



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**TRASCENDENCIA DEL JUEGO PARA LA FORMACIÓN
ÉTICO-MORAL DEL HOMO LUDENS EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN INICIAL, ETAPA PREESCOLAR**

Valencia, Marzo 2013

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**TRASCENDENCIA DEL JUEGO PARA LA FORMACIÓN
ÉTICO-MORAL DEL HOMO LUDENS EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN INICIAL, ETAPA PREESCOLAR**

AUTORA: MSc. Carmen Yaquelin Molina

Valencia, Marzo 2013

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**TRASCENDENCIA DEL JUEGO PARA LA FORMACIÓN
ÉTICO-MORAL DEL HOMO LUDENS EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN INICIAL, ETAPA PREESCOLAR**

AUTORA: MSc. Carmen Yaquelin Molina

Tesis presentada ante la Dirección de
Postgrado de la Universidad de
Carabobo para optar por el Título de
Doctorado en Educación

Valencia, Marzo 2013

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación del proyecto de la Tesis Doctoral titulado: **TRASCENDENCIA DEL JUEGO PARA LA FORMACIÓN ÉTICO-MORAL DEL HOMO LUDENS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL, ETAPA PREESCOLAR**. Presentado por: **MSc. CARMEN YAQUELIN MOLINA ROJAS**, para optar al grado de **DOCTOR EN EDUCACIÓN**, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como:

Nombre y Apellido C. I. y Firma del Jurado

Valencia, Marzo 2013

DEDICATORIA

**A mis viejos Rómula de Molina y José Raimundo Molina,
pilares que sostienen la familia, luchadores incansables
por enseñarles a sus hijos a vivir con fe, respeto,
responsabilidad, honestidad, justicia y amor.**

AGRADECIMIENTO

Si he logrado ver la culminación de la tesis doctoral, es gracias al apoyo de grandes hombres y mujeres, a ellos mis más sinceras gratificaciones.

En primer lugar a Dios y a la Virgen del Carmen por ser mis guías espirituales y por dirigir mis pasos hacia la meta anhelada dándome seguridad y esperanza para superar todas las dificultades durante este largo camino.

A la ilustre Universidad de Carabobo fuente inagotable del saber, por acogerme en su seno durante mis etapas de formación académica.

A la Dra. Lourdes Denis Santana, por haber sido mi guía, tutora desinteresada, quien supo dirigir con elevada calidad humana y profesional la culminación de esta tesis.

A la Dra. Minerline Racamonde, por su formación intelectual y su gran calidad humana para orientarme en los momentos requeridos.

A la MSc. Judith Gil, ejemplo de amistad, quien de una forma innegable compartió de manera significativa sus saberes, ya que sin sus orientaciones hubiese sido más cuesta arriba la labor investigativa.

Al Dr. Tulio Cordero, quien estuvo presente en los momentos cumbres de la tesis, se tomó el tiempo para entender lo que es el homo ludens desde su existencialidad, sin su apoyo esto no hubiese sido posible. ¡Que Dios te bendiga Amigo!

A mi familia por su apoyo incondicional, quienes aliviaron mis angustias, supieron escucharme y ayudarme en los momentos difíciles de la tesis.

A los docentes que me permitieron entrar a sus aulas y a los que realizaron

interesantes comentarios y sugerencias en los distintos momentos de la tesis.

A mis compañeros de trabajo de la Escuela Técnica Robinsoniana “Víctor Racamonde”, quienes de una u otra manera me motivaron para que este sueño se hiciera realidad; dedicación especial a la Profesora Maribel Molina y al personal directivo quienes me brindaron el apoyo y el permiso para realizar las observaciones de aula en la “Concentrada 77”.

A los niños de la etapa preescolar del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77”, quienes son la expresión más viva de Dios, a ellos mi agradecimiento eterno.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
LISTA DE CUADRO	x
LISTA DE GRÁFICO	xi
RESUMEN	xii
INTRODUCCIÓN	1
SECCIÓN	
I Focalización del objeto de estudio.....	4
Dimensión axiológica para la formación ético-moral del homo ludens.....	23
La presencia del juego en la vida social.....	25
La formación ética del homo ludens.....	27
El homo ludens y su ontología desde la moral.....	28
La formación ético-moral del homo ludens desde el enfoque interpretativo...	31
SECCIÓN	
II Implicaciones teóricas.....	34
Piaget y la teoría psicogenética.....	34
Kohlberg y la teoría del desarrollo moral.....	37
Huizinga y el homo ludens.....	41
SECCIÓN	
III Sendero metodológico trazado desde la etnografía.....	44
SECCIÓN	
IV Comprendiendo la formación ético-moral del homo ludens en el contexto de su existencialidad.....	67
Una mirada al interior de la “Concentrada 77”	68
Mentalmente, el maestro se ubica.....	69
¿Por qué organizar el aula de preescolar en ambientes de aprendizaje?.....	70
Espacio de Armar y Construir / No lo puedes dejar volando.....	75
Espacio de Representar e Imitar / “Como si...”	77
Espacio de Expresar y Crear / Pintar no es jugar, es hacer arte.....	81
Espacio de Experimentar y Descubrir / Vamos a trabajar lo mismo.....	82
Espacio exterior / Para matar el tiempo mientras los vienen a buscar.....	84
Lugares o espacios para satisfacer las necesidades vitales.....	94
Materiales didácticos/ Los recursos son funcionales no rígidos.....	97
Rutina diaria/ No puede faltar nada.....	98
Planificación del docente/ todo está en la planificación.....	100
Proceso de planificación.....	103
Planificación de los niños/ reunión de grupo.....	105

SECCIÓN

V Develando significados subyacentes acerca del homo ludens a partir de su contexto antropológico.....109

 Presencia-ausencia del juego en la “Concentrada 77”.....110

 Trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar.....115

 Metadiscurso del homo ludens enmarcado en el continuum del acontecer filosófico del juego.....120

 Referencias bibliográficas.....123

 Anexos.....128

 Anexo A. Educación Tradicional (Plan Diario).....129

 Anexo B. Educación Inicial.....130

 Anexo C. Matriz: Observación dentro y fuera del aula.....133

 Anexo D. Matriz de Entrevista.....137

 Anexo E. Matriz: Categoría de codificación.....138

 Anexo F. Matriz: Categoría de análisis.....145

 Anexo G. Tabla resumen por categorías.....158

LISTA DE CUADROS

Cuadros	pp.
1 Tendencias Curriculares.....	11
2 Definiciones sobre el juego.....	19
3 El desarrollo cognitivo ligado al juego.....	35
4 Niveles y estadios del desarrollo moral.....	38
5 Observaciones efectuadas.....	53
6 Entrevistas efectuadas.....	53
7 Situaciones significativas.....	61
8 Planificación de juegos para abordar los valores ético-morales.....	88
9 Nombre del proyecto de aprendizaje: “Que bello es mi cuerpo”.....	102
10 Valores ético-morales en el niño de preescolar.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Grafico	pp.
1.- Estructura Curricular.....	8
2.- Conceptos que se solapan.....	21
3.- Niveles de reflexión.....	22
4.- Aspectos de la ética.....	28
5.- Consideraciones teóricas de la moral.....	30
6.- Visión espiralada de la investigación cualitativa.....	45
7.- Proceso inductivo analítico en la recolección e interpretación de la información.....	64
8.- Ambiente de Aprendizaje.....	70
9.- Organización del aula preescolar.....	71
10.- Ambiente de aprendizaje del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77”	73
11.- Integralidad en ambiente de aprendizaje aula preescolar.....	75
12.- Pasos a seguir en la planificación diaria, semanal o quincenal.....	103
13.- Pasos a seguir en la planificación especial.....	104
14.- Evaluación del desarrollo y aprendizaje.....	104
15.- Transito de la moralidad de restricción hacia moralidad de cooperación.	113
16.- Integración de los ejes curriculares y los aprendizajes fundamentales.....	119
17.- Trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo.....	121

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**TRASCENDENCIA DEL JUEGO PARA LA FORMACIÓN
ÉTICO-MORAL DEL HOMO LUDENS EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN INICIAL, ETAPA PREESCOLAR**

AUTORA: MSc. Carmen Yaquelin Molina

TUTORA: Dra. Lourdes Denis Santana

AÑO: 2010

RESUMEN

Uno de los fines de la educación es la formación de un ser humano consciente, que evidencie su compromiso como ciudadano y se fundamente en los valores ético-morales. La tesis se inserta en el marco de la línea de investigación Sociedad, Cultura, Valores y Trabajo, basada en el área temática Atributos y Valores en el contexto educativo. El presente estudio tiene el propósito develar la profundidad simbólica y axiológica presente en el juego desde el imaginario socio-simbólico en estudiantes de educación inicial, etapa preescolar hasta el continuum del homo ludens, partiendo de la dimensión ético-moral tanto del niño como del docente. Entiéndase por *homo ludens* al hombre que aprende jugando y jugando aprende valores ético-morales: compañerismo, solidaridad, cooperación, tolerancia y respeto. El estudio estuvo sustentado en los fundamentos teóricos de Piaget y la teoría psicogenética, el desarrollo moral de Kohlberg y el homo ludens de Huizinga. El objeto de estudio es abordado de manera cualitativa tanto en la búsqueda como en la interpretación de la información siguiendo un proceso de inducción analítica. Para lograr esto se llevó a cabo un estudio etnográfico que incluyó un cuerpo descriptivo de información obtenido mediante un trabajo de campo realizado en dos aulas de preescolar del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77”, de años escolares diferentes, en las cuales los actores presentan contrastes y similitudes que se pudieron apreciar durante los momentos de la rutina diaria. En el trabajo de campo fueron utilizadas las técnicas observación participante y la entrevista como herramientas para recolectar la información pertinente bajo una perspectiva de intromisión al escenario. El principal hallazgo del estudio se relaciona con la relevancia que tiene el juego para los seres humanos. El estudio culmina con la trascendencia del juego sustentada en la propuesta de que el juego posee una finalidad axiológica, además de competitiva, que ayuda a cambiar tanto al sujeto como a la realidad contextual en la cual está inmerso y es a través de esta actividad como el individuo desde el nivel inicial, etapa preescolar, puede ir conformando progresivamente un sistema de valores ético-morales que son indispensables para su desarrollo integral.

PALABRAS CLAVE: formación ético-moral, homo ludens, juego
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**TRASCENDENCIA DEL JUEGO PARA LA FORMACIÓN
ÉTICO-MORAL DEL HOMO LUDENS EN EL NIVEL
DE EDUCACIÓN INICIAL, ETAPA PREESCOLAR**

AUTORA: MSc. Carmen Yaquelin Molina

TUTORA: Dra. Lourdes Denis Santana

AÑO: 2010

ABSTRACT

One of the aims of education is the formation of a conscious human being, evidencing its commitment as a citizen and is based on ethical and moral values. The thesis is inserted into the framework of the research Society, Culture, Values and Work, based in the thematic attributes and values in the educational context. This study intends to approach a theory of moral and ethical development in the homo ludens in the context of different learning environments. Homo ludens understood by the man who learns by playing and playing learns ethical and moral values: friendship, solidarity, cooperation, tolerance and respect. The study was supported by the theoretical foundations of Piaget and psychogenetics theory, Kohlberg's moral development and Huizinga's homo ludens. The object of study is approached in a qualitative way in both the search and in the interpretation of information through a process of analytic induction. To achieve this we conducted an ethnographic study that included a descriptive body of information obtained through field work conducted in two classrooms of preschool Bolivarian Early Education Center "with 77" of different school years in which actors show contrasts and similarities that could be appreciated during times of the daily routine. In the field techniques used were participant observation and interviews as tools to gather data from a perspective of intrusion scenario. The main finding of the study relates to the relevance of the game for humans. The study concludes with the importance of the game supported the proposal that the game has an axiological purpose, besides competitive, which helps to change both the subject and the contextual situation in which it is immersed, and it is through this activity as the individual from kindergarten, preschool, can go progressively forming a system of ethical and moral values that are essential for their development.

KEY WORDS: ethical and moral development, homo ludens, game.

INTRODUCCIÓN

La sociedad venezolana actual enfrenta un panorama social caracterizado por la corrupción, una violencia social descontrolada, marginalidad, analfabetismo, desempleo, inflación en aumento, restricciones en el acceso a diversos bienes, alto costo de la vida, todo ello unido a un sistema educativo cada vez de menor calidad. En general, el país evidencia una situación de deterioro que se manifiesta en todos los ámbitos de la vida nacional, económico, social, político, cultural y educativo, originada fundamentalmente por una crisis de valores en la destaca la deshonestidad y la corrupción, carencia de conciencia ciudadana, ética y ambiental, ausencia del sentido de pertenencia, todo lo cual tiene un significativo impacto en el sistema educativo.

En estos tiempos de desajuste social y valorativo se complica la labor del docente al tratar de comprender ¿cómo construir la ciudadanía desde el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar? ¿Cómo el nivel de Educación Inicial puede, en este contexto, promover la formación de sujetos que gradualmente vayan desarrollando virtudes, alcancen su autonomía y su capacidad de decidir, logren defender sus ideas y escuchar al otro? No se puede desconocer que este nivel ha sido afectado por esta contradictoria pero desafiante realidad, lo cual es sumamente preocupante ya que es en la etapa de la infancia cuando se apuesta a la formación de ciudadanos con sólidos principios y valores.

Esta tesis doctoral se inscribe en la línea directriz identificada como: *Sociedad, Cultura, Valores y Trabajo*, y a la vez se circunscribe en el área temática Atributos y Valores en el contexto educativo. La inserción en dicha línea se justifica por la profundidad con la que se aborda el portento lúdico resaltado desde las diferentes dimensiones del conocimiento, así como también por presentar un abordaje epistemológico que busca llenar vacíos teóricos dejados por Piaget (1983) y Huizinga (2005) al estudiar el homo ludens, partiendo de acá el legado trascendente de la tesis.

El trabajo tiene como propósito general, develar la profundidad simbólica y axiológica presente en el juego desde el imaginario socio-simbólico en estudiantes de educación inicial, etapa preescolar hasta el continuum del homo ludens, partiendo de la dimensión ético-moral tanto del niño como del docente.

Con base a la reflexión anterior, la autora consideró importante investigar la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar (Ley Orgánica de Educación, 2009). Para abordar a profundidad tal inquietud fue necesario interpretar y comprender el significado de la formación ético-moral del homo ludens. Este trabajo cualitativo etnográfico podría ser un referente a ser completado por otros estudios de casos, con miras a vislumbrar posibles decisiones, relacionadas al aspecto lúdico-formativo en la práctica pedagógica dentro y fuera del aula.

Para el logro del propósito trazado, se formularon interrogantes iniciales relacionadas con el desarrollo ético-moral del homo ludens ¿Qué valores ético-morales vivencian los niños a través del juego? ¿Cómo interviene el docente en este proceso de aprendizaje de valores ético-morales a través del juego? A partir de tales interrogantes se miró al interior del aula del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77”, mediante un proceso interpretativo básicamente inductivo, para intentar inferir interpretaciones teóricas y educativas acerca del aprendizaje de valores ético-morales que los niños practican a través del juego, en los diferentes espacios educativos en el aula y la escuela. Tal proceso fue realizado desde una perspectiva holística, según la cual las informaciones recabadas son interpretadas en forma global, como un todo, en el contexto de la cultura escolar donde se producen.

La motivación que condujo al desarrollo del presente estudio, obedeció a la conjugación de factores relacionados con la necesidad de investigar un tema de interés, unido a un propósito académico y a la vivencia diaria, en la cual los valores afectan a los más triviales comportamientos, actitudes y decisiones, en el contexto sociocultural.

El estudio está organizado en cinco secciones; la primera tiene como propósito focalizar el objeto de estudio sobre la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar. Durante la exploración de este panorama emergieron matices conceptuales acerca de los valores y del juego, dentro y fuera del aula, pinceladas subjetivamente tal como lo propone la senda interpretativa de la investigadora para quien esta experiencia resultó totalmente novedosa y primicial.

En la segunda sección, se expone lo relativo a las implicaciones teóricas que conforman la plataforma conceptual cuyos elementos básicos lo constituyen la teoría psicogenética de Piaget, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y el homo ludens de Huizinga. En la tercera sección se aborda el sendero metodológico transitado al efectuar el presente estudio, con base en el método etnográfico, cuyos postulados están en consonancia con los fundamentos teóricos.

En la cuarta sección, se comprende la formación ético-moral del homo ludens en el contexto de su existencialidad, a la luz de la teoría psicogenética, la del desarrollo moral y el homo ludens. En la quinta sección se develan significados subyacentes acerca del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar a partir de su contexto antropológico.

A los efectos de este trabajo, la educación que recibe el niño en el nivel inicial, etapa preescolar, bajo la orientación de un docente especializado, es el punto de partida en su formación como sujeto social, capaz de comunicarse, participar de acuerdo con sus potencialidades en el medio social, cooperar, construir conocimientos y ayudar a los demás a conocer-comprender, crear-dudar, recibir- aportar. Por ello, enseñar en este contexto representa el esfuerzo sostenido por parte del docente a fin, de facilitar al niño experiencias y estrategias de enseñanza variadas, cada vez más ricas y complejas, para que construya aprendizajes realmente significativos, aprenda valores ético-morales y desarrolle virtudes, de acuerdo a su nivel evolutivo y al contexto sociocultural en el que vive. En este sentido, la presente tesis destaca la relevancia y trascendencia del juego para la formación ético-moral en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar.

SECCIÓN I

Focalización del objeto de estudio

En esta primera sección se plantea el móvil investigativo que induce a efectuar el presente estudio, así como la interrogante fundamental y los objetivos del mismo. La motivación que condujo a la tesis, respondió a la conjugación de factores relacionados con la necesidad de investigar un tema de interés, y a la vivencia diaria en la cual los valores afectan a los más triviales comportamientos, actitudes y decisiones en el contexto sociocultural.

En opinión de la autora, la investigación sobre la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar (Ley Orgánica de Educación, 2009) resulta apasionante, útil e interesante. Todo lo relacionado con los valores siempre posee vigencia, independientemente del tiempo y del escenario seleccionado. Además, en el contexto socioeducativo es imposible restar importancia al relevante papel que tienen los valores individuales y grupales, ellos son el reflejo de escogencias relacionadas con la cultura y la cosmovisión colectiva (Herrera, 1991).

La Educación Inicial en la etapa preescolar constituye la primera gran oportunidad académica formal para que los niños sean creativos, adquieran conocimientos sobre las relaciones sociales, ambientales y culturales, bajo la orientación de educadores formados y capacitados en el desarrollo infantil. En esta etapa, los ambientes de aprendizaje son utilizados para que los niños aprendan jugando y jugando aprendan valores ético-morales, a la vez que adquieren nociones científicas, sociales, matemáticas, ambientales. Además, para que aprendan a cooperar, a entablar

conversaciones, hacer amistades, preguntar, usar la imaginación, construir el autorespeto, el autoconcepto y a usar su cuerpo con confianza. A esta temprana edad se comienza a practicar la aceptación y la inclusividad social, lo cual lleva implícito un proceso de alteridad, de comprensión y aceptación del otro (Currículo de Educación Inicial, 2005).

El nivel de Educación Inicial es la base del sistema educativo, desde esta etapa de vida se fortalecen los valores y se desarrollan virtudes en el niño; este nivel es uno de los más significativos e influyente en la formación personal, en él se sientan las bases de todo el desarrollo físico, intelectual y socioafectivo que, en períodos posteriores, serán fortalecidas y consolidadas, a partir de su interacción social y educativa con personas y grupos.

Sin embargo, en esta compleja etapa de transformación, desde el punto de vista económico, social, político y educativo se complica la labor del docente al tratar de visualizar y comprender ¿cómo construir la ciudadanía desde el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar? ¿Cómo en el nivel de Educación Inicial puede, en este contexto, promover la formación de sujetos que gradualmente vayan desarrollando virtudes, alcancen su autonomía y su capacidad de decidir, logren defender sus ideas y escuchar al otro? Todo ello sin desconocer que este nivel ha sido afectado por una realidad contradictoria como la que se vive, lo cual es sumamente preocupante, porque es en la etapa de la infancia, cuando se fijan las bases del desarrollo integral a partir de la formación de ciudadanos autónomos y virtuosos. En este sentido, tal como lo contempla el Currículo de Educación Inicial (2005), uno de los fines de la Educación Inicial es “propiciar experiencias de aprendizaje que permitan a los niños, fortalecer sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico para que sean autónomos, creativos, dignos, capaces de construir conocimientos, comunicarse, participar, cooperar, convivir en tolerancia y respetar a los demás” (p.51).

El logro de tal fin requiere la participación de un docente con formación

especializada, que valore su actividad didáctica como una oportunidad de practicar la formación recibida en función del desarrollo integral del niño. Esto supone un maestro consciente, que en la etapa preescolar el niño está comenzando a forjar su autonomía y adquiriendo las primeras herramientas para ser libre e independiente, ser un ciudadano virtuoso que distingue el bien del mal. Es tarea del docente de Educación Inicial propiciar estrategias para fortalecer el aprendizaje de deberes y derechos, el cumplimiento de obligaciones, el respeto a las normas acordadas por el grupo; de este modo, contribuye a forjar un ciudadano que experimenta y aprende de sus errores, dialoga, interacciona, comprende, se adapta a las circunstancias, partiendo de una sólida dimensión valorativa.

La etapa preescolar representa un reto educativo, es la base por excelencia del futuro; demanda docentes comprometidos con su práctica pedagógica, en búsqueda del desarrollo integral del niño, priorizando su autonomía, creatividad, habilidad para curiosear y descubrir, capacidad para adaptarse, disposición para enriquecer la formación al interactuar con los demás.

Ser docente de la etapa preescolar no significa poner broches, mandar e imponer penitencias, etiquetar a sus estudiantes; por el contrario, el docente de preescolar amerita imperiosamente poseer capacidad para escuchar, formar actitudes ciudadanas, enseñar valores viviéndolos dentro y fuera del aula, ya sea cantando, pintando, jugando, es decir, estimular actividades que facilitan interacciones placenteras, al mismo tiempo que permiten que el niño conozca las características del mundo que les rodea y aprenda a relacionarse adecuadamente a partir del ejercicio ético valorativo.

Con respecto al juego, el Currículo de Educación Inicial (2005) refiere que es indispensable adoptar lo lúdico como actividad fundamental dentro del aula, incluirlo en la planificación educativa, destacando su valor didáctico, ideal para lograr distintos objetivos, tomando en cuenta los intereses, necesidades y potencialidades de los niños. El Currículo de Educación Inicial (CEI, 2005) constituye un documento normativo de

carácter legal, en el cual se concibe la Educación Inicial como “una etapa de atención integral a el niño y la niña, desde su gestación hasta cumplir los 6 años, o cuando ingresen al primer grado de Educación Básica” (p.19). Articula armónicamente los aspectos pedagógicos, psicológicos y socioculturales en tres ejes específicos: El lúdico, la inteligencia y la afectividad en estrecha relación con los cuatro pilares fundamentales: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, señalados en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI (Delors, 1996).

Estos aprenderes dan clara idea de la globalización de los aprendizajes, de la incorporación de las actitudes y los valores en el proceso formativo, la atención a la diversidad y la interdisciplinariedad con la que debe tratarse la educación en todos los niveles, en consonancia con la propuesta teórica constructivista que asume al docente como constructor del aprendizaje, inmerso en un contexto sociocultural.

Los ejes curriculares son puntos de referencia para el trabajo del docente y de otros adultos significativos que atienden niños y niñas entre los 0 y 6 años (CEI, 2005). El eje lúdico considera que los niños aprenden naturalmente jugando, a la vez que se vincula con el hacer. A través del juego, tienen la posibilidad de aprender con los otros, utilizar las propias estrategias de resolución de puntos de vista diferentes, encontrar soluciones comunes, convertir los conocimientos en un desafío para practicar la confianza y la alegría porque abre nuevas interrogantes que favorecen el desarrollo de sus capacidades. El eje inteligencia se dirige al desarrollo de las potencialidades físicas, psicológicas e intelectuales innatas y a las capacidades del niño, que han de ser desarrolladas a través de experiencias significativas en un ambiente enriquecedor, donde la actividad lúdica juega un papel estelar. Los ejes anteriores se encuentran directamente articulados con la efectividad y la convivencia, como elementos psicológicos fundamentales para acercarse al niño asertivamente; estos son coherentes con la formación del ser; es por ello que se orientan en tres grandes áreas de aprendizaje (ver Gráfico 1).

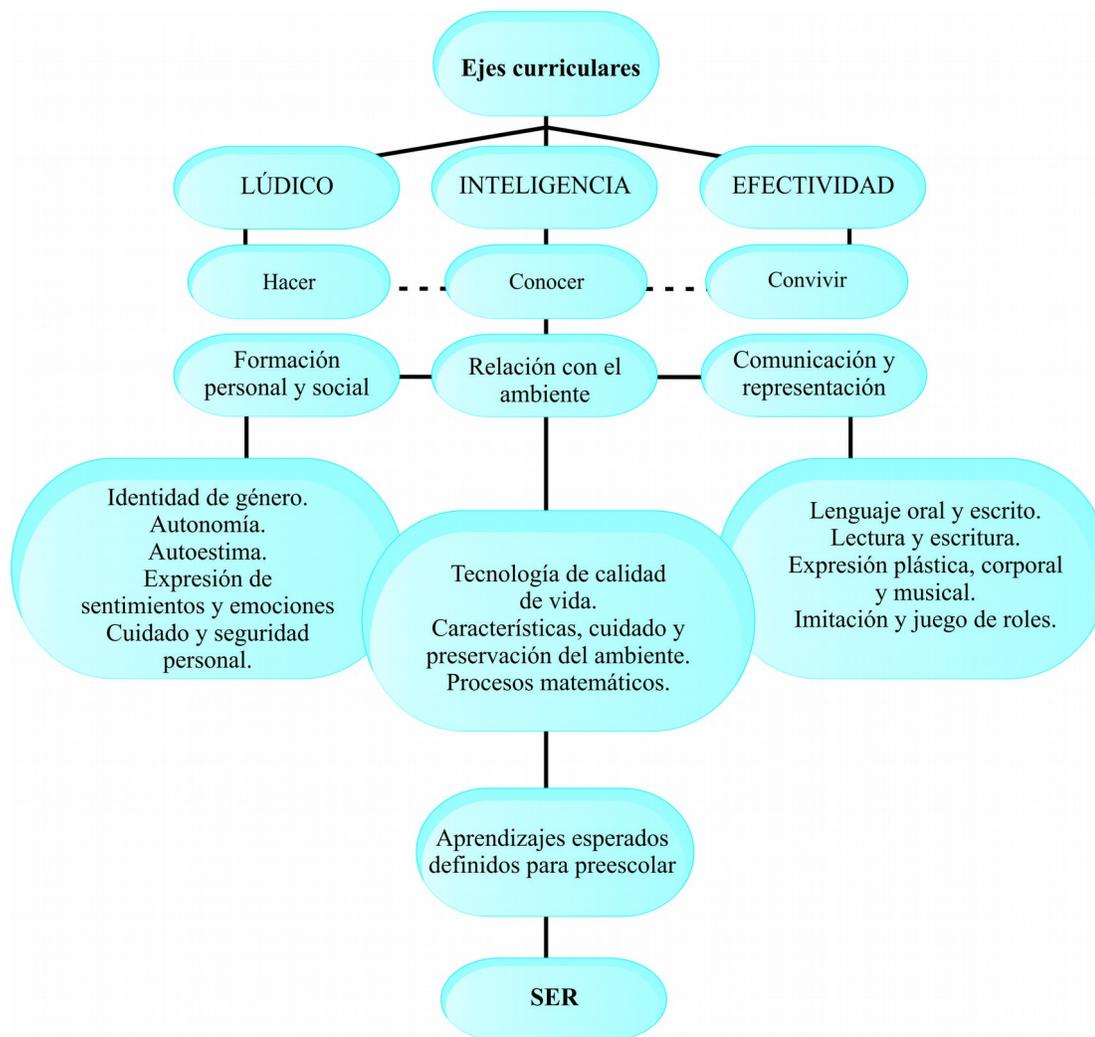


Gráfico 1. Estructura Curricular. Adaptado a partir de Jiménez, E. y Otros (2006)

El área de formación personal y social está dirigida al desarrollo del ser social, fortaleciendo los derechos y capacidades del niño, forjando el autoconocimiento, la aceptación y autoestima, identidad de género, el rol como persona y miembro de una familia y una comunidad, a través de la interacción con individuos y grupos significativos de su entorno. Esta área incluye la importancia de actuar éticamente al tomar decisiones y resolver problemas, de acuerdo con su nivel de desarrollo.

El área de relación con el ambiente está dirigida al desarrollo de la conciencia

ecológica, el ambiente es considerado como un todo que enmarca las experiencias de los niños, representa la fuente esencial para la construcción de sus aprendizajes. Abarca el mundo que lo rodea, proveedor de recursos y alternativas. Le permite interactuar con personas, ofrece múltiples experiencias para observar, explorar, descubrir, crear, jugar, conocer y razonar. Esta área ayuda al niño avanzar hacia la autonomía de pensamiento y acción, de acuerdo con las normas de la convivencia humana, en el marco de la dinámica social.

El área de comunicación y representación dirigida a mediar con el resto de las áreas, le ofrece al niño conectar su mundo interior con el mundo exterior, articulando la comprensión, el uso efectivo del lenguaje y las demás formas de representación para canalizar sentimientos, emociones, opiniones e ideas. A partir de las distintas formas de comunicación, esta área convierte la experiencia comunicativa del niño en fuente de placer y disfrute, así como de aprendizaje para establecer relaciones sociales más complejas y elaboradas, en consonancia con el desarrollo de su personalidad en esta etapa de su vida.

Estas áreas de aprendizaje, a su vez, se encuentran estructuradas por los componentes: Autonomía, autoestima, procesos matemáticos, lenguaje oral y escrito, expresión plástica, corporal, musical, imitar juegos de roles, entre otros, definidos en el CEI (2005) como “los elementos que se deben trabajar y profundizar para que las niñas y los niños avancen en su desarrollo y su aprendizaje” (p.55). Las áreas se ubican en la concepción de aprendizaje integral, según la cual el niño participa en cada experiencia que le es ofrecida por el docente o adulto mediador, la familia y la comunidad. Los aprendizajes esperados, tal como lo plantea el CEI, están organizados en un conjunto de saberes fundamentales que los niños adquirirán en el transcurso de su formación y habrán logrado al finalizar cada uno de los niveles en que se estructura la Educación Inicial.

Tales saberes configuran el “ser” individual y social como un todo, sobre el cual la práctica pedagógica ha de enfatizar y procurar aprendizajes significativos que permitan al niño conocer, interpretar, utilizar y valorar la realidad, asegurando así que los conocimientos adquiridos en los espacios educativos puedan ser utilizados en circunstancias de la vida cotidiana. Para lograr este tipo de aprendizaje, la metodología que utilice el docente debe tomar en cuenta los intereses, las necesidades, las potencialidades y los conocimientos previos del niño.

Como indica Coll (1987), el aprendizaje no procede por acumulación sino en la relación que establecen las personas a partir de todos sus conocimientos previos. Esta idea la ratifica Zabalza (2001) cuando señala que en el aprendizaje significativo se da la globalización, por facilitar una relación entre lo nuevo adquirido y el conocimiento previo del estudiante. Lo reafirma Vigotsky (1979), al considerar que el niño posee un mundo de conocimiento previo a la escuela, ya que el aprendizaje y el desarrollo se interrelaciona desde los primeros días del infante.

Igualmente el Currículo de Educación Inicial (2005) concibe al niño como “un ser humano, sujeto de derecho, que posee un potencial de desarrollo que le permitirá avanzar etapas sucesivas a través de las cuales se irán produciendo cambios que se proyectarán hasta la adolescencia y la adultez” (p.22). Se resalta también, el apoyo del docente al propiciar nuevas experiencias cognitivas, para superar el aprendizaje memorístico y la metodología tradicional y así lograr un aprendizaje significativo, integrador, autónomo como se plantea en la educación actual (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Tendencias Curriculares

Educación tradicional	Educación actual
<p>La pedagogía es el acto intelectual del docente de enseñar siguiendo pasos secuenciales específicos.</p>	<p>Los niños interactúan consigo mismos, con los demás y con el mundo, resignificando lo que se les enseña, según su nivel de desarrollo.</p>
<p>La enseñanza gira en torno a actividades determinadas de antemano para alcanzar objetivos precisos no relacionados con la realidad infantil (Ver Anexo A).</p>	<p>El aprendizaje se logra a partir de núcleos de contenido, proyectos y situaciones de aprendizaje que cobran sentido en contextos reales y funcionales en el ámbito de toda la institución escolar y la comunidad (Ver Anexo B).</p>
<p>La evaluación del niño se hace con base en un patrón general que mide la adquisición de los objetivos definidos por el programa del año escolar.</p>	<p>La evaluación es contextualizada, personal, continua, integral y sólo depende de los progresos particulares según su nivel de desarrollo.</p>
<p>La enseñanza se fundamenta en un programa lineal y rígido, igual para todos los miembros de un mismo curso, que orienta el aprendizaje de lo simple a lo complejo.</p>	<p>La planificación del docente trata de acomodarse a la diversidad de características que presenta el niño y deberá integrarse en un plan que brinde la oportunidad para abordar todos los conocimientos, las experiencias y el desarrollo de habilidades, previendo estrategias para trabajar en forma individual, grupal y colectiva.</p>
<p>El docente es quien enseña a los niños lo que saben y deben saber. Los lleva a adquirir cierto nivel de conocimiento dependiendo del área en el que se encuentren y de los programas de instrucción preestablecidos. El docente tiene el control de la “clase” y determina lo que deben hacer los infantes, imponiendo, no proponiendo.</p>	<p>El docente propone núcleos de contenido, situaciones significativas y funcionales de aprendizaje, sacando provecho de lo que los niños ya saben, para ampliar y reevaluar su preconocimiento. El docente es el mediador, que dialoga con los niños y juntos escogen lo que van a hacer cada día en los momentos de la rutina diaria. La comunidad constituye todo el ambiente de aprendizaje.</p>
<p>La lengua escrita se enseña como un sistema complejo y desconocido que hay que decodificar y codificar repitiendo frases creadas especialmente para la asimilación del lenguaje convencional.</p>	<p>La lengua escrita es un medio de expresión que sólo tiene sentido para el niño si le permite comunicarse. El objetivo es que se comunique, dominando el lenguaje convencional al interactuar con su ambiente, así como aprende a hablar y a jugar.</p>

Fuente: Boada y Escalona (2003)

El cuadro 1 muestra las principales diferencias entre la orientación de la enseñanza tradicional y el aprendizaje actual. Se trata de tendencias de marcado contraste entre un currículo pasivo y uno activo, incluso difícil que en la realidad se presenten, de modo excluyente el uno del otro, debido a que el currículo como cualquier obra humana tiene bondades y cualidades, igual fallas y limitaciones, que lo alejan de la perfección. En la práctica, el niño que recibe una enseñanza tradicional lo convierte en un individuo acrítico, dependiente, indeciso e inseguro, tanto en el ámbito intelectual y motor, como en el plano afectivo y valorativo. Todo lo contrario a la

esencia de la educación actual que pretende la formación integral de un individuo crítico, autónomo, creativo, independiente, seguro de sí mismo.

Sin embargo en el cuadro 1, al reflejar los aspectos de gran importancia para el desarrollo infantil, no hay mención de la formación de la conciencia moral del individuo, cuyo proceso incluye el desarrollo de diversas capacidades y responsabilidades, en el que intervienen elementos heredados, aspectos familiares y del entorno, experiencias y posibilidades personales, tipo de educación, problemática social y carácter ético de las personas involucradas y recursos económicos.

El Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) estableció cuatro pilares fundamentales para la educación integral del individuo: Aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar. El reto de este currículo es construir una escala de valores centrada en el ser humano, lo cual implica el desarrollo de valores, actitudes y virtudes propias de la democracia plena; vinculadas con las relaciones afectivas de cooperación y solidaridad; a partir del uso de la dialéctica, la reflexión crítica, el diálogo, el trabajo voluntario y en equipo, como máxima expresión de la conciencia social.

A partir de lo previsto en la estructura curricular y considerando los planteamientos de los autores Coll (1987), Zabalza (2001) y Vigostsky (1979), al educador le corresponde conocer ampliamente el mundo exterior y visualizar su posible evolución en los próximos años, para comprender cómo sus enseñanzas pueden mejorar la manera de actuar del ser humano en el universo, a fin de que los ciudadanos de hoy y del mañana sean capaces de convivir y relacionarse en una sociedad de principios ético-morales. Lo ideal sería que las instituciones educativas pudieran influir sobre el mundo exterior para moldearlo según criterios científicos y éticos.

Para lograr el fortalecimiento de los valores en el individuo se requiere del factor educación como sinónimo de formación valorativa y ética; pero la escuela, por sí

sola, no es suficiente, porque dicha institución no puede asumir los objetivos de la educación con carácter de exclusividad en la sociedad; es decir que el aprendizaje del sujeto debe ser concebido como un proceso socializador, en el que los actores sociales comprometidos en el proceso educativo construyen conocimientos válidos con la práctica, en la solución de problemas comunitarios. La escuela “como centro educativo debe conjugar el papel institucional, con la misión de hacer consciente a la familia de su responsabilidad, trabajar con ella para hacerla más apta en su rol de promotora del desarrollo infantil” (CEI, 2005, p. 61).

Desde este punto de vista, han de integrarse los esfuerzos formativos de los actores que hacen vida en la escuela, la familia, la comunidad, el Estado, la Iglesia, los medios de comunicación, los dirigentes sociales, los Consejos Comunales, los entes no gubernamentales y los sistemas de globalización de la sociedad, porque el compromiso y la responsabilidad es de todos. El aprendizaje se realiza en diversos lugares, de modo formal e informal y no finaliza nunca, esto trae como consecuencia la búsqueda de alianzas entre las instituciones, que proyecten una visión renovadora, de futuro y centrada en los valores ético-morales, en la dignidad humana y en la equidad, como metas prioritarias.

En tal sentido, cabe preguntar ¿A quién corresponde la tarea de formar los valores? ¿A la escuela, a la familia, o a la sociedad en general? La inquietud relativa a cómo superar esta transformación y cómo enfrentar éticamente la dinámica diaria de la sociedad, tiene una respuesta, la familia y la escuela comparten una buena proporción de responsabilidad; sin embargo, la sociedad en general es responsable de buscar alternativas y estrategias para solventar la situación crítica que vive el país, formando una sólida estructura valorativa en los ciudadanos que contribuya a superar los problemas de la sociedad venezolana.

Según Herrera (1993), tanto el proyecto social como la participación “son dos claves de solución para superar la crisis y enrumbar al país hacia su propia construcción”

(p. 1). Desde esta afirmación, es posible interrogar y penetrar la realidad de la cultura escolar para descubrir, comprender e interpretar más cabalmente la dinámica que caracteriza la formación ético-moral de los actores a través del juego, tema éste que continúa siendo uno de los menos atendidos en educación. Es sabido que la escuela enfrenta de una manera particular el impacto de los requerimientos sociales y culturales, ante ello, es válido inquirir permanentemente sobre ¿cómo aprovechar el juego para formar valores en los niños? ¿El docente de preescolar valora el juego como actividad didáctica y lo emplea para fortalecer la estructura ético-moral del niño?

Tal desafío obliga a pensar en la necesidad de buscar soluciones firmes que permitan superar la etapa de confusión actual para construir una nueva sociedad caracterizado por el dominio de las ideas y no por encima del dominio de las cosas; la formación de individuos autónomos que asuman la vida con responsabilidad, que encuentren el sentido a lo que hacen, y que pueden realizarse en distintas áreas de la vida. Piaget (1967) señala que “el fin de la educación moral es construir personalidades autónomas aptas para la cooperación” (p.18). En este sentido, la educación ha de tener como fin la formación de un ser humano consciente, que evidencie su compromiso como ciudadano y se fundamente en los valores ético-morales.

Por tal motivo, Denis (2000) señala que “uno de los compromisos del docente es reivindicar la eticidad, hacerla más digna y aplicable a la vida cotidiana” (p.112). De allí la preocupación contemporánea por buscar alternativas para que los estudiantes aprendan y practiquen valores, lo que evitaría problemáticas sociales que se observan día tras día y ante las cuales los educadores no desean y no deben quedarse de “brazos cruzados”.

Hoy los estudiantes están atravesando un período de crisis y “pérdida de valores”, caracterizado por el irrespeto a otros miembros del grupo, la intolerancia, la desobediencia y la falta de compañerismo; situación que preocupa a los docentes,

padres, representantes y en general a la sociedad. De allí que la investigación educativa contribuya a generar las más acertadas alternativas para interpretar cabalmente esta situación y atender a profundidad los distintos ejes de la estructura curricular, haciendo énfasis en el desarrollo de virtudes y la formación integral del individuo. Quizá la mayor parte de esta problemática social, no estaría presente si se hubiese educado al ser humano con éxito, en los valores que explícita o implícitamente quedan señalados en el artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999):

La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal.

Además, para garantizar el éxito en educación, es importante tomar en cuenta la afirmación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990) en el documento denominado “Sobre el futuro de la Educación. Hacia el año 2000”, cuyo texto destaca que la educación debe promover valores en todos los países, de tal manera que se consiga acrecentar: a) el sentimiento de solidaridad; b) el respeto a los demás; c) el sentido de responsabilidad; d) la estima del trabajo humano y sus frutos, e) las actitudes y los valores concernientes a los derechos fundamentales; f) la defensa de la paz; g) la identidad; y h) la dignidad cultural de los pueblos.

Considerando el propósito de este estudio, dirigido a develar la profundidad simbólica y axiológica presente en el juego en educación inicial, etapa preescolar partiendo de la dimensión ético-moral del niño y del docente, se hace necesario resaltar el planteamiento de Rodríguez (2005) quien afirma que en los actuales momentos hay que privilegiar en el ser humano no sólo lo espiritual sino también lo

lúdico-estético; es decir, el surgimiento de una nueva sensibilidad que privilegie la belleza de la fraternidad y el compartir en el juego interminable de la vida social. El autor acentúa la palabra juego porque la vida contemporánea ha convertido a los seres humanos en rígidos y serios autómatas consumidores, incapaces de la plasticidad que el niño desarrolla en el juego. El otro aspecto a privilegiar es el ético, porque se tiene necesidad de una fundamentación en valores de convivencia que se reflejen en la vida y en el comportamiento cotidiano del individuo.

Asumiendo que los valores son siempre elegidos por cada individuo, forman parte de la personalidad y se aprenden en el proceso de socialización, en la creación de lazos afectivos con todos los miembros de la comunidad, entonces el sujeto que se educa puede ir descubriéndolos en una actividad tan natural como es el juego, que le permita satisfacer su necesidad de intercambiar y convivir con los demás.

En este contexto, las bases de la formación del individuo están en la construcción de una escala de valores, que comience en los primeros niveles educativos, transite por los demás subsistemas del Sistema Educativo Bolivariano que ha de completar la formación integral de la persona consciente; capaz de enfrentar los retos que conlleva el desarrollo, la transformación del país de manera autónoma y soberana como producto del ejercicio de la libertad y la práctica de la democracia participativa y protagónica. Es importante preguntar cuáles actividades pueden contribuir a esa formación integral del ser humano. Una de tales actividades es el juego, ya que constituye el potenciador de los diversos planos que configuran la personalidad del individuo (*homo ludens*).

El juego facilita al hombre la expresión y el control de sus emociones y sentimientos en forma libre, con plena conciencia de las reglas que en la actividad lúdica imperan. El lenguaje metafórico señala que la vida es un juego. Las normas están en la sociedad, con sus respectivos árbitros. La razón por la cual esta investigación se desarrolló en la Educación Inicial, etapa preescolar se inspira en la posibilidad de proyectar sus hallazgos

en sentido general de la existencialidad del individuo, ya que los niños son sinónimo de juego, como una condición natural del ser humano, aunque en la práctica es concebido como actividad deportiva a medida que el niño se va haciendo adulto.

Los juegos dentro y fuera del aula de clase permiten que el estudiante ejerza un rol activo, reflexivo, crítico y participativo en el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje llegando a concientizarse del qué, cómo y para qué ha aprendido. En consecuencia, el educador puede propiciar experiencias mediante juegos, para que el estudiante de manera reflexiva y participativa practique actitudes, creencias y conductas virtuosas inspiradas en valores de honestidad, responsabilidad, solidaridad, respeto, entre otros; y los asimile mientras aprende jugando y jugando aprende.

El juego es una actividad valiosa en la vida del individuo, ya que influye poderosamente en su desarrollo físico, mental, emocional, valorativo y social. Es más que un pasatiempo pues significa aplicación de esfuerzos, adquisición de conocimientos, interés y formación de cualidades y valores que contribuyen al desarrollo integral del ser humano; es una preparación para la vida futura, que permite al niño introducirse de manera casi inconsciente, en el mundo del adulto.

El juego es un elemento mediante el cual se desarrolla y reafirma la personalidad, la creatividad, la adaptación al medio ambiente, la autoconfianza, la capacidad de socialización, la actividad corporal e intelectual, entre otros aspectos. Para Huizinga (2005), el juego es una acción libre, que tiene un fin en sí misma; se realiza dentro de límites temporales y espaciales determinados, según reglas obligatorias, libremente aceptadas. Al ejecutar un juego, los participantes evidencian sentimientos de tensión a la vez que expresan una conciencia de ser, de un modo diferente a como lo hacen en su vida cotidiana.

El juego es también un aprendizaje para la vida, y a través de su práctica es posible adquirir: destrezas físicas, valores necesarios para la convivencia en sociedad, sentido de pertenencia a un grupo, noción de equipo en el que cada miembro tiene una

responsabilidad, fortalecimiento de los sentimientos de solidaridad con los demás compañeros, aprendizaje del respeto hacia las reglas de juego y el acatamiento de las mismas, aunque sean aceptadas libre y voluntariamente por los participantes.

Desde esta perspectiva, vale la pena plantearse que el hombre es fundamentalmente un *homo ludens* u “hombre que juega” como lo define Huizinga (citado por Gómez, 2003). Es un hecho interesante que tanto los animales como los individuos juegan desde que nacen y lo hacen mediante infinidad de formas. Pero lo que diferencia realmente al ser humano del animal es el encuentro que el sujeto puede hacer con lo emocional y lo racional para actuar de una manera virtuosa, con principios éticos universales en distintas situaciones de la vida, logrando que las personas sean emocionalmente aceptadas como miembros de una comunidad, ya que la convivencia social se funde y se constituye en la aceptación, el respeto, la confianza mutua, creando así un mundo común. Esto es así porque la constitución biológica humana es la de un ser que vive en el cooperar y el compartir (Maturana, 2001).

Etimológicamente, el término juego procede del latín “iocum” (broma, diversión y “ludus”, lúdica (o lúdrica) que es el acto de jugar (Gutiérrez, 2004). La definición de juego varía según las diferentes culturas y pueblos, tal como lo afirma Petrovski (citado por Elkonin, 1980). En la antigua Grecia, el término “juego” era atribuido a las acciones propias de los niños y significaba “hacer chiquilladas”. Para la cultura hebrea, el “juego” era equivalente a la idea de broma y risa. Por su parte, en Roma, “ludo” significaba alegría, jolgorio. En sánscrito, “kliada” representaba el juego y la alegría. En la antigua cultura alemana, la palabra “spilan” se refería a un movimiento ligero y suave como el de un péndulo que producía placer. Con el paso del tiempo, la palabra “juego” empezó a significar en todas estas culturas un grupo de acciones que proporcionan alegría y satisfacción, sin requerir un trabajo difícil o arduo. En el Cuadro 2 se presenta un conjunto de definiciones de los autores más representativos, en el ámbito de esta temática.

Cuadro 2. Definiciones sobre el juego

Elkonin (1980)	“El juego es una actividad en la que se reconstruyen sin fines utilitarios directos las relaciones sociales” (p.28).
Piaget (1987)	“ El es una palanca de aprendizaje tan potente en los niños, hasta el punto de que siempre que se ha conseguido transformar en juego la iniciación a la lectura, el cálculo o la ortografía, se ha visto a los niños apasionarse por estas ocupaciones que ordinariamente se presentan como desagradable” (p.179)
Diccionario Enciclopédico Ilustrado (1999)	“Acción de jugar, diversión. Cualquier actividad que se realice con el fin de divertirse, generalmente siguiendo determinadas reglas” (p.583).
Huizinga (2005)	“El juego es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador” (p.30).
Molina (2010)	“El juego es una actividad con finalidad axiológica, además de competitiva, que ayuda a cambiar tanto al sujeto como la realidad contextual en la cual está inmerso”

Fuente: Adaptado a partir de Gutiérrez, M. (2004)

De las definiciones expuestas, que por muy amplias que sean no abarcan todos los aspectos del juego, se puede extraer los siguientes elementos interesantes de resaltar: “reconstruyen las relaciones sociales”, “una palanca de aprendizaje”, “diversión”, “acción libre ejecutada”, “con finalidad axiológica, además de competitiva”. A partir de estos componentes, el juego puede ser entendido como una actividad creadora de placer en la cual el individuo aprende valores ético-morales. Entendido así al juego, es importante que los centros educativos concreten espacios adecuados y tiempos propios para su cabal desarrollo. Asimismo, es importante que el docente, en especial en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar, ponga en práctica las herramientas pedagógicas recibidas durante su capacitación educativa, en aras de utilizar el juego como una actividad didáctica sumamente relevante en la formación ético-moral del homo ludens.

Además de las diferentes definiciones sobre el juego, son diversas las teorías que explican por qué y para qué el ser humano juega. Según la teoría pedagógica, el juego contribuye a que el niño desarrolle su inteligencia, sus percepciones, su

disposición a experimentar y al intercambio social. Por eso, el juego es una potente palanca de aprendizaje en los niños. Al transformar en juego las actividades que se desea enseñar, se ha visto a los infantes apasionarse por estas ocupaciones que ordinariamente se presentan como desagradables (Piaget, 1987). Desde el punto de vista psicológico, el niño juega para satisfacer el deseo de participar a su modo, en la vida de los adultos, en cuanto conforma la realidad a sus propios deseos (Piaget e Inhelder, 1954).

La relación de los juegos con la Pedagogía no es una novedad en el ámbito de la historia de la Educación; es tan antigua como lo son los orígenes de la escuela nueva y la pedagogía activa que la sustentó. Los orígenes de esta relación se remontan a la segunda mitad del siglo XIX; y son bien conocidas, desde esta época, las intenciones de vincular la actividad lúdica a los procesos educativos por parte de educadores y psicólogos del aprendizaje. Lo innovador de esta relación no depende de la aplicación de novedosos juegos y prácticas lúdicas en los espacios de aprendizaje con la intención de proporcionar solamente diversión, sino encontrar diferentes modos para establecer nexos entre el juego y la formación ético-moral del homo ludens y así satisfacer otros retos de aprendizaje en el contexto de la sociedad contemporánea. A los efectos de la presente tesis se entiende por homo ludens al hombre que aprende jugando, y jugando aprende valores ético-morales.

El significado etimológico de la palabra moral (del latín mores, costumbres, modo de comportarse) y de ética (del griego ethos, morada, lugar donde se vive) (Denis, 2000), son expresiones que parecen equivalentes en la cotidianidad (ver Gráfico 2).



Gráfico 2. Conceptos que se solapan. Tomado de Denis, L. (2011)

Sin embargo en la teoría, ética es la disciplina filosófica que estudia la fundamentación racional del comportamiento moral del hombre; mientras que la moral se refiere a los valores asumidos por la gente, es decir, a la dimensión subjetiva o a la moralidad vivida de hecho por los individuos o grupos humanos. (Franca-Tarragó, 2002). Estas virtudes permiten que el individuo dé lo mejor de sí mismo a través de acciones concretas y dependen de los hábitos que se forman desde la infancia.

En el gráfico 3 se aprecian los niveles de reflexión ético y moral. El primero es de orden filosófico, se refiere a la "moral pensada" mediante la cual se reflexiona acerca de cuáles son las normas que debería seguir una persona para alcanzar sus metas. El nivel moral es de carácter práctico, se refiere a la "moral vivida" según la cual la persona realiza acciones concretas de acuerdo a un conjunto de normas y reglas convencionales. Ambos niveles coadyuvan para que el individuo evidencie un comportamiento virtuoso en la sociedad.

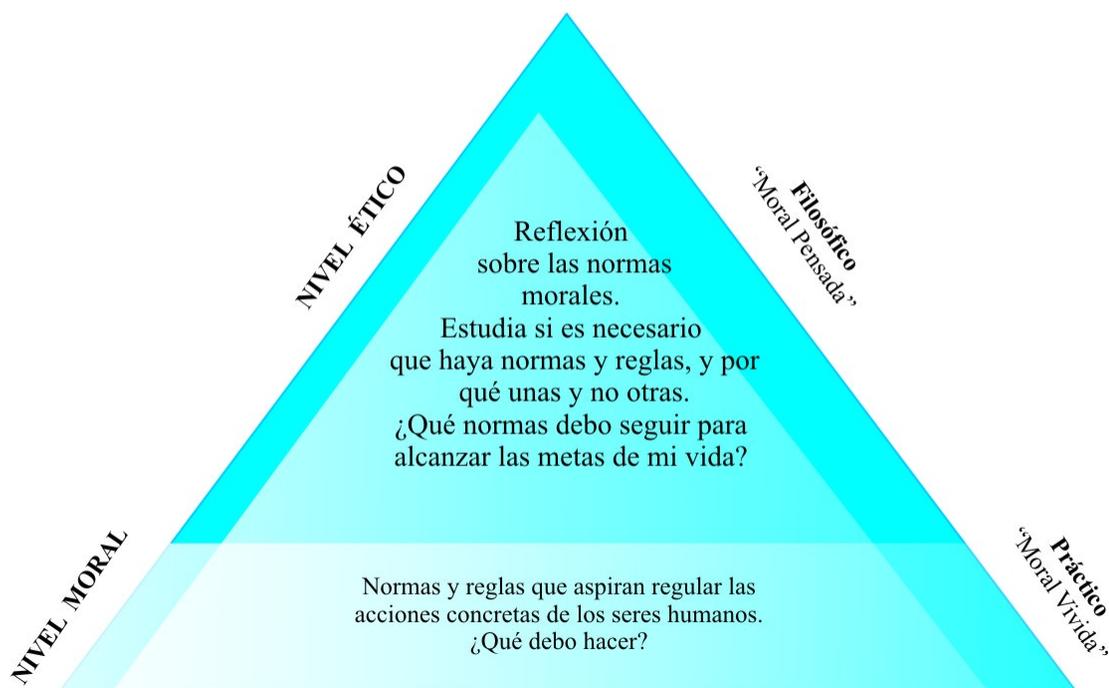


Gráfico 3. Niveles de reflexión. Tomado de Denis, L. (2011)

Con base en los anteriores argumentos se plantea la siguiente interrogante: ¿Existe la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar, en el contexto de los diferentes ambientes de aprendizaje? Se define como ambientes de aprendizaje a los espacios que le han de proporcionar al niño aprendizajes significativos asociados a actividades agradables. Los espacios de aprendizaje abarcan tanto la familia, el hogar, la comunidad y la escuela, como al ámbito físico (fuerza corporal, resistencia) y el espiritual (la inventiva, el arrojo). Este último es importante porque el individuo, en medio del deseo de ganar, establece un equilibrio para no salirse de las normas y las reglas del juego. Éstas son libremente aceptadas por los jugadores y representan un punto fundamental en el juego. Si se transgreden, la actividad lúdica se acaba, puesto que éstas le garantizan la característica de orden.

Al respecto, la autora consideró importante investigar cómo se refleja la formación ético-moral del homo ludens, en el contexto de los diferentes ambientes de aprendizaje, en la etapa preescolar. Para abordar a profundidad tal inquietud fue necesario plantear los

siguientes objetivos: (a) Focalizar interpretaciones teóricas educativas inherentes al homo ludens desde la dimensión axiológica; (b) Interpretar las implicaciones teóricas de la formación ético-moral del homo ludens y su inserción en la cotidianidad del hombre en sociedad; (c) Significar el sendero metodológico como exégesis ante el tránsito etnográfico-cualitativo inherente a los hallazgos del estudio; (d) Comprender la formación ético-moral del homo ludens en el contexto de su existencialidad., e) Develar significados inherentes a las derivaciones teóricas y educativas que subyacen en las actividades realizadas por el homo ludens en su contexto antropológico. El despliegue de estas especificidades permitió la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar.

Dimensión axiológica para la formación ético-moral del homo ludens

Comprendiendo a la Axiología como disciplina general de la filosofía enmarcada en la teoría de los valores y contextualizándola en el Sistema Educativo Venezolano dentro de los fundamentos generales que rigen la educación, se develan como principios, desde su ontos, a lo ético-moral presente en el hombre como valor axiológico, que se desarrolla mediante el juego recreador y creador presente en toda su existencialidad, cuyos fundamentos están en la niñez y pueden ser fortalecidos en el transitar educativo, formal e informal. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2008), el origen etimológico del término axiología se encuentra en el griego *ἀξιός* 'valioso' y *λόγος* 'tratado' lo que simbolizaba lo valioso, lo estimado y lo digno. Desde el punto de vista axiológico sus principales fundamentaciones están en la Ética y en la Deontología. Según Ibáñez y Castillo (2008):

El término axiología fue empleado por primera vez por Wilbur M, Urban, (...), en el cual se evaluó la teoría del valor de objetos incluyendo los sentimientos relacionados con los valores éticos y estéticos refiriéndose a lo ético como la teoría de los valores morales. (p.43)

Sin embargo, de acuerdo con Ferrater (2006), fueron Laupie (1902) y Von Hartman (1908) los primeros en emplear el término axiología; y Lotze (1981) junto con

Bretano (1917) los padres por haber aportado el método que esta disciplina filosófica posee. Ahora bien, en el tratado de esta dimensión axiológica, destaca la naturaleza social de los valores como posicionamiento ante una actitud subjetiva, frente a situaciones establecidas por el hombre en correspondencia con su contexto antropológico. Los valores se perciben, a partir de aquí, como la esencia natural en linealidad ante la realidad y experiencia del imaginario individual para consagrarse en lo colectivo. Los valores se correlacionan ante una dialéctica existencial de lo relativo y lo absoluto para consagrarse como la valía suprema de vivir en un convivir, tras el encuentro con la máxima felicidad trascendental, presente en el homo ludens.

Posicionándonos desde el homo ludens se devela la trayectoria que va dejando el hombre que piensa, y que juega pensando, a través del mundo de la vida y consecuentemente ante su existencialidad, constituyendo el mejor instrumento de la lectura fractal, para la comprensión del comportamiento, el cual presenta matices y estelas que permiten ver sus valores ético-morales desde la cosmovisión que éste posee. Por consiguiente, en la educación actual emergen formas de innovación en aras de fortalecer la dialéctica del aprendizaje en todos los subsistemas del Sistema Educativo Venezolano, lo cual genera la trascendencia histórica de profundizar lo ético-moral del hombre que juega, partiendo desde el preescolar puesto que es allí donde se inicia el trayecto académico que emprenderá el individuo para formarse ante el mundo de la vida y sus circunstancias tanto eidéticas como objetivas. Es mediante la actividad lúdica que el hombre como ser social e individual aprende valores ético-morales que incorpora a su devenir; llegando a conocer y enriquecerse desde su propia esencia.

Es importante resaltar que el juego es un arte y como tal fortalece situaciones familiares, sociales, acentúa la capacidad física y la lucidez intelectual. El homo ludens encuentra sus bases naturales en la niñez, reafirmandolas en el preescolar; de allí la importancia de este nivel, en el proceso educativo, sin olvidar que la educación

es un continuum humano, que se reafirma en los niveles de los subsistemas de educación básica, media y universitaria en la cual la actividad lúdica intelectual es tan útil. El hombre es altamente lúdico hasta al punto de haber construido ciudades en la cual se premia al juego como plataforma donde la diversión, el éxito y las riquezas son los mejores laureles para los ganadores. Un vistazo a la prehistoria, los imperios griegos, romanos y hasta los egipcios servirían como ejemplo, tal como se presenta en el siguiente abordaje.

La presencia del juego en la vida social

El juego ha formado parte de la vida social desde los orígenes de la humanidad. Se puede afirmar que como representación básica de sociabilidad no hay ni ha existido manera alguna de sociedad y cultura sin juego. Desde los primeros tiempos, el hombre ha jugado y desplegado actividades lúdicas como forma de expresión, pertenencia, empleo del tiempo libre, ocio y esparcimiento. Además, el juego cumple funciones sociales básicas en el desarrollo y aprendizaje de los niños, al proporcionar entretenimiento, intercambio y socialización. Se trata de una pauta de comportamiento humano que desprende significados de interés para conocer realidades sociales. En tal sentido, González (1987) afirma que “el juego es una actividad que corresponde a los estratos más profundos de la naturaleza humana, y existe en todas las sociedades” (p. 9).

La presencia del juego en la vida social no ha pasado desapercibido en la atención de grandes pensadores de todos los tiempos; ya desde la época clásica Aristóteles (2005) lo relacionó con la felicidad y la virtud al entender que era una actividad ejecutada en un plano superior del ser humano. Kant (1949), por su parte, se detuvo en interpretarlo para establecer su conexión a la creatividad estética del individuo. Schiller (1990) fue el primero en resaltar la importancia del juego en el desarrollo de la cultura al señalar que “sólo juega el hombre cuando es hombre en pleno sentido de la palabra y sólo es plenamente hombre cuando juega” (p.241). En efecto, el juego ha

ocupado siempre un lugar importante en el seno de toda sociedad. En concreto, ocupa buena parte de la vida cotidiana en la etapa infantil, para contribuir a la formación del niño hacia la emancipación y a su entrenamiento para las actividades serias de la existencia.

Esta importancia y significación del juego en la vida humana fue objeto de estudio por parte del historiador holandés Huizinga (2005) quien sostiene que el juego es más viejo que la cultura. De una manera amplia, este autor extiende el carácter lúdico a toda expresión de la realidad señalando así el origen de la manifestación cultural. La visión totalizadora del autor se pasea por el carácter extenso y profundo que alcanza el juego en la vida cotidiana. Esta actividad omnipresente se traduce en una forma de sentir, pensar y obrar de una colectividad. En definitiva, el juego representa un fenómeno constitutivo del modo peculiar del ser humano. Por ello, Bally (1973) ratifica que el juego contiene todos los valores de la vida humana, puesto que es una actividad libre que permite a la persona recrear, exaltar o transpirar.

Ahora bien, ante este intersticio antropológico del *homo ludens* se plantea que el hombre en su sentido holos es “un juego” y se apoya en las Ciencias Naturales y las Sociales para reafirmarlo, pero siempre como parte de esta sociedad que está en constante evolución en sus estructuras lingüísticas, humanistas, científicas y culturales. No obstante, lo lúdico nace de los impulsos naturales que condicionan el hecho de jugar. Sus múltiples formas concretas son consideradas como un tejido intersocial, tal como lo siente el hombre que juega, con la intervención de sus sentimientos, su moralidad ante el triunfo o el fracaso, lo que permite una transfiguración de la realidad, objetiva, subjetiva o intersubjetiva en torno a lo cotidiano. Hay que comprender las posibilidades que en el juego subyacen, ante todo, la significación y representación axiológica que éste contiene en su ser, de allí la necesidad de comprenderlo e interpretarlo como un factor de la vida cultural del hombre en un contexto social y en su devenir histórico.

En cualquier actividad lúdica, emerge la naturaleza, la esencia del participante, quien en un acto de catarsis permite que fluya su ser, su lenguaje, sus movimientos en gestos corporales y palabras que reflejan la presencia ontológica del hombre que juega. En esta actividad fluye el espíritu creador tan necesario de reconocimiento. En clave metafórica se plantea que el juego es un manantial donde brota el ser, cargado de un mundo de valores o antivalores, emerge su caudal ético o anti ético y florece su mundo moral o antimoral. Entonces el juego se presenta como una ventana al ser, a la esencia del hombre, tanto en su individualidad imaginaria como en su colectividad comunicativa, junto al universo de la naturaleza humana.

La formación ética del homo ludens

Desde un enfoque pragmático, el juego y sus manifestaciones son fuente de todo lo bueno, lo puro; un niño que aprende a jugar tranquilamente hasta agotarse seguramente será un adulto sereno, capaz y perseverante. Tendrá inculcado en su ser valores éticos que permitirán el fomento de su propio bienestar y del colectivo. El conjunto de principios, valores, costumbres y normas de conducta adquiridas, asimiladas mediante la actividad lúdica, formarán parte de los patrones de comportamientos éticos, practicados de un modo estrictamente racional y consciente durante toda su vida, con plena sabiduría de lo bueno y lo malo, correspondiéndole el libre ejercicio y la amplia consciencia de la razón para justificar sus actos desde lo conveniente ante su compromiso como ciudadano de una polis que se debate entre lo ético y lo moral.

Visto de esta manera, se plantea que la ética desde el homo ludens es universal y objetiva, porque se basa en los umbrales racionales, trascendiendo los hábitos y las costumbres particulares, para plasmarse en lo social, en lo total. Por ello, si bien pueden existir diversas costumbres morales, sólo hay una postura ética conformada por los principios racionales de validez socialmente universal concebido como lo bueno, lo bello, lo sublime, de donde se desprenden normas específicas de conducta individuales y socialmente permitidas; de allí emergen los

diferentes códigos de ética en distintos ámbitos profesionales o sociales (ver Gráfico 4).

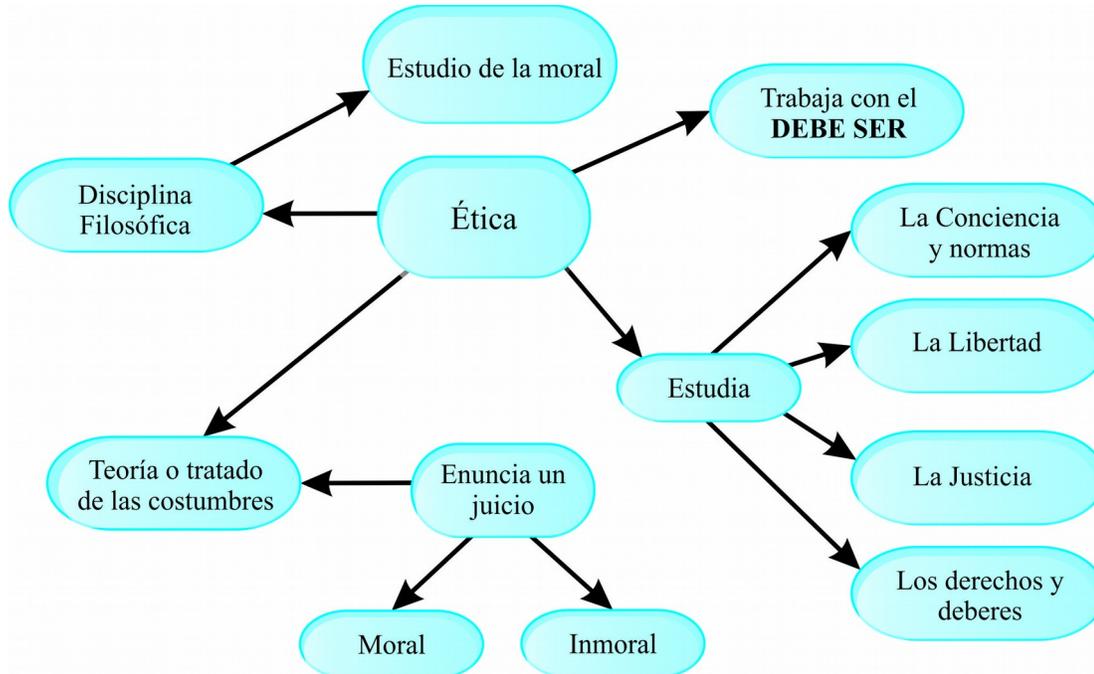


Gráfico 4. Aspectos de la ética. Tomado de Gamargo, L. y Rojas, J. (1998)

En el gráfico 4, muestra que la ética trabaja con el debe ser, estudia la conciencia, las normas morales, la libertad, la justicia, los derechos y deberes humanos, como disciplina filosófica estudia la moral, y la estudia para anunciar un juicio moral o inmoral. Ahora bien, la ética desde su deontología es una doctrina filosóficamente normativa que reflexiona constantemente sobre los hechos conscientes y libres que se presentan en las normas con base en valores, para responder al legítimo pensamiento del hombre, socorriéndose de principios universales enmarcados en el buen vivir.

El homo ludens y su ontología desde la moral

La moral se comprende como una serie de juicios que resultan de las normas del comportamiento social adquiridos por los individuos en el mundo de la vida. Lo moral puede ser calificado como inmoral, amoral, bueno o malo,

generando códigos de actuación social y constituyendo de cierta manera el ideario tanto de libertad como de responsabilidad antropológica subyacente en el homo ludens. La moral encierra un conjunto de reglas o normas que rigen la conducta de un ser humano en concordancia con los patrones sociales y consigo mismo. Además, denota grupos de creencias, normas y acontecimientos que el homo ludens ha diseñado a través de su vida y se evidencia en la estela conductual que va dejando al transcurrir su existencia. Se basa en las costumbres, principios y virtudes que tiene el homo sapiens, el homo ludens o el homo faber en su ontos, que son aceptados o no por la humanidad circundante.

El hombre que juega socialmente posee diferentes prácticas y principios de integridad en función con su mismidad; al jugar interacciona y entra en contacto con prácticas y principios de otros, la otredad. Consecuentemente la moral es una creación exclusiva del homo ludens para validar o rechazar comportamiento ante sus semejantes; este principio no tendría significado si el hombre que juega estuviera aislado; por lo que la existencia de acciones y actividades susceptibles de valoraciones morales se fundamentan en el ser humano como sujeto de actos de juegos voluntarios; presente en todas sus manifestaciones, vista desde el homo ludens.

En la gráfica 5 se visualiza la dinámica teórica de la moral como acción exclusiva de la condición humana. La moral indica cómo proceder ante las reglas de la conducta y los deberes de la persona, que en su deseo de poseer lo bueno, debe practicar la virtud para lograr ser mejor, superarse y obtener lo mejor de sí mismo. (ver Gráfico 5).

