



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pág. 278-296.

LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS A TRAVÉS DE LA INTERVENCIÓN CON ESTRATEGIAS LÚDICAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Kevin Alexis Medel Serrano
Adrián Cuevas Jiménez
María Antonieta Covarrubias Terán

Resumen

La educación es considerada un derecho universal en los últimos años; puede ser institucionalizada o formal, o no institucionalizada o informal cuando ocurre en la cotidianidad de las personas. La educación ha existido desde que existe el ser humano, pues constituye el modo humano de desarrollo, en tanto proceso de apropiación por el individuo de la experiencia histórico social de su grupo o sociedad, es decir, de su cultura, a través de la interacción social; implica un proceso de aprendizaje, concretamente situado en los contextos específicos de participación de las personas. Considerando que la problemática de la educación se funda, principalmente, en la enseñanza de contenidos y deja a un lado las vivencias de los niños escolares y estudiantes, el objetivo de este trabajo fue analizar experiencias de estudiantes de psicología en su intervención con estrategias lúdicas como una alternativa para la educación básica en México.

Palabras Clave: Psicología sociocultural, educación básica, enseñanza, aprendizaje, educación superior, valores.

THE TRAINING OF PSYCHOLOGISTS THROUGH INTERVENTION WITH PLAYFUL STRATEGIES IN BASIC EDUCATION IN MEXICO

Abstract

Education is considered a universal right in recent years; can be institutionalized or formal, or not institutionalized or informal when it occurs in people's daily lives. Education has existed since human beings exist, as it constitutes the human mode of development, as a process of appropriation by the individual of the historical social experience of his group or society, that is, of his culture, through social interaction; involves a learning process, specifically located in the specific contexts of people's participation. Considering that the problem of education is mainly based on the teaching of content and leaves aside the experiences of school children and students, the objective of this work was to analyze experiences of psychology students in their intervention with playful strategies as an alternative to basic education in Mexico.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Keywords: Sociocultural psychology, basic education, teaching, learning, higher education, values.

Introducción

La educación es un proceso de culturización y socialización de los individuos, con la perspectiva de permanencia y creación de la cultura. De este modo se concibe por educación el proceso de apropiación, por el individuo, de la experiencia histórico-social, o cultural, para constituirse en un integrante legítimo de su grupo o sociedad. Partiendo de un marco teórico-metodológico de psicología sociocultural, Lave y Wenger (2003) mencionan que el aprendizaje es situado, es decir, ocurre en un momento espacio-temporal particular de cada individuo, mientras éste es participante en las actividades del momento en el que se encuentra. Así cualquier individuo co-construirá una serie de enseñanzas-aprendizajes en la relación con los otros, independientemente de dónde se encuentre, ya que todos tienen derecho a acceder a una educación formal.

Recuérdese que, en la década de los 90's a nivel mundial se decretó como derecho universal la educación, y comenzaron los preparativos para que más de 150 países tomaran medidas económicas y de personal necesario para poder hacer realidad la educación formal accesible a todos (UNESCO, 2000). Sin embargo, en la actualidad aún no se ha podido lograr que la educación institucionalizada sea posible para todos, pues existen diferentes condiciones que no hacen posible la realización de dicho proyecto, entre las cuales se encuentran la falta de espacios en las escuelas para todos los niños, lo cual se relaciona con la sobrepoblación existente y la asignación insuficiente de los recursos económicos y materiales, junto a la existencia de múltiples asentamientos poblacionales alejados y marginales en varios países.

En México la educación básica está integrada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En sus tres grados que abarca la educación



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

preescolar se atiende a niños de tres a cinco años. El nivel de educación primaria tiene seis grados y, de acuerdo con los datos oficiales, incorpora a niños de 6 a 12 años, mientras que la educación secundaria, que incluye tres grados, da cobertura a adolescentes de 13 a 15 años. De acuerdo con el artículo tercero de la Constitución y con la Ley General de Educación en México, los tres niveles de educación son obligatorios y, por lo tanto, la cobertura tendría que ser universal (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012).

En este país, a lo largo de los años, la estructuración y práctica de la enseñanza se ha ido transformando; así, en el siglo pasado era bien visto que los profesores *corrigieran* a los alumnos si se equivocaban en algo o bien si así lo consideraba el profesor, a través del castigo físico; se asumía que el maestro tenía la verdad absoluta, mientras que los alumnos eran pasivos y sólo receptores del conocimiento del maestro. Ahora esa forma de enseñanza se considera superada, ya no se puede *corregir* de esa forma y a los alumnos se les otorga un papel activo y participativo en el proceso.

