preciso señalar, que una institución educativa que tiene una dirección consecuente con la importancia que tiene la práctica diaria de mínimo 60 minutos diarios de actividad física en la vida de los niños y las niñas, debe tener políticas que le apunten al desarrollo de actividades

específicas que promuevan actividades y al mismo tiempo motivación por estas en diferentes espacios. La escuela debe contar con políticas que favorezcan la práctica regular del juego, mediante salidas recreativas y otras que motiven su realización de forma permanente, garantizándoles tiempo y espacio suficientes para el juego libre y dirigido. Es claro que una educación basada en el desarrollo infantil, que utiliza el juego como medio de desarrollo, que estimula y facilita el juego, son aulas con mejor entorno y prácticas educativas más acordes con las características propias de la etapa de vida de niños y niñas.

Para los programas educativos se evidencia la importancia de ofrecer un juego dirigido, apoyado en la música, la danza, salidas escolares, entre otras; que permita a los menores alcanzar con mayor facilidad los objetivos de la actividad. Dentro de la bibliografía encontrada se observa la importancia de integrar en los programas dirigidos a los preescolares la participación de los padres, cuidadores y docentes, apoyando de diversas formas la adherencia al mismo, siendo el valor principal el apoyo emocional que reciben los niños.

Desde todos los espacios en los que se desenvuelve el preescolar se debe garantizar el tiempo necesario para que el niño sea activo mediante juegos que impliquen gasto calórico, facilitarle al menor espacio suficiente, y elementos necesarios como juguetes y medidas de protección.

Dentro de la literatura revisada, se observó que se recomiendan 60 minutos diarios de actividad física para los preescolares, en dos tiempos de 30 minutos a lo largo del día; sin embargo frente al tipo de actividad que debería predominar en este grupo etáreo no se encontró mayor orientación, esto, a fin de facilitar el desarrollo de los niños en los espacios en los que se desenvuelve a diario, y no solo en el medio escolar.

En las guías de actividad física para la población americana 2008, para los niños y adolescentes enfoca sus recomendaciones en tres tipos de actividad: actividad aeróbica, fortalecimiento muscular y óseo, cada una de ellas con importantes beneficios. Las actividades aeróbicas como correr, saltar, saltar cuerda, nadar, bailar, y montar bicicleta, en donde se mueven rítmicamente sus músculos grandes, aumentan la salud cardiorrespiratoria. Se debe motivar a los niños a la realización a ciertos periodos ya que los niños a menudo hacen actividades en explosiones cortas, que técnicamente no pueden ser actividades aeróbicas.

Las actividades de fortalecimiento Muscular como trepar, juego de lucha, otros, pueden ser no estructuradas y ser parte del juego, ó estructuradas como levantamiento de pesas y trabajo con cintas de resistencia. Actividades de fortalecimiento óseo como correr, saltar, el baloncesto, tenis y la rayuela, promueven el crecimiento de los huesos y aumentan la fuerza.

La recomendación es que estas actividades se deben realizar durante 60 minutos diarios o más e incluir una actividad física de intensidad vigorosa al menos 3 días por semana. Deberán incluir actividad de fortalecimiento muscular al menos 3 días de la semana y actividad física de fortalecimiento óseo, por lo menos 3 días de la semana. Estas guías deben ser tomadas como base en el planteamiento de los proyectos pedagógicos de los niños ya que orientan sobre el tipo de actividad que los preescolares deben realizar.

7. Conclusiones

- Dentro de los artículos encontrados en la presente revisión sobre actividad física como juego en preescolares se encontró que algunos se enfocan en la prevención y manejo de patologías, de los 203 hallados un total de 17.7%, eran artículos de actividad física dirigida a patologías; dentro de la búsqueda se observó que tan solo unos de estos tienen como objetivo describir o encontrar relaciones sobre los beneficios del juego en los diferentes tipos de desarrollo de los niños y las niñas.
- La literatura hallada en la revisión que apoya el juego en el desarrollo de los niños es 60% (n=40) literatura de tipo cualitativo, correspondientes a informes o reportes descriptivos de experiencias desarrolladas en las escuelas, basadas en la observación de las actividades cotidianas desarrolladas por los niños. Este tipo de literatura permitió tener una mirada general de la educación inicial en Iberoamérica.
- Gran parte de los estudios encontrados en niños en edad preescolar fueron realizados en escuelas o colegios, correspondientes a educación formal, no se encontraron estudios realizados a menores cuya educación inicial es no formal.
- En la educación inicial según la información consolidada por la OEI, las investigadoras no evidenciaron claramente como se plantean los proyectos pedagógicos en la educación inicial desde los entes encargados que rigen la educación de estos niños y niñas; así mismo, estos proyectos no son específicos sobre cómo abordar e incluir el juego como facilitador del desarrollo.
- En la revisión realizada a los lineamientos de las instituciones en Colombia encargadas de la educación inicial de los niños y las niñas en edad preescolar, no se identificaron puntos comunes, por ende las acciones desarrolladas encaminadas a la promoción del desarrollo de los niños difieren de una institución a otra; se observa además que el juego no está claramente estipulado en los proyectos pedagógicos.
- El papel de los padres en la motivación y acompañamiento al preescolar en sus actividades diarias incluido el juego es primordial, ya que las bases del interés y realización dependen del apoyo recibido en casa, los niños realizan las actividades que

realizan los padres, y en gran medida dependen del tiempo, espacio, recursos económicos y físicos disponibles en el hogar.

- Los padres deben guiar y motivar actividades en sus hijos, garantizando tiempo necesario para su realización y acompañamiento a las mismas, brindando apoyo moral, económico y permitiendo recursos necesarios para que los niños jueguen.
- El rol de los docentes es promover el juego en los niños, mediante actividades llamativas, siendo recursivos e imaginativos y utilizando los recursos disponibles en la escuela para el mismo, garantizando el tiempo necesario y contando con conocimientos básicos sobre el desarrollo de los niños y sobre el juego que pueden desarrollar los niños en este espacio.
- Las escuelas deben garantizar a los preescolares espacios adecuados, equipos, instrumentos, recursos y profesionales capacitados para que el niño mediante el juego logre fácilmente los objetivos del desarrollo propuestos en la actividad. Esto mediante políticas claras que estén enfocadas a la promoción del juego en las diferentes actividades curriculares a desarrollar.
- El juego dirigido que se orienta desde la escuela, debería servir de complemento al juego autónomo que realiza el niño en otras condiciones más espontáneas, debería en definitiva construir una clara disponibilidad hacia lo nuevo.
- Los profesores deben guiar sus clases más allá de una directriz curricular, ellos deben realizar actividades basadas en la identificación de las necesidades de los alumnos, por tanto, cada profesor deberá adquirir la habilidad de tener clases organizadas, productivas y agradables y así mismo ser excelentes modelos de conducta que lleven al niño a ser una persona activa mediante el juego.
- La mayoría de las corrientes pedagógicas contemporáneas abogan por un cambio conceptual en la educación, que consiste generalmente en mover el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje, en reconceptualizar la actividad de estudio del alumno, considerando que el profesor debe actuar como orientador, facilitador o mediador del aprendizaje del estudiante,

es importante que se cuente con las herramientas y habilidades necesarias para incorporarlas en actividades lúdicas para los preescolares.

- Mediante la presente revisión de literatura, se evidenció que no se tiene una claridad metodológica que permita estandarizar la promoción del juego como herramienta en el proceso del desarrollo integral de los niños en edad preescolar y su incorporación dentro de los proyectos pedagógicos para preescolares; se encontró cierta orientación hacia lo que idealmente debería ser, brindando herramientas que pudiesen ser replicadas en otros espacios, pero que requieren de investigación y seguimiento.
- En la elaboración de los proyectos pedagógicos se deben tomar las bases de las guías de actividad física para la población americana 2008, para los niños y adolescentes, dado que ofrecen recomendaciones según tres tipos de actividad las cuales pueden orientar las actividades a desarrollar en el ámbito escolar.