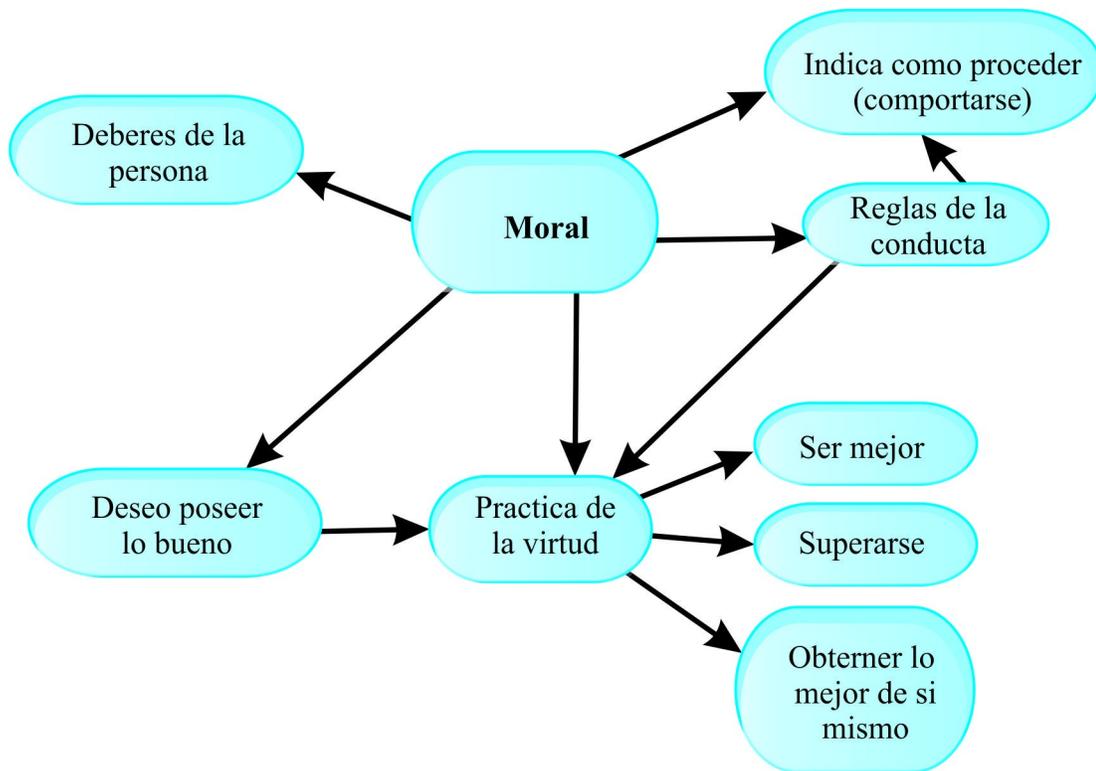


Gráfico 5. Consideraciones teóricas de la moral. Tomado de Gamargo, C. y Rojas, J., (1998)

En términos generales, la moral se constituye como el intercomplejo conjunto de valores esperados en toda persona, incluye el respeto a la dignidad humana y la igualdad de los individuos, en torno a su género y ante la ley que les rige, se ubica por encima del plano físico, sometándose a todo principio axiológico, para la convivencia de la humanidad; desde el punto de vista moral, han de predominar en la conducta del hombre las tendencias más favorables para el desarrollo de la vida individual y social.

Por medio del llamado sentido moral, el ser humano va aprendiendo a juzgar sus propias acciones, las cuales reflejan su moral individual y son el fundamento de la honorabilidad social; en el sentido decoroso intervienen factores intelectuales y emocionales. La dimensión moral sólo puede ser conocida, interpretada y comprendida a partir de la experiencia y la trayectoria del homo ludens como ser holístico; en todos sus actos intervienen impulsos, sentimientos y pasiones que reflejan la cosmovisión del

mundo adquirida por el juego en la niñez, fortalecidas mediante acciones lúdicas en el preescolar y proyectadas a lo largo de toda su vida adulta.

Formación ético-moral del homo ludens desde el enfoque interpretativo

A partir de las interrogantes ¿Qué valores ético-morales vivencian los niños a través del juego?, ¿Cómo interviene el docente en este proceso de aprendizaje de valores ético-morales a través del juego? relacionadas con la formación ético-moral del homo ludens, se miró al interior del aula del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77”, mediante un proceso interpretativo básicamente inductivo, desde el cual se intenta inferir interpretaciones teóricas y educativas acerca de los valores ético-morales que los niños aprenden a través del juego en los diferentes ambientes de aprendizaje. Tal proceso se realizó desde una perspectiva holística, según la cual las informaciones recabadas son interpretadas en forma global, como un todo, en el contexto de la cultura escolar donde se producen.

Partiendo de que la intención sustancial de toda investigación socioeducativa ha de estar inspirada en la comprensión profunda de los seres humanos y en el significado de sus acciones individuales y colectivas, resulta obvio que los presupuestos teóricos que la fundamentan han de estar en sintonía con tal aspiración. Por tal motivo, la senda metodológica más expedita para abordar la formación ético-moral del homo ludens, objeto de estudio de la presente investigación, fue el enfoque interpretativo, también denominado cualitativo o interpretativo. A la luz de esta postura fue posible estudiar a los individuos en el contexto o medio en el cual se desenvuelven, tomando en consideración tanto las acciones como sus puntos de vista, interpretaciones y significados en relación a las propias actuaciones.

En consonancia con las premisas de la visión interpretativa, el estudio aborda la concepción, descripción e interpretación de la práctica educativa tal como se desarrolló dentro y fuera del aula (Rockwell, 1985). Adoptar esta óptica científica

exigió “ir hacia la gente” para producir información descriptiva, partiendo de las propias palabras de las personas y de su conducta no verbal (gestos, posturas, movimientos). Durante el desarrollo del presente estudio, la investigadora interactuó de la manera más espontánea y natural posible con los informantes, tratando de reducir al máximo la impresión de ser un agente intruso en el escenario del aula. Observaciones y entrevistas se realizaron tratando de comprender los significados “locales” que los actores construyen durante su interacción con los demás, considerando sus respectivos marcos de referencia, apartando en lo posible las predisposiciones y creencias como investigador, y reuniendo la mayor cantidad de evidencias para describir e interpretar las situaciones tal como sucedieron.

Una de las experiencias más satisfactorias e interesantes que propicia la opción interpretativa o cualitativa es el acercamiento humano. Algunos informantes llegan a relatar experiencias íntimas y a expresar pareceres que quizá en otros escenarios les resultaría difícil revelar, con la seguridad de que el investigador, fungiendo de confesor, no violentará el compromiso del anonimato de su fuente. Surge entonces una especie de complicidad que es preciso manejar con diplomacia para mantenerse “imparcialmente comprometido”. Resulta curioso como las personas, en la estructura de su discurso, mantienen el hilo fundamental del momento y del tema tratado, aunque a veces caigan en contradicciones.

La investigadora a través de la senda interpretativa, trató de mantenerse alerta para comprender la perspectiva de los informantes, sin caer en la tentación de calificar de incorrecta o válida la situación abordada; aunque realmente, la subjetividad siempre estuvo presente en los tipos de preguntas y comentarios formulado, en la manera como se dirige a los actores, en la forma de conducirse dentro y fuera del aula en la etapa preescolar, en la interpretación de los significados expresados por los informantes. Es importante el intercambio de subjetividades que refleja el carácter humano de la investigación cualitativa.

Esta primera sección tiene como propósito focalizar el objeto de estudio sobre el desarrollo ético-moral del homo ludens en el contexto de los diferentes ambientes de aprendizaje, etapa preescolar. Durante la exploración de este panorama emergieron matices conceptuales acerca de los valores y del juego, los cuales están impregnados de pinceladas subjetivas de los actores del estudio, tal como lo propone la senda interpretativa de la investigadora para quien esta experiencia resultó totalmente novedosa y primicial. En la próxima sección se muestra las implicaciones teóricas que refuerzan la temática.

SECCIÓN II

Implicaciones teóricas

En esta segunda sección se expone lo relativo a las implicaciones teóricas que conforman la plataforma conceptual cuyos elementos básicos lo constituyen la teoría psicogenética, la teoría del desarrollo moral y el homo ludens.

Piaget y la teoría psicogenética

Piaget (1896-1980) es quizá el psicólogo más conocido en el medio educativo debido a la utilidad de sus investigaciones en lo que respecta al desarrollo cognitivo del ser humano. Sus aportes han sido de gran provecho a los enfoques cognitivistas aplicados en la educación.

Uno de los propósitos investigativos de Piaget (1983) fue el del juicio moral condensado en su obra *El Criterio Moral en el Niño*; son tres los momentos que presenta su investigación. En el primero, indaga el conocimiento del respeto por la regla que tiene el niño, se ayuda de la interpretación que hace de las normas del juego social; en el segundo examina las reglas morales establecidas por los adultos, muy específicamente en las ideas que tiene el niño sobre la mentira; en el tercer momento su estudio determina las relaciones entre pares y es la idea de justicia la plataforma de sus entrevistas.

La moral, según Piaget (1983.), es “un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (p.9); esto quiere decir que el niño recibe las normas que ya están

establecidas, las adapta a su cotidianidad a través de los juegos sociales; así promueve la construcción de una realidad con la participación de todos (docente-alumnos-compañeros-adultos significativos-padres y representantes). Para comprender cómo los niños se adaptan a las reglas y lo más difícil, tener conciencia de ellas, distinguió cuatro fases de juego: a) motor, correspondiente al período senso-motor; b) simbólico, correspondiente al período preoperacional o representativo; c) de reglas, perteneciente al período operativo, y d) de construcción, tanto del período operativo como del formal (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. El desarrollo cognitivo ligado al juego

Edad	Desarrollo cognitivo	Juego
0-1 año	Fase senso-motor: elaboración de esquema de acción	Juego de ejercicio
2-7 años	Fase del pensamiento preoperacional: gradúa la interiorización de acciones senso-motoras	Juego simbólico
7-11 años	Fase de las operaciones concretas: Clasificación, serialización y correspondencias entre dos términos. En esta fase se da un razonamiento limitado, ya que cada juego ofrece sus propias reglas las cuales han de ser conocidas y respetadas por los participantes.	Juego reglado
11 años hasta más de 25 años	Fase del pensamiento lógico: Se pone de manifiesto el razonamiento, la argumentación y la deducción en todas las ideas que ofrece el entorno; la lógica a su balance entre los 14 y 15 años.	Juego de construcción

En el contenido del cuadro 3, es importante resaltar lo relativo a los juegos simbólicos y de reglas, propicios en la adquisición de la conciencia moral, ya que evolucionan al mismo tiempo que el pensamiento; el juego simbólico es el más usado entre 2 y 7 años, el niño transforma la realidad de acuerdo a su representación mental, en función a sus intereses y a las normas sociales, por lo que se divierte imitando conductas

dadas en su quehacer diario. Los niños entre 4 y 7 años se interesan por los juegos de reglas, los cuales le permiten relacionarse con sus semejantes, conocer y respetar las reglas del grupo, y fomentar en la escuela espacios que propicien el saber social y moral.

En relación con las reglas, Piaget (1983) distinguió cuatro estadios: el motor o individual, el egocéntrico, el de la cooperación naciente y el de la codificación de reglas. Para este estudio se resalta el estadio egocéntrico, que se da en niños entre 2 y 5 años, él recibe del mundo exterior el conocimiento de las reglas codificadas del juego, pero al imitarlas juega, bien solo o con otros compañeros, no se angustia por entender las reglas sino por la utilización individual que hace de ellas. Como lo señala Piaget, “los niños de este estadio, incluso cuando juegan juntos, siguen jugando cada uno para sí (todos pueden jugar a la vez) y sin preocuparse por la codificación de las reglas” (p.21). Igualmente plantea dos tipos de respeto por la regla el unilateral que viene del adulto y el cooperativo por el consenso en el grupo; en correspondencia con dos modelos de comportamiento social: el heterónomo y el autónomo.

Lo esencial es lograr la transición de una moral heterónoma, que se fundamenta en la autoridad y en lo egocéntrico, hacia una moral autónoma, para que el individuo sea independiente y se sostenga en la reciprocidad, igualdad y en un conocimiento mutuo. Tal como lo señala el Currículo Básico Nacional (1997), el juego, tanto el simbólico como el de reglas, constituyen ambientes propicios para la adquisición progresiva de valores y conductas autónomas; ya que con el juego simbólico, el niño aprende a representar situaciones de su entorno, lo que contribuye a un proceso de adaptación; y con el juego de reglas, necesita del consenso de todos para fijar posiciones ante diferentes situaciones.

El juego, en el proceso de desarrollo moral desempeña un papel relevante; por lo que el docente ha de asegurarse que los materiales empleados sean lo suficientemente variados y abundantes como para crear situaciones de aprendizaje, en las cuales el

estudiante se encuentre en la necesidad de resolver problemas o situaciones sociales que entrañen conflictos de valores, y así desarrollar su capacidad de razonar y emitir juicios morales.

La escuela y el docente son dos pilares fundamentales en el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma, al ser facilitadores de experiencias, de conocimientos, de herramientas que contribuyan a la formación moral del niño; y así crear una sociedad con principios ético-moral. Lo destaca Piaget (1978) al indicar que el objetivo primordial de la educación moral es contribuir a la formación de seres responsables, honestos y virtuosos, por lo que es indispensable el desarrollo de la moral autónoma.

Kohlberg y la teoría del desarrollo moral

La revisión conceptual de la teoría piagetiana sobre el criterio moral en el niño permite entrar al pensamiento del psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1927-1987) discípulo de Jean Piaget. Kohlberg desarrolla y propone una teoría del desarrollo moral, la cual sostiene que el individuo avanza en su desarrollo moral cuando al tratar de resolver un problema moral se ve confrontado con argumentos que están en una etapa por encima de su nivel actual, en este tipo de razonamiento. Cortina (1996) aclara que si bien la formación de la conciencia moral es fruto de un desarrollo, que presenta los mismos niveles en todas las personas, esto no significa que todos alcancen los últimos estadios, sino que siguen el mismo recorrido, lleguen a donde lleguen.

El aporte más significativo de Kohlberg (1992) ha sido aplicar el concepto de desarrollo en los estadios que Piaget (1983) elaboró para la evolución cognitiva, demostrando que el concepto de justicia, sobre el que se asienta toda la estructura esencial de la moralidad, cambia y se desarrolla con el tiempo, a medida que se interacciona con el entorno. Desde estos postulados, Kohlberg (Ob.cit.) aborda seis

etapas del desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo y, por consiguiente, un concepto adecuado de lo que es justo y bueno. Asimismo, el autor elaboró una serie de problemas morales para contrastar valores diferentes, por ejemplo el valor de ganar frente al valor de ayudar; acatamiento de una autoridad versus a la libertad; en todos estos dilemas busca indagar qué posición toman los individuos frente a estas disyuntivas.

Kohlberg (1992) sostiene que las personas pasan por varios estadios del desarrollo cognitivo los cuales son universales, tienen una secuencia progresiva, resultan básicamente homogéneos, aunque, de acuerdo a circunstancias, es admisible que el individuo emita juicio de categoría diferente a la de su estadio propio. Así, pudo distinguir seis estadios de desarrollo del juicio moral, agrupados en tres niveles (ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Niveles y estadios del desarrollo moral

Bases de los niveles de los juicios morales	Estadios del desarrollo	Respuestas típicas
<p>I.- Nivel Convencional</p> <p>El valor reside en rótulos y reglas culturales externas acerca de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, los cuales son interpretados en términos de consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensa, retribución de favores) o simplemente en términos del poder físico de quienes enuncian las reglas.</p>	<p>1.- Orientación, obediencia, castigo</p> <p>Deferencia egocéntrica a la autoridad o al poder superior o al prestigio, o eludiendo situaciones problemáticas o desagradables. Responsabilidad objetiva.</p> <p>2.- Orientación egoísta-ingenua</p> <p>En este estadio, la acción correcta es aquella que instrumentalmente satisface las necesidades propias y ocasionalmente las necesidades de otros. Igualitarismo ingenuo y orientación hacia el intercambio y la reciprocidad a través de fórmulas como “Usted rasca mi espalda y no rascaré la suya”. Conciencia del relativismo del valor según las necesidades y perspectivas de cada sujeto.</p>	<p>“Yo lo haría (o lo hice) para evitarme problemas”.</p> <p>“Yo lo haría (o lo hice) porque si él (el mayor, el superior) lo ordena sus buenas razones tendrá”.</p> <p>“Yo voy primero y veo por mí mismo. Si usted me ayuda, tal vez yo lo ayudaré a usted alguna vez”.</p>

Fuente: Kohlberg y Mayer (1989)

Cuadro 4 (cont.)

Bases de los niveles de los juicios morales	Estadios del desarrollo	Respuestas típicas
<p>II.- Nivel convencional</p> <p>El valor moral reside en el desempeño de roles buenos o correctos, en el mantenimiento y conformación del orden convencional y en satisfacer las expectativas de otros. En este nivel se juzgan las intenciones y por lo tanto, aparece las responsabilidades subjetiva.</p>	<p>3. Orientación hacia la concordancia interpersonal</p> <p>En este estadio la conducta se orienta hacia la búsqueda de la aprobación, la complacencia y la ayuda a otros.</p> <p>Conformidad con la conducta mayoritaria definida a través de imágenes estereotipadas y aprobadas por ser deseables.</p> <p>4.- Orientación hacia el mantenimiento de la autoridad y el orden social</p> <p>La conducta se orienta hacia el “cumplimiento del deber”, el respeto a la autoridad y el mantenimiento del orden social”.</p>	<p>“Por supuesto que ayudaría a otra persona. He estado pensando acerca de cómo se sentiría. Cualquier persona decente podría ayudarlo”.</p> <p>“Mire, se supone uno debe ayudar a los otros. Esto es como una regla. Si la gente no cumple su deber, la sociedad no podría funcionar”.</p>
<p>III.- Nivel post-convencional</p> <p>Los valores y principios morales son validados y aplicados independientemente de la autoridad o conformidad de los miembros del grupo, aunque esos valores y principios son vistos como compartidos. En otras palabras, el valor moral reside en la conformidad de conciencia con valores, derechos y deberes compartidos y compatibles.</p>	<p>5.- Orientación contractual-legalista</p> <p>Conciencia del relativismo de los valores y opiniones personales pero ahora con énfasis en las reglas y procedimientos para la búsqueda del consenso. El deber es definido en términos de contrato, se alude en general la violación del precepto o derechos de otros. Hay pues reconocimiento de un elemento arbitrario en las reglas y expectativas en la búsqueda del acuerdo.</p> <p>6.- Orientación de conciencia y principio</p> <p>Orientación hacia los principios (justicia, respeto a la vida, igualdad económica, social y jurídica, etc.) como criterio en las escogencias, apelando a la universalidad y consistencia de la lógica empleada. Respeto mutuo y confianza con la</p>	<p>“Hay una ley que la gente debe acatar. Todos tenemos la obligación de trabajar a través del sistema que hemos acogido para cambiar las leyes que nos parecen malas,. Cuando se comete una injusticia, lo mejor es tratar de remediarla a través del sistema”.</p> <p>“La ley debería estar subordinada a los más elevados principios de justicia. Uno debería actuar de acuerdo con esos principios superordinarios más que por el interés de mantener simplemente la conformidad a la ley”.</p>

	consciencia como agente directivo. Por lo tanto, esta orientación trasciende las reglas del orden social dado, para poner el énfasis en la racionalidad principista en las escogencias éticas.	
--	--	--

Fuente: Kohlberg y Mayer (1989)

Como se puede apreciar en el Cuadro 4, el desarrollo moral se va dando a través de tres niveles. En el primero, nivel **preconvencional**, el valor moral se encuentra en lo externo, es comprendido y ejercido por el poder físico de quienes enuncian las reglas, por lo que se distingue un estadio de obediencia y castigo y uno de orientación egoísta-ingenua, ya que el individuo, además de satisfacer sus propias necesidades en ocasiones ayuda a otros; estas actuaciones se reflejan en respuestas típicas como “lo haré para no tener problemas” o “si me ayudas te ayudo”.

En el segundo, nivel **convencional**, el valor moral se asienta en los roles de fomentar el orden y satisfacer las expectativas del colectivo; surge la responsabilidad subjetiva; se manifiesta en dos estadios, el de la concordancia interpersonal, en el que se busca aprobación, complacencia, ayuda; y el de mantenimiento de la autoridad y el orden social, los cuales originan respuestas como: “por supuesto que debo ayudar” o “debo cumplir con el deber”. En el tercer nivel **postconvencional**, los valores y principios morales tienen validez y se aplican independientemente de una autoridad, es decir el valor moral se basa en la consciencia que se tiene de él; por lo que se da en dos estadios, uno es contractual legalista, el deber es visto como un contrato y se reconoce al colectivo para buscar acuerdo; el otro es el de la consciencia y principio, se orienta hacia los valores de justicia, respeto, igualdad, confianza, consciencia, por lo que trasciende las reglas del orden social. Son respuestas típicas de este estadio “la ley es para acatarla” o “se debería actuar de acuerdo a nuestros principios”.

Para Kohlberg (1992), el estudio de las etapas del desarrollo moral, se basó en las siguientes características: (a) los niños transitan al mismo tiempo por el desarrollo del conocimiento y el juicio moral, al entrar en el mundo del juego y el estar en contacto con los objetos que le proporciona el entorno, es decir hay una rápida comprensión

del mundo físico, (b) el conocimiento previo del niño no es suficiente, pero sí fundamental para la formación ético-moral, (c) el límite alcanzado en el razonamiento moral está indicado por el razonamiento lógico que el individuo ha hecho de los valores.

Piaget (1983) y Kohlberg (1992) coinciden en afirmar que la conciencia moral se va formando a través de diferentes etapas de desarrollo y tienen su momento culminante cuando el individuo trasciende lo heterónimo a lo autónomo, acepta las normas porque las considera válidas y dignas de ser tomadas en cuenta; es responsable por su comportamiento y demuestra un equilibrio en lo que piensa, dice y hace; se evidencia así, la adquisición de una conciencia moral. Los planteamientos de dichos autores están íntimamente relacionados con el propósito del presente estudio dirigido a develar la profundidad simbólica y axiológica presente en el juego en educación inicial considerando la dimensión ético-moral autónoma del niño de preescolar.

Huizinga y el homo ludens

El juego ha estado presente siempre en la cultura del hombre, desarrollando lo humano y dándole forma a las actividades culturales que constituyen el ser y la conciencia; a pesar de ser ubicado en categorías como actividad “no seria”, “cosas de niños”, “pérdida de tiempo”, su papel en la sociedad es de profunda relevancia, que trasciende más allá de la niñez hasta alcanzar todas las manifestaciones humanas; este impacto ha sido reconocido por psicólogos, antropólogos y filósofos del mundo contemporáneo.

Huizinga (2005, fue el primer historiador en abordar el fenómeno lúdico en un marco científico-académico, desde un plano antropológico, afirma que al surgir la cultura, ésta se manifiesta en forma de juego, representada en ¿su significación más primaria? desde el punto de vista del homo ludens, es decir en la forma y el ánimo de la actividad lúdica, pues “no se trata (...) del lugar que al juego corresponde entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la

cultura misma ofrece un carácter de juego” (p.16).

Al observar esta relación de la cultura con el juego, es importante definir que la actividad lúdica es una forma natural que tiene el ser humano para expresarse en lo individual y colectivo. Por medio de tal actividad, obtiene satisfacciones, alegrías y aprendizajes; al mismo tiempo que le ofrece límites, reglas, orden y el conocimiento tanto de sus habilidades y destrezas como de los valores ético-morales. Planteado de esta manera, ¿el juego permite comprender la influencia del mismo en los individuos? ¿el juego ejerce una importante influencia en los individuos? de allí lo importante de crear espacios de aprendizaje, para lograr el desarrollo íntegro del ser humano (corporal, cognoscitivo, desarrollo ético-moral).

Huizinga (2005) definió el juego, en su aspecto formal “como una acción libre ejecutada “como sí” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, (...) que se desarrolla en un orden sometido a reglas” (p.30). En esta definición, el autor reafirma el carácter libre y voluntario que encierra el juego, como producto de alegría, diversión y aprendizaje, aunque existe tensión en él, ésta es necesaria porque afloran las facultades de los participantes: fuerza, resistencia, inventiva, valores. Ayuda a que el individuo logre un equilibrio para no incumplir las normas y reglas del juego, ya que lo ubica en un colectivo y le fija las pautas de respeto, justicia, tolerancia, responsabilidad, disciplina.

Al no respetar la estructura que presenta el juego, se desliga de su carácter mágico y auténtico como lo señala Huizinga (2005), “la desviación más pequeña estropea todo el juego, le hace perder su carácter y lo anula” (p.27). Igualmente la verdadera cultura requiere de ese aspecto de jugar limpio y toda decisión que se tome debe estar sujeta a la conciencia moral que consiste en reconocer el valor de justicia y minimizar la premisa de si el juego es una actividad seria o no. Lo

primordial es buscarle su carácter transformador del ser humano en todas sus dimensiones: físicas, psicológicas, sociales y morales; cuando emerge el desarrollo pleno de la conciencia moral y trasciende a etapas superiores en relación con la función lúdica. Con estos argumentos, el presente estudio profundizó la relación entre la formación ético-moral con respecto al juego, considerando las implicaciones teóricas de Piaget (1983), Kohlberg (1992) y Huizinga (2005).

Esta segunda sección tuvo como propósito mostrar el panorama teórico sobre la formación ético-moral del homo ludens en el contexto de los diferentes ambientes de aprendizaje, etapa preescolar. En la próxima sección se informa acerca de los rasgos metodológicos que enmarcan el ejercicio investigativo relacionado con la exploración de los valores ético-morales que aprende el niño a través del juego en los diferentes ambientes de aprendizaje, en la etapa preescolar, desde la mencionada óptica interpretativa o cualitativa.

SECCIÓN III

Sendero metodológico trazado desde la etnografía

En esta sección se aborda la metodología transitada al desarrollar la presente tesis doctoral, cuyos postulados fueron extrapolados exegéticamente de los fundamentos del método etnográfico, en el marco del paradigma interpretativo o cualitativo y de la sociología fenomenológica, con el propósito de comprender la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens, en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar.

Esta parte contiene la convergencia de todas las fuentes, hermenéuticas, antropológicas, teleológicas y axiológicas que sirvieron de fundamento para afirmar que la sociología fenomenológica se presenta en el homo ludens, es el centro del mundo social y simbólico del niño, consecuentemente del hombre que mediante el juego obtiene sapiencia, actuando siempre en un mundo geográfico delimitado en lo físico, pero ilimitado en el ontos presente en toda actividad lúdica.

Los argumentos expuestos poseen sus respectivos correlatos en una secuencia de pasos desarrollados desde una visión espiralada (Ver Gráfico 6) de la investigación etnográfica, la cual permitió descubrir interacciones y extraer las categorías del estudio. La dinámica de los pasos ejecutados partió de la selección del contexto y la formulación de interrogantes, luego se procedió a recopilar la información pertinente a partir de la observación de las actuaciones de los actores que condujo a la elaboración de un registro de variadas informaciones que posteriormente fueron objeto de interpretación por parte de la investigadora, con el propósito de develar significados teóricos subyacentes en el homo ludens durante el nivel inicial, etapa preescolar a partir de su contexto antropológico.

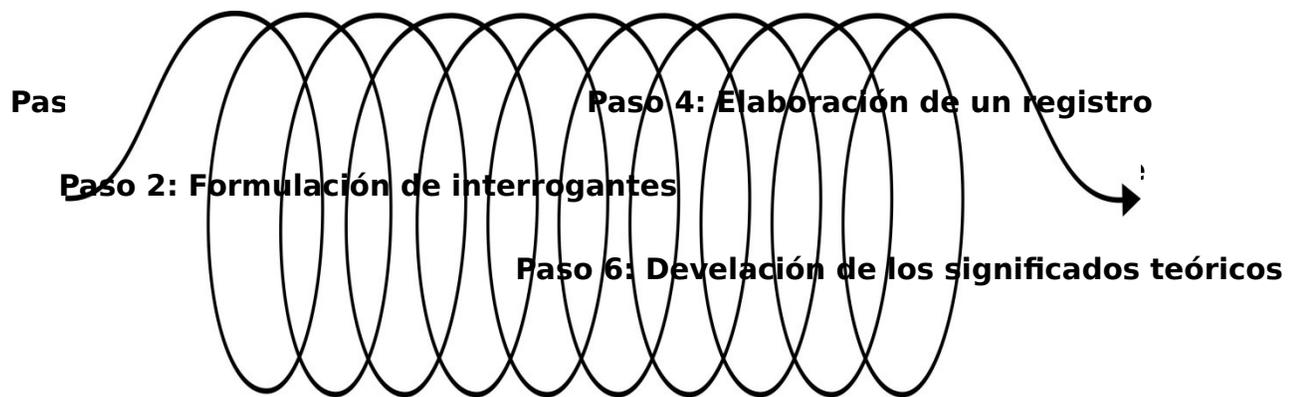


Grafico 6. Visión espiralada de la investigación etnográfica cualitativa

La espiralidad etnográfica se instala en un horizonte histórico de fusión, donde se logra el sumario entre el pasado y el presente; en este sentido, la comprensión implica un acto dialógico y dialéctico que se verifica en persistente interpelación que el intérprete hace ante lo estudiado. En el contexto de la presente investigación, lo interpretado no representa un texto, pero si el producto de una postura etnográfica presente en el Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77”, en donde se investigó el mundo socio-simbólico de niños de preescolar, tomando como referencia el mundo de sus juegos.

A los efectos del presente estudio, la etnografía se percibió como un método de investigación social que facilitó la comprensión e interpretación del ontos presente en el homo ludens como modo existencial de los actores del proceso educativo en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77”, como una unidad social concreta para el estudio descriptivo de la cultura antropológica a partir de lo ético-moral subyacente en el homo ludens, desde una mirada en la Educación Inicial. La aplicación de este método facilitó la transición de lo gnoseológico a epistémico, de lo ontológico a lo fenomenológico para concentrarse en lo axiológico como premisa fundamental de esta tesis, la cual descansa en la dimensión ético-moral que se abordó a través del juego conducente al ser.

Es trascendente señalar que la profundidad y prontitud interpretativa fundamentalmente ligada a la experiencia del homo ludens, está nutrida por los supuestos en que se apoya la actividad interpretativa de la acción de campo y las revisiones intertextuales exigidas por el estudio, la solidez y credibilidad de los referentes teóricos y su inmersión en el campo que conforman la estructura de la investigación.

El uso del método etnográfico demanda: (a) la interpretación de la información en relación al contexto seleccionado; (b) precisar el escenario donde actores se interrelacionan; (c) la participación activa del investigador; (d) la observación participante y la entrevista como ingredientes principales de la metodología cualitativa; (e) la identificación de los informantes clave; (f) el registro completo y fidedigno de la información durante la rutina diaria; (g) la recopilación de un conjunto de documentos vinculados con el desarrollo en el aula; (h) la especificación detallada de las situaciones ocurridas dentro y fuera del aula; (i) la utilización del diario de campo; (j) el proceso de codificación para identificar y agrupar, mediante señal o código la información; (k) la extracción de temas relevantes inmersos en la información; (l) la caracterización de situaciones significativas; (m) la construcción de categorías de análisis; (n) la técnica de la triangulación como vía para confrontar diferentes fuentes y; (ñ) la aproximación con la realidad sociocultural observada. Como lo señala González (1997) “todo esto ha de quedar consignado en registros a partir de cuya lectura se debe tener la sensación de HABER-ESTADO-ALLÍ” (p.34).

El estudio fue profundizado a través de la investigación etnográfica, llamada también naturalista o interpretativa, términos que se utilizan como sinónimos (Contreras, 1996). La acepción etimológica del vocablo etnografía “significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos)” (Martínez, 2000, p.29); de allí que la etnografía se conciba como un método de investigación, con un objetivo preciso: conocer, describir, comprender e interpretar una situación específica,

tomando en cuenta la visión de los protagonistas y el contexto donde se desarrolla.

La contextualización es una de las características inherente a la investigación etnográfica y consiste en que la información debe ser interpretada sólo en el contexto de la situación o el medio en el cual ha sido recogida (Wiersma, 1986). En este estudio, el contexto se extiende al aula de preescolar y a la institución escolar de nivel de Educación Inicial. Siguiendo la clasificación de Spradley (1979), esta investigación consiste en un trabajo microetnográfico en el que un investigador estudia un solo tipo de situación social en un tiempo breve.

La etnografía empleada en una investigación socioeducativa requiere de un trabajo profundo que permite “aprender de la gente” Spradley (1980), ya que se describe, interpreta y revisa todas aquellos episodios observados en los espacios físicos donde se desenvuelve el niño, partiendo de las expresiones verbales y no verbales de los actores en todo su desenvolvimiento, con el fin de generar conceptos, tipologías y categorías de análisis. Este proceso ha de orientar la ejecución el informe, incluyendo relaciones y comparaciones de escenarios del mundo educativo, teniendo presente la “honestidad intelectual” sugerida por Picón (1985).

La observación de tanta riqueza informativa generó un abanico de posibilidades, por lo que fue necesario reconsiderar nuevas interpretaciones y formular otras más significativas. No fue fácil ir categorizando y descartando, sólo las que estaban relacionadas con los actores y su contexto en la línea investigativa, dieron forma y significado a la realidad observada, para luego inferir implicaciones de orden teórico y educativo (Denis, 1995).

El escenario representa el espacio físico, en donde actores o participantes comparten una actividad, un quehacer, al realizar ciertas acciones (Denis y Gutiérrez, 1992). Estos tres elementos: escenario, participantes y actividad se ubican en un determinado contexto, donde el investigador realiza su descripción con un registro detallado de cuanto ve y escucha. Sobre la base de estos compromisos que genera el estudio

etnográfico, se desarrolló el trabajo de campo en dos aulas de preescolar de la misma institución en años escolares diferentes, lo cual resultó interesante por los contrastes y las similitudes que se pudieron apreciar entre los mismos.

La selección del mencionado nivel educativo obedeció a que la investigadora después de haber paseado por los diferentes subsistemas de educación básica (inicial, primaria y media) observó que su principal potencial humano a estudiar era el estudiante de la etapa preescolar (niños en edades comprendidas entre cinco y seis años) porque allí se encontraba la información relacionada con los intereses investigativos. En este proceso se consideró lo señalado por Martínez (2000), “el investigador tiene que tomar decisiones en cuanto a dónde ir, qué datos recoger y con quién hablar” (p.49).

El primer grupo observado estuvo conformado por veintitrés niños (diez varones y trece hembras), y el segundo por veinticuatro niños (nueve varones y quince hembras). Aunque inicialmente el acuerdo con la maestra fue efectuar las observaciones en el momento de la planificación y durante las actividades colectivas en los espacios de aprendizaje, posteriormente, la dinámica y la flexibilidad de la rutina diaria condujeron a efectuar observaciones en otros momentos de la práctica educativa.



Foto 1. Vista parcial de la fachada del preescolar donde fueron efectuadas las observaciones dentro y fuera del aula.

Tal como lo sugiere la estrategia de investigación cualitativa, durante la fase de preparación del trabajo de campo fue necesario solicitar el permiso de los

responsables o “porteros” Taylor y Bogdan (1986) para tener acceso a los escenarios seleccionados, la investigadora estableció contacto con la Directora del plantel con el objeto de informarle el propósito y las características del trabajo de campo. El acceso a los escenarios observados se derivó de conversaciones anticipadas con las respectivas docentes. El conocimiento previo de los “porteros” permitió un fácil “acceso a la organización” evitando trámites administrativos que consumen tiempo.

Durante el proceso de recolección de la información, las docentes mostraron una disposición favorable hacia la actividad de la investigadora, brindando atención a sus solicitudes en relación al suministro de materiales e informaciones así como solicitar a los padres y representantes el permiso para entrevistar a los niños. El intercambio de opiniones con las docentes fue constante durante todo el lapso de observaciones. Muchos de sus comentarios fueron útiles para conocer detalles de situaciones que ocurrían en el grupo y que no podían ser apreciados fácilmente.

Una vez “entre la gente”, la investigadora tuvo presente tanto el objetivo de su estudio como las interrogantes a los cuales deseaba dar respuesta. No obstante, estuvo consciente de que podían surgir nuevas interrogantes y tendría que afinar algunas de las previamente formuladas. En efecto, así fue, su interés estuvo centrado en ir registrando los fenómenos o las situaciones tal como ocurrían en el escenario dentro y fuera del aula, precisando mayores detalles en los episodios más directamente relacionados con la formación ético-moral del homo ludens.