Al respecto, Vygotsky (1987; 1934), plantea que los niños aprenden de una forma significativa mediante la actividad creadora, que es cuando las personas producen cosas con lo que tiene a su alrededor. Además, el mismo autor menciona que el aprendizaje se da primero en las interacciones sociales para después transformarse en interiorizado en el proceso de apropiación.

En la actualidad se ha considerado el planteamiento de que el niño sea partícipe de su propio aprendizaje y en colaboración con sus compañeros conforme al principio de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que propone Vygotsky (1934); la ZDP es concebida como la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo, de manera independiente, y lo que puede hacer con ayuda de otro más capaz en el contenido de que se trate; así, el *experto en un tema* le ayuda a otra persona menos experta en el mismo, así, sin que sea impedimento la edad, los niños o jóvenes de ahora pueden enseñar a sus abuelos sobre tecnología, pero también en el aula de clases cuando un niño que



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

sabe más sobre algún tema le ayuda a su compañero explicándole para que pueda resolver las actividades de que se trate.

De esta forma, se trata de que los alumnos sean partícipes en la construcción del conocimiento y en el desarrollo psicológico que van teniendo, dejando a un lado la forma *tradicionalista* de enseñanza individualista y competitiva en las escuelas. Además no se puede olvidar que nos desarrollamos en distintos escenarios de práctica, y no se puede ver a las personas en aislado; el niño en la escuela no solamente participa en la escuela, sino también en su casa, en la calle o parque, con sus amigos y, por ende, es importante que los docentes de las escuelas tengan presente que los niños pueden tener problemas en su educación si también los tienen en otros contextos, pues los contextos de participación se interrelacionan (Dreier, 1999).

En las prácticas de educación escolar, el juego se ha concebido y asumido como una actividad de distracción que, por lo tanto, no es acorde o se opone a las actividades que se consideran formalmente serias, como el estudio que se plantea como cuestión esencial de la escuela. Así, es recurrente la vigilancia y llamadas de atención del profesor, en el salón de clases, hacia acciones o actitudes lúdicas de los escolares; regularmente la interacción y acciones lúdicas son consideradas como propias de otros escenarios que no son las aulas de clase, como el receso o recreo; desde la perspectiva que concede gran importancia al carácter vivencial del proceso enseñanza-aprendizaje, toda la práctica escolar debiera ser como un recreo, de esa manera habría participación activa, atractiva, interesada y emotiva como sucede en la situación de recreo. El juego como recurso de desarrollo representa el medio apasionante para ensayar las propias habilidades, para explorar libremente por el escolar el mundo que le rodea, para establecer las normas no como imposiciones a soportar, sino como convicciones que forman parte del desarrollo personal; asimismo, a través del juego los conocimientos serían apropiados vivencialmente, con interés y motivación, en vez de ser asumidos



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

como contenidos a repetir y retener a muy corto plazo para ser olvidados después de las prácticas estresantes de los exámenes o evaluación, como sucede tradicionalmente. Las actividades y situaciones lúdicas brindan la posibilidad de experimentar y aprender las formas de compartir una actividad en la que han sido iniciados previamente bajo la tutela del adulto (Lozano, 1997).

De esta manera, mediante el juego el niño aprende a establecer relaciones con los demás, a verse y asumirse como parte de un colectivo y a valorar al *otro* como parte de sí mismo, a ejercitar su creatividad, así como a expresar y reconocer su emotividad, cuestiones que tienen que ver con su desarrollo integral (Meneses y Monje, 2001). Estructurado y orientado en ese sentido, el juego es fundamental para el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social, emocional y moral en todas las edades, para la estructuración de la identidad conociéndose a sí mismo en su relación con el mundo, para desarrollar su creatividad, explayar su imaginación, ejercer su comunicación y su capacidad de crítica; las capacidades, habilidades y actitudes que propician las situaciones lúdicas posibilitan proyectarse y orientarse a actividades y asunciones adultas y en general a *apropiarse del sentido sociocultural de toda actividad humana* (Gallardo y Gallardo, 2018).