Recomendaciones

- Se debe propender por el mínimo requisito de que los preescolares tengan una práctica de actividad física, de juego, de lúdica diaria, acompañada por un profesor capacitado en el desarrollo de habilidades y destrezas.
- Para fortalecer el papel de los padres en la promoción del juego, se debe destinar tiempo, se les debe orientar sobre el desarrollo de los niños y sobre las actividades que deberían realizarse, con el tiempo a dedicar, elementos de protección e instrumentos a utilizar en la misma, este fortalecimiento se debe dar desde el núcleo familiar inicialmente y con apoyo del medio escolar y de otros profesionales.
- Los preescolares requieren que la práctica de actividad física entendida como juego, sea dirigida por profesores universitarios o profesores entrenados en el desarrollo integral de los niños y con bases en el tema de actividad física.
- Se debe propender porque en el hogar, las escuelas y jardines sean espacios dotados, seguros y agradables en donde los niños se sientan apoyados para desarrollar todo su potencial humano, y tengan libertad y gocen de un margen amplio de actividades entre ellas de jugar.
- Es imprescindible que exista una respuesta de la sociedad y el estado a la pobreza, a las desigualdades sociales y la violencia, para que los niños y niñas puedan jugar de forma segura, en espacios adecuados, dotados, además de una mejora en los servicios de atención a los niños que se basan en principios comunitarios.
- Los proyectos pedagógicos de la educación inicial deben incluir de forma precisa la relación entre actividad física entendida como juego, describiendo puntualmente las acciones a desarrollar en los preescolares para la promoción del desarrollo integral.
- El desarrollo del juego como una actividad natural, debe ser promovido controlando el tiempo dedicado a actividades sedentarias como los medios de comunicación, video juegos y otras mas, creando un balance con la actividad académica.
- Los programas para niños preescolares deben brindar actividades lúdicas basadas en la música, tales como el baile; además deben retomar las recomendaciones de las guías de actividad física para la población americana 2008, para los niños y adolescentes, cuya base puede orientar con mayor facilidad las clases de educación física.

- Se recomienda realizar estudios del juego en el niño preescolar que permitan conocer la frecuencia de tiempo dedicado al juego, las actividades más desarrolladas, estudios que determinen la relación juego-desarrollo, y otros que permitan conocer el papel del juego en el preescolar con el desarrollo de los niños y no solamente como régimen en el manejo de patologías.
- Se requieren estudios que sustenten y demuestren las peculiaridades del juego en los latinos vs otros niños del mundo, a fin de dar recomendaciones conforme al contexto donde están interactuando los niños.
- Es necesario adelantar investigación a niños con educación no formal e informal (jardines, casas vecinales y otras), siendo este tipo de educación la primera a la que acceden los niños y las niñas, especialmente de bajos recursos.
- Es importante la práctica diaria de mínimo 60 minutos de actividad física en la vida de los niños y las niñas, con políticas que le apunten al desarrollo de actividades específicas que promuevan actividades que generen gasto calórico y al mismo tiempo motivación por estas en diferentes espacios.
- Las instituciones encargadas de los niños en edad preescolar deben contar con lineamientos claros sobre el abordaje del juego, ya sea establecidas en clases dedicadas exclusivamente a la danza, baile, juegos en grupos, ó salidas pedagógicas de forma regular, además deben propender por la motivación regular de algún tipo de deporte a los niños desde estas edades y facilitar tiempo y espacio para su realización.
- Desde los entes gubernamentales nacionales, y entes encargados de la educación inicial de los preescolares, se debe propender por contar con puntos comunes en los objetivos, actividades y otras de los proyectos pedagógicos a desarrollar, garantizando igualdad en la prestación de los servicios a los niños de esa edad.
- El juego como herramienta fundamental del desarrollo debe ser abordado de forma permanente en la escuela, aplicado a los diferentes temas y objetivos a desarrollar dentro del proyecto pedagógico, es así como los docentes deben desarrollar actividades recreativas como pintar al aire libre y unir esta actividad con otras como juego en parejas, saltar lazo, entre otras.

- Los niños deben contar en los espacios en los que se desenvuelven con juguetes que los motiven a jugar de forma libre y espontánea, que sean seguros y que le permitan ejercitar las partes de su cuerpo y otros aspectos importantes como la imaginación y la curiosidad, a fin de promover el juego individual y grupal.
- Dentro de la investigación se alcanzó a evidenciar que los profesionales de la salud, tienen una función vital en la orientación a padres, profesores y cuidadores sobre cómo facilitar el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, constituyéndose en actores fundamentales en la promoción del juego y fortaleciendo la formulación de proyectos pedagógicos dirigidos a los preescolares, sin embargo se requiere mayor investigación frente al tema, ya que no fue el objetivo de la presente revisión.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento a nuestra asesora Gladys Espinosa García por su tiempo, esfuerzo, dedicación y por su apoyo incondicional, a María Eugenia Mazuera, Coordinadora de la Especialización en Epidemiología Sede Bogotá, por su gestión académica para la finalización de este trabajo de investigación, a la Universidad Nacional de Colombia por facilitarnos el acceso a las bases de datos, a la Biblioteca Luis Ángel Arango por permitirnos el espacio en el área de investigadores, al ICBF en el área de promoción para la adquisición de información institucional, a la Secretaría de Integración Social por compartir su experiencia de proyectos pedagógicos, a la Secretaria Distrital de Educación que nos introdujo en los campos del conocimiento para el preescolar y al profesor Nicolás Barbosa quien desinteresadamente nos orientó y facilitó información valiosa.

Bibliografía

1. World Health Organization. Promoting physical activity and active living in urban environments. The Role of Local Governments 2006.
2. Gómez R. La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y en el primer ciclo de la EGB: una didáctica de la disponibilidad corporal. Buenos Aires. Editorial Stadium. 2002.
3. Wareham N. Physical activity and obesity prevention. *Obesity Reviews* 2007; (suppl 1): 109-114
4. Hawkins S S, Cole T J, Law C. Maternal employment and early childhood overweight: findings from the UK Millennium Cohort Study. *Int J Obes* 2007: 1-9
5. Slinner J D, Bounds W, Carruth B R, Morris M, Ziegler P. Predictors of children's body mass index: a longitudinal study of diet and growth in children aged 2-8y. *International Journal of obesity* 2004; 28: 476-482
6. Kain J; Uauy A R, Cerda R., and Leyton B., School-based obesity prevention in Chilean primary school children: methodology and evaluation of a controlled study, *International Journal of obesity* 2004. 28: 483-493.
7. Canoy D, Buchan I, Challenges in obesity. *Epidemiology Obesity Reviews* 2007; (Supl. 1): 1-11.
8. Wake M, Ardí P, Canterford L, Sawyer M, Carlin J B. Overweight, obesity and girth of Australian preschoolers: prevalence and socio-economic correlates. *International Journal of obesity* 2007; 31: 1044-1051
9. Organización Panamericana de la Salud. Tan sólo 30 minutos de actividad física diaria reduce el riesgo de enfermedad. Washington, 9 de Diciembre de 2003.
10. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Profamilia, Instituto Nacional de Salud, Universidad de Antioquia, Organización Panamericana de la Salud. Encuesta Nacional de la situación Nutricional en Colombia; Bogotá; ISBN 978-958—623-087-2, 2006

11. Seclén Palacín J, Jacoby Enrique R. Factores sociodemográficos y ambientales asociados con la actividad física deportiva en la población urbana del Perú. *Publica/Pan Am J Public Health* 2003; 14 (4)
12. Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la salud. Programa de Alimentación y Nutrición. Actividad física y el ambiente. Washington: OPS Enero; 2002.
13. Organización Panamericana de la Salud. 138.a Sesión del Comité Ejecutivo. Resolución Ce138.R1. Estrategia regional y plan de acción para un enfoque Integrado sobre la prevención y el control de las Enfermedades crónicas, incluyendo el régimen alimentario, y la actividad física y la salud. Disponible en: www.paho.org/Spanish/DD/PIN/ps060228.htm. Consulta 14 marzo 2008.
14. Butte N, Guowen C, Shelley A C, Theresa A W, Jennifer O F, Issa F Z *et al.* Metabolic and behavioral predictors of weight gain in Hispanic children: the Viva la Familia Study. *American J Nutr.* June 2007; Vol. 85, No. 6: 1478-1485
15. American Diabetes Association. Prevalencia total de diabetes. Disponible en [http:// www.diabetes.org](http://www.diabetes.org). Consulta: 14 de marzo 2008.
16. Organización Panamericana de la salud. Ministros de salud suscriben compromiso para fortalecer lucha regional contra las enfermedades crónicas y sus factores de riesgo Washington; 28 de septiembre del 2006.
17. Arribas T, Antón M, Candela F, Cardoner M, Carranza M, Cayuso M, *et al.* La Educación Infantil – Descubrimiento de sí mismo y del entorno. 3 ed. Barcelona: Editorial Paidotribo; 2000.
18. Bartolomé Cuevas María Roció, Górriz Arnanz Nieves, Pascual S. Cristina y García María Mercedes. Educador infantil. México: Interamericana Mc Graw Hill; 1993.
19. Araujo de Vanegas Ana, García María, De Artega Josefina, Sierra Álvaro, Ortiz Eduardo y Pineda Vilma. Edad preescolar. Universidad de la Sabana segunda edición; Bogotá 2000.
20. Pedagogía y psicología infantil – la infancia. Biblioteca práctica para padres y educadores. Cultural SA, Royce Editores, S.A. de C.V; 1999.