En relación a la “buena reputación de los observadores participantes” a que aluden Taylor y Bogdan (1986) se trató de garantizar manteniendo una actitud flexible y espontánea, respetando la dinámica de la rutina diaria, respondiendo a las inquietudes que expresaron algunos niños acerca de la investigadora y del trabajo que estaba realizando ¿mae, con quién trabaja la Profe? [Se refiere a la investigadora] ¿Por qué ella viene todos los días? ¿Con quién deja ella sus niños? [Se refiere a los alumnos que la investigadora les da clase]. Es propicio aclarar que a lo largo del estudio se emplea un tamaño de letra más

pequeña para aludir frases y oraciones expresadas textualmente por los actores, tanto en la actividad dentro y fuera del aula como durante las entrevistas, omitiendo el uso de comillas para no recargar el texto.

Taylor y Bogdan (1986) se refieren a la “observación participante como un ingrediente principal de la metodología cualitativa” (p. 31). La expresión observación participante en este estudio se concibe como la técnica de investigación que supone la interacción social entre el investigador y los informantes en el contexto de estos últimos y durante la cual recoge información de modo sistemático y tratando de no ser intrusivo. Ruiz e Ispizua (1989) señalan que el principio de proximidad supone la observación detallada y próxima a los hechos de casos concretos y del comportamiento de los individuos en las actividades que a ellos mismos le interesan; de allí que la investigadora, respetando el principio de “proximidad”, participó como observadora teniendo presente que el investigador debe ponerse en una situación y en una disposición que le permita observar las conductas dentro del contexto de sus escenarios y trata de obtener las estructuras de significados que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados (Goetz y LeCompte,1988).

Durante las primeras observaciones, la investigadora deseaba pasar inadvertida y no causar incomodidad que afectase la espontaneidad de los actores dentro y fuera del aula. Al principio, los niños estaban pendientes del grabador ¿para qué es eso, mae? y de las notas que registraba en la libreta ¿qué escribe? La ubicación de la investigadora en el aula variaba dependiendo de la actividad y del momento de la rutina diaria. Así, por ejemplo si era el momento de la planificación, los niños se reunían en grupo en el espacio de ARMAR Y CONSTRUIR, por lo que la investigadora se ubicaba en una silla pequeña en el espacio de EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR. Cuando había actividades colectivas o trabajo libre en los espacios, la investigadora se ubicaba en un lugar del aula de tal manera que pudiera tener un ángulo que permitiera observar la actividad que realizaban los niños.



Foto 2: Actividad colectiva realizada el 27 de noviembre de 2008

Es importante acotar que durante las primeras observaciones ocurrió un proceso de adaptación tanto de la investigadora al grupo, como viceversa. Durante las tres primeras observaciones la investigadora estuvo acompañada por una co-investigadora (con formación, profesión y experiencia en el área), con el fin de apoyar a la autora en la toma de notas, en la interpretación de la información recaudada y en la estructuración del Diario de Campo, no se procedió a grabar en audio y se tomó pocas anotaciones, sólo aquellas referidas a las características físico-ambientales del aula y del mobiliario, así como de la institución en general, a la vez que algunos gráficos sobre el escenario y sus alrededores. Por otra parte, se fue observando los desplazamientos más recurrentes de los docentes y de los niños.

Durante cada sesión se registró la información acerca de datos como fecha, hora de inicio y de término, número de niños presentes y de la información mostrada en cartelera sobre los proyectos de aprendizaje. Posteriormente, se registró la mayor cantidad de detalles de las situaciones ocurridas en la rutina diaria; es interesante y complejo el proceso de selección de los episodios referentes al estudio.

Cuando la investigadora inició la grabación en audio el proceso fue más sencillo; todos los niños querían ser entrevistados a mi mae, a mi mae, pudiendo tomar notas,

cada cierto tiempo, de aspectos como la hora en que se iniciaba y finalizaba la actividad en los espacios de aprendizaje. Además, la investigadora registraba algunas inquietudes, interrogantes, interpretaciones y comentarios, los cuales dieron pista para comprender las anotaciones, así como para formular preguntas durante las entrevistas. Hay que aclarar que la especialidad de la investigadora es Mención Matemática.

Taylor y Bogdan (1986), señalan que en la toma de notas “el investigador debe ser discreto” (p.81), sin embargo esto no se dio en la práctica, puesto que llamó la atención de algunos niños *mae usted si escribe*. Para tomar notas con mayor rapidez fue empleado un código conformado por iniciales y símbolos M: Maestra, MA: Maestra auxiliar, I: Investigadora, A: Aseadora, N: Niño (para distinguir un niño de otro se escribió un número al lado derecho de la inicial N1, N2, N3,...), Nc: Niños en colectivo, MS: Maestra Simoncito, E: Equipo de trabajo, D: Directora y AP: Acompañante Pedagógico, E1, E2, E3: Equipos. Por otra parte, la investigadora tomó nota de situaciones ocurridas en el espacio exterior (patio de la institución).

Guber (2001) señala que la observación participante consiste en dos actividades principales: (a) Observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador y (b) Participar en una o varias actividades en el contexto (p.57). El investigador debe mantener la esencia de observar y registrar cada situación que se dé aun convirtiéndose en un participante. En las primeras sesiones la investigadora mantuvo una actitud de observador pasivo, lo cual permitió realizar la descripción con un registro detallado de cuanto vio y escuchó. Durante las cuatro últimas sesiones la investigadora asumió una participación moderada Spradley (1980), en la que mantuvo un balance entre la participación y la observación de ciertas actividades que se realizaron dentro y fuera del aula.

Se efectuaron diez (10) observaciones en la sección “A” del año escolar 2007-2008 y doce (12) observaciones en la sección “B” del año escolar 2008-2009 en total veinte

(20) observaciones, con una duración de veintidós (22) horas y veinticinco minutos, durante el lapso de Febrero 2008 a Enero 2009.

Cuadro 5: Observaciones efectuadas

Sección	Número de momentos observados	Horas observadas
Sección "A"	10	10h 12`
Sección "B"	12	12h 13`
	22	22h 25`

El contacto directo que establece la investigadora con los grupos observados le facilitó conocer los intereses de los protagonistas y su desenvolvimiento en la rutina diaria: los más participativos, los más calladitos, los más conocedores del medio; estos detalles ayudaron a seleccionar a los informantes clave. A los efectos de este estudio se considera como informante clave a personas del grupo que se destacan por su conocimiento en profundidad del contexto Rodríguez, Gil y García (1996). Igualmente se estableció como entrevista a la relación directa entre la entrevistadora y los informantes para comprender mejor todo lo relacionado a sus vidas, experiencias, su mundo externo y como es expresado con sus propias palabras

Cuadro 6: Entrevistas efectuadas

Sección	Nº de entrevistas	Nº de personas entrevistadas	Duración de las entrevistas
Sección "A"	2	2	2h
Sección "B"	9	10	4h 15`
	1	12	6h 15`

En total fueron realizadas once (11) entrevistas; dos (2) de ellas de la sección "A" del año escolar 2007-2008 y nueve (9) en la sección "B" del año escolar 2008-2009. Durante las mismas se entrevistó a un total de doce (12) personas; dos (2) de la sección "A" y diez (10) de la sección "B". El tiempo total dedicado a desarrollar las

entrevistas fue de seis (6) horas y quince (15) minutos. En particular, cada entrevista tuvo diferente tiempo de duración, dependiendo por una parte de la facilidad de expresión oral del entrevistado, por otra de la cantidad de preguntas efectuadas y del número de personas entrevistadas.

Previamente a cada entrevista se concretó acuerdos con el entrevistado para establecer la hora, la fecha y el lugar de la misma. En cada caso, la investigadora preparó un guión de entrevista, el cual era ajustado o modificado durante el momento de la entrevista, dependiendo de las respuestas del informante. Se formuló algunas preguntas idénticas a todos los entrevistados, con respecto a un mismo tema o situación, con el objeto de comparar posteriormente sus apreciaciones. Por ejemplo, ante la pregunta ¿Cuéntame sobre tu rutina diaria en el preescolar? Las respuestas fueron:

N1: Cuando llegamos jugamos un ratico, después comemos, hacemos la fila para ir al baño, planificamos y después vamos a los espacios.

N2: Jugamos, comemos, hacemos un círculo y después dibujamos.

M: Aquí trabajamos con recibimiento a los niños y niñas, honor a los símbolos patrios, desayuno, aseo personal, planificación de los niños y niñas, trabajo libre, intercambio y recuento: actividades dirigidas y colectivas.

Ms: Hay tres momentos de la rutina diaria que no podemos evadir planificación; juego libre en los espacios y recuento.

Esta técnica es la que Taylor y Bogdan (1986) denominan “control cruzado”, es decir la relación entre los relatos derivados de una situación ocurrida dentro y fuera del aula; por ello las entrevistas se dieron como una conversación abierta con la oportunidad de expresar libremente opiniones, se creó ambientes de confianza. Esto originó motivación en los niños al sentirse tomados en cuenta por la investigadora, por lo que hubo que aplicar el criterio de seleccionar aquellos colaboradores, conversadores y conocedores del ambiente.

La grabación en audio y la cámara fotográfica sirvieron de apoyo, muy importante, para sustentar las observaciones de la rutina diaria y las entrevistas en el escenario seleccionado. Con las grabaciones se complementaban los registros efectuados en forma escrita, ya sean las conversaciones con el personal de la institución o personal

de otras instituciones educativas (acompañantes pedagógicos, directores y docentes), lo que permitió una información variada y de diferentes puntos de vista. La cámara fotográfica ayudó a dejar impreso todo el escenario tanto interior como exterior y a los actores que participaron. Como era de esperar, la toma de fotos generó en el niño un comportamiento divertido que alteró totalmente el ritmo del momento de la rutina diaria.



Foto 3: Espacios de aprendizaje dentro del aula

A lo largo del trabajo de campo, la autora recopiló un conjunto de documentos directamente vinculados con el trabajo desarrollado en el aula, porque si algo caracteriza a la investigación cualitativa es la insistencia en utilizar múltiples fuentes de información, más que su dependencia de una sola fuente. Ruiz e Ispizua (1989) identifican la lectura de textos como una tercera técnica de recogida de datos, además de la observación y la entrevista. A dichos textos se les puede entrevistar mediante preguntas implícitas y observar con la misma intensidad con la que se observa cualquier otra situación.

Con la colaboración de las docentes, la investigadora pudo obtener documentos como: Proyectos de aprendizaje, currículo de Educación Inicial, nómina de alumnos, materiales realizados por los estudiantes. El estudio minucioso de tal documentación, mediante la técnica de análisis de contenido, permitió contrastar y complementar la información recabada durante el trabajo de campo. El análisis de contenido se efectuó desde la perspectiva señalada por Ander Egg (1980) y

Duverger (1962) en el sentido de que más que la palabra en tanto unidad gramatical, es su significado lo que sirve de unidad de análisis, tomando en consideración el contexto básico de las expresiones. Esta técnica es recomendada por Wiersma (1986) para analizar materiales relevantes en los estudios etnográficos.

Después de cada observación, la investigadora ampliaba las “notas crudas” incorporando comentarios, aclaratorias y apreciaciones personales, así como detallando situaciones ocurridas fuera del aula, describiendo personas y escenarios, agregando informaciones acerca de los gestos y las actitudes de los actores, anotando interrogantes que serían consideradas en próximas visitas al salón, agrupando informaciones relacionadas con una misma situación. Taylor y Bogdan (1986) proponen una la nota de campo que incluya tanto las descripciones del escenario como un registro del mundo del investigador que abarca su visión, lo subjetivo, interpretativo y líneas futuras de investigación.

Además, al reelaborar las “notas brutas”, la investigadora hacía anotaciones con relación a su propio desenvolvimiento en el campo, profundizando en el significado de expresiones y comentarios no comprendidos en el momento; también pasaba en limpio los diagramas del escenario y los dibujos o gráficos copiados en la cartelera o láminas ubicadas dentro y fuera del aula.

En este trabajo se utiliza el término “diario” para aludir el volumen de notas escritas registradas como producto de las observaciones realizadas dentro y fuera del aula, y de las entrevistas a los informantes clave. Las notas que se tomaban en el Diario de Campo fueron transcritas generalmente, el mismo día que se realizaba la observación; así permitía recoger todos los hallazgos observados en los ambientes, recoger los aspectos importantes que en el momento de la observación no habían sido notado; igualmente este transcribir diariamente ayudaron a comprender el dinamismo en ese ámbito escolar, formular

interrogantes a los niños y a los docentes, dirigir la información hacia aspectos precisos y enunciar apreciaciones e inquietudes de la investigadora. |

Luego de leer y releer el diario de campo, se incluyó notas teóricas lo que contribuyó a relacionar la práctica con la teoría. Ese fue un proceso de reflexión que ayudó a completar el análisis de la acción pedagógica que se generó en el contexto escolar; igualmente la experiencia de intercambiar las anotaciones con docentes de otras instituciones dejó unas vivencias significativas para comprender la realidad observada.

El Diario contiene diálogos, comentarios y acciones de docentes y niños, así como respuestas de los informantes clave durante las entrevistas. Es interesante la experiencia expuesta por Kemmis y McTaggart (1992) con respecto a la redacción del diario como parte del proceso aprendizaje. Tales autores emplean el término diario para “describir maneras diversas de registrar respuestas escritas a experiencias por las que han pasado los estudiantes durante los ciclos de aprendizaje” (p.186); en esta investigación el diario de campo, fue empleado como un instrumento vital para registrar todo lo acontecido en el contexto seleccionado.

El Diario de Campo para describir las observaciones del aula, fue estructurado especificando: (a) Datos generales: Institución, docente, número de niños y niñas, identificación del salón, distribución del espacio, mobiliario, características físicas del aula; (b) Acciones previas al registro de las observaciones; (c) Código empleado en el registro de las observaciones; y (d) Datos de cada observación: Número, fecha, hora de inicio, hora de término, número de niños presentes, ubicación de los niños y del mobiliario en el aula (diagrama), registro personal de lo observado (ver Anexo C). Para el registro de las entrevistas (ver Anexo D) se organizó: Número de la entrevista, informantes clave, fecha, lugar, institución, hora de inicio, hora de término y registro

personal sobre la entrevista (preguntas, respuestas, comentarios sobre gestos y situaciones ocurridas durante la entrevista).

La interrogante sobre qué valores ético-morales aprende el niño de preescolar a través del juego, así como la plataforma metodológica del estudio, inspiraron la revisión del diario para precisar las manifestaciones valorativas de los actores dentro y fuera del aula. Al escudriñar el diario de observaciones, las entrevistas y la documentación recabada, fue necesario un proceso manual de codificación mediante el uso de abreviaturas, iniciales combinadas con números, con el objeto de ir dando forma a una clasificación preliminar y tentativa de la información que luego sería depurada, tras una nueva revisión del diario y de los documentos.

En este trabajo se entiende por codificación el proceso sistemático de identificar y agrupar, mediante una señal o código, informaciones referidas a un mismo tópico, tema, concepto o idea que iban emergiendo de las notas de campo. Los códigos asignados inicialmente fueron reformulados (refinados, descartados) cuando se creyó necesario, a medida que se revisaba las notas y los documentos, ajustando siempre los códigos a la información. El procedimiento empleado consistió en escribir en el margen del texto los códigos asignados (ver Anexo E), subrayando en ocasiones ideas muy relevantes y anotando comentarios e interpretaciones preliminares que luego contribuirán a una interpretación más precisa.

Después de largas horas de reflexión e interpretación de la información se procedió a extraer los temas más relevantes que estaban inmersos en la abundante información. En este proceso fue fundamental el diálogo constante con la maestra y con docentes de otras instituciones que permitieron profundizar en los significados que se transmitieron en el intercambio escolar y ayudaron a conformar un registro inicial o lista de todos los temas derivados de las

observaciones. Con esto se elaboró matrices de cuatro columnas relativas a observaciones y a las entrevistas, para luego organizar la información, incluyendo (a) la numeración de la línea, (b) las observaciones y las entrevistas, (c) la interpretación, preocupaciones de la investigadora y las notas teóricas y (d) categorización. (ver Anexo F).

Estas matrices se constituyeron en un excelente instrumento para ordenar la información y realizar la interpretación; sin embargo, siempre se recurrió a las fuentes originales: El diario, las entrevistas, los diálogos, la bibliografía, entre otros, por lo que estas matrices no fueron estáticas, sino todo lo contrario, muchas veces surgieron elementos nuevos para enriquecerlas

Estos temas relevantes o emergentes fueron extraídos en forma intuitiva de los hechos empíricos, partiendo de palabras y frases de los informantes, captando el sentido de lo que ellos decían, comparando acciones y enunciados, para luego agruparlos de acuerdo a las semejanzas que los vinculan entre sí. Tales conceptos o temas fueron sometidos a varias revisiones y ajustes hasta conformar las categorías de codificación (ver Anexo E) de este estudio, los cuales se diferencian de las categorías de análisis (ver Anexo F) formuladas posteriormente por la investigadora a partir de la realidad observada en concordancia con el sustrato teórico del estudio.

La siguiente tarea consistió en agrupar episodios de acuerdo a la información ya clasificada, identificando los principales temas emergentes (Espacio de Armar y Construir/ No lo puedes dejar volando, Espacio de Representar e Imitar/ “Como sí...”, Espacio Expresar y Crear/ Pintar no es jugar es hacer arte, Espacio Expresar y Descubrir/ Vamos a trabajar lo mismo, espacio Exterior/ Para matar el tiempo mientras los vienen a buscar, Materiales didácticos/ los recursos son funcionales no rígidos, Rutina diaria/ No puede faltar nada, Planificación del docente/ Todo está en la planificación, Planificación de los niños/ Reunión de

grupo) referidos a las actividades que realiza el niño durante la rutina diaria y a los valores ético-morales que aprende a través del juego en el contexto de los diferentes ambientes de aprendizaje. Una nueva revisión del diario permitió apreciar un conjunto de información “sobrante” que no podía ingresar en la clasificación o esquema efectuado en este primer momento del análisis.

Después de una reflexión analítica caracterizada por un “diálogo permanente” entre la investigadora y lo observado, resultó un primer foco descriptivo alrededor de dos tipos de elementos fundamentales (a) los patrones de comportamiento durante la rutina diaria: Recibimiento de los niños, desayuno, aseo personal, planificación, trabajo libre en los espacios, recuento, orden y limpieza, hora de salida y (b) las situaciones significativas, para abordar etnográficamente el desarrollo ético-moral en el homo ludens.

En esta investigación se concibe los patrones de comportamiento como la sucesión de actividades cotidianas que realizan los niños y los docentes para orientarse; y es una vía efectiva para que ellos asimilen reglas, valores y conocimientos, esto les fortalecerá el bienestar de seguridad con su entorno; reflejará conductas de significados aprendidos y el poder de elegir según su interpretación.

Partiendo de que el investigador tiene que describir la estructura, no imponerla (Ruiz e Ispizua, 1989), se procedió a caracterizar situaciones significativas cuya estructuración dan forma y sentido a la práctica escolar observada. La expresión situación significativa (ver Cuadro 7) denota aquellas escenas que poseen significado para los actores en el contexto de la actividad cotidiana dentro y fuera del aula de preescolar, y en las cuales subyacen el desarrollo ético-moral en el homo ludens.

Cuadro 7. Situaciones significativas

Situaciones	Episodios dentro y fuera del aula de clase	Páginas del diario
Planificación	1.- La hora de la planificación se respeta	3, 5, 30, 32, 33, 34, 37,

	<ul style="list-style-type: none"> 2.- Hora de la ronda 3.- Ronda con los niños 4.- Formar un círculo 5.- Posición de indios para planificar 6.- Estamos planificando 7.- Se trabaja con proyecto o plan 	56, 63, 64, 65, 71, 77, 78, 79, 81, 85, 88, 93, 99, 101...
Espacios de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Armar y Construir <ul style="list-style-type: none"> 1.1.- Los niños juegan con tacos de madera 2.- Representar e Imitar <ul style="list-style-type: none"> 2.1.- Los niños imitan sonidos, personajes 3.- Experimentar y Descubrir <ul style="list-style-type: none"> 3.1.- Los niños distinguen objeto por tamaño, color y sabor 3.2.- Los niños dibujan y colorean con témpera 3.2.- Los niños trabajan con moldeados de plastilina 4.- Expresar y Crear <ul style="list-style-type: none"> 4.1.- Los niños recortan figuras de las cartulinas 	14, 19, 20, 25, 26, 40, 41, 43, 45, 67, 70, 80, 83, 85, 97, 101, 107...
Normas	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Carteles con normas 2.- Vamos hacer dos filas para salir al patio 3.- Todos sentaditos y calladitos 4.- Niños presten atención a lo que dice la maestra ;atención! ;si señor! 	9, 51, 52, 79, 88, 90, 91, 92, 95, 108...
Actividad colectiva	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Vamos a trabajar todos con plastilina 2.- Todos tienen el bloks 3.- Vamos a trabajar todos en el espacio Expresar y descubrir 	15, 21, 30, 57, 58, 59, 65...
Recuento	<ul style="list-style-type: none"> 1.- La maestra hace un recorrido por los espacios de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> 1.1.- ;Qué están haciendo por aquí? 1.2.- Quiero ver los trabajos de aquí 2.- Mae mira lo que hice 	19, 20, 22, 27, 30, 34, 68, 71, 96, 99, 102, 104, 110...
Orden y limpieza	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Los niños organizan los espacios de aprendizaje 2.- Recojan todo el material didáctico 3.- Vamos a recoger el espacio 	11, 15, 20, 30, 46, 53, 55, 69, 110...

La elaboración de tipologías fue un proceso que comenzó desde el momento mismo en que se codific  la información, pero, en atención al patrón cíclico que subyace en toda investigación cualitativa etnográfica, se fue afinando y reajustando a lo largo del proceso de interpretación. Ante la interrogante ;cuáles pueden ser las categorías de análisis del estudio?, la autora adoptó una postura flexible mediante varias revisiones meticulosas de la información recabada así como las expresadas por diversos actores, en relación con la

formación ético-moral del homo ludens en el contexto de los diferentes ambientes de aprendizaje en preescolar.

El criterio empleado para construir las categorías de análisis se derivó del contraste entre lo empírico y lo teórico, teniendo siempre presente la premisa fundamental en torno a las contradicciones y conflictos que se generan en las prácticas escolares durante la interacción cotidiana. Se entiende por categoría a la expresión que resume el contenido de la información a través de la forma textual (términos utilizados por los actores) la cual se anotó en la parte izquierda de cada hoja del material recopilado.

Para proceder a la interpretación de la información se inició el trabajo con el material que reportaron las entrevistas y las observaciones, las cuales fueron transcritas en un tercio de la hoja, dejando un tercio de espacio para hacer la interpretación producto de la categorización, también se numeraron las líneas y la página para facilitar la localización del registro en un proceso posterior (ver Anexo F).

El proceso de categorización constituyó un ejercicio exhaustivo que tuvo como propósito que la mayor parte de la información pudiera ser incluida en las categorías formuladas, teniendo a la vez el cuidado de que las mismas fueran mutuamente excluyentes y relevantes para los objetivos de la investigación. La claridad y seguridad en cuanto a la precisión, amplitud y consistencia de las categorías deviene después de efectuar un ejercicio dialéctico, semántico y también heurístico. En la práctica, este ejercicio consistió en un “prolongado proceso de tanteo” en el que categorías provisionales (ver Anexo C) fueron sometidas a verificación y reajuste hasta construir categorías de análisis (ver Anexo F) en función de su capacidad del sentido oculto de la información recabada (Ruiz e Ispizua, 1989).

Martínez (2000), Goetz y LeCompte (1988) surgieron libertad al investigador en cuanto a formar las categorías de la información (clasificar). Según se deriva del planteamiento que hacen estos autores, el investigador tiene toda una variedad de posibilidades para

realizar la clasificación desde categorías términos convencionales hasta categorías “fuera de lo común”, por tal motivo, las categorías formuladas en el estudio emergieron de la información recolectada, representadas en el trabajo rudimentario con frases significativas.

En correspondencia con la concepción metodológica adoptada, la autora utilizó las técnicas de comparación, contrastación y verificación propias de la estrategia denominada triangulación (Wiersma, 1986) para garantizar al máximo la coherencia de la información, la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de la misma.

En el presente estudio las tres primeras observaciones fueron contrastadas con las de la co-investigadora, la cual permitió obtener diferentes perspectivas sobre una misma realidad. En este aspecto, la investigadora concuerda con lo que plantea Denis (2002) al señalar que este tipo de triangulación de investigadores garantiza la flexibilidad en el uso de las técnicas de investigación debido a la variedad de habilidades y las formas de enfrentar la realidad, por parte de cada investigador. El apoyo de la co-investigadora no sólo consistió en acompañar a la autora en la toma de notas sino en buscar textos, revistas especializadas, leer la información recopilada, escuchar las inquietudes de la investigadora con el fin de reflexionar y planificar juegos en los que el niño aprende jugando y jugando aprende valores ético-morales.

La triangulación concede el poder de confrontar la información con otras diferentes y así minimizar las tendencias del investigador. Con base en otros tipos de fuentes de información, los observadores pueden también obtener una “comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 92). Por este señalamiento, la triangulación en el estudio se efectuó en un doble sentido. Por una parte, entre las diversas fuentes de evidencias (observaciones, entrevistas y documentos) y, por otra, entre los esquemas de interpretación de la investigadora y los de los actores (docentes y niños), lo cual permitió detectar casos u opiniones semejantes así casos

disímiles ante una misma situación o aseveración (ver Gráfico 7).

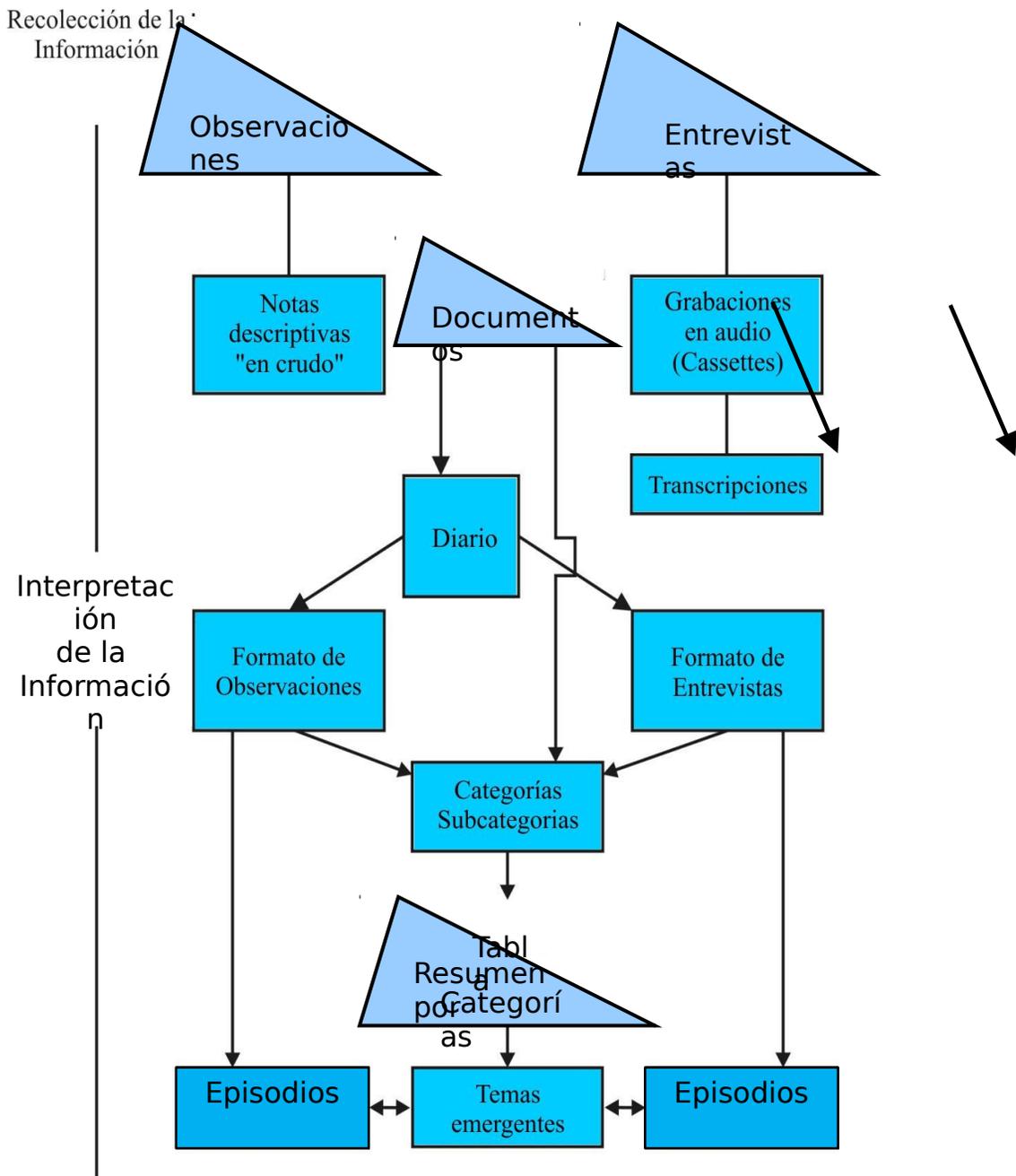


Gráfico 7. Proceso inductivo analítico en la recolección e interpretación de la información.
Adaptado a partir de Gutiérrez, L., (1994).

A modo ilustrativo el Gráfico 7 sintetiza la implementación del proceso de inducción

analítica en el estudio. En el diagrama se resalta la triangulación (como vía para confrontar diferentes fuentes) con el propósito de lograr la credibilidad en los hallazgos. Se considera oportuno resaltar que este gráfico, utilizado con la intención de servir de ayuda visual al lector, puede dar la impresión de acciones estáticas por su representación en el plano, pero en realidad resulta un sistema dinámico desarrollado espacialmente en espiral en donde cada momento es alimentado dialécticamente por el anterior con mayor alcance y profundidad del objeto de investigación.

En el Gráfico 7 se localizan observaciones, entrevistas y documentos como las tres fuentes vitales de información reflejadas en el diario, a través de un proceso de organización-reflexión. El posterior proceso de descripción e interpretación requiere la utilización de los formatos de observaciones y de entrevistas en los cuales se presentan los acontecimientos. A fin de contar con un instrumento que permita sintetizar organizadamente en categorías la información que arroja el formato de observaciones y entrevistas, se utiliza tabla resumen por categorías (Anexo G). Las situaciones contenidas en el formato de observaciones y entrevistas permiten aflorar las categorías de análisis en el estudio.

Partiendo de un proceso interpretativo que se basa en la aproximación con la realidad sociocultural observada, el estudio emplea las “descripciones íntimas” para extraer e ilustrar implicaciones teóricas, a partir de los conceptos y tipologías que a juicio de la investigadora reflejan lo más relevante en torno a desarrollo ético-moral en el homo ludens dentro y fuera del aula.

De acuerdo con esto y teniendo como referencia la definición de Kuhn, (citado por Goetz y LeCompte, 1988), quienes afirman que “las grandes teorías son sistemas fuertemente interrelacionados de proposiciones y conceptos abstractos que describen, predicen o explican, exhaustiva categorías de fenómenos” (p. 60); por lo que se puede considerar a esta teoría sin carácter generalizable, ni siquiera en la clasificación de Goetz y LeCompte (1988), podría definirse como una teoría intermedia o formal. El alcance de la teoría

producida podría ubicarse en la clasificación de los citados autores como teoría sustantiva, propia de la investigación cualitativa y que tiene una proyección sobre la población estudiada. Se piensa que en investigaciones posteriores alcanzaría realizarse una validación nacional para constatar en qué medida las afirmaciones aquí emitidas son transferibles a otros Centros de Educación Inicial, etapa preescolar.

La visión interpretativa que fundamenta el trabajo condujo a enfrentar la inquietud referente a los significados globales, situados y construidos, inherentes a los hallazgos del estudio, a partir de preguntas tales como: ¿Qué valores ético-morales vivencian los niños a través del juego? ¿Cómo interviene el docente en este proceso de aprendizaje de valores ético-morales a través del juego? ¿Cómo influyen los valores ético-morales del docente en las actividades lúdicas del niño? Estas interrogantes constituyeron un punto de partida para descubrir, en términos modestos, el significado de la formación ético-moral del *homo ludens* en las prácticas escolares, con relación a un contexto sociohistórico y teórico más globalizante.

Lo más importante era buscar los “significados intencionales subjetivos” (Weber, 1984), los “significados locales” (Erickson, 1989) atribuidos por actores particulares en situaciones específicas, captando la intención fundamental de los “universales concretos” que se dan en cada situación dentro y fuera del aula, tal como propone la estrategia etnográfica de investigación. Y a partir de allí afinar el significado de los hallazgos, los conceptos y las tipologías, primeramente en el contexto de la cultura escolar y, luego, haciendo algunas relaciones con el marco sociohistórico global.

En esta sección se ha pretendido incluir detalles que permitan al lector visualizar la senda metodológica etnográfica-cualitativa empleada al explorar la formación ético-moral del *homo ludens* en el contexto de los diferentes ambientes de aprendizaje, en el niño de Educación Inicial, etapa preescolar. En la siguiente sección se ofrece información acerca de las situaciones más relevantes halladas en el escenario del aula de preescolar.

SECCIÓN IV

Comprendiendo la formación ético-moral del homo ludens en el contexto de su existencialidad

Inquirir sobre lo que ocurre en el contexto de los diferentes espacios de aprendizaje del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77”, significó mirar al interior del aula etapa preescolar, con una postura crítica para observar “como si fuera la primera vez” las situaciones más comunes y cotidianas que ocurren en un salón; esto se hizo a través de la senda interpretativa e inspirado en las implicaciones de la teoría psicogenética, la del desarrollo moral y el homo ludens.

Una mirada al interior de la “Concentrada 77”

Es preciso aclarar que, para la presentación en esta investigación, los comentarios de los actores fueron depurados o “limpiados” con el propósito de evitar distracciones innecesarias al lector cuidando de no alterar el sentido y el significado del mensaje. Esta depuración o “limpieza” consistió en suprimir aquellas expresiones sin sentido, repeticiones, refraseos, balbuceos o vacilaciones, comienzos fallidos, palabras inconclusas que son frecuentes durante la expresión oral pero pueden afectar la claridad de lo que se desea resaltar por escrito. Los mensajes no verbales (gestos de silencio) expresados por los actores o informantes durante la situación observada o en el momento de la entrevista están representados en los paréntesis y el texto entre corchetes tiene por objeto aclarar o completar al lector referencias importantes para comprender totalmente el sentido del mensaje, no expresadas por los actores en los episodios. Esta información complementa el significado de los “actos de habla”, en términos de Van Dijk (1988).

En este estudio se denomina *episodio* a las situaciones, los hechos, sucesos o acontecimientos ocurridos tanto en las actividades dentro y fuera del aula como en los diálogos y relatos desarrollados en las entrevistas, aunque se hayan producido en tiempos ligeramente diferentes, y que reúnen características similares en un contenido semejante, todo con el objeto de contrastar, comparar e interpretar la información con una visión de conjunto. Parte de lo que la investigadora captó “tras bastidores” Denis (1995) es lo que se expone en esta sección.

Se utilizó un código conformado por iniciales y símbolos M: Maestra, MA: Maestra auxiliar, I: Investigadora, A: Aseadora, N: Niño (para distinguir un niño de otro se escribió un número al lado derecho de la inicial N1, N2, N3,...), Nc: Niños en colectivo, MS: Maestra Simoncito, E: Equipo de trabajo, D: Directora y AP: Acompañante Pedagógico, E1, E2, E3: Equipos. Hay que hacer la salvedad, a lo largo del estudio se emplea un tamaño de letra más pequeña para aludir frases y oraciones expresadas textualmente por los actores, tanto en la actividad dentro y fuera del aula como durante las entrevistas.