En las actividades y prácticas infantiles se engloba el juego como forma importante y vivencial de socialización, cuestión que suele truncarse cuando se inserta en la dinámica formalizada de las instituciones escolares, ante su dinámica estricta, rígida y desligada de la actividad atractiva y lúdica previa, lo que muchas veces genera insatisfacción, inadaptación y dificultades en el desarrollo del escolar (Rogoff, 1993).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Elkonin (1985)¹ concebía al juego como medio de socialización y aprendizaje en la infancia; la primera forma de socialización porque es un espacio donde los niños interaccionan y conviven mientras juegan, lo que les ayuda a desarrollar habilidades motrices finas y gruesas, además de cognitivas como la expresión de emociones y el lenguaje. Además, constituye una forma de aprendizaje porque los infantes realizan representaciones de la cotidianidad, por ejemplo, cuando juegan a la casita, a la escolita, a las carreras, bomberos, policías y ladrones, entre otras cuestiones que son representaciones de la cotidianidad. Por tal motivo el autor destaca el juego como medio de aprendizaje. El objetivo del juego, señala Ortega (1991) es aprender del mundo de las personas adultas, de sus relaciones, sus actividades, transacciones, sistemas de organización y comunicación.

La posibilidad de aprender mediante el juego no es exclusiva de los niños en edad preescolar, sino que, a nivel de primaria, el juego potencia el dominio de conceptos académicos, además de fomentar la motivación por el aprendizaje. Jugar por ejemplo juegos de mesa puede reforzar conceptos matemáticos a la vez que incrementan la competencia social y desarrollo de estrategias; participar en clubs de lectura, dramatización, obras de teatro, representaciones sociales, y actividades relacionadas a la lectura incrementan en gran medida las probabilidades de que los niños con dificultades para leer puedan avanzar y no se den por vencidos. Permitir que los alumnos de primaria se relacionen activamente con diversos materiales, temas y cuestiones favorece su capacidad de indagación y de resolución de problemas (UNICEF, 2018).

Por ello es importante que el juego se asuma como un recurso muy importante en la realización de actividades académicas, pues los niños al estar en una etapa de transición donde el juego tiene gran significado para ellos, pueden aprender de manera significativa y emotiva.

¹) Elkonin fue discípulo de Vygotsky y continuó desarrollando su trabajo en la educación.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Ya se ha señalado que desde la institucionalización de la educación, el aprendizaje de contenidos para el desarrollo cognitivo y transmisión de la cultura misma de manera formal, se ha visto al juego como un distractor de las actividades en el aula, y como medida de *control* se ha disfrazado el quitar el juego de las actividades académicas con el *tener un buen comportamiento*, donde se hace ver a la actividad de jugar, divertirse, socializar, como algo que se opone a esa forma de aprendizaje; sin embargo, como ya se ha descrito en párrafos anteriores, diversos autores afirman que el juego es necesario para el desarrollo cognitivo-afectivo y de habilidades motrices y sociales. En correspondencia con esta consideración formativa de las estrategias lúdicas y vivenciales, enseguida se presentan algunas experiencias al respecto, realizadas por estudiantes de educación superior en su formación como psicólogo(a)s a través de su inserción en la educación básica en México.

El contexto de formación universitaria en Psicología

Sitúa este trabajo la formación de psicólogo(a)s en el currículo de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, una dependencia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este plan de estudios se fundamenta en la estructuración formativa en dos grandes etapas. La primera de formación general básica, donde el estudiante adquiere conocimientos de los enfoques teóricos de la psicología y de sus correspondientes planteamientos y recursos metodológicos y prácticos, así como el reconocimiento de los ámbitos tradicionales y emergentes de inserción profesional del psicólogo; se espera que al final de esta etapa el estudiante cuente con los elementos que le permitan elegir las perspectivas psicológicas para su formación en la segunda etapa, denominada de formación profesionalizante; ésta se centrada en la inserción práctica del estudiante en los ámbitos de desempeño profesional desde las perspectivas que elija; esta implicación práctica se apoya con el conocimiento y manejo de los elementos teórico-metodológicos específicos del ámbito y perspectiva psicológica respectiva. Dicho plan de estudios establece que con la



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

inserción práctica en esta segunda fase, el estudiante se forma profesionalmente, a la vez que cumple con el servicio social que todo profesional debe cubrir con la sociedad.