21. Craig Grace. Desarrollo Psicológico. University of Massachusetts. Octava Edición. Pearson Education; Mexico 2001
22. González Rodríguez Carolina. Educación física en preescolar. INDE publicaciones; España 2001.
23. Vern Seefeldt. The role of motor skills in the Lives of Children with Learning Disabilities. Trabajo presentado en: Conference of the Asociation for Children with Learning disabilities, Detroit, Michigan, Marzo de 1973.
24. Colombia. Congreso de la Republica de Colombia. Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación; 1994.
25. Carrillo Ávila Sonia. El Rol del Padre en el desarrollo social del niño. Universidad de los Andes. CESO: Ediciones Uniandes; 2003.
26. Kohlberg Lawrence. Los Estadios de desarrollo moral. Disponible en: <http://www.geocities.com/CollegePark/Plaza/2239/carpetas/18.htm>. Consulta 11 agosto de 2008.
27. Calvin Ralph W, Zaffiro Esther M. Educación Preescolar - Manual para la preparación de educadores de niños en edad preescolar. Editorial Diana México. 3º edición; 1999.
28. Fundación Crecer jugando. Juego, juguete y salud. Disponible en: <http://www.crecerjugando.org/pdf/juegojugueteysalud2007.pdf>. Consulta: 10 de febrero de 2009
29. Molyes J. El juego en la educación infantil y primaria. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=MUU5ROpjQoIC&pg=PA4&dq=El+juego+en+la+educaci%C3%B3n+infantil+y+primaria&lr=#PPP1,M1> Consulta: 4 de febrero de 2009.
30. Zampa, Claudia. La importancia de respetar las etapas del desarrollo en deporte: una mirada desde la psicomotricidad. *Revista Electrónica de psicología y políticas*. 2007 Septiembre. Disponible en http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-35822007000200007&lng=es&nrm=iso. ISSN 1669-3582. (UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS).
31. Daza Vega José Luis. El juego y el juguete en el desarrollo el niño. Editorial Trillas; 1997.

32. Colombia. Ministerio de Salud, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Subdirección Técnica de Protección, División de Protección Preventiva. El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario; Bogotá, mayo de 1990
33. Incarbone O. Juguemos en el jardín: el juego y la actividad física en la educación inicial. Disponible en: http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=A4SA8pQwBVUC&oi=fnd&pg=PT72&dq=juguemos+en+el+jardin&ots=WWwx4C_sCu&sig=N8q-keCZyGPfpRh1EaDCtGvPEvA#PPP1,M1 Consulta: 4 de febrero de 2009.
34. Organización Estados Iberoamericanos. Atención integral a la primera infancia Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica. Disponible en http://www.oei.es/linea3/plan_cooperacion.htm. Consulta 4 de febrero de 2009
35. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 1997, Unesco 1997
36. Organización Estados Iberoamericanos. Elaboración propia a partir de los *Informes de los Sistemas Educativos Nacionales* (OEI - Ministerios de Educación) y de los Datos Mundiales de Educación de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Disponible en: <http://www.oei.es/observatorio2/pdf/sintesis.PDF>. Consulta: 15 mayo de 2008.
37. Organización Estados Iberoamericanos. Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: "Principales tendencias". Disponible en www.oei.es/linea3/diker.pdf. Consulta 4 de febrero de 2009
38. Pope Catherine, Mays Nicholas, Mays Nick, Popay Jennie. Synthesizing Qualitative and Quantitative Health Research a guide to methods. Mc Graw Hill International 2007
39. Dixon-Woods M, Fitzpatrick R. Qualitative research in systematic review. BMJ; 323: 765-766

40. Thomas J, Harden A, Oackley A, Oliver S, Sutcliffe K, Rees R, et al. Integrating qualitative research with trials in systematic reviews. *BMJ*; 328: 1010-1012.
41. Colombia. Ministerio de Salud. Resolución N° 008430 de 4 de octubre de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá: El Ministerio; 1993.
42. Priscilla R. Ulin, Elizabeth T Robinson, Elizabeth E Tolley. Organización Panamericana de la Salud. Investigación aplicada en salud publica métodos cualitativos: Métodos Cualitativos, Pan American Health Org, 2006
43. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Haddad Lenira. An integrated approach to Early childhood Education and Care, Unesco 2002.
44. Bogotá. Alcaldía Mayor. Secretaria de Educación Distrital. Colegios públicos de excelencia para Bogotá; orientaciones curriculares para el campo de comunicación arte y expresión. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital; 2007. Serie Cuadernos de currículo
45. Bogotá. Alcaldía Mayor. Decreto 243 de 2006, por el cual se reglamenta el acuerdo 138 de 2004 y se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial; 2004.
46. Bogotá. Consejo. Acuerdo 138 de 2004, por el cual se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial; 2004.
47. Bogotá. Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito Capital. Resolución 1001 de 2006, por la cual se adopta los lineamientos ordenados por el decreto 243 de 2006.
48. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Bases sólidas Atención y Educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de EPT en el mundo 2007, Unesco 2007
49. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Rostgaard Tine. Family support policy in central and eastern Europe - a decade and half of transition, Early childhood and family policy series No. 8 Unesco 2004.

50. Tamis L, Catherine S, Jacqueline D, Natasha J, Lamb M. Fathers and mothers at play with 2- and 3- year-old: contributions to language and cognitive development. *Child Dev* 2004; 75 (6):1806-1820
51. Huston A, Wright J. How young children spend their time: television and other activities. *Dev Psychol* 1999; 4:912-925
52. Copperman R, Bhat C. An analysis of the determinants of children weekend physical activity participation, *Transportation* 2007; 34: 67-87
53. Irwin J, Meizi H, Sangster B, Tucker P. Preschoolers' Physical Activity Behaviours: Parents' Perspectives. *CJPH* 2005; 96 (4): 299
54. Perry C, Genevieve K. Differences in pediatric preventive counseling by provider type. *Ambul Pediatr* 2007; 7,5: 390-395
55. Ginsburg K, and the committee on Communications and the committee on psychosocial aspects of child and family health. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics* 2007; 119:182-191
56. Glassy D, Romano J, and Committee on Early Childhood, Adoption, and Depend Care. Selecting Appropriate toys for young children: the pediatrician's role. *Pediatrics* 2003; 111:911-913
57. Dowda M, Pate R, Trost S, Almeida J, Sirard J. Influences of preschool policies and practices on Children's Physical Activity. *Journal of Community Health* 2004; 29 (3): 183-196
58. Garrahy D, Pamela H, Donetta J. Voices From The Trenches: An Exploration Of Teachers' Management Knowledge; *The Journal of Educational Research*; Sep/Oct 2005; 99, 1; ProQuest Psychology Journals pg. 56
59. Humphries C, Ashy M. Frequency And Nature Of Physical Education Preparation Of Elementary Education Majors. *Physical educator*; ProQuest Education Journals 2002; 59, 1
60. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, N° 1 / Marzo 2002
61. Rudisill M, Loraine E. Healthy Today and Tomorrow. Three Strategies That Work; *Young Children*; ProQuest Education Journals 2006; 61, 3