Mentalmente, el maestro se ubica

En Educación Inicial, el ambiente de aprendizaje es considerado un elemento fundamental dentro del quehacer pedagógico, ya que el niño pasa el mayor tiempo en esos espacios; allí se vincula con el docente, con los compañeros y con los objetos que forman parte de ese lugar, de cuya interacción se genera un conjunto de relaciones complejas.

Episodio 1

AP: Los ambientes de aprendizaje deben estar organizados por espacios. Mentalmente, el maestro se ubica. Dependiendo de cómo esté el ambiente de aprendizaje el niño se motiva, por eso es muy importante. Uno de los factores que influye en todo esos procesos es el ambiente de aprendizaje porque si yo tengo mi adecuación en todos los espacios acorde con la planificación, al proyecto, a los recursos, al material didáctico, el proceso de planificación se va a consolidar. Pero si yo tengo recursos del proyecto pasado, del plan pasado y no cambio nada y pasa el año escolar con el mismo dado por decir

algo no se va a dar la consolidación; porque no hay la motivación, no hay interés en el niño de explorar o de reconocer nuevas cosas.

D: En los ambientes de aprendizaje debe colocarse con anticipación material variado, relacionado con el proyecto que se está trabajando, para que el niño pueda escoger y manipular los materiales de esta manera desarrolla su creatividad.

Las opiniones expresadas por las docentes en el Episodio 1 indican que el papel del maestro es el de planificar un ambiente que propicie experiencias significativas que contribuya al aprendizaje del niño; por lo que es necesario un espacio físico que esté en sintonía con lo planificado, es decir que reúna las condiciones prioritarias para lograr la formación integral del niño. Piaget (1983) concibe el aprendizaje como una función del desarrollo evolutivo; es necesario que el niño cuente con ciertas estructuras, ciertos esquemas y posea la madurez de algunas funciones, para que pueda lograr determinados conocimientos, destrezas motrices o hábitos.

Se puede afirmar que el conocimiento se logra en la medida en que el niño construye estructuras adecuadas para comprender la realidad; siendo el juego un elemento esencial para captar y asimilar la misma, resulta un dispositivo vital para el desarrollo infantil; por tal motivo, el maestro ha de acondicionar un espacio no sólo para ubicarse mentalmente sino que sea de apoyo a las experiencias del niño, de manera que tenga oportunidades para el aprendizaje activo y su ubicación espacial dentro del aula.

Episodio 2

D: Debe haber variedad de materiales en los espacios de aprendizaje para que el niño escoja. Además él debe saber cuál es su block para que él mismo lo busque ya que se le debe enseñar a ser independiente.

AP: Aquí los niños son autónomos ¿por qué? Porque el niño decide a cuál espacio ir, y realiza el trabajo por él mismo

N1: Nosotros elegimos los espacios que nosotros queremos

En el Episodio 2 se evidencia que para lograr que el niño incremente la capacidad de ejecutar diversas acciones y tome decisiones por sí mismo, el ambiente ha de estar organizado de acuerdo con las características y los intereses del niño, de tal forma, es necesario que el material didáctico esté a su alcance y pueda acceder a él libremente.

De esta manera se propicia un ambiente democrático que promueve la autonomía y la independencia del niño de preescolar. Hay que resaltar que en los espacios de aprendizaje del aula observada los recursos están colocados de forma visible, ordenado, a la altura del niño y en recipientes rotulados. Sin embargo, existe poca diversidad de materiales didácticos y son los mismos para los diferentes proyectos de aprendizaje, creando en el niño escaso interés, bajo nivel de atención, poca motivación hacia los objetos y a algunos espacios de aprendizaje.

De acuerdo a Iglesias (citado por Zabalza, 2001), el ambiente de aprendizaje puede estructurarse en cuatro dimensiones vinculadas entre sí, las cuales se presentan en el Gráfico 8.

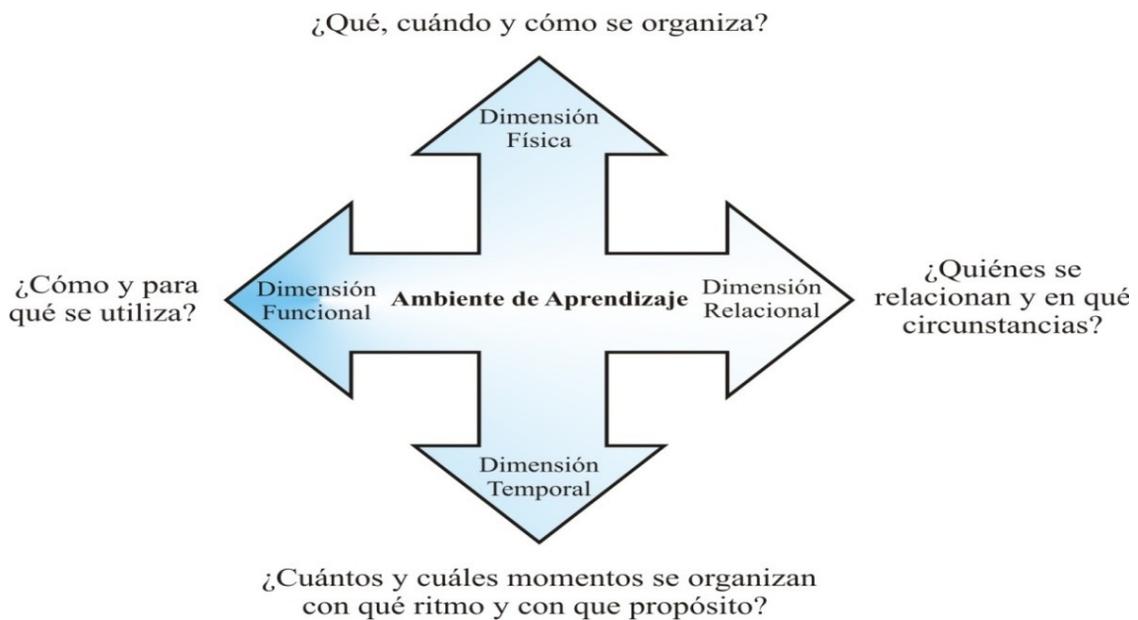


Gráfico 8. Ambiente de Aprendizaje. Currículo de Educación Inicial (2005)

¿Por qué organizar el aula de preescolar en ambientes de aprendizaje?

El Currículo de Educación Inicial (2005) determina un ambiente propicio donde el niño de preescolar pueda desarrollar todas las actitudes positivas que le ofrece su

El ambiente de aprendizaje tiene variaciones y su caracterización, distribución y denominación va a depender de la diversidad de niños, docentes y contextos que imprimen su sello característico. En un Círculo de Acción Docente (CAD) realizado en el “Centro de Educación Inicial Bolivariano Concentrada 77” se reunieron docentes de la U.E.B. “Curazaito”, U.E.B “Cementerio”, U.E.B “Graciela Mejías” y C.E.I.B “Concentrada 77”, el tópico tratado en el CAD fue semejanzas y diferencias en los ambientes de aprendizaje. Se entiende por CAD a los momentos críticos para la reflexión y la formación permanente del cuerpo docente (Ministerio de Educación y Deporte, (1999). En la hora de la plenaria las maestras manifestaron ideas relacionadas con las normas que los niños deben cumplir dentro del aula, distribución de los ambientes de aprendizaje y la ambientación del salón.

Episodio 3

E1: Se visualiza las normas dentro del salón, la distribución de los salones está acorde para el buen funcionamiento; hay una mesa que está en el espacio de ARMAR Y CONSTRUIR que no deben ir ahí; en algunos salones no están los carteles de selección del grupo de niños y niñas. Las rotulaciones no tienen el mismo orden de letra, ya que todas están en mayúscula y no es el debe ser, y la unificación de todas las aulas del salón si tienen tonalidades pasteles, pero no todas tienen el mismo color en los diferentes ambientes [Se escucha aplausos]

E2: Tenemos varias similitudes, la rutina diaria con hora; los espacios están divididos por estantes; en el espacio de ARMAR Y CONSTRUIR tenemos una mesa, no tenemos alfombra y la mesa la tenemos porque existe juego de mesa como rompecabezas; los materiales están al alcance de los niños que corresponde a cada espacio; se trabaja con materiales funcionales de acuerdo a los proyectos. Entre las diferencias tenemos que los colores de las paredes están divididas en dos tonos; en otras escuelas están pintadas una pared de un color y otra de otro color, todas de colores pasteles [Se escucha aplausos]

AP: Pero todas las paredes pueden estar pintadas de un mismo color, lo que no se quiere es que haya divisiones

E2: Otra diferencia son los rotulados, en la U.E.B “Cementerio” la tienen en mayúscula y las demás minúscula, en color azul. En mi escuela U.E.B “Curazaito” todas están en mayúscula y de color azul: según los lineamientos de ahorita tienen que ser de color azul o negro [el lineamiento es que debe existir la rotulación por espacios, letra script legible preferiblemente de color azul o negro, en mayúscula y minúsculas]. En cuanto al cartel de selección algunos salones lo tienen, otros no, y las normas igual [Se escucha aplausos]

AP: Todo lo que aprendieron hoy lo van aplicar en sus aulas, no se vayan a estresar en sus aulas porque lo tienen que hacer de inmediato no, poco a poco, van a acondicionar el aula y para el jueves que viene vamos a trabajar Atención no Convencional [Se ofrece en espacios comunitarios y familiares, a niños entre 0 y 6 años que no hayan tenido acceso a la educación institucionalizada]

A través de los comentarios de las docentes, expuestos en el Episodio 3, se evidencia que el ambiente de aprendizaje sugerido por el Ministerio de Educación coincide con

la distribución del aula observada del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77” (ver Gráfico 10).

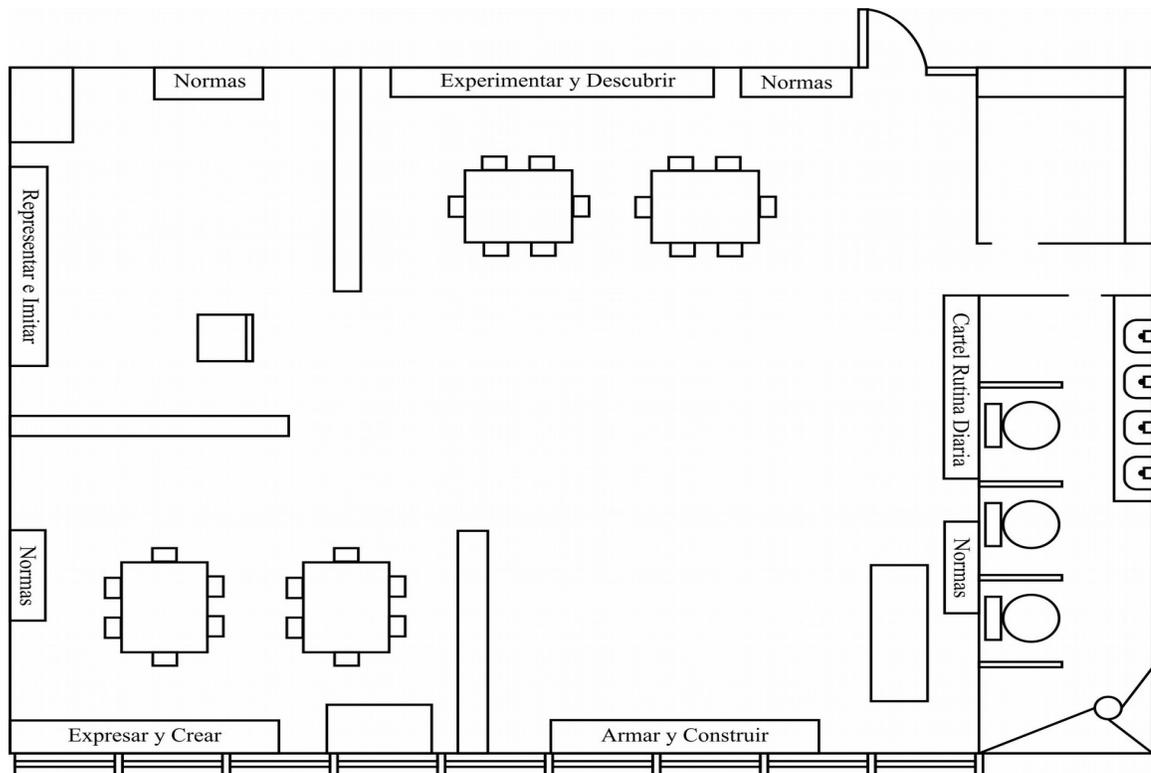


Gráfico 10. Ambiente de aprendizaje del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77”

La Educación Inicial ha de garantizar y promover la atención integral infantil, vinculando la escuela y la comunidad como fuentes de aprendizaje, dentro de una concepción del niño como seres sociales, desde la cual se privilegia la construcción de nuevos aprendizajes a través de experiencias significativas, entendidas éstas como “categorías de vivencias que favorecen aspectos específicos del desarrollo infantil y que ocurren en escenarios educativos, las cuales pueden ser auto-iniciadas por el niño, o mediadas por un adulto” (Hohman y Welkert, 1999, p. 19). En función de ello, el Currículo de Educación Inicial (2005) define el ambiente de aprendizaje como:

Una comunidad de aprendizaje, cuidadosamente planificada donde el papel del adulto es decisivo para que ocurran las interacciones de los niños con sus pares, con los materiales y con las personas de su entorno, dentro de un sistema dinámico, democrático y humano, a través del cual cada elemento constituyente de este sistema es un participante activo que se nutre de esa relación (p.64).

En concordancia con la concepción de los ambientes de aprendizaje a modo de comunidad, el CBI establece una nueva organización del aula en seis espacios de aprendizaje: Armar, Desarmar y Construir; Representar e Imitar, Expresar y Crear, Experimentar y Descubrir, Espacio Exterior y Espacio de Satisfacción de Necesidades Básicas (alimentación, descanso e higiene personal). Desde esta perspectiva, los ambientes de aprendizaje privilegian el juego como una acción libre, espontánea y voluntaria, brindándoles a los pequeños la oportunidad de gozar, explorar, descubrir, crear y desarrollar sus potencialidades y sistema de habilidades, de acuerdo con sus edades, intereses y contexto al cual pertenecen.

Cada espacio, desde la perspectiva de integralidad, enfatiza sobre aspectos particulares de la formación planteada para los niños de 3 a 6 años de edad. El espacio de Armar y Construir, hacia el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas; el espacio de Representar e Imitar, a las relaciones interpersonales, al descubrimiento de su cultura, expresión de sentimientos y emociones; el espacio de Expresar y Crear avanza hacia el desarrollo de la comunicación oral, la lectura y la escritura; el espacio de Experimentar y Descubrir se dirige a despertar la curiosidad científica-investigativa, el razonamiento lógico y efectivo; el Espacio Exterior, donde los niños disfrutan del juego al aire libre, en contacto con la naturaleza, al mismo tiempo que descubren; finalmente, el Espacio de Satisfacción de Necesidades Básicas, distribuido en distintos lugares de las instalaciones escolares, en los cuales los infantes se alimentan, descansan y realizan actividades de higiene personal (ver Gráfico 11).

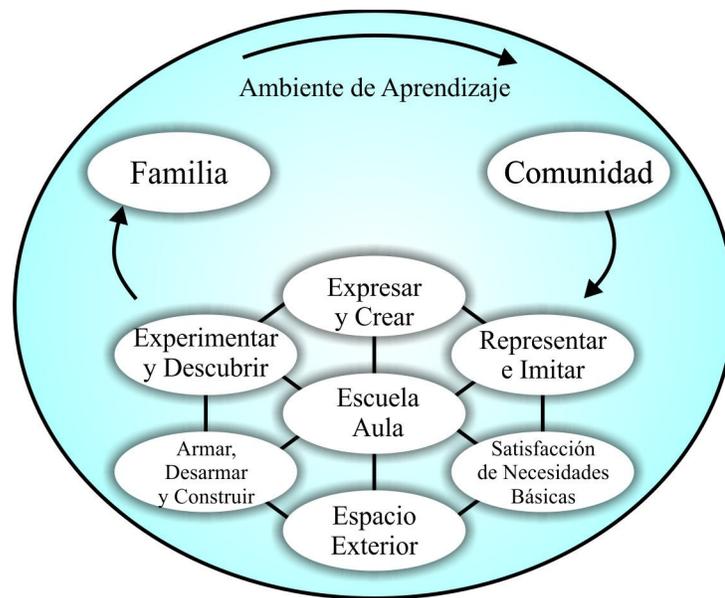


Gráfico 11. Integralidad en ambiente de aprendizaje aula preescolar. Jiménez, E. y otros (2006)

Los aprendizajes generados en el nivel de Educación Inicial han de promoverse desde el punto de vista curricular, mediante la integración de los ejes curriculares (Lúdico, afectividad e inteligencia); las tres áreas de aprendizaje (Formación personal y social, relación con el ambiente, la comunicación y la representación); así como también los diversos componentes que conforman cada una de estas áreas y los distintos aprendizajes esperados para estos componentes, que son el punto de referencia programática del trabajo docente y otros adultos significativos (maestro auxiliar, pasantes, director, acompañante pedagógico, aseo, padres y representantes, entre otros)

Espacio de Armar y Construir / No lo puedes dejar volando

En el C.E.I.B “Concentrada 77”, el espacio de Armar y Construir es el más amplio, está ubicado al frente de la entrada del salón, delimitado por dos estantes de doble cara. Uno es utilizado para colocar los recursos materiales (tacos de madera, legos y juegos de memoria) y en el otro la maestra coloca su material de trabajo, la parte lisa es usada como cartelera para publicar el proyecto de

aprendizaje del momento (Ver gráfico 10). En una de las paredes están las normas del espacio:

- Ordenar los tacos después de utilizarlos
- Ordenar los juegos de memoria
- Conservar los materiales en buen estado
- Devolver el cartel de identidad al cartel de selección

El Currículo de Educación Inicial (2005) señala que “el espacio de Armar y Construir le brinda al niño la oportunidad de armar, desarmar, agrupar, observar, comparar, entre otros” (p, 128). Sin embargo en el C.E.I.B “Concentrada 77”, se encontraban tres niños que trabajaban con tacos y legos, estaban asistidos por la maestra auxiliar.

Episodio 4

MA: Para ver ¿qué hicieron?

N1: Mira, mae [Con una sonrisa en el rostro, en señal de lo bonito que le había quedado la figura]

MA: Te quedó muy lindo pero ¿Tú tienes los pies en la cabeza?

N1: () [Mueve la cabeza hacia la izquierda y la derecha, en señal negativa. Se mantiene en silencio]

MA: Ven acá [La maestra invita a otra niña del grupo para colocarla de ejemplo] ¿Dónde le llega a ella el tronco?

N1: () [Se mantiene en silencio]

MA: Hasta aquí ¿verdad? Y tú se lo hiciste hasta aquí ¿verdad?, hasta el cuello [La maestra señala la figura que la niña realizó en el piso con tacos de madera] Ven conmigo, ven. Si tú colocas este taco aquí ¿qué tienes? La cabeza, tronco y las extremidades inferiores ¿viste? Si le quito esto de aquí... Ahora haz el tronco ¿dónde pondrías el taco?

N2: Coloca el taco donde la mae te dijo [La niña con su rostro un poco confundido y triste, lo hizo]

MA: ¿Viste? Ahora tienes la cabeza, el tronco, las extremidades superiores y las extremidades inferiores y siempre le debes colocar un piso porque si no lo tienes volando. Mira, le pones el piso así [La maestra coloca en las extremidades inferiores de la figura tacos de madera] ¿qué es esto que estás colocando aquí abajo?

N1: () [La niña guarda silencio sin levantar la cabeza]

MA: Es un piso, le colocas lo que tú quieras pero no lo puedes dejar volando

La niña evidencia haber alcanzado el aprendizaje esperado (aprender a reconocerse, identificando los aspectos de su anatomía y fisiología), al armar y construir un cuerpo humano con tacos de madera y algunas piezas de legos; sin embargo la docente a pesar de que preparó el espacio, los materiales, las actividades y los objetivos (uno de ellos es adquirir progresivamente una imagen ajustada y positiva de sí mismo

identificando las características de su sexo y cualidades personales), no logró crear un ambiente afectuoso, donde la niña se sintiera cómoda, segura y alegre para su aprendizaje, porque lo que era en un principio para ella un juego al hacer volar su imaginación se convirtió en una actividad poco atractiva en el momento que intervino la maestra. El niño necesita de un docente o adulto significativo que lo ayude a expresar, a ensayar nuevas ideas, a probar nuevas formas de pensar, de solucionar problemas, que le provea de oportunidades con confianza y soltura sin menospreciar la ayuda de los demás.

Episodio 5

AP: En las paredes del aula sólo debe estar fijado los siguientes carteles: (a) Rotulaciones, (b) Normas establecidas por espacios (elaboradas en positivo), (c) Elaboración del material didáctico con las siguientes características: Fácil manipulación, variado y con un objetivo orientado a la planificación de planes y proyectos, los materiales didácticos no pueden ser humanizados, animados y estereotipados, (d) No van los carteles de valores, calendarios productivos y periódicos murales en el aula, sino en espacios alternativos, (e) Los símbolos patrios en un espacio de la institución fuera del aula, (f) Rutina diaria: Recibimiento de los niños y las niñas, honor a los símbolos patrios, desayuno, aseo personal, planificación de los niños y niñas, trabajo en los espacios, actividades dirigidas, actividades en el baño, almuerzo, siesta, merienda y salida

D: En el aula debe llevarse la rutina diaria y el niño debe saber en qué momento de la rutina está. Por ejemplo, al llegar el niño al aula es el momento de la bienvenida, luego es el momento de la planificación y el deber del docente es recordarle al niño en qué momento está. A la hora de la entrada el niño no debe jugar un ratito ya que puede perder el interés por realizar el trabajo del día según la rutina que debe cumplir.

El episodio 5 muestra que la docente tiene como responsabilidad diseñar un ambiente no sólo atender necesidades de aprendizaje y ayudar al niño a descubrir nuevos elementos que sirvan para enriquecer sus construcciones, sino para la diversión y el juego. ¿Cómo? Equipando el espacio con una gran variedad de tacos, legos, juegos de memoria, entre otros, para brindarle la oportunidad de explorar, inventar, descubrir relaciones, clasificar, seriar, comparar, resolver problemas de equilibrio, representar experiencias en los planos horizontal y vertical, permitiendo las nociones de suspenso, triunfo y seguridad como persona que puede.

Espacio de Representar e Imitar / “Como si...”

En el Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77”, el espacio de

Representar e Imitar está ubicado en uno de los rincones del salón, es el área más pequeña, está delimitada por dos estantes de doble cara que los separa de los espacios Experimentar y Descubrir, Expresar y Crear. Está dotado de un ropero que tiene accesorios para disfrazarse, hay un escenario de títeres, una silla pequeña, una lavadora de juguete y algunos utensilios de cocina (ver Gráfico 10). En una de las paredes está un cartel de normas:

- Mantener los materiales dentro del espacio
- Conservar los materiales en buen estado

Este espacio ha de proporcionar actividades y juegos simbólicos para que desarrolle en el niño la capacidad de inventar, crear, fantasear, jugar e imitar roles de aprendizajes previos.

Eran las 10 am cuando llegué al aula, los niños estaban realizando trabajos libres en los espacios [es el período que abarca más tiempo dentro de la rutina diaria, mínimo hora y media]. En el espacio de Representar e Imitar había seis niños jugando, dos jugaban al pescador y los otros hacían “como si” preparaban una torta.

Episodio 6

N1: Mae, ¿quiere un pedazo de torta?

I: Si, gracias [Todo ocurría en forma imaginaria]

N1: Mira, vamos a pescar [Utilizan un secador como caña de pescar]

N2: ¡Sácalo rapidito!

El niño adopta infinidad de papeles con los cuales aborda el mundo y empiezan a construir conceptos y a identificarse con roles como, por ejemplo, el de la madre, al realizar el oficio de cocinar, que identifican características del género, tal como el caso expuesto en el Episodio 6. Estos procesos inicialmente son de imitación y luego el niño, a partir de sus constructores personales, empieza a interpretar el mundo y su autonomía, se fascina por las reglas y las relaciones que gobiernan su cotidianidad,

apropiándose de las normas y los valores de su comunidad.

Piaget (1983) señala que “el juego simbólico es una asimilación de lo real a la actividad propia que proporciona a ésta su alimento necesario y transforma lo real en función de las múltiples necesidades del yo” (p. 180). Los juegos simbólicos se distinguen por el uso de representaciones propias del niño y él hace “como si” realiza una actividad real; los juegos cuentan con toda una evolución interna que se inicia con la ficción más sencilla o esquema simbólico, según el cual el niño hace “como si pescara”, “como si preparara una torta”, “como si comiera”. Tales acciones, permiten desarrollar la capacidad de evocar conductas fuera de su objetivo habitual y con la utilización o no de objetos; hasta la representación más compleja de escenas en las que ya puede jugar en grupo.

Episodio 7

N1: El robot hecha fuego

N2: No me puedes matar

N3: Tú eres el bueno y yo soy el malo. Yo te doy con el palo y tú te pones a llorar [Los niños jugaban con palitos de madera, señalaban que eso era un robot o una espada de acuerdo al rol que correspondía en el momento]

El niño juega para divertirse, pero en el fondo le da ese carácter de seriedad, se entrega con entusiasmo y lo lleva al plano de su realidad cotidiana, anulando la nominación de “pura broma”. Huizinga (2005) señala que “el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador” (p. 30). Sin embargo, en el transcurso de las observaciones, el espacio de Representar e Imitar es poco concurrido debido a que los materiales didácticos y el espacio no despiertan el interés de los niños.

Episodio 8

I: He observado pocos niños en el espacio de REPRESENTAR E IMITAR ¿cuál es el motivo?

M: No, yo pregunto ¿en qué espacio quiere trabajar? No es que yo le voy a decir usted va a trabajar aquí, usted aquí,... no, yo le pregunto dónde quiere trabajar usted, entonces ellos se van ubicando en los espacios. De repente, hay día que ellos no quieren para acá, como hay otros que ellos quieren para acá [señala con la mano derecha los espacios de aprendizajes]. A casi todos les gusta trabajar. La mayoría trabaja en los espacios de EXPRESAR Y CREAR, EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR.

Esos espacios usted siempre los va a ver llenos. Ellos, por ejemplo si un niño va al espacio de REPRESENTAR E IMITAR entonces el otro compañero dice yo también quiero ir para allá.

I: ¿En qué momento de la rutina diaria los niños juegan?

M: Ellos juegan en los espacios de ARMAR Y CONSTRUIR, REPRESENTAR E IMITAR. Ellos en la mañana cuando llegan juegan en esos espacios, traen juguetes y juegan lo que ellos quieran jugar.

MA: Pero ellos también juegan en el momento de la planificación, allí hacen ronda, juegan en el suelo.

M: Ese espacio no, porque después lo dejan bien desordenado, vénganse para acá

I: [En una entrevista con uno de los niños] Tú dices que cuando llegan en la mañana los niños juegan un ratito ¿con qué juegan ese ratito y en cuál espacio?

N1: En el de, en el de, en el de los tacos, en los dos espacios de pintar [se refiere a los espacios de EXPRESAR Y CREAR, Experimentar y Descubrir] pintamos con tempera y la broma que hacemos cuando planificamos, sólo jugamos en el espacio de los tacos [espacio de ARMAR Y CONSTRUIR]

I: ¿Por qué no juegan en otros espacios ese ratito en la mañana?

N1: Porque la maestra no nos deja jugar en el espacio de REPRESENTAR E IMITAR porque María Eugenia hace desastre y por uno pagamos todos. La maestra nos regaña cuando uno se porta mal

En el Episodio 8 se evidencia una clara contradicción entre lo que dice la maestra y lo que hace durante la práctica educativa. Denis (2000) afirma que el docente ha de ser el primero en comprender la necesidad de propiciar una formación ética y moral en el niño, por lo que no debe existir discrepancia entre la palabra y la acción. Las actividades lúdicas ha de proveerle al niño las herramientas necesarias para que en su momento pueda comprender y transformar la realidad. Esto no significa, como lo señala Claparede (1975) que la educación activa exija que los niños hagan todo lo que quieran; reclama especialmente que los niños quieran todo lo que hacen; que hagan, no que les hagan hacer.

El juego de roles es uno de los más practicados en el espacio de Representar e Imitar, ya que conecta a los niños con otras realidades y les permite asumir reglas, desarrollar virtudes que son necesarias para su vida de adulto; al transformarse en otras personas y en situaciones diferentes, gradualmente van asumiendo actitudes para enfrentar la realidad verdadera.

Este espacio está diseñado para que los niños disfruten de los juegos simbólicos, de las representaciones e imitaciones, estos permiten la cooperación entre ellos, aumentan su autonomía, pueden hacer deducciones y escoger los recursos de acuerdo a sus intereses y experiencias previas.

Espacio de Expresar y Crear / Pintar no es jugar, es hacer arte

En el aula preescolar observada, el espacio de Expresar y Crear se encuentra en el rincón derecho al entrar, está dotado de dos mesas cada una con sillas pequeñas. En la pared que da al jardín hay dos estantes, en uno colocan los blocks, los cuadernos, las carpetas y, en el otro, los materiales (témpera, creyones, tiza de colores, revistas, periódico, cartillas, tijeras, plastilina) todos ordenados y al alcance de los niños, de esta manera se fomenta su autonomía (Ver gráfico 10). En la otra pared hay un cartel de normas:

- Lavar los pinceles
- Colocar los creyones en su lugar
- Tapar los marcadores después de usar

Las actividades de dibujar, pintar, modelar, construir son prioritarias en la vida del niño, ya que permite representar el mundo que les rodea, y conectar esa realidad expresándola a través del lenguaje gráfico plástico.

Episodio 9

I: ¿Qué es jugar para ti?

N1: Es trabajar

I: ¿Trabajar con qué?

N: Trabajar con témpera, hacer dibujo y también trabajar con colores. A mi me gusta mucho pintar

I: ¿Sabes cuál es el espacio de representar e Imitar?

N: ¿Cuál es?

I: Es dónde están los títeres

N1: Ah! Ya sé, donde uno se viste, ese espacio no me gusta

I: ¿Por qué no te gusta? Cuéntame

N1: Porque a mi no me gusta jugar

I: Tú dices que jugar no es pintar, es colorear

N1: A mi no me gusta eso. Yo sé que pintar no es jugar, es hacer arte. Lo de REPRESENTAR E IMITAR no es arte, es jugar y el de los tacos también, el de las mesas es el de hacer arte [estos son los espacios de EXPRESAR Y CREAR, EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR]

I: ¿El arte para ti qué es?

N: Jugar con pintura

Para el niño referido en el Episodio 9, el arte significa jugar con pintura, en la que él

expresa y crea todas sus ideas. Sin embargo, Piaget (1983) señala que la expresión plástica es un medio lúdico y satisfactorio que anima al niño a desarrollar diversas destrezas, modo de expresarse, apreciar la belleza, desarrollar la sensibilidad y flexibilidad; es decir que estas actividades se reflejan un juego que desarrolla la parte motriz del niño y le brindan otros conocimientos.

Por esta razón, el espacio de Expresar y Crear ha de estar dotado de recursos que promuevan el desarrollo de todos los medios de expresión, vistas no sólo como construcción de conocimiento, sino como generadores de placeres estéticos, de valores culturales y morales contextualizados dentro de la realidad social, familiar y educativa.

Espacio de Experimentar y Descubrir / Vamos a trabajar lo mismo

El espacio de Experimentar y Descubrir está ubicado a la derecha al entrar al salón; está dotado de dos mesas con seis sillas cada una, separado del espacio Representar e Imitar por un estante de doble cara; allí hay una balanza, algunos conos y envases, pegado a la pared está un estante en él los niños colocan sus loncheras (Ver Gráfico 10). Al lado de éste se encuentra el cartel de normas:

- Lavar los materiales
- Mantener los materiales dentro del espacio
- Conservar los materiales en buen estado

El Currículo de Educación Inicial (2005) señala que este espacio está diseñado para “satisfacer la necesidad que tienen los niños del nivel inicial de sentir, tocar, oler, probar, experimentar, explorar, manipular, formular hipótesis, comprobar, predecir, descubrir, comparar, clasificar, seriar, mezclar, trasvasar, amasar, medir, resolver, amontonar, verter, aplastar, cernir, modelar, chapotear” (p.130). Este lugar sirve

para desarrollar en el niño procesos de tipo científico y lógico-matemático. Sin embargo, en esta área se observaron actividades con plastilina, cortar, pegar, dibujar, pintar, colorear con tizas, creyones y témperas, algunas imágenes prediseñadas.

Episodio 10

I: Esta mañana cuando llegué en el espacio de EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR los niños trabajan con plastilina

M: Si, allí se trabajó con moldeado

N1: Vamos a jugar, vamos a hacer una bandera [Realizaban la bandera nacional con papel lustrillo y pitillo]

N2: Vamos a trabajar lo mismo [Todos los niños ejecutan la misma actividad en los espacios de EXPRESAR Y CREAR, EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR]

M: Cuidado con las tijeras

N3: Si, las tijeras son muy filosas

M: Vamos a recortar

En el Episodio 10 se observa que la docente tiene todo bajo control, esto suele ser terreno fértil para instalar juegos pasivos, en la cual no despierta en el niño la curiosidad y el interés por lo que lo rodea; olvidando que cada niño puede vincularse a la actividad de una manera peculiar, propia y personal. Dicho espacio constituye la fuerza motivadora en torno al cual el docente ha de proveer materiales y recursos variados para propiciar un aprendizaje significativo, que parta de la experimentación y la investigación. Por ejemplo, en una situación de aula planteada en un Círculo de Acción Docente, efectuado el jueves 02-04 de 2009 ocurrió el episodio que se presenta seguidamente.

Episodio 11

M: ¿Qué te gustaría hacer hoy?

N1: Quiero trabajar en el espacio EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR. Voy a utilizar los frascos de vinagre, agua y aceite, los voy a mezclar para ver qué pasa.

M: ¿Qué crees tú que puede pasar?

N1: Yo creo que voy hacer una bomba

Tal como se evidencia el diálogo expuesto en el Episodio 11, el niño debe realizar experiencias concretas relacionadas con el objeto de conocimiento para que ocurra un aprendizaje mediante el descubrimiento. El docente genera intercambio de ideas y

discusión sobre las experiencias que posee el niño al preguntar ¿qué pasa cuando? ¿Qué hay que hacer? ¿Puedes contar cómo lo hiciste? ¿Qué aprendiste? Se ha de propiciar el intercambio de experiencias, opiniones o puntos de vista con los otros niños para converger y aclarar ideas en torno al conocimiento.

El proceso de aprendizaje ha de centrarse en una educación diagonal que pretenda, en vez de domesticar, hacer del niño un ser realmente libre. En estos términos, la educación propicia el desarrollo de la autonomía intelectual dirigida a la construcción consciente y crítica del conocimiento, sobre la base de una ética autónoma. Este enfoque se contrapone al de la heteronomía intelectual que concibe la educación como un proceso en el que el estudiante es un sujeto pasivo, conformista y obediente que aprende mecánicamente y practica una moral heterónoma (Denis, 2000).

Cuando esta relación esencial del aprendizaje no se produce, se encuentra con un aprendizaje repetitivo, mecánico y por tanto memorístico. Es interesante resaltar que el juego permite al maestro vincular los nuevos contenidos programáticos con los conocimientos previos que trae el niño, utilizando estrategias que le brinden facilidad en el aprendizaje significativo. En este sentido, el ejercicio educativo debe asegurar una correspondencia entre lo aprendido en los espacios educativos y la cotidianidad que lo rodea.