El presente trabajo se ubica en la segunda fase de formación de psicólogos, en el ámbito denominado en el plan de estudios “Educación, Desarrollo y Docencia”, de la perspectiva psicológica llamada “Tradición Sociocultural y de la Actividad”. Esta perspectiva se funda en los planteamientos generales de Vygotsky y los desarrollos posteriores de sus seguidores. En esta especificidad se asume que la interrelación teoría-práctica implica un proceso donde la teoría se construye como reflexión de la práctica que, a la vez, la dirige; y específicamente, la formación profesional como un proceso de constitución integral del estudiante a través de la integración de los modos en que se despliega el proceso: apropiación y/o construcción de conocimientos y habilidades necesarias al desempeño de la profesión, y su logro a través del contacto práctico con el objeto profesional en los escenarios reales en que se despliega. Asimismo, que la profesionalización adquiere un valor social de utilidad a la sociedad respectiva en que se inserta, implicando la formación en valores que orienten la actuación en el compromiso social, responsable y ético; asimismo, que dicha formación es inseparable del desarrollo del estudiante como persona que piensa, actúa y se emociona como proceso indisoluble y necesariamente inmerso en la relación con el *otro*.

Con estos fundamentos, la formación de los estudiantes inició con una sensibilización a su propio desarrollo como personas y como escolares que fueron y continúan siendo, a compartir con el *otro* lo que cada uno es en sus fortalezas, debilidades, habilidades y emotividad, para comprender que cada quien es único e irrepetible en el mundo y que, por lo tanto, esto significa que cada cual puede enseñar al, y aprender del “*otro*”, de modo que el *otro* es inseparable de uno mismo, y fundamento imprescindible de la colaboración. Y esta formación, a través de actividades, dinámicas y recursos vivenciales y



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

lúdicos, que los implicara emotivamente y comprendieran que esa misma estrategia se requería en la intervención para el desarrollo de los escolares, con las especificidades necesarias al nivel y de acuerdo a las necesidades que se detectaban en los centros escolares de inserción.

Los estudiantes participantes correspondieron a dos generaciones de formación profesional en psicología, en el ámbito y perspectiva señalados, interviniendo durante un año cada una de manera consecutiva. El proceso de planeación de las estrategias, en la modalidad de talleres vivenciales y lúdicos, que abarcó 12 sesiones de 90 minutos cada una, se caracterizó por la implicación creativa, motivada, documentada, en colaboración y discusión permanentes de los estudiantes, de acuerdo a una estructuración de elementos guía previamente consensuados.

El contexto y las experiencias de intervención

La intervención se llevó a cabo en 2 escuelas primarias ubicadas en el Municipio de Tlalnepantla de Baz en el Estado de México, dentro del área metropolitana de la Ciudad de México. Una primaria era multigrado o integrada, compuesta por 3 profesoras y un director, con una población de 65 escolares, en la que una sola profesora atendía a escolares de dos grados diferentes en un solo grupo y espacio (primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto), en horario matutino de 8.00 hs. a 12.30 hs. La segunda escuela primaria era de tiempo completo, con horario de 8.00 hs. a 16.00 hs., con población alrededor de 250 escolares, distribuidos en grupos de acuerdo al grado con un profesor para cada grupo y grado, y en la que se otorgaba desayuno y comida a los niños.

Los talleres vivenciales y lúdicos se estructuraron a partir de tramas o temáticas en relación con los procesos a desarrollar en los niños de acuerdo a las necesidades detectadas, como: *piratas, buenos monstruos, gamers y magos*,



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

superhéroes, exploradores, academia de arte, youtubers, noticiero. Enseñada las experiencias de intervención.

En la primera experiencia de intervención González, Naranjo, Trejo, Villeda, Cuevas y Covarrubias (2020), se implementó el taller vivencial en un grupo de primer grado de la primaria multigrado, compuesto por 3 niños y 2 niñas, con la trama de ser *superhéroes*, para desarrollar atención, respeto, integración, seguimiento de instrucciones y expresión de emociones, mediante actividades y juegos donde los escolares asumía el reto de convertirse en superhéroes con su implicación en los mismos y la apropiación de los contenidos; algunas de las actividades lúdicas fueron: conejos y conejeras; el lobo; completar misiones, entre otras. Los estudiantes-coordinadores del taller expresaron logros con la estrategia empleada como factor de cambio en problemas de atención y respeto, además jugó un papel importante para la apropiación de valores que demandaba la población en la detección de necesidades.