62. Dunn C, Thomas C, Ward D, Pegram L, Webber K, Cullitan C. Design And Implementation Of A Nutrition And Physical Activity Curriculum For Child Care Settings. *Public Health Research, Practice and Policy* 2006; 3(2).
63. McKenzie T, Sallis J, Kolody B, Faucette N. Long-Effects Of A Physical Education Curriculum And Staff Development Program: Spark. *Res Q Exerc Sport* 1997; 68 (4): 280
64. Taylor R, Mcauliey K, Williams S, Barbezat W, Nielsen G, Mann J. Reducing weight gain in children through enhancing physical activity and nutrition: The Apple Project. *Intl J Pediatr Obes* 2006; 1 (3): 146-152
65. Alhassan S, Sirard J, Robinson T. The effect of increasing outdoor playtime on physical activity in latino preschool children. *Intl J Pediatr Obes* 2007; 2: 153-158
66. Maeda J, Randall L. A physical education program for preschoolers of all abilities. *Proquest Education Journals* 2002; 15 (6): 21-23.
67. Johnson K, Younger B, Furrer S. Infant's symbolic comprehension of actions modeled with toy replicas, *Dev Sci* 2005; 8 (4): 299-318
68. Lautamo T, Kottorp A, Salminen A. Play assessment for group settings: A pilot study to construct an assessment tool. *Scand J Occup Ther* 2005; 12: 136-144
69. Haight W, Wang X, Han-tih H, Williams K, Mintz J. Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: a cross comparison of pretending at home. *Child Dev* 1999; 70 (6): 1477-1488.
70. Deli E, Iliana B, Evridiki Z. Implementing Intervention Movement Programs for Kindergarten Children. *Journal of Early Childhood Research* 2006; 4; 5.
71. Carlson S, Fulton J, Lee S, Maynard M, Brown D, Kohl H, *et al.* Physical education and academic achievement in elementary school: data from the early childhood longitudinal study. *Ame J Public Health* 2008. 98(4):721

72. Datar A, Stur R. Physical education in elementary school and body mass index: evidence from the early childhood longitudinal study. *Am J Public Health* 2004; 94(9).

ANEXOS

ANEXO 1. Organización de la educación inicial en Iberoamérica

PAÍS	LEY	OBLIGATORIEDAD	DENOMINACIÓN	EDADES Y NIVELES (CICLOS)	INSTITUCIONES Y PROGRAMAS	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA
Argentina	Ley Federal de Educación, año 1993.	Último año.	Educación inicial.	<i>Educación materna:</i> de 0 a 3 años. <i>Educación inicial:</i> de 3 a 5 años.	Jardín maternal (0-3) 1º ciclo. Jardín de infantes (3-5) 2º ciclo. Estas pueden situarse en salas anexas, en jardines independientes o en secciones móviles.	Provincial, municipal (en casos particulares).
Bolivia	Ley de Reforma Educativa N.º 1565, año 1994.	No obligatoria. Se prevé la obligatoriedad del segundo ciclo.	Educación inicial.	<i>1º ciclo, de estimulación y desarrollo temprano:</i> de 0 a 4 años (pertenece al sector no formal). <i>2º ciclo, de preparación:</i> 5 a 6 años. - 1ª sección: 5 años. - 2ª sección: 6 años.	Casas cuna y escuelas maternales (0-4). Jardines de niños (5-6).	A nivel curricular depende en todas sus modalidades y ciclos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Respecto de la gestión, la dependencia se establece en función de ciclos: - <i>Primer ciclo:</i> se encuentra bajo la dependencia del Ministerio de la Presidencia. - <i>Segundo ciclo:</i> se encuentra bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a través del Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.
Brasil	Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB 9394), año 1996.	No obligatoria.	Educación infantil.	<i>Creches:</i> de 0 a 3 años. <i>Pré-escolas:</i> de 4 a 6 años. <i>Clases de alfabetización:</i> nivel de enseñanza intermedio entre la educación infantil y la fundamental para niños de más de 7 años de edad. Existió hasta 1998 en las regiones del norte y nordeste del país y en el estado de Río de Janeiro.	Centros de educación infantil (0-3). Escuelas preescolares (4-6).	La educación infantil (<i>creches</i> y <i>pré-escolas</i>) es administrada por disposición legal por los municipios (Art. 11, V de la Ley de Directrices), si bien todavía gran parte de la misma se encuentra administrada directamente por los Estados.
Chile	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (18962), año 1990. Ley de creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, año 1971.	No obligatoria.	Educación de párvulos.	<i>Sala cuna:</i> de 0 a 2 años, dividida en sala cuna menor (0 a 1) y sala cuna mayor (1 a 2). <i>Nivel medio:</i> 2 a 4 años, dividido en menor (2 a 3) y mayor (3 a 4). <i>Transición:</i> 4 a 6 años, dividido en primer nivel (4 a 5) y segundo nivel (5 a 6).	Salas cuna (0-2). Escuelas de párvulos (2-6). Jardines infantiles (JUNJI). Cursos de párvulos (4-6 anexas a establecimientos de EGB). Centros abiertos (2-6 Fundación INTEGRAL).	Los encargados de sostener los establecimientos y de impartir la educación parvularia son los municipios, con el financiamiento del Estado por medio de subvenciones.
Colombia	Ley General de Educación (115), año 1994.	Último año.	Educación preescolar.	<i>Prejardín:</i> de 3 a 4 años. <i>Jardín:</i> 4 a 5 años. <i>Transición:</i> 5 a 6 años. El tramo etéreo de 0 a 3 años sólo es cubierto por programas no formales o por la educación privada.	Jardines infantiles. Aulas de preescolar en centros de básica.	Existen centros que dependen directamente del Ministerio de Educación, otros que dependen del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y otros del Departamento de Bienestar Social de cada Distrito.

Costa Rica	Constitución Política (1949) reformada en 1997. Ley Fundamental de Educación (N.º 2160 de 25 de septiembre de 1975).	Obligatoriedad de 0 a 6 años y seis meses.	Educación preescolar.	<i>Materno infantil:</i> de 0 a 5 años y seis meses. <i>Transición:</i> de 5 años y seis meses a 6 años y seis meses.	Casas Cuna. Guarderías infantiles. Centros de educación y nutrición, jardines de infancia. Centros infantiles de atención integral.	El sistema educativo se encuentra administrado por el Ministerio de Educación Pública, específicamente por el Departamento de Educación Preescolar.
PAÍS	LEY	OBLIGATORIEDAD	DENOMINACIÓN	EDADES Y NIVELES (CICLOS)	INSTITUCIONES Y PROGRAMAS	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA
	Decreto Legislativo N.º 7676, de agosto de 1997.				Hogares comunitarios.	
Cuba	Resolución 577 de 1980, Círculos Infantiles. Decreto 430 de 1981, Currículum. Decreto Ley N.º 76 de 1984, Círculos Mixtos y Hogares para niños sin amparo.	No obligatoria.	Educación preescolar.	<i>1º ciclo:</i> de 0 a 1 año (vía no institucional). <i>2º ciclo:</i> de 1 a 3 años (círculo infantil). <i>3º ciclo:</i> de 3 a 5 años (círculo infantil). <i>4º ciclo:</i> de 5 a 6 años (preescolar).	Círculos infantiles. Aulas de Preescolar en Escuelas Primarias. Círculos Infantiles Mixtos. Círculos Infantiles Especiales.	Estatal.
República Dominicana	Ley General de Educación N.º 66/97.	Obligatorio último año.	Educación inicial.	<i>1º ciclo:</i> de 0 a 2 años. <i>2º ciclo:</i> 2 a 4 años. <i>3º Ciclo:</i> 4-5 años Prekinder, kinder, preprimario, multigrado y guardería.	Aulas de Preescolar en Centros de Primaria (5 años). Módulos de educación inicial (anexos a la Educación Básica).	La dependencia administrativa puede estar a cargo del sector público, privado o semiprivado.
Ecuador	Ley de Educación y Cultura, año 1983. Proyecto de nueva Ley de Educación, año 2001. Proyecto de ley para código de la niñez y la adolescencia, año 2001.	No obligatoria (el Proyecto de Ley contempla la obligatoriedad del último año).	Educación preescolar.	<i>Jardines de infantes:</i> de 4 a 6 años (en el proyecto de ley 2001 es de 0 a 6 años).	Jardines de infantes. Centros de cuidado diario. Centros de desarrollo integral. Jardines integrados. Unidad Educativa. Además existen los siguientes Programas: Programa Nacional de Educación Inicial Alternativa (4-6). Operación rescate Infantil (0-6). Programas del Instituto Nacional del Niño y la Familia (4-6). Programa de Desarrollo Integral (0-6).	El Ministerio de Educación y Cultura es la instancia de la función ejecutiva responsable del funcionamiento del sistema educativo nacional y de la formulación y ejecución de la política educativa del país. Actualmente se está iniciando un proceso descentralización, intentando concentrar la administración educativa en los municipios.