Espacio exterior/ Para matar el tiempo mientras los vienen a buscar

El espacio exterior es el lugar ideal en el desarrollo del juego al aire libre porque permite el disfrute pleno del niño al estar en contacto con la naturaleza, al mismo tiempo le proporciona plena libertad de movimiento para descubrir y aprender nuevos. El nivel de Educación Inicial debería ser uno de los lugares de juego por excelencia, sin embargo, el docente y el sistema escolar no siempre ofrecen las posibilidades necesarias para jugar debido al exagerado énfasis en la enseñanza teórica de contenidos disciplinares mediante métodos tradicionales, y el respeto a

normas de disciplina que demandan niños quietos, callados y domesticados.

Eran las 9:20am al aula, la maestra y los niños estaban sentados en el piso formaban un círculo en el espacio de Armar y Construir, era el momento de la planificación (ronda de grupo), la maestra explicaba a través de una lámina ilustrada el proyecto de aprendizaje denominado “Que bello es mi cuerpo”.

Episodio 12

M: Vean para acá ¿qué dice aquí?

Nc: Que-be-llo-es-mi-cuer-po [los niños deletreaban en forma pausada el nombre del proyecto ¿los niños saben leer?]

M: Vamos a decirlo todo seguido

Nc: Que bello es mi cuerpo

M: Ese es el nombre del...

Nc: Proyecto

M: [La maestra hace un recuento del proyecto de aprendizaje, planificado desde el 27-11-08 hasta 14-11-08. Ver Anexo B] En la primera semana vimos las partes del...

Nc: Cuerpo

M: ¿Qué hicimos en la segunda semana

Nc: Vimos los cinco sentidos

M: [Comenzaba la tercera semana del proyecto de aprendizaje]

¿Qué hicimos ayer? ¿Cómo cuidó mí...?

Nc: Cuerpo

M: ¿Comiendo...?

Nc: Sano cuidó mi cuerpo

M: ¿Cómo podemos cuidar mi cuerpo? Lavándome las manos, cepillándome los dientes... ¿Escucharon? [Se escucha bulla]

M: [La maestra sale del círculo] Voy a esperar que estén tranquilos y que Jesús Antonio termine de echar el cuento

N1: Una guará () [Se mantiene un total silencio por aproximadamente treinta segundo; mientras la maestra sentada en una silla, mantuvo una posición con los codos apoyados en las piernas y las manos sostenían la cara]

M: Voy a esperar que Jesús Antonio termine el cuento que tiene allí () ¿Estamos planificando verdad? () ¿Ya puedo planificar? ¿El momento de la planificación se respeta?

Nc: Si

M: Ahora nos ponemos de pie, con cuidado ¿Para cuál espacio quieren ir? [Después que cada niño estaba ubicado en los espacios EXPRESAR Y CREAM, EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR [La maestra colocó una caja de maderas de distintos colores; entregó a cada niño una hoja de papel en blanco y un pincel] Van a hacer un trabajo de lo que planificamos allá ¿oyeron? [¿Qué planificaron? ¿Qué significa planificar? ¿Hacer silencio? ¿Todos hacen la misma actividad, será por comodidad de la maestra?]

En el Episodio 12 se evidencia que los niños no expresan sus ideas, deseos e intereses acerca de lo que van a hacer durante el trabajo libre en los espacios de aprendizaje, la maestra expone la clase en forma unidimensional, es extraño que ningún niño decidió

ir a los espacios Armar y Construir, Representar e Imitar, siendo estos ambientes en los que ellos juegan con tacos, legos y pueden reproducir diferentes roles de personajes de cuentos e historias que son significativos para los niños ¿Cuál será el motivo o los motivos por el cual los niños no van a estos espacios? Una hora más tarde entrevisté a la maestra.

Episodio 13

I: ¿Los niños juegan durante la rutina diaria?

M: Si, lo más que ellos hacen es eso, jugar, ellos aprenden jugando, aquí todo es juego

I: La actividad en la que el niño realiza un dibujo ¿es jugar?

M: Si, dibujar es un juego para ellos, en el Taller de la semana pasada [Denominado “La Educación Bolivariana” tópico tratado: Currículo del Subsistema de Educación Inicial Bolivariano; dictado en Agosto, 2008] nos dijeron reforzar el aspecto lúdico y afectivo por eso van a dibujar

La observación y la entrevista expuestas en los Episodios 12 y 13, revelan que hay una contradicción en cuanto a la intervención del grupo y la estrategia utilizada para intercambiar ideas con los niños acerca del proyecto de aprendizaje “Que bello es mi cuerpo”; puesto que la docente al explicar lo hace de forma tradicional expositiva, ellos hacen y repiten lo que la maestra dice; completando la frase que deja a medias y lo menos que se visualiza es intercambios de experiencias significativas, donde el educador ha de actuar como mediador .

Decroly (1932) señala que “presentadas en forma de juego las actividades que se quiere hacer realizar es como mejor se motivan tales actividades” (p.49). Esto indica que el docente de preescolar debería garantizar espacios propicios para el juego y así fomentar el trabajo de grupo, la comunicación, la expresión artística con plena confianza y libertad. La actividad lúdica está justificada por ser una excelente vía de estímulo al establecer relación entre lo que se quiere y cómo lograrlo. Sin embargo, la incorporación de normas y reglas, la organización del tiempo y el espacio, un currículo recargado de contenidos y las formas de relación dentro del aula con el propósito de preparar a los niños para una sociedad domesticada han reducido la importancia del juego y, en buena proporción, la espontaneidad de la interacción dentro de la escuela.

Lo alarmante es que el docente recibe una formación pedagógica que supone la valoración y la importancia del juego como estrategia didáctica, en especial en el nivel inicial, etapa preescolar del sistema educativo. No obstante, en la práctica cotidiana, el docente evidencia un desempeño restrictivo, rutinario y tradicional que convierte su práctica en una actividad carente de sentido y de entusiasmo para los estudiantes. Las causas de tal comportamiento pueden ser múltiples y podrían ser objeto de otro trabajo de investigación. Las observaciones de la autora del presente estudio conducen a apreciar que el juego en la escuela es básicamente una actividad carente de objetivos didácticos e, incluso, una excusa para que el docente se desentienda de los niños mientras están jugando o, más grave aún, una estrategia de castigo que supone privar al niño del juego cuando el docente considera que “se está portando mal”.

El juego tiene tanta o más importancia que cualquier otra actividad en el aula de preescolar y debe concretarse en cualquier momento de la rutina diaria según los intereses emergentes y las necesidades de los niños, sin olvidar que posee la característica de ser una actividad libre que desarrolla sus capacidades corporales y selectivas (Huizinga, 2005).

Episodio 14

I: ¿Qué posibilidad hay de llevar estrategias de juegos para compartir con los niños?

M: Si, no hay problema

I: ¿A qué hora de la rutina diaria se puede organizar?

M: A las 11am

I: ¿Pero no se afecta la planificación?

M: No, porque a esa hora ya estamos terminando, lo que queda es esperar que las madres vengan a buscar los niños

I: ¿A qué hora salen los niños al patio?

M: A las 11am, por eso digo que puede venir a esa hora, yo los saco al patio a esa hora y así mato tiempo hasta que los vienen a buscar

En el Episodio 14 se observa que el docente emplea el juego al final de la rutina diaria como un espacio para “matar tiempo” en el que los niños pueden accionar a voluntad mientras los docentes descansan a posteriori de haber “trabajado” mucho en

el salón o para llenar tiempos muertos entre la conclusión de una actividad y el comienzo de otra.

De acuerdo con lo observado en las prácticas educativas desarrolladas en el aula de preescolar de la “Concentrada 77”, se apreció que los niños juegan una vez finalizada las tareas escolares, en su mayoría asignadas por el docente, dependiendo del ambiente de aprendizaje. Esto permitió que la autora asumiera una participación moderada en la que planificó con la maestra de aula, algunos juegos para abordar los valores ético-morales en el contexto de los diferentes ambientes de aprendizaje (ver Cuadro 8). Al finalizar cada actividad se invitaba al niño a reunirse en grupo para reflexionar sobre sus experiencias vividas durante el desarrollo del juego con el propósito de evaluar las manifestaciones de los valores ético-morales. Este proceso de planificar, desarrollar y evaluar, permitió dar una justificación razonada a la labor del docente al: (a) explorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las que es responsable, (b) reflexionar sobre su práctica, (c) identificar problemas, (d) establecer y poner en marcha estrategias de acción y, (e) recoger evidencias e interpretar los efectos de los cambios ocurridos, la cual provocó mejoras en su práctica educativa como maestro.

Cuadro 8. Planificación de juegos para abordar los valores ético-morales

Juegos	Espacio	Desarrollo del juego	Objetivos	Valores
Ordenar zapatos	El aula	El primer grupo deberá dirigirse con rapidez y de forma organizada al montón de zapatos, ordenarlos y volver rápidamente a la salida: Una vez se tome el tiempo que ha empleado este grupo en ordenar los zapatos, se dará la salida al segundo grupo.	Incrementar la capacidad de organización y cooperación	Compañerismo Cooperación Respeto a las reglas

Reventar globos	El aula	El juego consiste en que cada niño atará un globo inflado en uno de sus tobillos. Gana quien logra conservar el suyo sin reventar.	Practicar diversas formas de solucionar conflictos en sus relaciones interpersonales	Cooperación Solidaridad Respeto a las reglas
-----------------	---------	--	--	--

Fuente: Vicent (2005)

Cuadro 8 (cont.)

Juegos	Espacio	Desarrollo del juego	Objetivos	Valores
Mantener el globo en el aire	El aula	El juego consiste en pasar el globo con las manos, evitando que éste toque el suelo.	Reconocer su capacidad para participar con otros en juegos y trabajo en equipo	Cooperación Tolerancia Respeto a las reglas Responsabilidad
Poner la cola al burro	El espacio exterior	Se inicia el juego eligiendo a suerte un participante que, con los ojos vendados, debe colocar la cola al burro tras haberle dado varias vueltas sobre sí mismo para desorientarle. Los participantes estarán divididos en dos grupos o equipos y mientras uno coloca la cola, el resto del equipo le orienta indicando: Arriba, a la izquierda, a la derecha. Gana el equipo que en menos tiempo tarda en colocar correctamente la cola al burro.	Estimular la confianza	Honestidad Respeto a las reglas Solidaridad Tolerancia Cooperación Responsabilidad Compañerismo

Fuente: Vicent (2005)

Eran las 11am, los niños se encontraban sentados en el piso del espacio Armar y Construir. Las maestras realizaban una actividad para ambientar el salón.

Episodio 15

Nc: Profe, vino tarde hoy [La mayoría de las veces llegó de 9:30am a 10:30am, los niños hablan y la maestra dice ¡atención!]

Nc: ¡Si señor!

M: Vamos a realizar un juego que nos trajo la Profe [Se refiere a la investigadora] se llama “Ordenar zapatos” [El rol de la Profe en esta actividad fue de observadora]

N1: Mae, ¿quién gana?

M: Quien lo haga más rápido

EQ1: Dale, dale... Mientras aplauden, ríen, salta... [Los niños saltaban de alegría, aplaudían, se abrazaban, reían, decían ganamos, las maestras abrazaban y besaban a los niños.]

M: ¡Atención! Vamos a hacer un círculo [Los niños seguían en su algarabía]

M: Vamos a hacer un círculo ¡Atención!

Nc: Si señor

M: Vamos a hacer un círculo. [Con el dedo índice se hace una cruz en la boca y dice arriba, abajo y shussss para indicarles a los niños que hagan silencio]

Nc: [Comentan sobre lo ocurrido en el juego]

M: Arriba, abajo y shussss

MA: Presten atención, la maestra está hablando

M: Voy hablar bajito. ¿Les gustó el juego?

Nc: Si, si...

N2: Perdieron, perdieron...

M: Eh, eh... ¡Atención! A veces hay equipos que pierden y otros ganan. Vamos a ver ¿por qué creen que el otro grupo perdió?

N2: Nosotros no perdimos, nosotros ganamos, nosotros lo hicimos bien, lo que pasó es que tardamos un poquito más.

N3: No importa si uno pierde, el juego es divertido.

N4: Nosotros ganamos porque trabajamos en equipo, ayudamos al otro, verdad mae

MA: Cierto, nosotros no perdimos sólo que tardamos más.

Con lo expuesto en el Episodio 15 ¿alguien pondría en tela de juicio lo importante que es el juego en la adquisición de múltiples aprendizajes? Mientras juega, el niño: (a) aprende a compartir, a esperar turno, a pedir permiso, a respetar al compañero, a realizar actividades en equipo y a comunicar lo que siente. (b) vive a su manera, (c) rompe el orden cotidiano de un modo constructivo, pues permite el esparcimiento y proporciona situaciones en las cuales confronta dilemas y maneja situaciones en atención a un fin; (d) se desenvuelve emocionalmente, pues las actividades creadoras le proporcionan satisfacción, alegría, desahogo, alivio de tensiones, placer de la propia creación, (e) perfecciona conceptos, amplía y enriquece su vocabulario y, (f) ejercita su capacidad de atención y de memoria.

Ante la actual crisis de valores y la rigidez de las prácticas educativas, el juego es una alternativa para transformarlas y hacerlas más factible; igualmente permite iniciar la educación de valores como la solidaridad, la cooperación, el respeto, la tolerancia, entre otros. Se observa que la docente del C.E.I.B “Concentrada 77”, busca controlar todo la situación, no permite movimiento, desorden, caos, necesarios para que luego se dé el acto lúdico.

Episodio 16

N1: ¿Vamos a jugar hoy? [Los niños salieron al encuentro, me daban besos, abrazos y preguntaban]

N2: Otro juego, Profe?

N3: ¿Qué vamos a jugar?

I: ¿Vamos a realizar el juego en el patio cómo acordamos?

M: A mí no me gusta mucho en el patio, a mi me da un poco de miedo sacar los niños al patio, yo soy muy nerviosa para eso. Mejor aquí acondicionamos el salón

I: ¿Por qué en el patio no?

M: Porque hay muchas piedras y los niños se pueden aporrear

I: Está bien, vamos a hacerlo aquí en el aula. Acondicionamos el salón para realizar la actividad planificada.

N4: Mae, no puedo soplarlo

M: Pide ayuda

N5: Mae, yo le inflé el globo a él [Cuando ya todos estaban listos sonó una música infantil para que al ritmo de ella los niños comenzaran a desplazarse por el área acondicionada. Corrían uno atrás del otro tratando de que no le reventaran el globo. En el momento del intercambio y el recuento se preguntó a los niños ¿qué les pareció el juego?]

Nc: Bien, calidad

N6: A mí me gustó que la Profe jugó

M: ¡Vamos a ver qué aprendieron del juego!

N7: A reventar globos

N8: Aprendimos a que no tenemos que empujar ni pegarle a los compañeros

N9: Mae, ella lloró

M: María Eugenia no quería que le reventaran el globo

N10: Se trata de un juego

N11: Se trata de diversión

N12: Mae ¿quién ganó?

M: Ganaron todos porque todos participaron

Aunque todos los espacios son propicios para jugar es interesante saber por qué la docente tiene tanto temor de sacar los niños al patio. Ciertamente que en el espacio exterior hay pequeñas piedras en el suelo y la docente debe tomar las medidas para permitir a los niños moverse sin peligro; sin embargo ¿es motivo suficiente para no salir al espacio exterior? ¿O es que la docente cree perder el control del orden? La inclusión del juego dentro o fuera del aula de clase requiere que el docente planifique los materiales adecuados, el espacio, el tiempo, la creación de un clima lúdico y una actitud lúdica por parte del docente o adulto significativo, esto no consiste en sentarse en una silla y cuidar a los niños mientras juegan en el parque o propiciar juguetes para que ellos jueguen tal como fue observado durante el estudio.

Eran las 10:45am, los niños formaron una algarabía al verme.

Episodio 17

Nc: ¡Profe ¿vamos a jugar hoy?!

I: Si [Pasaron unos 15min mientras los niños hacían la fila para salir al patio]

M: Ya saben, sin alboroto, sin empujarse, no se vayan a lanzar piedras porque se pueden aporrear.

N1: Mae mira se está coleando

N2: Eso no es honesto. Mae yo me sé una canción de ser honesto

I: Cántala por favor

N2: Es bueno ser honesto y decir siempre la verdad.

I: ¿Por qué crees tú que es bueno ser honesto?

N2: Ser honesto es no pelear

M: Así que dejen la pelea y se coloca de último en la fila. [Salimos en fila al patio. Todo estaba listo para empezar el juego que lleva por nombre “Quién le pone la cola al burro”. El objetivo es estimular la confianza del niño en otra persona]

I: ¿Quién ha jugado este juego?

N3, N4, N5... Yo Profe.

I: ¿Saben cómo se juega?

N6: A uno le tapan los ojos y tiene que colocarle la cola al burro.

N7: ¿Profe y dónde está el burro?

I: Aquí está [Llevé el burro sin cola dibujado en un catón]

N8: Profe, ¿y la cola?

I: Aquí está [Construida con bolsa plástica].

En el Episodio 17 se observó, que el juego atrapa la atención de los niños quizá porque es conocido o porque hay una tarea que realizar, colocarle la cola al burro y cumplir unas reglas las cuales organizan la dificultad. Al principio, los errores en el incumplimiento de éstas causaron zozobra y alegría entre los miembros de los equipos, terminaron uniendo a todo el grupo. La atracción que produjo el juego en el niño está directamente relacionada con la dificultad, que presenta la tarea a cumplir, las reglas a seguir, las cuales van configurando un espacio que pone a prueba valores ético-morales tales como compañerismo, confianza en el otro, tolerancia, solidaridad y honestidad.

Con esta actividad no sólo se logró el objetivo previsto (Estimular la confianza) sino que los niños aprendieran a trabajar en equipo en el que todos son ganadores. Asimismo, se puso en práctica el planteamiento de Vygotsky (1979) referido a que la regla “es un procedimiento que organiza la acción que dispone el flujo de energía mientras se juega” (p. 143). La regla no es un conjunto de prohibiciones, sino un camino que señala lo que ha de hacerse y lo que no; esto significa que hay que inculcarle al niño el “juego limpio”, ya que es la actividad esencial para enseñarle valores ético-morales. Piaget e Inhelder (1954) y Huizinga (2005) coinciden en que

hay que fomentar el sentimiento de justicia y el juego limpio. El mayor delito en la comunidad infantil es la infracción de la regla.

Episodio 18

M: Vamos a hacer un círculo. ¿Cuéntennos que les pareció el juego?

N9: Que fue calidad hoy también, mae

I: ¿Cuéntenme por qué lograron colocarle la cola al burro?

N10: Profe yo ayudé a él

N11: Hay que ayudar al compañero

N12: Yo lo agarré de la mano.

I: Bien, muy bien. Así es hay que trabajar en equipo organizado, ser solidario con el compañero. Vamos a darnos un aplauso.

Nc: eeeeeeeeh [Todos gritan]

N13: Mae ahora el premio es ir al parque

M: Vayan pues con cuidado.

El momento de la rutina diaria, presentado en el Episodio 18, permitió a los niños reflexionar sobre sus experiencias, asociar los planes con resultados, compartir con otros acerca de sus descubrimientos y acciones, tal como lo contempla el CEI (2005). El evento ocurrido en el aula de preescolar permitió contrastar lo argumentado por Piaget (1975) al señalar lo favorable y estimulante que resulta para la inteligencia la discusión en común. Este tipo de juego permite al niño formar nuevas operaciones y aprender nociones nuevas. De esta manera, se favorece el proceso de pensamiento abstracto al relacionar sobre lo que han hecho; más aún, con esta reflexión, comienzan a entender que pueden ser autores de sucesos “yo lo agarre por la mano”, aprender nuevas cosas y resolver sus propios problemas.

El juego practicado en el aula del Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77”, favoreció el proceso de socialización y generó en el grupo sentimientos de solidaridad y de integración cooperativa “hay que ayudar al compañero, trabajar en equipo”. Es por ello que siempre, dentro de las posibilidades de las tareas a realizar, resulta educativo darle forma socializada a la actividad pedagógica a través de los juegos y el trabajo en equipo.

El juego al aire libre aparte de ser grato para los niños, es importante para su

crecimiento y desarrollo. Además, permite que ellos aprendan acerca del ambiente que lo circunda, los objetos, a relacionarse con otros, aprendiendo a vivir, por tanto es necesario ofrecer oportunidades para esta experiencia.

Después de recoger el material, me acerqué para hablar con algunos niños

Episodio 19

I: ¿Por qué el premio es venir al parque?

N13: Porque la maestra dice el que se porte bien viene al parque.

I: ¿Cuántas veces a la semana la maestra los trae al parque?

N13: Algunas veces

I: El que no se porta bien ¿dónde se queda?

N13: Con la otra mae en el salón.

N14: Ayer no vine al parque Profe me porté mal.

I: ¿Qué hiciste?

N14: ()

I: ¿Y qué hacen en el salón?

N14: Nada [Moviendo los hombros hacia arriba]

I: Bueno los dejo para que vayan a jugar al parque

N13: Chao Profe ¿y qué juego vas a traer mañana?

I: El globo en el aire. Chao

La posibilidad de jugar queda prohibida cuando el docente la utiliza como castigo a la “falta de conducta” Si se portan bien van al parque. La Educación Inicial busca formar seres creativos, autónomos, críticos, capaces de afrontar los problemas presentes en la vida, respetuosos de sus semejantes; de allí que el juego debe ser una actividad didáctica en toda la planificación educativa, priorizando los intereses, necesidades, potencialidades y cualidades de los niños.

Al reflexionar sobre la participación moderada asumida por la autora en la que planificó, desarrolló y evaluó un conjunto de acciones dirigidas a propiciar la formación ético-moral del niño a través del juego, se pudo apreciar que tal estrategia permitió garantizar la idoneidad y eficacia de actividades planificadas dentro y fuera del aula de clase para: (a) valorar el carácter socio-simbólico de las áreas de aprendizaje, (b) comprender la dimensión axiológica del desarrollo en el homo ludens, (c) aclarar la representación teleológica desde la praxis lúdica y, (d) contribuir al viraje de la participación pasiva del juego hacia la activa.

Lugares o espacios para satisfacer las necesidades vitales

El Currículo de Educación Inicial (2005), a través del ambiente de aprendizaje en la Educación Inicial, prevé las necesidades primarias del niño, tales como la alimentación, el descanso, el sueño, la comodidad y la higiene personal.

Eran las 8:30am, los niños estaban en el momento del desayuno

Episodio 20

M: Vayan a buscar la comida. Pasen por acá y salen por allá [Ellos regresaban con su bolso o lonchera uno detrás del otro a sus mesas; esto sucedió en cada una de las mesas]

M: ¿Tienen todos la comida?

Nc: Si

M: Vamos a darle gracias a Dios por el desayuno de hoy. Coloquen sus manitos así [La maestra junta las manos en señal de oración para que los niños lo hagan]

Nc: Damos gracias a Dios por el desayuno de hoy que está rico...

M: Manitos juntas todos, Manitos juntas todos... Ya va, vamos a esperar a los otros compañeros. Manitos juntas todas

Nc: Diosito, Diosito gracias te doy por la comidita que me comeré hoy en el nombre del padre, el hijo, espíritu, santo, amén.

M: Buen provecho.

Nc: Gracias

M: Se come en...

Nc: Silencio

M: Sin molestar al...

Nc: Compañero

En el Episodio 20 se observa que las actividades diarias que realizan los niños de preescolar en el Centro de Educación Inicial Bolivariano “Concentrada 77” constituyen formatos rutinarios en los que el docente o el adulto significativo intervienen para promover valores necesarios que contribuyan significativamente al fortalecimiento de la familia y a la sociedad, al mismo tiempo que la formación de valores da agradecimiento y respeto. Hay que reconocer que los adultos escultores, quienes actúan como modelos, tienen el más importante, exigente y gratificador desafío porque lo que se haga cada día, lo que se diga y la manera como se actúa, influirá en el comportamiento del futuro ciudadano.

Episodio 21

MA: Escucho por allí bulla. Por allí está uno que suena la boca cuando come

N4: Mae, le quitaron la gorra a Jesús Antonio

MA: Si Jesús Antonio no ha dicho nada por algo es. ¿Por qué usted va hablar por Jesús Antonio? [La maestra auxiliar se sentó en el escritorio para corregir los cuadernos que los niños el fin de semana se llevan para la casa y el lunes lo devuelven para que la maestra revise la actividad asignada. Esto sucedía mientras los niños desayunaban].

MA: ¿Todos trajeron el cuaderno que tenían en sus casas?

N1, N2: yo si, yo no... [Se formó una algarabía]

MA: Dije si trajeron el cuaderno, diga si o no sin desorden

MA: María escucha los ojos, la manzana, las manos quedaron bien bonitas. Aquí te voy a poner Bien Bonito.

MA: Omar Sánchez también te quedaron bien bonitos los dibujos [Los niños siguen desayunando] Leomar y Sebastián, los compañeros están comiendo todavía, debemos respetar la hora de la comida. Eduardo, el dibujo te quedó bien bonito

N4: Mae, él me está diciendo mente e` pollo

MA: Ya, ya está bueno. Ninguno de ustedes tiene que decirle mente e` pollo al otro

MA: Dame un pedacito de empanada

MA: A la hora de la comida ya le he dicho una, dos, tres, cuatro, cinco, seis veces que deben hacer silencio.

MA: Diego, respeta a los compañeros que están comiendo

En el Episodio 21 se observa claramente la incongruencia entre “lo que dice” la docente, y “lo que hace”. Si la maestra exige diariamente que hay que respetar la hora de la comida, ¿por qué ella demuestra con su comportamiento todo lo contrario? Si ella les hace las observaciones a los niños mientras ellos desayunan, ¿cómo exigirles que ellos no interrumpen? Los niños necesitan reglas y deben responder por su comportamiento, pero la maestra puede presentar las consecuencias del incumplimiento de las reglas de una manera respetuosa como, por ejemplo, solicitar permiso a los niños para hacerles las observaciones de sus cuadernos mientras ellos desayunan. Una vez que la maestra y los niños adquieran conciencia de la importancia de ser sensible a las necesidades de los demás, quedarán sorprendidos de cuán fácil es optar por ser respetuoso con quienes están cerca. Decir y hacer constituyen el binomio inseparable si se quiere reivindicar la credibilidad en la eticidad individual y social Denis (2000). El discurso ético se pierde en el vacío si no está acompañado del ejemplo cotidiano y del diálogo.

La docente debe educar con su ejemplo más que con sus enseñanzas. ¿Qué sentido tiene enseñar al niño lo que significa el concepto de respeto, si la maestra no lo demuestra con sus vivencias? Hacer cumplir las normas implica simplemente que su cumplimiento son la clave para conseguir todos los privilegios recordando que

la esencia del aprendizaje del respeto a los demás reside en la capacidad de actuar y cumplir las normas establecidas en consenso. Piaget (1983) señala que la regla es como una ley, debido al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad, a condición de que participe la opinión general; por lo que el individuo ha de interiorizar poco a poco esas reglas colectivas, asumirlas en consentimiento mutuo en un libre albedrío.

Episodio 22

MA: Por mesa coloquen el bolso en el estante [La maestra auxiliar se para en el pasillo que da hacia el baño y dice].

MA: Los voy a esperar aquí. Las hembras por un lado y los varones por el otro. Uno detrás del otro. Usted llegó después de él, así que se coloca de último. Lo agarra de un brazo y lo ubica de último. [Se dirige al estante loncheras y bolsos] ¿De quién es este bolso? Es pequeño, cabe abajo.[Un niño levanta la mano y se traslada a ubicar el bolso en la parte baja del estante]

MA: Los bolsos pequeños van abajo y arriba los grandes. [Regresa a la fila de los niños] Pase al baño una hembra y un varón. Usted tiene que hacer la fila y usted llegó de último, tiene que aprender a respetar las posiciones de los demás. ¿Usted quiere estar de primero? Llegue de primero.

MA: Pasen ustedes dos rapiditos

Como el niño no sigue la norma de ubicarse uno detrás del otro, por orden de llegada, la maestra lo sanciona por su “comportamiento impropio” según ella. Lo toma del brazo y lo coloca de último. Sin embargo, este plan casi siempre fracasa porque en vez de ayudarle a recordar las normas, un correctivo como éste le puede producir resentimiento y lo hace pensar en vengarse, en vez de recapacitar en las reglas y seguirlas. Denis (2000) afirma que los mensajes dirigidos a dar lecciones de moral, reprender, acorralar, castigar no conducen a fortalecer una auténtica ética autónoma. Para ayudar a los niños a comportarse, dentro de los límites establecidos, hay que exigirles el cumplimiento de las normas. El docente, en vez de actuar castigando al niño, debería tomar este ejemplo para recordar la norma establecida.

Materiales didácticos/ Los recursos son funcionales no rígidos

Una de las características fundamentales de los recursos didácticos es su carácter global, esto es que ofrezcan varias posibilidades de juego y ocasiones de aprendizaje,

por lo tanto, no puede clasificarse los recursos materiales de forma estática, debido a la versatilidad con que son utilizados por el niño.

Episodio 23

MA: A los niños no se les debe permitir traer los tacos para otros espacios.

I: ¿Por qué?

M: No, porque cada cosa tiene su sitio.

MA: No porque cada cosa debe estar en su sitio [espacio de aprendizaje]

AP: Hay un planteamiento conocido por ustedes [docentes] que los recursos no se pueden trasladar de un espacio a otro. Eso no es válido porque si yo tengo tacos en el espacio de ARMAR y CONSTRUIR los puedo llevar al espacio de EXPERIMENTAR y DESCUBRIR porque si la maestra en este espacio tiene una balanza y quiere explicar cuál taco pesa más. Es válido el movimiento de los recursos, ellos son funcionales no rígidos.

Estas posturas rígidas de los recursos didácticos se oponen a la esencia de la libertad de escoger, seleccionar materiales que están destinados a favorecer el aprendizaje significativo y que permitan la interacción de los niños en el espacio físico y así lograr la autonomía con valores ético-morales.

Episodio 24

D: Debe haber variedad de materiales en los espacios de aprendizaje para que el niño escoja. Además, debe saber cuál es su blocks para que él mismo lo busque, ya que se le debe enseñar a ser independiente

AP: Es recomendable que cada espacio de aprendizaje tenga recursos que estén relacionados con la planificación

En el Episodio 24 las sugerencias de los docentes es que el ambiente de aprendizaje ha de contar con una diversidad de materiales didácticos, que le permitan desarrollar actividades lúdicas para favorecer la imaginación y la creatividad. El niño debe aprender jugando, en ese proceso necesita: realizar juegos que le exijan movimientos fuertes y destrezas motoras finas, orientados hacia acciones precisas; usar materiales y objetos para su aprendizaje e ir transformando su entorno. Piaget (1959) plantea que el juego es básicamente una relación entre el niño y el medio; en esta relación ocurren dos procesos, la acomodación que significa recibir la información y asignarle significados y la asimilación modifica la información partiendo de las experiencias previas que se tenga.

Rutina diaria/ No puede faltar nada

Dentro del aula de Educación Inicial es necesario establecer una rutina diaria con la finalidad de brindarle al niño seguridad, confianza y que él mismo adquiera hábitos a través de la secuencia de momentos, marcada por un ritmo de actividades. De allí que el docente es el responsable de estructurar una rutina de acuerdo a las características del niño.

Episodio 25

I: ¿Los niños tienen hora de receso?

M: No, ahora trabajamos con recibimiento de los niños y niñas, honor a los símbolos patrios, desayuno, aseo personal que es cuando se lavan las manos en el baño, planificación de los niños y niñas, trabajo libre, intercambio y recuento que es cuando yo me dirijo a los espacios y pregunto ¿qué hicieron? ¿por qué lo hicieron así? Aquí se hacen actividades individuales y colectivas, el momento del baño, la hora del almuerzo, la siesta, la merienda y la salida. Ahorita estamos trabajando hasta las doce del mediodía porque no tenemos PAE (Programa Alimentario Escolar), en estos momentos el baño, el almuerzo, la siesta y la merienda no se da.

I: ¿Esa es la rutina diaria?

M: Si, no puede faltar nada, las tres más importantes son la planificación, el trabajo en los espacios y las actividades colectivas.

MS: Hay tres momentos de la rutina diaria que no se pueden evadir la planificación con los niños, juego libre en los espacios y el recuento

I: ¿Los niños juegan durante la rutina diaria?

M: Si, lo más que ellos hacen es eso, jugar, ellos aprenden jugando, aquí todo es juego.

D: Se debe cumplir con todos los momentos de la rutina para concienciar al niño que debemos respetar el tiempo. Todos los momentos de la rutina diaria son importantes y deben cumplirse. Ese es el trabajo en Educación Inicial. En el aula debe llevarse la rutina y el niño debe saber en qué momento de la rutina está. Ejemplo, al llegar es el momento de la bienvenida, luego el momento de la planificación y el deber del docente es recordarle al niño en qué momento está. Después de la planificación viene el trabajo libre en los espacios; porque si van a jugar primero se pierde la esencia de la planificación y ese trabajo puede durar hasta hora y media, ya que el niño debe rotar por todos los espacios donde tiene que haber materiales diversos para que los niños puedan escoger y así poder desarrollar su creatividad.

AP: Llevar los momentos secuenciales y publicar el Cartel de la Rutina Diaria [este cartel está publicado en una de las paredes del aula y cada uno de los períodos tiene un dibujo alusivo a la actividad]

I: ¿Cuéntame cómo es un día en tu preescolar?

N1, N2, N3...: Cuando llegamos jugamos un ratito, después comemos, hacemos la fila para lavarnos las manos, planificamos, hacemos un círculo, después vamos a los espacios, dibujamos y salimos.

En el episodio 25 se evidencia que los niños tienen conocimiento de la secuencia de su rutina diaria en el aula, saben lo que viene primero y lo que va después. De igual manera, se aprecia que tanto los docentes como los niños hacen énfasis verbalmente en los momentos de la planificación y el trabajo en los espacios, esto significa que las actividades giran en función a lo planificado por los niños y mediado por el docente, porque lo importante aquí es interactuar con ellos, que expresen lo que van a realizar,

cómo lo van hacer, con quiénes, con qué materiales, en qué espacio y por dónde van a comenzar.

Sin embargo, los niños señalan que van a los espacios a dibujar. ¿Será cierto que los niños planifican lo que van a hacer durante el día? ¿O es que los docentes ya tienen planificado lo que van a hacer los niños? Porque es curioso la coincidencia en ellos al señalar que quieren hacer lo mismo. ¿Por qué no manifiestan que quieren jugar?, siendo ésta una actividad que se da en el niño en forma voluntaria, tal como lo afirman Piaget (1983), Huizinga (2005) y el propio colectivo docente al señalar lo más que los niños hacen es eso, jugar, ellos aprenden jugando, aquí todo es juego, quienes le dan muchísima importancia al juego en este estadio de desarrollo infantil; sin embargo es una de las actividades a las que menos tiempo le dedican en el Centro de Educación Bolivariano “Concentrada 77”.

Planificación del docente/ Todo está en la planificación

Reflexionar acerca de la planificación del docente en el nivel de Educación Inicial constituye un proceso detallista. La planificación es la estrategia a través de la cual el maestro prevé actividades, experiencias y recursos; diseña ambientes necesarios para garantizar el logro de los objetivos y los aprendizajes esperados, mediados por el docente. Se entiende por mediación según el Currículo de Educación Inicial, 2005 “al proceso en el cual se produce una interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de producir un conocimiento” (p.43).

Es importante que el docente, antes de concretar la planificación, identifique las actividades que van a ser realizadas en el aula, indagando en los niños acerca de sus intereses y experiencias previas a través de la técnica lluvia de ideas, cuya conversación generará interés en los temas y las acciones planificadas.

Episodio 26

I: Cuéntame de tu planificación...

M1: La planificación se hace para cinco semanas y nunca se da lo mismo, en la primera semana se le habló de las partes del cuerpo humano, la segunda semana los cinco sentidos y la tercera semana cómo cuidó mi cuerpo. Aquí los niños no se aburren.