Por otro lado, Jiménez, Silvestre, Cuevas y Covarrubias (2020), con el taller vivencial para grupos de primer grado de ambas escuelas, centrado en la trama *buenos piratas y paw patrols*, donde los escolares tenían que completar misiones y buscar tesoros dependiendo de un mapa de piratas, el cual implicaba realizar actividades como misiones para alcanzar metas que tenían que ver con el desarrollo de: autoestima, respeto, comunicación asertiva y autorregulación de emociones; los coordinadores expresaron como logros de los niños que ya no se arrebataran los objetos de los demás y empezaron a sustituir estas acciones expresando sus demandas con la herramienta lingüística *por favor*. Asimismo, y de forma gradual, fueron respetando a los compañeros cuando participaban; se logró que los niños reconocieran expresiones de la emoción de tristeza y, a su vez, que propusieran soluciones para disminuirla en los demás; se familiarizaron con el reconocimiento de las emociones



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

principales y, en la primaria integrada, se produjo una mayor reflexión al respecto, aterrizándola en vivencias propias.

Contreras, Pérez, Cuevas y Covarrubias (2020), con otro taller vivencial y lúdico, con la trama de *buenos monstruos*, en segundo grado de ambas escuelas, donde cada escolar imaginaba y asumía ser un buen monstruo, lo cual implicaba realizar dinámicas y actividades lúdicas acordes a esa trama para apropiarse de los contenidos y expresiones prácticas de respeto, integración grupal, autoestima, cuidado de los seres vivos y solución de conflictos. Las profesoras de ambas escuelas comentaron que, a partir de la intervención se fue facilitando el trabajo con el grupo: los niños participaban con mayor frecuencia, por voluntad propia y se podía observar que poco a poco los menores iban adoptando estas cualidades y expresándose en distintos contextos; los niños de ambas escuelas mostraron avances en las actividades programadas dentro del taller y en manifestaciones informales fuera del mismo.

Asimismo, Quintana, Morales, Antonio, González, Cuevas y Covarrubias (2020), trabajaron con grupos de segundo grado de ambas escuelas en el taller vivencial con la trama de *exploradores*, que implicó ir asumiendo ese papel por los escolares por medio del juego, dibujos y dinámicas acordes a esa trama, orientados a su apropiación del significado de respeto a sí mismo, autoconocimiento y autoestima, reconocimiento y regulación de emociones. El reporte señala que la estrategia permitió el cambio en el desarrollo de los niños en las temáticas; como ejemplo se alude al caso de una niña quien logró ser empática pues al ubicarse en el lugar de otro niño se dio cuenta de que sus acciones lo habían hecho sentir mal, ella se mostró propositiva cuando pensó en ofrecer la disculpa y acceder a trabajar con él. Los niños pudieron apropiarse del significado de que cada integrante “del equipo explorador” tiene una función importante en el desarrollo de las tareas.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

En Medel-Serrano, Manuel, Cuevas y Covarrubias (2020), el trabajo con escolares de tercer grado de ambas escuelas, el taller vivencial con trama ser *magos gamers*, implicó que sintieran la importancia del trabajo colaborativo y lo asumieran en su interacción como condición de convertirse en magos, a través de realizar juegos que implicaba el aprender trucos de magia y pasar las misiones de videojuegos para subir de nivel. El reporte señaló avances, pues los escolares mostraron más compañerismo, tanto en el espacio del taller como en actividades académicas fuera del mismo. La maestra comentó: *Me siento satisfecha y feliz de ver que a los niños les ha servido lo que han promovido, ellos se ayudan entre sí y ahora tienen muy buena relación de compañerismo*. Asimismo, un niño narró lo siguiente: *es importante no hablarnos por apodos porque podemos hacer sentir mal a los niños*.

Del Carmen, Ramos, Herrera, Cuevas y Covarrubias (2020), en el taller vivencial en cuarto grado de ambas escuelas, bajo la trama de convertirse en *magos*, de igual manera se usaron trucos de magia y materiales de magia donde los niños podían expresar sus sentimientos, opiniones y realizar actividades con el objetivo de ser magos, esto para promover el desarrollo de tolerancia, trabajo en equipo, lecto-escritura, identificación de emociones y respeto entre iguales. Los hallazgos principales fueron un progreso considerable del valor del respeto y la tolerancia reflejada en la convivencia, retomando las reglas previamente establecidas, como levantar la mano para tomar turnos en conversaciones o participaciones dentro del taller y las clases. Así como el reconocimiento de las cualidades mutuas y la identificación de sus emociones.