El Salvador	Ley General de Educación (Decreto 917), año 1996.	Obligatoria de 4 a 6 años. (educación parvularia).	Educación inicial y parvularia.	<i>Educación inicial:</i> de 0 a 4 años. <i>Educación parvularia:</i> de 4 a 6 años.	Centros de Desarrollo Infantil (Guarderías). Centros de Bienestar Infantil del Instituto de Protección al Menor. Centros de Atención Infantil (CAI). Secciones de Educación Parvularia en Centros Educativos.	La administración del nivel es de carácter centralizada. El Ministerio de Educación actualmente se encuentra reconcentrando funciones territorialmente en gerencias educativas. Estas son tres gerencias ubicadas en cada zona del país (región oriental, occidental y central).
España	Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990.	No obligatoria.	Educación infantil.	<i>1º ciclo:</i> de 0 a 3 años. <i>2º ciclo:</i> de 3 a 6 años.	Centros de educación infantil. Las guarderías no están autorizadas como centros educativos.	Depende de las comunidades autónomas.

PAÍS	LEY	OBLIGATORIEDAD	DENOMINACIÓN	EDADES Y NIVELES (CICLOS)	INSTITUCIONES Y PROGRAMAS	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA
Guatemala	Ley de Educación Nacional, año 1991 (Plan de gobierno 20002004: Programa de Atención Integral al niño PAIN/CENACEP).	No obligatoria.	Educación preescolar.	<i>Párvulos:</i> de 4 a 6 años. <i>Preprimaria:</i> 6 años.	<i>Escuelas de Párvulos:</i> niños de 4 a 6 años. <i>Secciones Anexas a Pre-primaria Bilingüe:</i> zonas rurales (0-9 años). <i>Secciones Anexas a Guarderías Infantiles:</i> Secretaría de Bienestar Social (Guarderías). <i>Programas de Atención Integral a Niños:</i> 0-6 años. <i>Sentros de Atención Integral:</i> Secretaría de Bienestar Social. <i>Programa Pre-primaria Acelerada:</i> Ministerio de Educación.	
Honduras	Ley Orgánica de Educación, año 1966. Plan Nacional Educación 1994-97. Currículo Nacional Básico, año 2000.	No obligatoria.	Educación preescolar.	<i>Prekinder:</i> de 3 a 4 años. <i>Kinder:</i> de 4 a 5 años. <i>Preparatoria:</i> de 5 a 6 años.	Jardines de niños Centros de Educación Preescolar no Formal. Centros Comunitarios de Iniciación Escolar.	Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social o Junta Nacional de Bienestar Social.

México	Ley General de Educación, 1993.	No obligatoria. Se encuentra en proceso de aprobación la obligatoriedad de 3 a 5 años.	Educación preescolar.	<i>Educación inicial:</i> de 0 a 3 años (CENDI). <i>Educación preescolar:</i> de 3 a 5 años.	<i>Centros:</i> indígena, cursos comunitarios, Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), Jardines de niños con Servicio Mixto, Centros de Educación Inicial, Módulos de atención a madres y padres de familia.	La Ley General de Educación establece que compete a la SEP garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios. Entre las atribuciones de la federación se instituyó la facultad de regular el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica. A los estados les corresponde de manera exclusiva la prestación de los servicios de educación inicial, básica (incluyendo la indígena y especial), así como la normal y los relacionados con la formación, actualización y superación profesional de los maestros. Los particulares también pueden ofrecer servicios educativos de preescolar cuando cumplen con las condiciones señaladas por el Estado.
Nicaragua	Reglamento General de Educación Primaria y Secundaria, año 1993.	No obligatoria.	Educación preescolar.	<i>1º Nivel:</i> 3-4 años. <i>2º Nivel:</i> 4-5 años. <i>3º Nivel:</i> 5-6 años (preparatoria) (los niños de 0 a 3 años son atendidos solo por modalidades no formales)	Centros de Educación Preescolar. Aulas anexas a Escuelas Primarias. Casas de Cuido Diario. Casas de Atención Infantil. Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Casas Comunales. Casas Familiares. Iglesias y centros privados.	La administración del nivel es de carácter centralizado, dependiendo de la Dirección de Educación Preescolar adscrita a la Dirección General de Educación, que su vez depende del Vice Ministerio de Educación.

PAÍS	LEY	OBLIGATORIEDAD	DENOMINACIÓN	EDADES Y NIVELES (CICLOS)	INSTITUCIONES Y PROGRAMAS	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA
Panamá	Ley Orgánica de Educación (Ley 47 de 1946) y Ley 34 de 1995. (Ley 34, año 1995.	Obligatoria de 4 a 6 (dos años).	Educación preescolar.	<i>Parvulario 1:</i> 0-2 años. <i>Parvulario 2:</i> 2-4 años. <i>Parvulario 3:</i> 4-6 años.	<i>Jardines de Infancia (en escuelas):</i> 4-6 años. <i>Centros de Orientación Infantil (COIF):</i> 4-6 años. <i>Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial (CEFACEI):</i> 4-6 años (no formal).	

Paraguay	Decreto 7815, año 1990. Ley General de Educación, año 1998.	No obligatoria.	Educación inicial.	<i>Jardín Maternal:</i> 0-3 años. <i>Jardín de Infancia:</i> 3-5 años. <i>Preescolar:</i> 5-6 años.	Jardines Infantiles. Guarderías. Mita'i Roga (casa del niño). Preescolar.	El nivel se implementa a través de la acción conjunta de los Ministerios de Educación y Culto, Salud Pública y Bienestar Social. La dependencia administrativa puede ser oficial, privada o privada subvencionada.
Perú	Ley General de Educación, 1982. Decreto Supremo N.º 0183-ED, Reglamento de Educación Inicial.	No obligatoria (en proceso de consulta la obligatoriedad de 3 a 6 años).	Educación inicial.	<i>Primer Ciclo:</i> 0-3 años. <i>Segundo Ciclo:</i> 3-6 años.	Cunas (0-3). Jardines de niños (3-6).	
Portugal	Ley Básica del Sistema Educativo. N.º 46/86. Decreto Ley N.º 43/89 (preescolar). Decreto Ley N.º 147/97. Despacho N.º 5220/97. Ley Marco de Educación Preescolar N.º 5/97.	No obligatoria.	Educación preescolar.	<i>Guarderías (Creches):</i> 0-3 años. (Ministerio de Trabajo y Solidaridad). <i>Jardín de Infancia:</i> 3-5 años.	Guarderías. Jardines de Infancia.	Direcciones regionales de Educación y centros regionales de Seguridad Social.
Uruguay	Reforma del Ciclo Básico, año 1986. Proyecto de ley 1995-2000, ley que regula la oferta privada (N.º 16.802), año 1997. Decreto de 9 octubre de 1997.	No obligatoria (obligatoriedad en proceso de aprobación de 4 a 6 años).	Educación preescolar.	<i>1º Nivel:</i> 3-4 años. <i>2º Nivel:</i> 4-5 años. <i>3º Nivel:</i> 5-6 años. (El tramo etareo de 0-3 años solo es cubierto por la educación privada y las modalidades no formales).	Jardines de práctica. Jardines de corte asistencial. Jardines asistenciales. Jardines maternos. Jardines de educación inicial. Clases jardineras en escuelas primarias. Centros de educación inicial (oferta privada)	
Venezuela	Ley Orgánica de Educación, año 1980. Reglamento de Educación, año 1986. Resolución 475. Plan de Estudio para la educación inicial, año 1989. Reforma Educativa, año 1996. Proyecto de ley que incorpore lo reglamentado en la Constitución Nacional (2000).	Obligatorio el último año. Se prevé la obligatoriedad de todo el nivel.	Educación inicial.	<i>3-5 Preescolar:</i> 5-6. (El tramo etareo de 0-3 años solo es atendido por modalidades no formales).	Centros Preescolares. Centros Maternos. Centros de Educación Inicial. Multihogares. Aulas anexas a escuelas básicas. Centros de Coordinación Interinstitucional.	La administración es descentralizada. La Dirección de Preescolar del Ministerio de Educación es el órgano del Estado responsable de las políticas y lineamientos curriculares para el nivel inicial. La responsabilidad de la ejecución de estos puede ser a nivel nacional, estatal, municipal, autónoma o privada.