I: ¿Qué intereses tienen los niños para el próximo proyecto?

M1: [Se para a buscar el cuaderno de diario] A veces nos mandan cosas del Municipio Escolar. Uno les pregunta a los niños qué quieren trabajar

I: ¿Tú sabes de qué se trata el nuevo proyecto de aprendizaje?

N1: Sí, de los animales domésticos, del cuerpo humano.

I: Esos son los proyectos viejos, yo te estoy preguntando por el nuevo proyecto.

N1: () ah! Ya sé ¿qué me estabas preguntando?

I: ¿Qué si sabes de qué se trata el nuevo proyecto?

N1: Nosotros decimos qué vamos a dibujar y después vamos a los espacios, nos dicen y nos hablan de las cosas.

I: Ya el proyecto terminó, la maestra les preguntó ¿acerca de qué querían trabajar?

N1: Sí.

I: ¿Acerca de qué quieres trabajar?

N1: ()

M2: Los niños son los que marcan la pauta en la planificación.

M3: Se planifica en base a las necesidades del niño.

Una docente que dice planificar en función a los intereses, a las necesidades y potencialidades de los niños, es porque conoce sus verdades, sigue el sentido de sus actividades espontáneas, dándole un máximo valor, lo cual implica que la maestra en términos de planificación, solamente puede tener un plan aproximado; ya que los intereses de cada niño son impredecibles. En el Episodio 26 se evidencia que la docente no tiene claridad sobre cuáles son las necesidades reales e inmediatas del niño, porque en la práctica las decisiones sobre qué y cómo enseñar se basa en los intereses de los adultos y no en los del niños, quien termina haciendo cualquier actividad simplemente porque se le exige, pero ese trabajo no responde a ninguna necesidad propia de él sino a compromisos que adquiere la maestra con los miembros de la directiva escolar. Esta situación añade una gama de limitaciones, presiones externas que influyen y condicionan lo que puede tener lugar en el aula y, lo que finalmente llega al niño, tiene poco efectos positivos en su desarrollo integral y en su autonomía.

Si la planificación surge de un proceso de observación del niño, su entorno y de sus relaciones, la docente debe lograr la coherencia entre lo que piensa, hace y evalúa, debe evidenciar la sensibilidad y la apertura ante las necesidades e intereses del niño. Esto se

visualiza en el proyecto de aprendizaje denominado “QUÉ BELLO ES MI CUERPO” (ver Cuadro 9) realizado por la docente y desarrollado desde el 27 de Noviembre hasta el 14 de Diciembre de (2008). Además, la docente se limita al dominio cognoscitivo, en detrimento de los ejes curriculares relativos a la afectividad, la inteligencia y lo lúdico. Los dos primeros como procesos que comienzan al inicio de la vida y se van fortaleciendo a medida que se producen procesos de desarrollo que duran toda la vida; y el tercero como medio de aprendizaje que se utiliza en la Educación Inicial, desviando uno de sus fines cual es formar niños sanos, participativos, creativos, espontáneos, capaces de pensar por sí mismos, tomar decisiones, resolver problemas y desenvolverse armoniosamente en diferentes contextos; con valores de identidad personal, cultural, local y nacional, de respeto y cuidado del entorno, de amor por el trabajo, libertad, justicia, honestidad, comprensión, tolerancia y convivencia.

Cuadro 9. Nombre del proyecto de aprendizaje: “Qué bello es mi cuerpo”

Diagnóstico	Áreas de aprendizaje	Componentes	Objetivos	Aprendizajes esperados
Los niños y las niñas de la sección “B” sienten interés por hablar de su cuerpo, explicando sus partes, mis cinco sentidos y como debemos cuidarlos, teniendo una buena higiene	Formación personal	Identidad y género	Adquirir progresivamente una imagen ajustada y positiva de sí mismo identificando las características de su sexo y cualidades personales.	Que el niño y la niña aprendan a reconocer e identificar los aspectos de su anatomía y fisiología.
	Relación con el ambiente	Proceso matemático	Identificar y describir los atributos de algunas figuras y cuerpos geométricos presentes en el espacio desde sus dimensiones bidimensionales y tridimensionales.	Que el niño y la niña aprendan a comparar objetos concretos del entorno, figuras y cuerpos geométricos utilizando las relaciones “más grande que”, “más pequeño” “más corto” más grueso que”, “más delgado que” ,entre otros
	Comunicación y representación	Lenguaje oral	Comprender, comunicar, expresar vivencias, ideas, sentimientos a través del	Que el niño y la niña aprendan a expresar oralmente hechos, ideas, sentimientos y vivencias a través

			lenguaje oral ajustándolo progresivamente a sus respectivos usos	de descripciones, narraciones, expresiones en diálogos y conversaciones grupales
--	--	--	--	---

El proyecto presentado en el Cuadro 9 es fiel reflejo de una planificación prediseñada por el docente, ya que en el diagnóstico no se evidencia que haya realizado la lluvia de ideas, en la cual los niños debían haber manifestado los posibles temas de interés, expresando verbalmente qué saben, qué desean aprender y qué recursos necesitan, para luego concretar el nombre del próximo proyecto. Esto trae como consecuencia que los niños no saben de qué trata el nuevo proyecto y comienzan a divagar acerca de su libre decisión en las actividades a desarrollar en los espacios de aprendizaje.

Proceso de planificación

En el proceso de planificación de Educación Inicial el docente debe utilizar planes diarios, semanales, quincenales, especiales y proyectos didácticos durante el año escolar. Los planes diarios, semanales y quincenales se caracterizan por priorizar los intereses, potencialidades de los niños y las necesidades de sus familias (ver Gráfico 12).

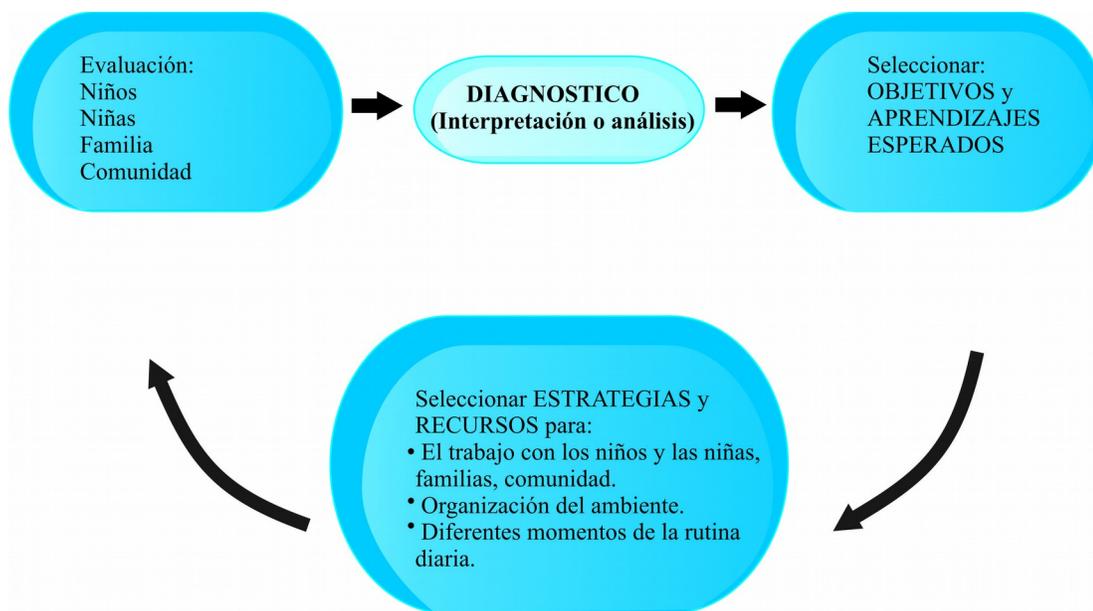


Gráfico 12. Pasos a seguir en la planificación diaria, semanal o quincenal. Tomado del Currículo de Educación Inicial (2005)

Los planes Especiales son elaborados cuando existen fechas o eventos en la comunidad en, cuya celebración es importante la participación de los niños. Su duración es variable entre dos a cinco días (ver Gráfico 13).

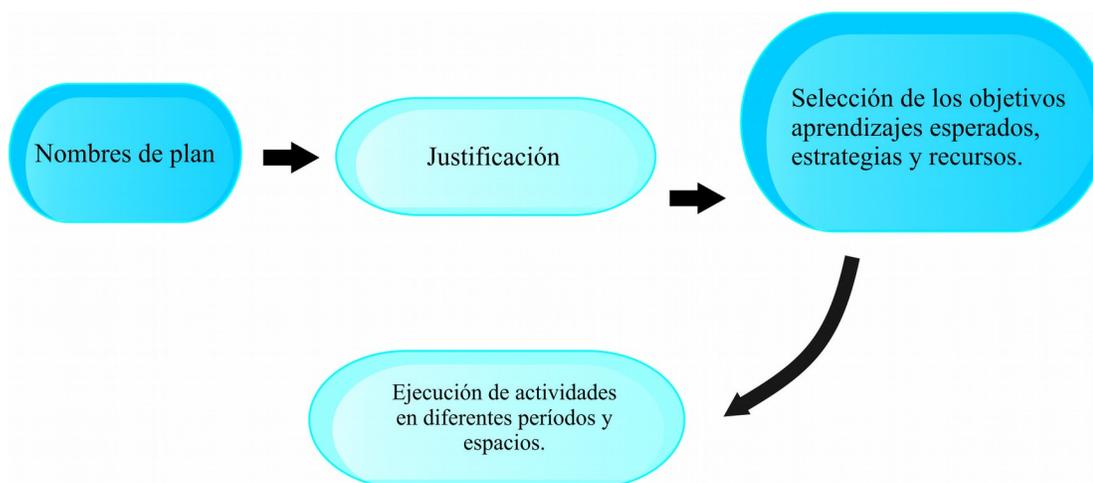


Gráfico 13. Pasos a seguir en la planificación especial. Tomado del Currículo de Educación Inicial (2005)

Los proyectos didácticos consisten en los niños expresan verbalmente sus intereses y la duración es de cuatro semanas (ver Gráfico 14).

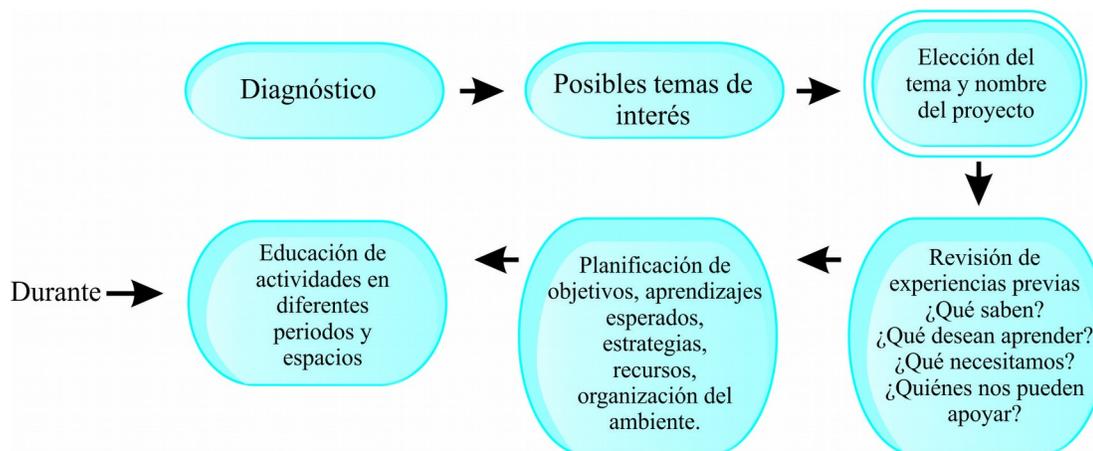


Gráfico 14. Evaluación del desarrollo y aprendizaje. Tomado del Currículo de Educación Inicial (2005)

En el gráfico 14 se observa que el docente debe diagnosticar los intereses del niño en cuanto a la variedad de contenidos que se propongan y así elegir en conjunto el tema y el nombre del proyecto que se desea desarrollar, revisando todas las experiencias previas, conocimientos, deseos, necesidades, apoyos para armar su planificación, donde destaque los objetivos, lo que espera de los aprendizajes, las estrategias y los recursos para lograrlo hasta la organización del espacio físico. Luego en la etapa de la ejecución de todas estas actividades, el maestro estará evaluando constantemente el proceso de desarrollo y aprendizaje.

Planificación de los niños/ Reunión de grupo

Reunión de grupo es el momento del día en el que todos los niños sentados en el piso en forma de círculo se reúnen en el aula con el maestro para planificar lo que van a realizar en los espacios de aprendizaje: Armar y Construir, Expresar y Crear, Experimentar y Descubrir, Representar e Imitar, Espacio Exterior y Espacio de Satisfacción de Necesidades Básicas. Una pregunta ideal para que el niño inicie la planificación es ¿qué deseas hacer hoy? Esta pregunta es directa y elimina toda posible manipulación por parte del docente y se refiere concretamente a la acción y

no a los espacios. Además, es el período por excelencia para trabajar los contenidos correspondientes al proyecto de aprendizaje y planificar las actividades de la rutina diaria.

Episodio 28

M1: ¿Dónde está el círculo? ¿Cómo nos sentamos para planificar?

N1: En indio

Nc: Como indios jirajaras [posición de indio es doblar los pies y colocar las manos en el hueco: espacio que queda al doblar las piernas]

M1: Me voy a salir del círculo y voy a esperar que estén tranquilos.

A: Usted ha llegado cuando están sentados en ronda, bueno ellos están planificando con la maestra lo que van a ser en los espacios.

I: ¿Reunión de grupo es lo mismo que la hora de la planificación?

Ms: En la reunión de grupo los niños se colocan en círculo allí se habla de la planificación pero antes se le da los buenos días, se le pregunta cómo amanecieron, qué día es hoy. Y ellos ya saben cuando les digo vamos a reglarnos en reunión de grupo

Ms: Todos se agarran de las manos paraditos y luego nos sentamos en el piso y hacemos la reunión de grupo y hablamos de la planificación.

M1: La reunión de grupo con niños se conversa sobre el proyecto planificado con la utilización de cartelera, afiche, entre otros. Cantan canciones referidas al proyecto

Nc: En círculo mae

M1: Van hacer un trabajo de lo que planificaron ¿oyeron?

N2: ¿Qué planificamos?

M1: ¿Qué planificamos? Cuidar el cuerpo, echándonos jaboncito, yendo al médico

M1: Voy a esperar que Jesús Antonio termine el cuento que tiene ahí () ¿Estamos planificando verdad? (). La hora de la planificación se respeta.

N1: Maestra quiero ir al baño.

M1: Sebastián cada vez que estamos planificando tú quieres ir al baño.

I: Háblame de la planificación.

N2: Cantamos canciones, hacemos lo que diga la maestra, nosotros lo tenemos que hacer si no nos regaña

En el Episodio 28 se evidencia la rigidez que muestra las docentes en la hora de la planificación. ¿La reunión de grupo es el momento ideal de la rutina diaria para que el niño exprese sus anécdotas, inquietudes e intereses? ¿Existe realmente un diálogo entre niño-docente? ¿El niño planifica lo que va a realizar en los espacios? Las docentes señalan que la reunión de grupo con niños se conversa sobre el proyecto planificado; los niños se colocan en círculo allí se habla de la planificación. Frases como estas suelen denominarse conversaciones, pero estos “seudodiálogos” se transforman, por lo general, en monólogos de la maestra frecuentemente interrumpidos por manifestaciones de desinterés de parte de los niños maestra quiero ir al baño. Las docentes son quienes marcan las pautas en toda la reunión, indica cómo se

va a sentar, lo que va a hacer e incluso el niño muestra no saber qué planificó, por ejemplo Tengo planificado trabajar con témpera,  Ya puedo planificar? Se predetermina lo que el niño va a hacer en los espacios de aprendizaje y hasta es frecuente que ni siquiera se respete la elección del niño.

El objetivo fundamental de la reunión de grupo es tener una conversación espontánea con los niños, es el momento ideal para el intercambio, la comunicación de experiencias, vivencias, sentimientos y la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo, sin embargo, el docente no aprovecha este tiempo para .inculcarle a los niños normas que regulan la conversación; ense n ndoles a pedir el turno de palabra, a respetar el turno de quien habla, el que debe mantener el hilo de la conversación, escuchar activamente, mostrar interés con las preguntas e intervenciones coherentes, valorar las cosas bien hechas con aplausos y elogios verbales, dando tiempo para bromas y risas, ayudando a que los niños expresen lo qué van a realizar en los espacios de aprendizaje, qué recursos van utilizar y con quién quieren trabajar.

Episodio 29

I: [La maestra en la ronda con los niños explica la efeméride del mes de Marzo a través de un mapa mental]

M: Entonces  qu  herramientas usa el campesino?

N1, N2y N3: [Tres niños responden];Martillo!  Machete!.

M1:  Qu  siembra el campesino?

N4, N5 y N6: [Tres niños contestan];Uva!  Perita!  Mi papá siembra naranja! [Un niño juega en el piso, otros cinco van al área de representar e imitar]

M: [La maestra les dice ahora no]

M1: Entonces  qu  se celebra hoy? Hoy se celebra el día del...

N7: Campesino.

M1:  Por qué es importante el campesino? [El grupo se abraza con las manos; juegan en el piso y no responden]. De lo que siembra el campesino  comemos?

Nc:  Naranja, perita!].

M1: Por eso es importante el campesino. Ahora van a ir a sus mesas y van a dibujar sobre el día del campesino.

En el Episodio 29 la docente presenta el contenido, sin ningún tipo de interacción con los niños, no usa recursos visuales ni estrategias lúdicas que les atraigan la atención, que los induzcan a identificar a un campesino y a valorar su trabajo en la sociedad; no aprovecha el juego como herramienta para enriquecer la labor del docente en el aula,

ya que éste tiene un valor en el aprendizaje intelectual, emocional y social. Igualmente se observó como dependen y son guiados por el docente para expresar las ideas. Desaprovecha el momento y el contenido para aplicar una actividad lúdica que despierte el interés del niño.

Interrogantes como las siguientes han orientado el proceso interpretativo de la información reseñada en esta sección ¿Qué valores ético-morales aprenden los niños a través del juego? ¿Qué influencia ejerce el docente en ese proceso? ¿En qué momento de la rutina diaria el niño juega? ¿Los juegos son planificados por el docente o el niño? ¿Con qué objetivo se juega? En tal sentido, el valor pedagógico del juego dentro y fuera del aula, permite que el niño ejerza un rol activo, reflexivo, crítico y participativo en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, llegando a concientizarse de qué, cómo y para qué ha aprendido. En consecuencia, el educador puede propiciar experiencias mediante juegos, para que el niño, de manera reflexiva y participativa, descubra actitudes, creencias y temores, evidenciando valores de honestidad, solidaridad, respeto y responsabilidad; los asimile jugando aprendiendo, sin presión, coacción o adoctrinamiento.

Las inferencias extraídas son extensibles sólo al contexto de la realidad y de los grupos investigados, aunque, en general, el conocimiento empírico induce a pensar que pudiera ser transferible a otras realidades equivalentes. La profusa referencia a episodios o situaciones vividas en el aula tiene un propósito ilustrativo que permita a los lectores hallar referencias con las cuales podría identificarse debido a su coincidencia con realidades conocidas. Y también un propósito si se quiere académico/ metodológico cual es ofrecer suficientes elementos al lector como para que se forme sus propias apreciaciones e inferencias, las cuales no necesariamente tienen por qué coincidir con las de la autora. En otras palabras, se ha querido presentar un documento suficientemente abierto que pudiera contribuir a generar discusión con respecto al tema tratado.

SECCIÓN V

Develando significados subyacentes acerca del homo ludens a partir de su contexto antropológico

El objeto de esta sección fue develar los significados implícitos en la producción doctoral acerca de la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar. Entiéndase por significados, el sentido dado a la realidad socio-simbólica con base en la interpretación de los contenidos presentes en las expresiones verbales y no verbales de los actores comprometidos en el proceso educativo, que definen y dirigen su acción dentro y fuera del aula de preescolar. Los significados caracterizan las extracciones conceptuales y eidéticas reflejadas en las acciones comunicativas de los participantes, considerando la perspectiva e intencionalidad de estos últimos, en consonancia con las apreciaciones del investigador.

A los efectos de este estudio, la producción de significados está inspirada en las implicaciones de las teorías: psicogenética, el desarrollo moral y el homo ludens, así como en el reconocimiento de que la Educación Inicial, etapa preescolar, constituye un nivel de creación, donde se adquieren los conocimientos para establecer las relaciones necesarias en el crecimiento y en la formación integral del niño, utilizando los diferentes ambientes de aprendizaje, con el objetivo de que aprenda jugando y jugando aprenda e internalice valores ético-morales. La visión interpretativa que fundamenta esta tesis condujo a enfrentar la inquietud referente a las situaciones significativas, inherentes a los hallazgos del estudio, constituyendo un punto de partida para generar, en términos modestos la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa

preescolar. Igualmente, en el horizonte antropológico, los significados subyacentes acerca del homo ludens se extrapolan al abordar el estudio en su ambiente social, a partir de la concepción del hombre que juega desde el holos, como ser integral y a partir de allí producir conocimientos que evidencien la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens.

Presencia-ausencia del juego en la “Concentrada 77”

A partir de la antonomasia existente en la dicotomía presencia-ausencia del juego, se devela que la actividad lúdica está presente en la cotidianidad del niño, pero cuando es interpretada desde su esencia, se percibe la ausencia del juego ya que la concepción sobre ludicidad que posee el docente la reduce a una estrategia para mantener **todo bajo control**, de modo que la valiosa herramienta didáctica del juego para el desarrollo integral de la infancia queda prácticamente descartada. En otras palabras, aunque el juego se manifiesta en las actividades del niño preescolar, el docente no lo aprovecha suficientemente para la construcción y el fortalecimiento cognitivo, lo que es percibido a la luz del meta-análisis sobre la presencia-ausencia del mismo.

Al contextualizar los aportes que emergen del esfuerzo interpretativo en relación a la categoría presencia-ausencia, surge una conceptualización que se identifica como **juego pasivo**, en la que el docente tiene “todo bajo control”. A partir de estos hallazgos, se entiende como juego pasivo a las actividades que realizan los niños tales como dibujar, pintar, moldear con plastilina o papel, construir figuras con tacos, que dan como resultado la misma acción. Más allá de los objetivos, hay apreciaciones no explícitas dirigidas a que los niños cumplan con lo esperado, sea que se entretengan o que aprendan contenidos básicos mediante el juego pasivo, en los espacios de aprendizaje.

El juego pasivo se caracteriza porque toda la acción lúdica propuesta por el docente

está limitada a sus intereses; la iniciativa del juego siempre está controlada por el docente, incluso en los espacios libres. Por lo general, el educador no juega, se limita a dirigir desde una postura de supervisión y a clasificar previamente los materiales según los espacios de aprendizaje (Armar y Construir, Representar e Imitar, Expresar y Crear, Experimentar y Descubrir) lo que conduce a la rigidez de la praxiología lúdica.

Como producto del meta-análisis inherente al proceso de interpretación cualitativa de la información, emerge que el juego, al no tener prioridad en las estrategias de enseñanza, se convierte en una actividad de escaso interés para los niños, quedando reducido a una estrategia carente de sentido y de poco éxito. Se devela que tal circunstancia es resultado de la formación del docente, enmarcada dentro del paradigma positivista, que se refleja en una visión rígida del juego, concebido como un mecanismo de control. Es importante resaltar que el modelo de autoridad no es responsabilidad exclusiva del docente, él en su acción pedagógica encuentra limitaciones estructurales y momentos organizativos ya decididos por otras instancias educativas.

Concebir el juego como una actividad didáctica, para lograr determinados objetivos del Currículo de Educación Inicial, en la práctica es solapada ante otros intereses educativos. A pesar de que el juego es un eje curricular en el nivel de Educación Inicial, queda minimizado ante otras actividades que realiza el niño durante su rutina diaria, incluso, no se planifica con propósito de enseñanza y aprendizaje, sino que se emplea como una actividad para ganar tiempo.

No obstante, el juego bien direccionado, estructura un campo propicio para que los niños se expresen a través de sus prácticas vivenciales y nuevas posibilidades de acción. A la vez, disfrutan porque están aprendiendo lo auténtico de la vida, están incorporando y elaborando una forma de ser y para el ser como horizonte de vida, en la que cada niño integrado en el juego, aprende y enseña experiencias. Este

proceso dialéctico de aprender-enseñar desde su teleología debería ocurrir en un clima de confianza y libertad, lo cual supone ayudar al niño a expresar lo que ya tiene incorporado, a reconocer sus posibilidades y potencialidades, con miras a fortalecer su formación integral. En una época en la cual se habla de la “educación en valores”, desde un enfoque axiológico, nada mejor que el juego para desarrollar y fortalecer la cooperación, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la honestidad, entre otros.

Otro de los aportes emergidos del meta-análisis es la categoría **tránsito de la moralidad de restricción hacia la moralidad de cooperación**, cuyo significado refleja que los actores comprometidos tienen una relación dialógica entre la restricción y la cooperación, que a la luz del ser y el deber, lejos de antagónicas, son interpretadas como complementarias, ya que la segunda no se presenta sin la manifestación de la primera. Se entiende por moralidad de restricción a la imposición de normas por quienes educan, lo que refleja una perspectiva unilateral del respeto, según la cual no hay reciprocidad entre el docente y el niño. Por su parte, la moralidad de cooperación indica la flexibilidad de reglas que son experimentadas por quien se educa, como una necesidad interior plena de validez; este comportamiento implica la comprensión de las normas y reglas que establece su grupo social, con las cuales manifiesta empatía y solidaridad; facilitando al niño tomar las decisiones que cubran todos sus intereses individuales y sociales. Esta dinámica permite un equilibrio para construir el modelo de una conducta moral.

Por tal razón, se hace necesario generar estrategias a través de las cuales el niño y el docente puedan participar en la clarificación y discusión de normas, siempre en sintonía con principios universales. Sin embargo, la incorporación de normas y reglas, la organización del tiempo y el espacio, el currículo y las formas de relación dentro del aula con el propósito de preparar a los niños para una sociedad determinada ha reducido la espontaneidad de su comportamiento. De allí que, el esfuerzo pedagógico ha de estar dirigido a sustituir la moralidad de restricción por la

moralidad de cooperación, que ha de ser adquirida en un ambiente enriquecedor, donde la actividad lúdica desempeña un papel estelar.

Según se muestra en el gráfico 15, uno de los compromisos del docente es sustituir la moralidad de restricción por la moralidad de cooperación, lo cual supone que el juego esté contemplado como una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la planificación del maestro, para crear ambientes de aprendizajes en aras de la participación activa del niño que lo involucre en las relaciones de cooperaciones mutuas, respetando las normas y reglas propuestas por el grupo. La aplicación de dicha estrategia contribuirá sin duda a valorar la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens.

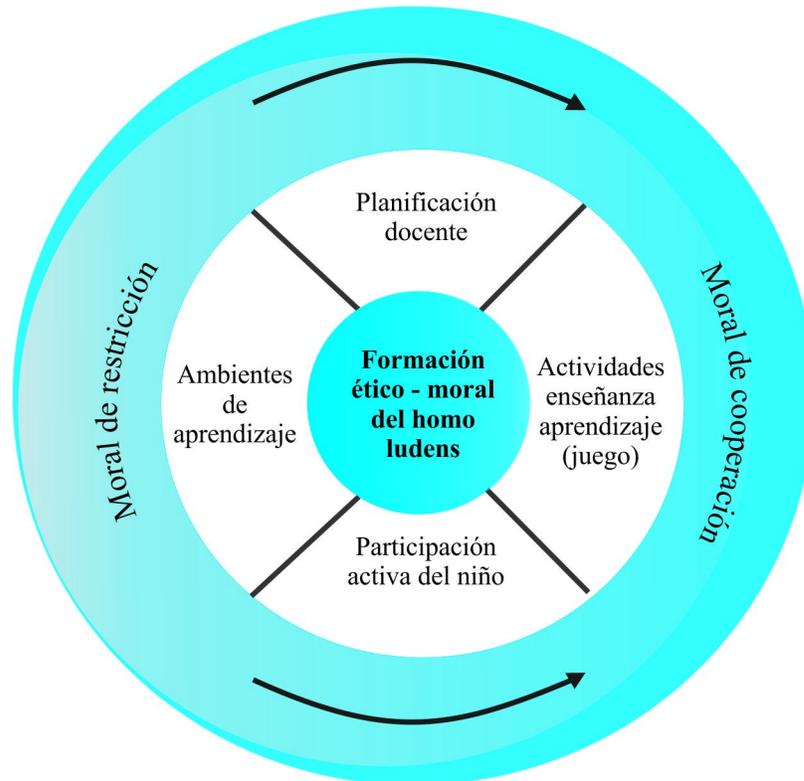


Gráfico 15. Tránsito de la moralidad de restricción hacia la moralidad de cooperación

Profundizando en esta interpretación, es importante que el docente establezca la dimensión praxiológica, enfocada más a la ejecución lúdica que a la teoría de las

actividades que se planifican dentro y fuera del aula, considerando: (a) el carácter socio-simbólico en las áreas de aprendizaje, (b) la comprensión axiológica de la formación del homo ludens, (c) la representación teleológica desde la praxis lúdica y, (d) el viraje de la participación pasiva del juego hacia la participación activa.

En la relevancia de la dimensión praxiológica en la etapa preescolar, surge la categoría **labor del docente**, entendida como el compromiso que tiene el pedagogo de sustituir la moralidad de restricción por la moralidad de cooperación y se presenta, a la luz de esta tesis, como una de las funciones del docente que emerge desde el paradigma de la ludicidad, permitiendo la trascendencia del juego para la formación ético-moral, que incluye valores tales como: cooperación, respeto, tolerancia, responsabilidad y honestidad.

De acuerdo con esta categoría, el docente puede crear las condiciones necesarias para que el niño vaya aprendiendo a hacer, conocer, convivir y ser. En este punto resulta necesario destacar las características y potencialidades de los juegos y desde allí crear situaciones de enseñanza que produzcan placer, proporcionen satisfacción, faciliten las relaciones de cooperación recíprocas entre pares, niño-docente o adulto significativo y propicien el desarrollo integral del individuo, sólo así el hombre podría adquirir la dimensión praxiológica del homo ludens presente en la categoría labor del docente.

Un compromiso de esa naturaleza permite que las actividades realizadas con los niños en los diferentes ambientes de aprendizaje transiten de acciones pasivas a activas, lo que facilita la formación ético-moral para adaptar su conducta a las normas que instaura el entorno. Esta conducta supone la comprensión de las reglas que establece su grupo social, desarrollando empatía y solidaridad; además facilita al niño tomar sus decisiones cubriendo sus intereses y necesidades como ser individual y social. Esto admite que haya equilibrio para satisfacer tanto los intereses individuales como colectivos y así formar el ideal de una conducta moral. Lo expuesto implica la autonomía, la participación en la

elaboración de las normas de convivencia, su cumplimiento, el respeto al ritmo de trabajo, solucionar sus problemas, desempeñarse en equipo y abordar temas morales.

Trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar

Enfatizando los hallazgos de la tesis se concluye que el legado trascendental de la tesis está implícito en el abordaje epistemológico que llena vacíos teóricos dejados por Piaget (1983) y Huizinga (2005), relacionados con aportes que develan la concepción del juego con finalidad axiológica. Se entiende por juego con finalidad axiológica a la actividad que ayuda a cambiar tanto al sujeto como la realidad contextual en la cual está inmerso; caracterizado por la significación que tiene en función de la estructura del pensamiento del niño y las relaciones fundamentales entre los nuevos aprendizajes y los conocimientos previos.

Para discernir acerca de este planteamiento es necesario describir y comprender la forma en que el docente y los niños expresan e interpretan valores ético-morales a través del juego, partiendo del significado de lo que hacen y dicen dichos actores, mediante las manifestaciones de la condición, la realidad y lo óntico, que revela su esencia. El juego es sólo una entre otras dimensiones de la existencia, que por estar enmarcada esencialmente en la condición ontológica, es considerado como un fenómeno existencial fundamental. De lo que se trata en gran medida es de restablecer el lugar que el juego tiene en la conformación y creación de la realidad humana, esto es, restituirle su carácter de fenómeno esencial a la existencia.

Jugar y aprender es una dicotomía que adquiere especial significación en los primeros años de vida del ser humano. El juego es una excelente alternativa pedagógica para lograr que el niño, a medida que se divierte, desarrolle capacidades en los diferentes ambientes del nivel Inicial, etapa preescolar. La

trascendencia de este proceso de conformación del homo ludens viene dada por la comprensión por parte del docente acerca de la necesidad de que el niño logre proyectar su aprendizaje en el espacio y en el tiempo; es decir, que su aprendizaje tenga trascendencia como homo ludens en el marco de su desarrollo social integral.

La reflexión epistemológica generada a partir del desarrollo del presente estudio permite concebir y enfatizar el sentido de trascendencia del aprendizaje ético-moral del niño como consecuencia inseparable del juego, lo cual supone que la actividad lúdica en sí mismo sea asumido como fundamento de la construcción del homo ludens, en el contexto de las demás facetas que transitan desde el homo habilis (diestro, hábil) y el homo sapiens (piensa, conoce) hasta el homo ethicus que distingue el bien del mal, posee conciencia social y sentido de responsabilidad. Aquí radica uno de los enfoques trascendentales del juego para la formación ético-moral del homo ludens en la educación preescolar.

El meta-análisis permite apreciar que el desarrollo del ser humano en la actividad lúdica juega un papel significativo, a la vez que contribuye a expresar toda una carga emotiva (alegría, disfrute, tristeza) y lo orienta hacia el entendimiento colectivo. A pesar de ello, en la práctica social y pedagógica el juego sigue siendo un elemento secundario de la realidad humana, no se le relaciona con las situaciones serias de la vida, solo es una acción eventual; por lo que se ha de considerar las propuestas lúdicas como parte integral de cualquier programa educativo.

El meta-análisis efectuado a lo largo del presente estudio permite confirmar que en relación a la actividad lúdica en el niño de preescolar hay incoherencia entre la teoría y la práctica, cuya aparente contradicción es fruto del hacer diario de las personas docentes y adultos significativos que transitan caminos prefijados, que cumplen normas para fortalecer dogmas. Jugar es una cosa seria, no lo

puede hacer cualquiera, hace falta el permiso interno para disfrutar de la acción y la emoción como lo hacen los niños. Cuando esto sucede, resulta sano y enriquecedor; permite reunir lo que se piensa con lo que se siente y armar la manera de trabajar respetando la forma de aprender de cada quien. Se trata de una acción que contribuye a enriquecer el espacio del otro; a fortalecer el juego del contrincante, generando la elaboración de propuestas que enriquecen y obligan a hacer más complejas cada vez, las acciones mutuas.

Otro de los aportes trascendentales de esta tesis es la significación del homo ludens en el transitar cotidiano. La acción lúdica no se planifica como estrategia de aprendizaje, sino como una actividad de diversión, inofensiva, superficial y sin trascendencia, muy diferente al juego del adulto, el cual manifiesta una visión más elevada; no se asume que el niño aunque juegue por gusto y recreo pueda estar por encima de ese nivel, lo que posibilita que el juego pueda ser transferido de un plano meramente óptico a un plano de fundamentación ontológica, es decir, hacer de esta actividad una experiencia primordial de la existencia y de su realidad. Este proceso implica la transición fenomenológica de la actitud valorativa que desarrolla el niño con el juego hacia la práctica de la virtud por parte del homo ludens.