En el mismo nivel escolar -cuarto grado- de ambas primarias, Domínguez, Soriano, Covarrubias y Cuevas (2020) llevaron a cabo el taller vivencial con la trama de *superhéroes*; luego de la motivación y aceptación del reto de convertirse en tales por los escolares, siguió la implicación en actividades y juegos acordes, para el desarrollo de convivencia, solución de problemas y autoestima, como condiciones inmersas en su logro. El reporte de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

avances señala que los niños asumieron que no debían excluir a ninguno de sus compañeros porque esto los hace sentir mal y no corresponde con ser superhéroes; la identificación de las emociones ayudó a desarrollar nuevas habilidades para la regulación de las mismas, así como prevenir los efectos negativos que tiene un mal manejo de estas; los niños se mostraron accesibles a las dinámicas empleadas en el proyecto y la comunicación mejoró entre ellos.

Por otro lado, Olea, Ordoñez, Reyes, Covarrubias y Cuevas (2020), también trabajaron con niños de cuarto grado en ambas escuelas, desde la trama emotivamente asumida por los escolares de convertirse *en magos*, para desarrollo de: asertividad, escucha activa, conciencia de las emociones, convivencia y respeto; implicó su participación en dinámicas, juegos, creación y uso de consignas en torno a esas temáticas. Se observó que los niños fueron capaces de esperar su turno para hablar, así como de poner más atención a lo que decían sus compañeros; conforme los niños fueron participando en equipos diferentes convivieron con personas que antes ignoraban o incluso excluía; el desarrollo de la asertividad se incrementó, lo cual permitió que la integración, en ambos grupos de las dos escuelas, fuera más adecuada, ya que previamente una de las principales problemáticas era la no convivencia entre niñas y niños.

También Zavala, Figueroa, Covarrubias y Cuevas (2020) llevaron a cabo un taller vivencial, bajo la trama de *Escuela de arte*, donde tenían que jugar a ser escultores, pintores, bailarines mientras realizaban actividades artísticas que les permitió trabajar autoestima, expresión y regulación de emociones, inclusión y sensibilidad a personas o grupos que sufren exclusión, solución de conflictos y bienestar. Las actividades favorecieron que el autoconcepto de los niños cambiara favorablemente, ya que llegaban a dar ejemplos sobre el amor propio y respeto a sí mismo. Reportan que, en ambas escuelas, la dinámica grupal de convivencia cambió durante el tiempo que duró su intervención, pues los niños generaron comunidades de apoyo entre ellos y se mostraban con mayor iniciativa para arreglar problemas.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Con el taller vivencial en quinto grado diseñado por Martínez, Rivera, Covarrubias y Cuevas (2020), con la trama de “*el noticiero*”, por medio de juegos y actividades acordes a esa trama, los escolares podían realzar entrevistas y reportajes para abordar cuestiones de comunicación asertiva, prejuicios, autoestima, empatía, conciencia de emociones, perseverancia y convivencia; se logró que los niños fueran capaces de reconocer situaciones importantes en su cotidianidad, así como expresarse acerca de las actividades que realizaban al sentirse de cierta manera; el valor del respeto fue central para convivir con los demás en el salón de clases; los niños fueron capaces de escuchar a sus compañeros e intentar ponerse en el lugar del otro al pensar en alguna situación difícil, como una pérdida o un momento de tristeza, por lo que se puede decir que se propició la empatía entre ellos. Las actividades del noticiero, hacer entrevistas y reportajes les facilitó el logro de sus objetivos.

Finalmente, Ortíz, Ortíz, Covarrubias y Cuevas (2020), en el taller vivencial con trama de *YouTubers Kids* implementado en sexto grado de ambas escuelas, donde los alumnos podían jugar y hacer actividades como el grabar videos entrevistando a sus propios compañeros de la escuela para abordar temas de respeto, autoestima, trabajo en equipo y expresión de emociones; a través de sus reportajes y videos se logró que los niños resaltaran la relevancia de los temas tratados y su observancia por ellos en sus interacciones. Los niños mencionaron que en su escuela era importante que los psicólogos les enseñaran a otros compañeros de otros grupos acerca de los valores, porque no todos los conocían; los niños se mostraban más empáticos con sus compañeros, paulatinamente se fueron observando cambios significativos en ellos.

Consideraciones finales

De manera general, el análisis compartido de las vivencias de los estudiantes de psicología, en torno a sus situaciones lúdicas en su propio desarrollo personal, y la experiencia de intervenir con estrategias de este tipo en el desarrollo de escolares de educación primaria, con resultados



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

significativos, fueron soportes para la formación de los estudiantes en la convicción de que las prácticas y dinámicas educativas en la escuela deben considerar las estrategias vivenciales y lúdicas y, por lo tanto, superar la concepción de que la implicación de los niños en ellas, mientras realizan actividades que se asumen como serias, como el estudio, entorpecen dicho desempeño.