Organización Estados Iberoamericanos. Elaboración propia a partir de los *Informes de los Sistemas Educativos Nacionales* (OEI - Ministerios de Educación) y de los Datos Mundiales de Educación de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Disponible en: <http://www.oei.es/observatorio2/pdf/sintesis.PDF>. Revisada: 15 mayo de 2008.

MATRIZ DE RESULTADOS BUSQUEDA SISTEMATICA

[VER AQUI](#)

ANEXO 4

PAISES IBEROAMERICANOS – OBJETIVOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO DE LOS PREESCOLARES

PAIS	OBJETIVO GENERAL RELACIONADO CON DESARROLLO DEL NIÑO PREESCOLAR	OBJETIVO ESPECIFICO RELACIONADO CON JUEGO/ACTIVIDAD FISICA	DESARROLLO DEL OBJETIVO EN EL PLAN DE ESTUDIOS
Argentina		Favorecer el proceso de maduración del niño en lo sensomotriz, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio afectivo y los valores éticos.	Los contenidos básicos comunes (CBC) para el último año del nivel inicial se organizan de acuerdo con las siguientes áreas: Lengua y Literatura. Matemática. Área expresiva (educación física, expresión corporal, música y plástica). Área social, natural y tecnológica (integrada). No existen pautas homogéneas de evaluación. Los criterios e instrumentos son elegidos y decididos en el marco del proyecto pedagógico de cada institución

Bolivia	<p>Promover el desarrollo integral del niño y procurar su atención alimenticia, de salud y de educación.</p> <p>Fortalecer la capacitación y la orientación a los padres de familia y a la comunidad, quienes brindan al niño el ambiente propicio para su normal o satisfactorio desarrollo, respetando su individualidad y su creatividad.</p>	<p>Proporcionar actividades para desarrollar destrezas y habilidades de conducta psicomotora y de lenguaje</p>	<p>La formulación del diseño curricular es flexible, abierto, integrado y global. En este marco la educación inicial está orientada a complementar y apoyar a la familia en el proceso de formación de los niños, estableciendo en el segundo ciclo un puente entre los aprendizajes que los niños desarrollan en la familia espontáneamente con los que adquiere de manera más sistemática en la escuela.</p> <p>Para cumplir con estos propósitos, la educación inicial asume el siguiente enfoque:</p> <p>Toma en cuenta el juego como el principio base de la expresión, la exploración y la construcción de conocimientos.</p> <p>Promueve el desarrollo integral de las capacidades del niño.</p> <p>Concibe que el niño construya sus conocimientos desde la complejidad de la realidad que lo rodea.</p> <p>Establece una relación estrecha de la escuela con la familia y la cultura.</p>
Brasil	<p>Según la Ley de Directrices Básicas, el objetivo general de la educación infantil es el desarrollo integral del niño hasta los 6 años en los aspectos físico, psicológico, intelectual y social, completando la acción de la familia y de la comunidad (Art. 29).</p>	<p>Jugar, expresando emociones, sentimientos, pensamientos, deseos y necesidades</p>	<p>En 1998 fueron publicadas y divulgadas las <i>Referencias Curriculares Nacionales para la Educación Infantil</i>. Concebido para servir como guía de reflexión de tipo educacional, este documento aborda: objetivos, contenidos y orientaciones didácticas para los educadores, los técnicos de los sistemas de enseñanza municipales y estatales y demás profesionales de la educación infantil. Está organizado en tres volúmenes: un volumen introductorio que define conceptos y fundamentos, establece objetivos y ejes de trabajo y presenta las líneas generales del material; el segundo volumen, relativo al ámbito de experiencias de formación personal y social, enfoca sobre todo la identidad y la autonomía; el tercer volumen trata del conocimiento del mundo enfocando las diferentes áreas de conocimiento: Movimiento, Música, Artes Visuales, Lenguaje Oral y Escrito, Naturaleza y Sociedad y Matemática</p>

Chile	<p>Promover el desarrollo integral y desarrollar la oportunidad de los niños</p> <p>Detectar en el niño anomalías de orden físico, psíquico y social, y procurar su diagnóstico y tratamiento precoces.</p>		<p>Estas bases curriculares se organizan en cuatro componentes o categorías de organización curricular:</p> <p><i>Ámbitos de experiencias para el aprendizaje:</i> son tres (formación personal y social; comunicación, y relación con el medio natural y cultural) y organizan el conjunto de las oportunidades que el currículo parvulario debe considerar en lo sustancial.</p> <p><i>Núcleos de aprendizaje:</i> son focos de experiencias y aprendizajes para cada ámbito.</p> <p>Para cada uno de ellos se define un objetivo general.</p> <p><i>Aprendizajes esperados:</i> especifican lo que se espera que aprendan los niños. Se organizan en dos ciclos: desde los primeros meses hasta los 3 años aproximadamente y desde este hito hasta los 6 años o el ingreso a la educación básica.</p> <p><i>Orientaciones pedagógicas:</i> procuran fomentar y exponer criterios para la realización y manejo de las actividades destinadas al logro de los aprendizajes esperados.</p>
Colombia	<p>La educación preescolar busca el desarrollo integral de los niños menores de 6 años, en sus aspectos biológicos, cognitivo, psicomotriz, socioafectivo, espiritual y, en particular, del desarrollo de la comunicación, la autonomía y la creatividad.</p>	<p>El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.</p>	<p>Las orientaciones curriculares para la educación preescolar están guiadas por los siguientes principios:</p> <p><i>Integralidad:</i> reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social</p> <p><i>Participación:</i> reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias</p> <p><i>Lúdica:</i> reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos; se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social; desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Asimismo, reconoce que el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear y de generar significados, afectos, visiones de futuro y nuevas formas de acción y convivencia deben constituir el centro de toda acción realizada por y para el educando, en sus entornos familiar, natural, social, étnico, cultural y escolar.</p>

Costa Rica	<p>Propiciar el desarrollo integral de los niños atendiendo las áreas cognitiva-lingüística,</p> <p>socioemocional y psicomotriz, para una mejor calidad de vida como ser individual y social.</p> <p>Favorecer el desarrollo socioemocional del niño, para la formación de hábitos para la convivencia social, así como valores y actitudes que le permitan interactuar positivamente con su medio cultural.</p> <p>Promover en el niño el desarrollo de destrezas y habilidades básicas, para el desarrollo óptimo de sus potencialidades.</p>		<p>El programa de estudio para el ciclo materno infantil (2000) comprende cuatro propósitos que orientan el quehacer educativo.</p> <p>El objetivo es que el niño y la niña:</p> <p>Se adapten progresivamente al entorno sociocultural.</p> <p>Construyan su autonomía e identidad personal.</p> <p>Amplíen y profundicen paulatinamente sus experiencias y conocimientos.</p> <p>Enriquezcan y diversifiquen sus formas de comunicación, expresión y representación de la realidad.</p>
------------	--	--	---

Cuba	La educación preescolar tiene como fin «lograr el máximo desarrollo posible para cada niño y niña de 0 a 6 años» considerando este desarrollo como integral, que incluye lo intelectual, lo afectivo-emocional, lo motriz, los valores, las actitudes las formas de comportamiento y lo físico; es decir, el inicio de la formación de la personalidad. Este propósito se plasma en un currículo sustentado en más del 80% en investigaciones cubanas, con iguales contenidos programáticos, fundamentado en los mismos principios teóricos y metodológicos y con orientaciones didácticas semejantes para los encargados de la atención educativa a los niños de estas edades independientemente de la variante organizativa que se aplique, formal o no formal.		<p>La organización del proceso educativo parte de considerar, como una condición indispensable para el éxito de la educación de los niños, el proceso de adaptación que consiste en el tránsito paulatino de las condiciones de vida del hogar a las de la institución; este proceso se sustenta en un conjunto de principios y requerimientos resultados de investigaciones desarrolladas con este fin.</p> <p>El Programa se estructura en áreas de desarrollo y abarca algunos de los siguientes contenidos:</p> <p>Motricidad, Gimnasia, Educación física.</p> <p>Estos contenidos se concretan en los diversos tipos de actividades en que se organiza el proceso educativo en la institución:</p> <p><i>Actividades programadas.</i> tienen un tiempo determinado en el horario en correspondencia con la edad de los niños</p> <p><i>Actividades independientes.</i> Su contenido tiene como punto de partida los intereses, gustos y necesidades de los niños. Como alternativas, se les ofrecen el juego de roles, didácticos, de movimiento, dramatizaciones, juegos musicales, paseos.</p> <p><i>Actividades complementarias.</i> complemento a las actividades programadas y/o al programa en general</p>
Republica Dominicana	Contribuir al desarrollo físico, motriz, psíquico, cognitivo, afectivo, social, ético, estético y espiritual de los educandos.	Promover el desarrollo de las potencialidades y capacidades de los educandos, mediante la exposición en un ambiente rico en estímulos y la participación en diversidad de experiencias formativas	<p>Las actividades grupales dentro de las cuales se integran las diversas disciplinas importantes en la promoción del desarrollo integral del educando, como son:</p> <p>Literatura (cuentos, poesías, dramatizaciones); expresión gráfico-plástica (pintura, dibujo, pegado, modelado, rasgado, etc.); expresión corporal; educación física; música, y los aprestamientos de las diferentes áreas del conocimiento.</p>
Ecuador	Favorecer el desarrollo de las esquemas psicomotores, intelectuales y afectivos del párvulo, que permitan un equilibrio permanente con su medio físico, social y cultural.	Desarrollar y favorecer el proceso de formación de hábitos, destrezas y habilidades elementales para el aprendizaje.	<p>El plan de estudios de la educación preescolar comprende los siguientes dominios:</p> <p>Afectivo social, Psicomotriz, Cognoscitivo.</p> <p>Las actividades psicomotrices promueven el desarrollo del dominio corporal, en estrecha relación con la afectividad y los conocimientos para lograr coordinación, rapidez, precisión y fuerza muscular.</p>

<p>El Salvador</p>	<p>Procurar el desarrollo integral del niño desde su nacimiento.</p> <p>Enriquecer el desarrollo del educando, por medio de la integración a procesos pedagógicos crecientes de naturaleza cognoscitiva, afectiva y psicomotora.</p> <p>Fortalecer el desarrollo armónico de la personalidad del educando, en sus espacios vitales: familia, escuela y comunidad.</p> <p>Promover el proceso de madurez del niño mediante la estimulación temprana, la asistencia nutricional, el aprestamiento y su integración al grupo social, a fin de asegurar su preparación para la vida y la adecuada incorporación a la educación básica.</p>	<p>Encauzar pedagógicamente los intereses propicios de la edad (psicomotrices, senso-perceptivos, lenguaje y juego) de forma primordial.</p>	<p>Ser individual y social, en ese sentido atiende el desarrollo del pensamiento; la educación de la multisensorialidad y del movimiento consciente; la formación de actitudes y valores positivos; el desarrollo de la capacidad de expresión, de la creatividad y de la sensibilidad estética.</p> <p>El contenido curricular de los programas de estudios se organizan y definen a través de unidades de aprendizaje integrado, y se definen como la organización de objetivos, contenidos, actividades y medios, centrados en los niños a partir de sus necesidades, intereses y problemas para generarle experiencias integradas de aprendizaje.</p>
--------------------	--	--	---

<p>España</p>	<p>Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.</p> <p>Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.</p>		<p>Los contenidos educativos en esta etapa se organizan en torno a áreas que se corresponden con ámbitos propios de la experiencia y el desarrollo infantiles. Estas tres áreas son:</p> <p><i>Identidad y autonomía personal:</i> hace referencia al progresivo conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo de sí mismos, y a la capacidad de utilizar los recursos personales disponibles en cada momento. Los contenidos de esta área se agrupan en cuatro bloques: el cuerpo y la propia imagen; juego y movimiento; la actividad y la vida cotidiana y, por último, el cuidado de uno mismo.</p> <p><i>Medio físico y social:</i> aborda la ampliación de las experiencias del niño de manera que vaya conociendo el mundo que lo rodea de forma cada vez más completa. En esta área se contemplan los siguientes contenidos: los primeros grupos sociales, la vida en sociedad, los objetos, los animales y las plantas.</p> <p><i>Comunicación y representación:</i> esta área debe contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio. Aquí los contenidos se refieren al lenguaje oral, la aproximación al lenguaje escrito, la expresión plástica, la expresión musical, la expresión corporal y las relaciones, la medida y la representación en el espacio.</p>
<p>Guatemala</p>	<p>Que el alumno:</p> <p>Manipule con destreza instrumentos y materiales sencillos que le permitan participar en algunos trabajos de su familia y de su escuela.</p>	<p>Que el alumno:</p> <p>Participe en actividades recreativas.</p>	<p>Se basa en que el juego / patrimonio privilegio de la infancia.</p> <p>Las competencias a desarrollar son:</p> <p>Coloca su cuerpo en diferentes posiciones manifestando su flexibilidad, regulación, adaptación, equilibrio y coordinación al realizar diferentes movimientos de acuerdo a su edad.</p> <p>Realiza movimientos manifestando flexibilidad, regulación, adaptación, equilibrio y coordinación.</p> <p>Las áreas para el ciclo I son: destrezas de aprendizaje, comunicación y lenguaje, conocimiento de su mundo, estimulación artística, motricidad.</p> <p>Para el ciclo II son: destrezas de aprendizaje, comunicación y lenguaje, medio social y natural, expresión artística y educación física.</p>

Honduras	Promover el desarrollo de actividades, hábitos, conocimientos, destrezas, aptitudes y habilidades que favorezcan la formación integral del niño.	Orientar al niño para que cuide de su salud física, mental y espiritual.	<p>Los contenidos de aprendizaje se enmarcan en las siguientes áreas:</p> <p><i>Área psicomotriz:</i> está destinada a la ejecución de motores básicos, incluye así objetivos que favorecen el desarrollo de los grandes y pequeños músculos, propician el reconocimiento del esquema corporal, ayudan a definir y ejecutar la lateralidad dominante y la coordinación visomotriz como proceso básico mediante el cual los niños se identifican con el medio que los rodea.</p> <p><i>Área socioafectiva:</i> comprende el proceso de socialización por el cual el niño se adapta al ambiente que lo rodea, haciéndolo partícipe del mismo, propicia el conocimiento de su yo, la estructuración de relaciones interindividuales e intrayección de valores y el fomento de una conciencia patriótica.</p> <p><i>Área intelectual:</i> representa el conjunto de los procesos por medio de los cuales el niño organiza mentalmente la información que recibe, a través de sus sentidos y su razonamiento, lo que le permite resolver situaciones nuevas, con base en experiencias pasadas.</p> <p><i>Área del lenguaje:</i> instrumento básico de comunicación. Esta área compone el sistema de comunicación del niño que está integrado por tres componentes: lenguaje receptivo, lenguaje perceptivo y lenguaje expresivo.</p>
----------	--	--	---

Mexico	<p>El objetivo de la educación inicial es contribuir a la formación armónica y al desarrollo equilibrado de los niños desde su nacimiento hasta los 4 años de edad.</p>		<p>El programa de educación preescolar considera al desarrollo infantil como un proceso integral en el que la afectividad, la motricidad, los aspectos cognoscitivos y sociales están estrechamente interrelacionados. El método de proyectos constituye la estructura operativa del programa que aún es vigente y está en vías de reformulación.</p> <p>Para llevar a cabo este método es necesario definir los proyectos a partir de las fuentes de experiencia del niño, consolidar una organización de juegos y actividades que en forma global responda al desarrollo afectivo, intelectual, físico y social del niño. Ello implica organizar las actividades de modo que favorezcan formas cooperativas y la integración entre los niños, considerar de primera importancia al juego, la creatividad y la expresión libre del niño, respetar el derecho a las diferencias de cada uno, así como realizar evaluaciones desde un punto de vista cualitativo, como proceso permanente para obtener información sobre el desarrollo de las acciones educativas, los logros y los obstáculos. Se considera al docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo que propicia el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de los niños.</p> <p>Los proyectos se articulan con los siguientes bloques de juegos y actividades:</p> <p>Sensibilidad y expresión artística.</p> <p>Relación con la naturaleza.</p> <p>Psicomotricidad.</p> <p>Matemática.</p> <p>Lengua oral, lectura y escritura.</p>
--------	---	--	---