Desde el punto de vista del niño, cabría lanzar el reto en sentido inverso ¿por qué no más bien transformar en una dinámica de juego las actividades que los adultos conciben como serias? De esa manera habría participación emotiva, interesada, apasionante, alegre, sin necesidad de imponer tiempos ni la percepción de hacerlo sólo por obligación porque el adulto lo establece. En este sentido se orientaron las expresiones de los estudiantes de psicología en la retroalimentación formativa, al final de la intervención, aludiendo también, al avance, a partir de esta práctica de intervención, en su desarrollo como personas y como profesionales de la psicología, a la aportación en beneficio de la población escolar como servicio social, y al reto de implicarse para aportar, como psicólogos, alternativas de transformación y mejora de la educación.

De manera más específica, la intervención de los estudiantes con estrategias vivenciales y lúdicas en el desarrollo de escolares, les permitió comprender en la práctica el principio de apropiación en el desarrollo humano, que plantea la perspectiva sociocultural, al lograr la apropiación por el niño de los contenidos trabajados en cada grupo, como algo significativo y perdurable, como parte de su desarrollo como persona integral, porque implicaba la unidad de emoción-reflexión-acción. Esto también les proporcionó elementos para la crítica y superación de los planteamientos y prácticas que se sustentan en la separación de esos procesos al enfatizar más sólo alguno de ellos. Desde luego, también comprendieron que no se trata del juego por el juego, sino en su estructuración y orientación significativa para el contenido a ser apropiado por el escolar (Cuevas, 2012; Winnicot, 1993).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

El compromiso asumido por los estudiantes participantes en esta intervención, como profesionales de la psicología, fue hacer labor de sensibilización y formación en torno a este nivel de desarrollo en los actores responsables de dirigir el proceso educativo y en los planificadores y tomadores de decisiones al respecto, y en los mismos padres que suelen reproducir y asumir las concepciones y prescripciones de los primeros personajes. Se requiere capacitar a los profesionales educativos y padres de familia sobre el valor del juego en el aprendizaje (UNICEF, 2018).

Muchos recursos asociados a las cuestiones vivenciales y lúdicas tienen importancia en la formación significativa e integral, tanto para la formación en valores como para todos los contenidos académicos, como la música, el dibujo, la danza, el teatro, las historietas y cuentos; por ejemplo estos últimos, según Chepe, Tomapasca y Ladines (2015), tienen un valor significativo en el proceso de aprendizaje, al ser herramientas con las cuales los niños pueden desarrollar el lenguaje y la cognición, también amplían el vocabulario, ayudan a la pronunciación de palabras y a redactar de manera coherente.

Ahora que se vive en la contingencia generalizada ante la pandemia de COVID-19, que ha interrumpido las prácticas cotidianas en las distintas esferas de actividad humana, incluida la educación, puede ser esencial valorar la importancia de alternativas no consideradas y/o subestimadas en la práctica tradicionalmente establecida, como las estrategias lúdico-vivenciales aquí abordadas.

Referencias

- Chepe, A. C., Tomapasca, C. T., y Ladines, L. G. (2015). La expresión oral en los niños y los cuentos. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 4(2), 115-120.
- Contreras, M. L. V., Pérez, V. G. F., Cuevas, J. A., y Covarrubias, T. M. A. (2020). Fomentando el respeto y la integración en niños de segundo grado de primaria a través de un taller vivencial. *Revista Amazônica*, 24(1), 56-80.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Cuevas, J. A. (2012). *El desarrollo del niño en el contexto escolar*. En: Pérez, G., y Yosseff, B. (2012). *Desarrollo Psicológico. Un enfoque sociocultural*. México: FES-Iztacala.

Del Carmen, R. N. J., Ramos, V. I., Herrera, F. D. A., Cuevas, J. A., Covarrubias, T. M. A. (2020). Formación de respeto y atención en los alumnos de tercer grado de primaria. *Revista Amazónica*, 24(1), 104-125.

Domínguez, S. S. D., Soriano, M. A. M., Covarrubias, T. M. A., y Cuevas, J. A. (2020). Autorregulación Emocional en niños de educación básica. *Revista Amazónica*, 24(1), 152-185.

Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. En: Pérez, G., y Yoseff, B. (2010). *Psicología cultural Vol. 1*. México: FES-Iztacala.

Elkonin, D. (1985). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 1-34.