Nicaragua	Promover el desarrollo de actitudes, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y hábitos relevantes y significativos, para niñas y niños de 3 a 6 años, que favorezcan su desarrollo pleno.	Orientar a la niña y al niño para que cuide su salud física, valore su cuerpo, sentimientos y pensamientos relacionados con él y con ella, y promover una actitud de autocuidado, acorde con sus posibilidades	En la modalidad formal se elabora un programa dirigido a los niños y las niñas de 5 y 6 años, organizado en tres grandes áreas de desarrollo: Área socioafectiva. Área psicomotora. Área cognoscitiva. La <i>Guía Multinivel</i> agrupa a seis ejes temáticos en los cuales van integradas las cinco áreas del desarrollo: socioafectiva, cognoscitiva, psicomotora, expresión y comunicación y creatividad, así como los ejes transversales: participación comunitaria, derechos del niño y de la niña, salud integral, educación ambiental, educación para el trabajo, educación para la paz y la democracia, educación para la sexualidad, el amor y la convivencia y enfoque integral de género.
Panama	estimular en el educando el crecimiento y el desarrollo óptimo de sus capacidades físicas, emocionales y mentales; garantizar vivencias pedagógicas y psicológicas dentro de un ambiente escolar físico y social acorde a su edad, que le permitan la práctica de buenos hábitos de conducta, así como, la adquisición de destrezas y habilidades básicas para aprendizajes posteriores.		El plan de estudios de educación inicial se integra en tres áreas, que tienen como eje central los criterios indispensables para el desarrollo humano. <i>Área socio afectiva:</i> esta dimensión del desarrollo se da según la naturaleza particular de cada niño, ya que en ella se propicia un proceso de socialización que parte de la percepción de la propia imagen, se extiende a la autoevaluación como personas y al desarrollo de su identidad personal, social y nacional; respetando a la vez los valores de la diversidad propios de su contexto socio cultural e histórico. <i>Área cognoscitiva lingüística:</i> esta área considera a los niños con múltiples capacidades para reconstruir el conocimiento y apropiarse de saberes, mediante la comunicación permanente con su entorno cultural, que es el producto de todos los bienes materiales y espirituales creados por la humanidad. <i>Área psicomotora:</i> en esta etapa el desarrollo de esta dimensión juega un papel importante, ya que es donde se estimulan las destrezas motrices y creadoras básicas para la adquisición de los conocimientos y les permite también a la niñez descubrir las propiedades de los objetos y sus propias cualidades, estableciendo relaciones entre ambas.

Paraguay	<p>Adquieran habilidades y destrezas audivisomotoras y de orientación temporoespacial,</p> <p>respetando las diferencias individuales</p> <p>Enriquezcan el lenguaje oral para una comunicación espontánea en las dos lenguas.</p>		<p>La organización de las experiencias de aprendizaje se concreta en un diseño curricular que incorpora objetivos, contenidos, acciones didácticas, recursos y evaluación sujetos a criterios preestablecidos:</p> <p><i>El componente fundamental:</i> integra conocimientos, actividades y valores relacionados con la educación familiar, la educación democrática y la educación ambiental que impregnan transversalmente el currículo; demandan un tratamiento desde todas las áreas y no desarrollan un espacio y tiempo determinados.</p> <p><i>El componente del desarrollo de la personalidad:</i> incluye actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos tendientes a desarrollar integralmente al niño en todas las dimensiones de su personalidad.</p> <p><i>El componente local:</i> constituye un espacio para la organización y el desarrollo de actividades de carácter e interés comunitarios.</p>
Perú	<p>Promover el desarrollo integral del niño y procurar su atención alimenticia, de salud y recreación.</p>		<p>Los objetivos y las acciones de la estructura curricular se han organizado en áreas de desarrollo que constituyen conjuntos orgánicos de contenidos afines por su naturaleza y acción en el desenvolvimiento del niño, que se tipifican por el énfasis que se da a un aspecto del desarrollo infantil. Estas áreas son:</p> <p>Bio psicomotor.</p> <p>Intelectual.</p> <p>Socioemocional.</p>

<p>Portugal</p>	<p>Proporcionar un bienestar y un desarrollo integral de los niños en un clima de seguridad</p> <p>afectiva y física, durante el alejamiento parcial de su medio familiar a través de una atención individualizada.</p> <p>Estimular el desarrollo global de cada niño, en el respeto por sus características individuales, inculcando comportamientos que favorezcan aprendizajes significativos y diversificados.</p>		<p>Las orientaciones curriculares para la educación preescolar contemplan áreas de contenidos que deben ser trabajadas de forma articulada:</p> <p>Área de formación personal y social.</p> <p>Área de expresión/comunicación.</p> <p>Dominio de expresiones con diferentes vertientes: expresión motora.</p> <p>Dominio del lenguaje oral y abordaje de la escritura.</p> <p>Dominio de las matemáticas.</p> <p>Área de conocimiento del mundo.</p>
<p>Uruguay</p>	<p>Promover el desarrollo integral de cada infante inserto en la realidad biopsicosocial a la que pertenece.</p>	<p>Promover el desarrollo integral del niño en su realidad bio-psico-social, proporcionando los estímulos necesarios para que alcance el óptimo.</p> <p>Apoyar al infante a socializarse, asistiéndolo en el proceso individuo-asociado, orientando el paso del principio del placer al principio de la realidad.</p> <p>Brindar varias y múltiples oportunidades para que el infante se exprese por medio de juego, sin esperar producir resultados de antemano y jerarquizándolo como medio de aprendizaje.</p>	<p>Los programas educativos para la educación preescolar se estructuran teniendo en cuenta que la construcción de los conocimientos debe considerar integralmente el qué aprender, el cómo hacerlo, para qué y por qué:</p> <p>La evolución cognitiva y psicoafectiva de los niños de 3 a 5 años. Las necesidades, intereses, actividades y problemas de niños de 3 a 5 años. Las necesidades de la sociedad y de la comunidad local. El máximo desarrollo de las capacidades del educando. Los rendimientos mínimos exigibles. El máximo de iniciativa del educador, proporcionándole una guía orientadora. La exigencia de establecer claramente los fines y la indicación concreta de los medios y métodos para obtenerlos.</p>

Venezuela	<p>Facilitar el desarrollo físico, cognoscitivo, socioemocional, psicomotor, y del lenguaje moral del niño y por ende, el pleno desarrollo de su personalidad.</p> <p>Facilitar la participación activa del niño en su proceso de aprendizaje.</p> <p>Favorecer el desarrollo de las habilidades y destrezas que están en la base de los aprendizajes y experiencias educativas posteriores.</p>		<p>Organizar actividades lúdicas (juegos y dramatizaciones) como vehículo por excelencia de aprendizaje y desarrollo de competencias generales y específicas. Incorporando juegos tradicionales propios de la comunidad, lectura de cuentos, poesías, canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas, producto de las manifestaciones culturales propias, celebraciones, ceremonias, como elementos para facilitar el lenguaje y el desarrollo del pensamiento.</p> <p>Los contenidos están orientados por las áreas del desarrollo infantil: cognitiva, del lenguaje, psicomotora, física y socioemocional.</p>
-----------	--	--	---

Organización Estados Iberoamericanos. Elaboración propia a partir de los *Informes de los Sistemas Educativos Nacionales* (OEI - Ministerios de Educación) y de los Datos Mundiales de Educación de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Disponible en: [http:// http://www.oei.es/observatorio2/pdf/sintesis.PDF](http://www.oei.es/observatorio2/pdf/sintesis.PDF). Consulta: 15 mayo de 2008.