Gallardo, L. J. A., y Gallardo, V. P. (2018). Teoría sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24(11), 41-51.

González, G. B. E., Naranjo, G. I. R., Trejo, R. K., Villeda, R. L., Cuevas, J. A., y Covarrubias, T. M. A. (2020). Fomentando respeto, disciplina, atención y manejo de emociones en niños de primer grado de primaria. *Revista Amazónica*, 24(1), 7-30.

Jiménez, S. J. M., Silvestre, D. A. K., Cuevas, J. A., y Covarrubias, T. M. A. (2020). Desarrollo de habilidades de comunicación e integración en niños de primero de primaria a través de un taller vivencial. *Revista Amazónica*, 24(1), 31-55.

Lave, J., y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje Situado: Participación Periférica Legítima*. México: FES-Iztacala.

Lozano, A. M. T. (1997). Jugar y aprender en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 89-101.

Martínez, C. R. M., Rivera, G. E., Covarrubias, T. M. A., y Cuevas, J. A. (2020). Trabajó en equipo para fomentar respeto y convivencia dentro del aula de clase. *Revista Amazónica*, 24(1), 214-236.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Medel-Serrano, K. A., Manuel, L. K. C., Cuevas, J. A., y Covarrubias, T. M. A. (2020). Fomentando la colaboración y el respeto en niños de tercer grado de primaria. *Revista Amazônica*, 24(1), 126-151.

Meneses, M. M., y Monge, A. M. A. (2001). En juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124.

Narro, J.; Martuscelli, J. y Barzana, E. (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Consultado en: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>

Quintana, F. A., Morales, A. M., Antonio, H. N., González, L. L. L., Cuevas, J. A., y Covarrubias, T. M. A. (2020). Taller Vivencial de autoconocimiento y respeto dirigido a niños de segundo grado de primaria. *Revista Amazônica*, 24(1), 81-103.

Olea, P. M. A., Ordoñez, L. G. D., Reyes, F. X. M., Covarrubias, T. M. A., y Cuevas, J. A. (2020). Efectos de un taller vivencial de enfoque histórico cultural dirigido hacia el mejoramiento de la conducta asertiva de niños de cuarto grado de educación primaria. *Revista Amazônica*, 24(1), 186-213.

Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diada.

Ortíz, C. N., Ortíz, G. A. I., Covarrubias, T. M. A., y Cuevas, J. A. (2020). Fomentando respeto en niños de educación primaria a través de un taller de YouTube Kids. *Revista Amazônica*, 24(1), 270-305.

UNESCO (2000). *Informe Final del Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar: Senegal.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. S. (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Zavala, O. E., Figueroa, M. B. J., Covarrubias, T. M. A., y Cuevas, J. A. (2020). El respeto y la interacción grupal en niños de educación primaria. *Revista Amazônica*, 24(1), 237-269.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Autores y Contacto

Kevin Alexis Medel Serrano. Psicólogo de la FES Iztacala – UNAM e investigador con artículos publicados en revistas internacionales sobre psicología, las líneas de investigación en las que me encuentro son: Estrategias de Aprendizaje, Procesos de enseñanza en Educación Básica y Resiliencia. Ha sido coordinador general en 4 ediciones del Congreso Internacional en Resiliencia México que se organiza en la FES Iztacala; embajador de Resiliencia por la Comunidad Latinoamericana en Resiliencia. Correo electrónico: psic.alexism.serrano@gmail.com

Adrián Cuevas Jiménez. Licenciatura en Psicología por la UNAM, Maestría y Doctorado en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana Cuba, Post-doctorado en Educación Superior por FLACSO-Universidad de la Habana Cuba, Profesor Titular en psicología UNAM Campus Iztacala. Correo electrónico: cuevasjim@gmail.com

María Antonieta Covarrubias Terán. Profesora Titular en Psicología, UNAM, Campus Iztacala, ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia. Doctora en Antropología de las Relaciones de Género, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Maestría en Psicología Educativa por la UNAM, Licenciatura en Psicología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, UNAM. Especialista en temas de desarrollo psicológico, educación, relaciones padres-hijos, maternidad, autorregulación emocional, creencias y emociones, formación de valores, género, entre otros. Ha publicado capítulos en libros especializados y artículos en diversas revistas especializadas nacionales e internacionales en temas de Psicología y de Educación. Publicaciones presentadas en ponencias en eventos especializados nacionales e internacionales. Correo electrónico: marianct9@gmail.com