Desde esta perspectiva, las conductas observadas en niños de preescolar y sus expresiones verbales mostradas en el cuadro 10 tienen la intención de reflejar que el juego es un aprendizaje para la vida, a través de su práctica es posible que el niño desarrolle: destrezas físicas, virtudes y valores ético-morales necesarios para la convivencia en sociedad, capacidad de compartir y tolerar las opiniones de los demás, el sentido de pertenencia a un grupo, la noción de equipo en el que cada miembro tiene responsabilidades, los sentimientos de solidaridad, el respeto hacia las reglas de juego y el acatamiento de las mismas, al ser aceptadas libre y voluntariamente por los participantes. Además, el juego es una acción lúdica que va acompañada de tensión, incertidumbre, alegría y de la conciencia de ser de

otro modo en la cotidianidad; de cuya perspectiva derivan consideraciones y posturas para llevar la vida, obteniendo una forma distinta de aprender y fundamentar el mundo.

Cuadro 10. Valores ético-morales en el niño de preescolar

Valores que aprende el niño a través del juego	Conductas observables	Expresiones verbales
Cooperación	La ayuda es recíproca entre los miembros de los equipos, cada niño aporta diferentes potencialidades para el bien común.	“Dale, dale... Mientras aplauden, ríen y saltan. Sin importar a qué equipo pertenecen”.
Respeto	Capacidad de actuar con atención y consideración hacia el otro.	“Aprendimos a que no tenemos que empujar ni pegarle al compañero”.
Responsabilidad	El niño acepta responsabilidades en equipo y descubre la necesidad de ayuda mutua para lograr la meta.	“Nosotros ganamos porque trabajamos en equipo”.
Honestidad	Hacer y actuar con la verdad.	“Mae se está coleando. Eso no es honesto. Es bueno ser honesto y decir siempre la verdad”.

Comprendiendo la relevancia que tiene el juego para el niño de preescolar, la autora propone como aporte epistemológico que sea concebido por el docente con finalidad axiológica, además de competitiva, de modo que contribuya a cambiar tanto al sujeto como la realidad contextual en la cual está inmerso. A través de diversas actividades lúdicas, el estudiante del nivel inicial, etapa preescolar, va conformando progresivamente un sistema de valores ético-morales que lo conduce a la práctica de virtudes indispensables para su desarrollo integral, de modo que a partir del juego logre construir aprendizajes de vida, trasciendan su espacio y su tiempo. En esta capacidad de proyectarse más allá, radica la trascendencia del juego para la formación ético-moral del

homo ludens en la educación preescolar.



Gráfico 16. Integración de los ejes curriculares y los aprendizajes fundamentales

El gráfico 16 muestra una visión espiralada del proceso continuo de la formación ético-moral en el homo ludens, en el que se integran los ejes curriculares y los aprendizajes fundamentales, en cuya integración subyace una dinámica socio-educativa en la que intervienen actitudes y valores en el proceso formativo del individuo. En dicha dinámica participa el juego, como acción simbólica y disciplinaria a la vez, cumpliendo un papel cultural inestimable, porque enseña valores ético-morales que estimulan la ingeniosidad, el refinamiento, la fantasía.

La trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar, se inspira en la premisa de asumir la actividad lúdica como parte esencial del ser humano que repercute en su ser y hacer cotidiano, por tratarse de una acción simbólica que tiene como pretensión primordial presentar el cosmos y la vida de modo sensible. Precisamente por esta cualidad es posible determinar el sentido del ser a partir del juego, esto es, concebir la realización, la conformación de la realidad y la transformación del niño y/o de la sociedad desde la actividad lúdica. Una premisa de esta naturaleza tiene connotaciones en la enseñanza de valores ético-morales en el niño de preescolar a través del juego, ya que la proyección de dicha estrategia trasciende en el espacio y en el tiempo.

Metadiscurso del homo ludens enmarcado en el continuum del acontecer filosófico del juego

Más allá del legado trascendental de los hallazgos de esta tesis se expresa ante la comunidad científica que el juego desde su noesis contiene un ente profundo y significativo que lo ubica en una dimensión universal en la existencia del hombre y su circunstancia. Dicha noesis se inserta en la esencia eidética que concibe al juego desde el pensamiento más simple y elemental hasta su manifestación más profunda y compleja encontrada en su acontecer antropológico.

A partir de un posicionamiento argumentativo se desprende que el juego en su dimensión socio-educativa es percibido como arte que transita desde el ente hasta su esencia para manifestarse en acciones valorativas y virtuosas que abren horizontes filosóficos en la formación ético-moral del individuo en su contexto social. El ente del homo ludens se encuentra en la condición natural del hombre, ésta le permite transitar de una moral heterónoma a una moral autónoma, en la cual el ser se manifiesta partiendo de su concepción ético-moral. En este proceso, la alteridad juega un rol fundamental ya que supone la comprensión, el reconocimiento y el entendimiento del otro, en aras de su formación integral.

Desde este punto de vista de vida, la actividad lúdica es un fruto humano, cuya realidad es construida por cada individuo que juega y se deleita en el juego en interacción con los demás, donde la triada familia, escuela y comunidad exige una actuación individual de ciudadanos autónomos y virtuosos ante el colectivo. Este desafío permite priorizar la dimensión praxiológica de las actividades lúdicas como aspecto necesario en la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el mundo de la vida y sus circunstancias; es decir el conjunto de principios, valores, reglas, normas de

conductas adquiridas, asimiladas y exteriorizadas durante la acción lúdica, forman parte de los patrones de comportamientos del hombre, practicados de modo racional y consciente desde la niñez.

Con base en la trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens en el nivel de Educación Inicial, etapa preescolar y los logros sucesivos del proceso continuo de la investigación dirigidos a focalizar, interpretar, significar, comprender y develar significados inherentes a las derivaciones teóricas y educativas que subyacen en las actividades realizadas por el homo ludens en su contexto antropológico (ver Gráfico 17), se infiere que el juego con finalidad axiológica requiere de direccionalidad, cumplimiento de normas y reglas establecidas, propuestas por el grupo; esto significa un proceso de aprender y enseñar, que permite al individuo avanzar hacia su autonomía de pensamiento y acción, de acuerdo con las normas de la convivencia humana, en el marco de la dinámica social.

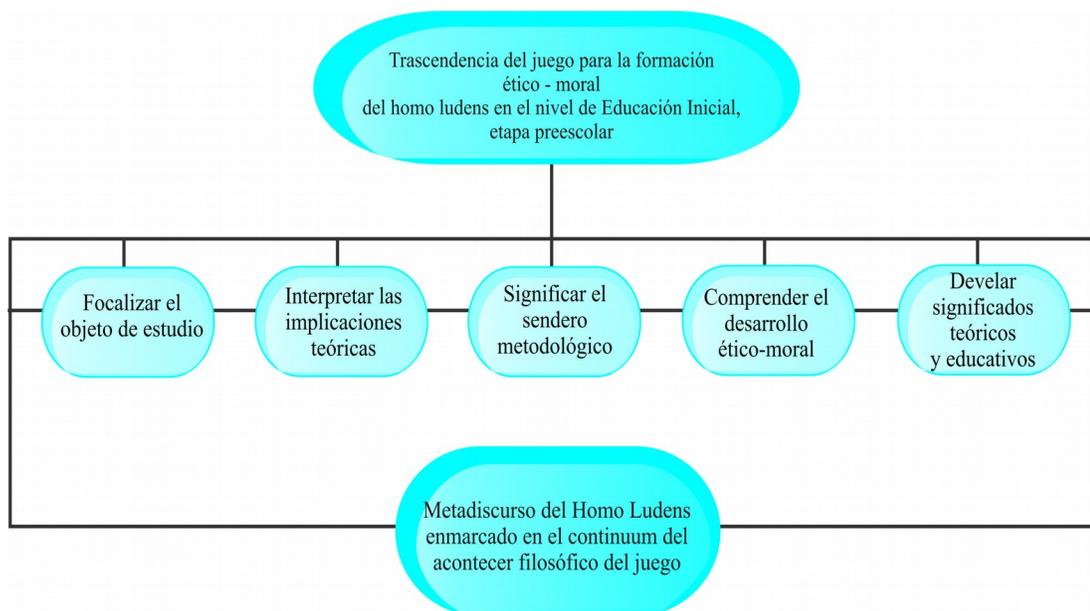


Gráfico 17. Trascendencia del juego para la formación ético-moral del homo ludens

La esencia de la actividad lúdica es formar un individuo honesto, responsable, respetuoso, tolerante, capaz de enfrentar los retos que conlleva el desarrollo y la transformación del país de manera autónoma, crítica, creativa, producto de la praxiología que origina el juego; estas virtudes permiten que la persona dé lo mejor de sí misma a través de acciones concretas y dependen de los hábitos que se forman desde la infancia. Una vez que estos principios tengan morfología en el corazón, el pensamiento, las palabras y las acciones del individuo, el juego habrá dimensionado su trascendencia para la formación ético-moral del homo ludens y éste proyectará todo su potencial valorativo en la sociedad donde se desempeña.

Referencias Bibliográficas

- Ander Egg, E. (1980). Introducción a las técnicas de investigación social. Buenos Aires: El Cid Editor.
- Aristóteles (2005). La política. Colombia: Panamericana editorial.
- Bally, G. (1973). El juego como expresión de libertad. México: Fondo de cultura económica.
- Boada, D. y Escalona, E (2004). Tendencias curriculares. educere. La Revista Venezolana de educación. Número 24. Mérida, Venezuela
- Bretano, F. (1917). La dimensión axiológica del hombre. Los valores. [Documento en línea] Disponible en:http://letras Uruguay.espaciolatino.com/aaa/valmaseda_valmaseda_jorge/la_dimension_axiologica.htm. [Consulta, 20, enero, 2011]
- Claparède, E. (1975). La educación funcional. Madrid: Cátedra.
- Coll, C. (1987). Psicología y currículo. Barcelona: Grao.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Número 36.860. Caracas, jueves 30 de Diciembre de 1999.
- Contreras, A. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Cortina, A. (1996). ¿Qué son los valores y los valores morales? Un mundo de valores, Coberalitat Valenciana. Valencia, España.
- Currículo Básico Nacional (1997). Caracas, Venezuela.
- Currículo de Educación Inicial (2005). Caracas, Venezuela.
- Decroly, O. (1932). El juego educativo. Madrid: Morata
- Delors, J. Almufte, I. y Otros (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XX.
- Denis, L. (1995). Explorando valores en el aula. Búsqueda en época de transición e incertidumbre. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas. Venezuela.
- Denis, L. (2000). Ética y docencia. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

- Denis, L. (2002). La Triangulación. Técnica para analizar, interpretar y comprender la información cualitativa. . Documento sujeto a revisión.
- Denis, L. (2011). Además de estudiar la ética, ¡vamos a practicarla! Ponencia presentada en la U.P.E.L.-I.P.R. El Mácaro. Turmero, 03 de marzo 2011.
- Denis, L. y Gutierrez, L. (1992). La investigación etnográfica: Experiencias de su aplicación en el ámbito educativo. Material preparado con fines didácticos para el Ciclo de Conferencia programado por la Coordinación de Investigación, IPMAR. Maracay.
- Diccionario de la Real Academia Española (2008). Madrid. Cosson.
- Diccionario Enciclopédico Ilustrado (1999). El Pequeño Laurosse. Colombia: Laurosse de Venezuela
- Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007). Caracas, Venezuela.
- Duverger, M. (1962). Métodos de las ciencias sociales. Barcelona: Ariel.
- Elkonin, D. (1980). Psicología del juego. Madrid: Visor.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, Merlin C. La investigación de la enseñanza.
- Ferrater, M. (2006). Diccionario de Filosofía. Colombia: Sudamericana.
- Franca.Tarragó, O., (2002). Introducción a la Ética Profesional. Montevideo: UCU: Biblioteca virtual de Ética.
- Gamargo, C y Rojas, J. (1998). Docencia y valores. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Motara.
- Gómez, J. (2003). El homo ludens de Johan Huizinga. Revista Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, N° 4. España.
- González, F. (1997). Los métodos etnográficos en la investigación cualitativa en educación. Paradigma, Revista semestral Vol. XVIII, N° 2, 7-40.Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- González, L. (1987). ¿El juego y la sociedad española?. Marid: Comisión Nacional del juego.

- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Colombia: Norma.
- Gutiérrez, L. (2004). La matemática escolarizada: ¿La ciencia transformada en dogma? Un estudio etnográfico realizado en aulas universitarias. Tesis Doctoral Universidad Experimental Simón Rodríguez. Caracas: Venezuela.
- Gutiérrez, M. (2004). La bondad del juego, per. [Artículo en línea]. Consultado el 11 de Febrero de 2020. http://www.ceuandalucia.com/escuela_abierta/pdf/articulos_ea7.
- Herrera, M. (1991, Octubre). La cultura escolar: práctica y valores educativos. Conferencia presentada en las Jornadas Nacionales Perspectivas para mejorar la calidad de la educación venezolana, Universidad del Zulia.
- Herrera, M. (1993, Febrero). Interdisciplinaridad y multireferencialidad en la investigación educativa. Conferencia dictada en la sede de postgrado de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", Caracas.
- Hohmann, M., Welkart, D. y Otros, (1999). La Educación de los Niños Pequeños en Acción. México: Trillas.
- Huizinga, J. (2005). Homo ludens. El juego y la cultura. México: Fondo de cultura económica.
- Ibáñez, N. y Castillo, R. (2008). Epistemología de la gerencia y sus métodos. Unidad de investigación de postgrado. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Jiménez, E. y Otros. (2006). Estrategias para el desarrollo de la Educación Inicial. Caracas: El Nacional.
- Kant, E. (1949). Crítica de la capacidad de juzgar. Monte Ávila Editores. Caracas.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). Cómo planificarla investigación-acción. Barcelona: Alertes.
- Kohlberg, L. y Mayer, R. (1992). El desarrollo del educando como finalidad de la educación. Valencia, Venezuela. Vadell Hermanos.
- Kohlberg, L., (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwe.

- Laupie., P. (1902). Ensayos y Documento. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.buenastareas.com/temas/paul-laupie/0>. [Consulta, 20, enero, 2011]
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de N° 5.929. Extraordinario. Del 15 de agosto de 2009.
- Lotze, R. (1981). Axiología de Rudolf Hermann Lotze Ensayos y Documentos. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.buenastareas.com/temas/axiologia-de-rudolf-hermann-lotze/260>. [Consulta, 20, enero, 2011]
- Martínez, M. (2000). El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Trillas.
- Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. México: Trillas.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Chile: Dolmen.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Memorando-Circular. N° 99-1594. Círculo de acción docente. Caracas, 08 de noviembre de 1999
- Piaget, J. (1959). La formación del símbolo en el niño. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1967). Génesis de las estructuras lógicas elementales. Argentina: Guadalupe.
- Piaget, J. (1975). La autonomía en la escuela. Col. La Escuela activa. Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J. (1983). El criterio moral en el niño. México: Grijalbo.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1954). La psicología de la primera infancia. Madrid: Morata.
- Picón, M. (1985). El uso de la teoría en las tesis de post-grado en ciencias sociales y en educación. Caracas.
- Rockwell, E. (1985). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México: El Caballito.
- Rodríguez, F. (2005). Socialismo del siglo XXI: ¿metáfora de la modernidad o imaginario neotópico posmoderno? Los tres paradigmas de la Investigación en educación RELEA. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. Caracas:

Cipost.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Ruiz J. e Ispizua, M. (1989). La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schiller, F. (1990). La poesía y el drama en [Documento en línea] Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Schiller. [Consulta, 20, febrero, 2011]
- Spencer, H. (1985). Principios de psicología. Madrid: España-Calpe.
- Spradley, J. (1979). Ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. (1980). Participant observation. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados. España: Paidós.
- UNESCO (1990). Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. Madrid: Nancea.
- Van Dijk, T. (1988). Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Vicent, A., (2005). La poesía y el drama en [Documento en línea] Disponible en: http://www.ctv.es/wiki/USERS/avicent/Juegos_paz/castella/cooperac/ [Consulta, 09, enero, 2008].
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo
- Weber, M. (1984). La acción social: Ensayos metodológicos.. Barcelona: Península.
- Wiersma, W. , (1986). Research methods in education: An introduction. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Zabalza, M. (2001). Calidad en la Educación Infantil. Madrid: Nancea.

Anexos

Anexo A. Educación Tradicional (Plan Diario)

Fecha: 18-02-1991

Diagnóstico: Debido a la falta de conocimiento de los niños, acerca de los diferentes medios de transporte, presentaremos los diversos medios.

Objetivo: Facilitar en el niño el conocimiento de los diferentes medios de transporte

Actividades:

- Presentar a los niños los diferentes medios de transporte.
- Identificar los que viajan por el aire, agua y tierra.
- Nombrar los transportes conocidos.
- Indicar el transporte de su preferencia.
- Presentar por medio de un dibujo el transporte de su preferencia.

Recursos: Humanos y materiales

Evaluación: Por la representación de los medios de transporte.

Kivis: Dibujó un medio de transporte aéreo: el avión

Gerardine: Representó el medio de transporte y además dibujó una casa con árboles.

Yolimar: Manifestó no saber hacer nada de transportes y decidió hacer una casa.

Luís: Intentó representar un transporte aéreo con pasajeros.

Fisco: Se negó a representar cualquier medio de transporte y prefirió jugar con tacos.

Gladis García de Herrera

Maestra

Isabel de Ríos

Directivo

Fuente: Información obtenida en el trabajo de campo

Anexo B. Educación Actual: (Proyecto de Aprendizaje)

Nombre del Proyecto: Que bello es mi cuerpo

Desde: 27-11-2008

Hasta: 14-11-2008

Diagnóstico: Los niños y las niñas de la sección “B” sienten interés por hablar de su cuerpo humano, explicando sus partes, sus cinco sentidos y cómo debemos cuidarlos, teniendo una buena higiene personal.

Áreas de aprendizajes:

- Formación personal y social
- Relación con el ambiente
- Comunicación y representación

Componentes

- Identidad y género
- Proceso matemático
- Lenguaje oral

Objetivos

- Adquirir progresivamente una imagen ajustada y positiva de sí mismo identificando las características de su sexo y cualidades personales.
- Identificar y describir los atributos de algunas figuras y cuerpos geométricos presentes en el espacio desde sus dimensiones bidimensional y tridimensional.
- Comprender, comunicar, expresar vivencias, ideas, sentimientos a través del lenguaje oral ajustándolo progresivamente a sus respectivos usos.

Aprendizajes esperados

Que el niño y la niña aprendan a:

- Reconocerse como un niño o niña identificando los aspectos de su anatomía y fisiología.
- Comparar objetos concretos del entorno, figuras y cuerpos geométricos utilizando las relaciones más grande, más pequeño, más corto, más delgado que, entre otras.
- Expresar oralmente hechos, ideas, sentimientos y vivencias a través de descripciones, narraciones, expresiones en diálogos y conversaciones grupales.

Momentos

Recibimientos: Se reciben a los niños y niñas con cariño dándole un beso y un abrazo, se canta el Himno Nacional, recordamos los días de la semana, canción de los buenos días y oración para el desayuno.

Planificación

En la reunión de grupo con los niños y niñas se conversa sobre el proyecto del cuerpo humano con la utilización de cartelera, afiche, entre otro. Cantamos canciones referentes al proyecto.

Actividades libres en los espacios

Expresar y crear.

- Realiza dibujo con creyones.
- Pinta con tempera
- Recorta
- Hacer el cuerpo con paletas en una hoja.
- Realizar una flor con papel seda.

Armar y Construir:

- Construir el cuerpo humano con tacos
- Armar rompecabezas del cuerpo humano
- Armar con legos.

Experimentar y descubrir

- Mostrar cubos de diferentes textura
- Mezclar colores
- Probar alimentos dulces y salados
- Oler cosas con olor agradable y desagradable

Representar e Imitar

- Imitar diferentes roles
- Jugar con títeres, nombrar sus partes del cuerpo, sentido y como lo cuidamos
- Imitar sonidos

Intercambio y Recuento

Motivar a los niños y niñas a conversar sobre las actividades realizadas.

Actividades colectivas

- Recortar personas de revista para ubicarles las partes del cuerpo
- Huellas de las manos con tempera
- Paseo por el espacio exterior
- Ubicar las partes de la cara
- Colocar música
- Probar diferentes sabores
- Rasgar imágenes de los sentidos, en revistas

Fuente: Información obtenida en el trabajo de campo

Anexo C. Matriz: Observaciones dentro y fuera del aula

Día: Martes 12-02-2008

Institución: “Centro de Educación Inicial Bolivariano Concentrada 77”

Hora: 10 a 11am

Sección: “A”

N o	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN PROVISIONAL
1 2 3 4	Llegué a las 10am al preescolar, la asistencia del día era de 23 niños, se encontraban en el patio de	Los niños estaban dispersos en el patio de la institución por eso la maestra y las	Juegos significativos

<p>5 6 7 8 9 1 0 1 1 1 2 1 3 1 4 1 5 1 6 1 7</p>	<p>la institución, la maestra señaló que no era la hora de receso, estaban fuera del aula porque la están limpiando. Un grupo de niños jugaban en los toboganes y en los columpios, guiados por la maestra y dos auxiliares, otros estaban dispersos, dos de ellos jugaban con un muñeco, otros dos jugaban con barajitas y otros dos con una pistolita de plástico. N1, N2: <u>Tienes que ser caballero para pelear con el monstruo</u>”. N2: El dragón me pisó ayúdame hermano, gracias”.</p>	<p>auxiliares no podían controlar al grupo que jugaba con la pistolita de plástico. ¿Acaso el juego tiene alguna relación con los intereses de los niños? La afirmación <u>Tienes que ser caballero para pelear con el monstruo</u> este señalamiento tiene que ver con la influencia de los programas en la televisión y los videos juegos.</p>	<p>Medios de comunicación-valores y juego</p>
---	---	---	---

Anexo C (Cont.)

Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
18 19 20 21 22 23 24 25	N2: Ayúdame a pelear con el monstruo lo vamos a cocinar y a picar con un machete”. [Por un momento sueltan el monstruo y juegan con un carrito, luego toman al monstruo otra vez N1: La mamá ayudó al monstruo ella es buena, ahora él es un robot y tú lo abriste”. Vamos al parque N2	La frase <u>Ayúdame a pelear con el monstruo lo vamos a cocinar y a picar con un machete</u> está llene de agresión, el acabar con el otro, sin embargo se comprende la ayuda del otro en actos de violencia. Sin embargo la afirmación <u>La mamá ayudó al monstruo ella es buena</u> tiene una valoración de tipo positivo hacia la figura de la madre	Agresividad
26 27 28 29	N2: “El parque es chimbo allí hay mucha gente y no nos van a dejar montar”. [N1 se queda jugando con el monstruo y N2 se va al parque].	La aseveración <u>“el parque es chimbo allí hay mucha gente y no nos van a dejar montar”</u> el niño valora el juego individual, más no el colectivo, se limita la participación.	Valores: Tolerancia, convivencia

Anexo C (Cont.)

Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40	N3, N4: ¡Boom, boom! [Los dos niños que jugaban con la pistola de plástico emitían sonidos] N3: Dame la pistola N4: ¡No, no! [Salen corriendo y se incorporan con los otros niños que jugaban en el parque, se escuchaban frases “Te voy a matar”, “¡guevo ven acá!”] M: ¡Eh, eh! No, no se dice groserías, “No peleen tanto, vamos a jugar en los	Los niños juegan, comparten, se toleran sin embargo la violencia está presente. Es asombroso que la maestra no reprenda a los niños por el uso indebido del lenguaje, pero hace caso omiso de la situación mediante el uso de un arma “de juguete”.	Impacto de la violencia social

41 42	toboganes, sin pelear”. [Minutos después la maestra suena unas palmadas		
43 44 45 46 47 48 49	M: Vamos al salón a trabajar unos corren al salón y siete se quedan en el parque. [Ya en el salón] M: Vamos a jugar a la hora de la ronda [El grupo jugó, cantó y movieron sus cuerpos según las indicaciones de la maestra]	El juego “Hora de la ronda” es disfrutado por el grupo en un primer momento y luego cuando la maestra pregunta sobre la efeméride del día, el grupo se dispersó, evadieron la respuesta. Deduzco que la maestra usó el juego para enseñar el contenido sin embargo no logró el objetivo.	El juego un medio de apren

Anexo C (Cont.)

Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65	M: [La maestra conversó sobre la efeméride: Batalla de la Victoria y el día de la juventud, hablaban todos al mismo tiempo] ¿Qué celebramos hoy? Nc: Día del amor, El carnaval. [Para finalizar la hora de la ronda] M. Vamos a tomarnos de las manos para entrelazarnos [Unos niños lo hacían otros no] M: No pueden soltarse de las manos, si no nos escuchamos no podemos entendernos. MA: Vamos a oír, cuando la maestra habla [Tres veces hicieron el intento de entrelazarse]. M: No, no se puede todos al suelo”.	¿En qué momento ha de emplearse el juego? ¿Por qué el grupo al momento de intercambiar la información sobre el la efeméride del día ya no quería jugar? ¿Con qué propósito se juega? La maestra repitió el juego de entrelazarse uno con otro pero el objetivo no se logró y se dio por vencida ¿Será que la maestra no estableció las reglas al inicio del juego? ¿Las reglas se establecen en consenso? ¿O unilateralmente?	El juego un medio de apren
66 67 68 69 70 71	I: [Minutos después hablé con la maestra] ¿Cuál es el objetivo del juego? M: Crear un conflicto y solucionarlo entre todos, pero después de un fin de semana o vacaciones el grupo viene apático.	Si el objetivo era jugar y presentarles un conflicto que fue tomarse de las manos y entrelazarse y desatarse sin soltarse de las manos ¿por qué no se logró el objetivo? ¿Cómo abordar al grupo en edades comprendidas entre 5 a 6 años al presentarles este conflicto?	Juego y conflictos

--	--	--	--

Anexo D. Matriz de Entrevista

Día: Miércoles 19-11-2008

Entrevista: Leomar

Edad: 5 años

Lugar: Casa de la investigadora

Hora: 4:30pm-4:47pm

Nº	ENTREVISTA	INTERPRETACIÓN	CATEGORÍA
1	I: ¿Qué es jugar para ti?	<p>Para el niño referido en el Episodio 9, el arte significa un medio que realiza naturalmente en el que vuelca sus experiencias, ideas, emociones y vivencias. Sin embargo, Piaget (1987) señala que la expresión plástica es un medio lúdico y satisfactorio que anima al niño a desarrollar diversas destrezas, modo de expresarse, apreciar la belleza, desarrollar la sensibilidad y flexibilidad. Las actividades gráfico-plásticas representan un juego, que estimulan el desarrollo motor del niño y se convierten en acciones útiles para la enseñanza de otros conocimientos;</p> <p>Por esta razón, el espacio de Expresar y Crear ha de estar dotado de recursos que promuevan el desarrollo de todos los medios de expresión, vistas no sólo como construcción de conocimiento, sino como generadores de placeres estéticos, de valores culturales y morales contextualizados dentro de la realidad social, familiar y educativa.</p>	Espacio Exp Pintar no es j
2	N1: Es trabajar		
3	I: ¿Trabajar con qué?		
4	N: Trabajar con témpera, hacer dibujo y		
5	también trabajar con colores. A mi me gusta		
6	mucho pintar		
7	I: ¿Sabes cuál es el espacio de representar e		
8	Imitar?		
9	N: ¿Cuál es?		
10	I: Es dónde están los títeres		
11	N1: Ah! Ya sé, donde uno se viste, ese		
12	espacio no me gusta		
13	I: ¿Por qué no te gusta? Cuéntame		
14	N1: Porque a mi no me gusta jugar		
15	I: Tú dices que jugar no es pintar, es		
16	colorear		
17	N1: A mi no me gusta eso. Yo sé que pintar		
18	no es jugar, es hacer arte. Lo de		
19	REPRESENTAR E IMITAR no es arte, es		
20	jugar y el de los tacos también, el de las		
21	mesas es el de hacer arte [estos son los		
22	espacios de EXPRESAR Y CREAR,		
23	EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR]		
24	I: ¿El arte para ti qué es?		
25	N: Jugar con pintura		

137

Anexo E. Matriz: Categorías de codificación

SIGNIFICADO	CITAS	CATEGORÍA
<p>M: Maestra</p> <p>25: Número de la página del documento</p> <p>(169-171): Los números de líneas del documento entre las cuales se encuentra la cita.</p> <p>I: Investigador.</p>	<p>M: 25 (169-171): Los niños realizan en los espacios lo que aprenden en la planificación.</p> <p>I: 25 (176-179). Usted les preguntó a los niños</p>	Planificación

<p>Nc: Niños en colectivo</p>	<p>que se encontraban en el espacio de ARMAR Y CONSTRUIR ¿qué planificaron por aquí?</p> <p>M: 25 (180-188). Porque a veces la gente piensa que los niños hacen lo que quieran, no. Ellos ejecutan en los espacios lo que planificamos en la hora de planificación. En la planificación se les hablo de los cinco sentidos. Por ejemplo en el espacio de ARMAR Y CONSTRUIR ellos realizaron un cuerpo.</p> <p>M: 32-33 (24-25). ¿Dónde está el círculo? ¿Cómo nos sentamos para planificar?</p> <p>Nc: 33 (26). En indio</p>	
--------------------------------------	---	--

Anexo E (Cont.)

SIGNIFICADO	CITAS	CATEGOR
<p>N: Niño (para distinguir un niño de otro se escribió un número al lado derecho de la inicial N1, N2, N3, N4,...)</p>	<p>N4: 33 (28). Como indio jirajara</p> <p>M: 43 (46-47). La hora de la planificación se respeta.</p> <p>M: 34 (57). ¿Dónde van las manos?</p> <p>M: 36 (137-139). Me voy a salir del círculo y voy a esperar que estén tranquilitos y que Jesús Antonio termine de echar el cuento.</p> <p>M: 37 (147-150). Voy a esperar que Jesús Antonio termine el cuento que tienen allí () Estamos planificando verdad () ¿Ya puedo planificar?</p> <p>M: 40 (243-244). Van hacer un trabajo de lo que planificamos allá ¿oyeron?</p> <p>Nc: 40 (246). ¿Qué?</p> <p>M: 40 (247-249). ¿Qué planificamos allá... Cuidar el cuerpo echándonos</p>	<p>Planificación</p> <p>138</p>

	<p>da los buenos días, se le pregunta cómo amanecieron, qué día es hoy. Y ellos ya saben cuando les digo vamos a reglarnos en reunión en grupo.</p> <p>Nc: 66 (73). En círculo Mae.</p> <p>MS: 66 (74-78). Todos se agarran de las manos paraditos y luego nos sentamos en el piso y hacemos la reunión de grupo y hablamos de la planificación del ABRAZO EN FAMILIA.</p> <p>I: 67 (111). ¿Y qué espacio trabajan?</p> <p>MS: 68 (112-115). Bueno depende de la actividad que la maestra tenga. Por ejemplo si tengo planificado pintar con tempera eso es EXPRESAR Y CREAR</p>	
--	--	--

Anexo E (Cont.)

SIGNIFICADO	CITAS	CATEGOR
<p>MS: Maestra Simoncito</p>	<p>I: 69 (159-161). ¿Los niños deciden para qué espacio quieren trabajar o le asignan el espacio?</p> <p>MS: 69 (162-164). Ellos deciden el espacio donde quieren trabajar, son cinco niños por cada espacio</p> <p>I: 77 (1). ¿Cuéntame de tú planificación?</p> <p>M: 77 (2-7). La planificación se hace para cinco semana y nunca se da lo mismo en la primera semana se dio las partes del cuerpo humano, la segunda los cinco sentido y la tercera cómo cuido mi cuerpo. Aquí los niños no se aburren.</p> <p>I: 78 (35-37). Para ese proyecto tomaron en cuenta las inquietudes de los niños o es por la temporada</p> <p>M: 78 (38-43). Por la temporada para que el niño sepa que viene una temporada especial. También planificamos por las</p>	<p>Planificación</p> <p>141</p>

	inquietudes del niño porque el dice yo le quiero hacer una carta a San Nicolás o porque le quiere pedir un regalo.	
--	--	--

Anexo E (Cont.)

SIGNIFICADO	CITAS	CATEGOR
MS: Maestra Simoncito	<p>I: 79 (1-2). ¿Cuéntame cómo es un día en tu preescolar?</p> <p>N1: 79 (3-8). Cuando llegamos jugamos un ratico después comemos, hacemos la fila para lavarnos las manos y planificamos y después vamos a los espacios, nosotros elegimos a los espacios que nosotros queramos.</p> <p>I: 80 (39-40). ¿Después que desayunan qué hacen?</p> <p>N1: 80 (41-43). Hacemos una fila para ir al baño nos lavamos las manos y hacemos lo que queramos en el baño orinamos.</p> <p>N1: 80 (44). Este planificamos.</p> <p>I: 80 (45). Háblame de la planificación.</p> <p>N1: 80 (46-52). Planificamos las frutas, lo del cuerpo humano, de ah!... Y de este... Cantamos canciones, lo que nos diga la maestra nosotros lo tenemos que hacer sino nos regaña. Nos sentamos en círculo y tenemos que sentarnos y que como los indios.</p>	Planificación

143

Anexo E (Cont.)

SIGNIFICADO	CITAS	CATEGOR
MS: Maestra Simoncito	<p>I: 84 (152-153). ¿Tú sabes de qué se trata el nuevo proyecto?</p> <p>N1: 84 (154-155). Si de los animales domésticos, del cuerpo humano.</p> <p>I: 84 (156-157). Esos son los proyectos viejos, yo te estoy hablando del nuevo proyecto.</p>	Planificación

	<p>N1: 84 (158-159). () Ah! Ya se ¿qué me estabas preguntando?</p> <p>I: 84 (160-161). ¿Qué si sabes de que se trata el nuevo proyecto?</p> <p>N1: 84 (162-165). Nosotros decimos que vamos a dibujar y después ellos van a los espacios y nos digan y nos hablen de las cosas.</p> <p>I: 84 (166-168). Ya ese proyecto termino la maestra les preguntó a ustedes ¿qué querían trabajar?</p> <p>N1: 85 (169). Si</p> <p>I: 85 (170). ¿Sobre qué quería trabajar tú?</p> <p>N1: 85 (171-172). De () este () Ah! Ya este ()</p>
--	--

Anexo F: Matriz: Categorías de análisis

Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
1	MA: Para ver ¿qué hicieron?	La niña evidencia haber alcanzado el aprendizaje esperado (aprender a reconocerse, identificando los aspectos de su anatomía y fisiología), al armar y construir un cuerpo humano con tacos de madera y algunas piezas de legos; sin embargo la docente a pesar de que preparó el espacio, los materiales, las actividades y los objetivos (uno de ellos es adquirir progresivamente una imagen ajustada y positiva de sí mismo identificando las características de su sexo y cualidades personales), no logró crear un ambiente afectuoso, donde la niña se sintiera cómoda, segura y alegre para su aprendizaje, porque lo que era en un principio para ella un juego al hacer volar su imaginación se convirtió en una actividad poco atractiva en el	Espacio de Armar y Construcción dejar volando
2	N1: Mira , mae [Con una sonrisa en el rostro, en señal de lo bonito que le había quedado la figura]		
3	MA: Te quedó muy lindo pero ¿Tú tienes los pies en la cabeza?		
4	N1: () [Mueve la cabeza hacia la izquierda y la derecha, en señal negativa. Se mantiene en silencio]		
5	MA: Ven acá [La maestra invita a otra niña del grupo para colocarla de ejemplo] ¿Dónde le llega a ella el tronco?		
6	N1: () [Se mantiene en silencio]		
7	MA: Hasta aquí ¿verdad? Y tú se lo hiciste hasta aquí ¿verdad?, hasta el cuello [La maestra señala la figura que la niña realizó en el piso con tacos de madera] Ven conmigo, ven. Si tú colocas este taco aquí ¿qué tienes? La cabeza, tronco y las extremidades inferiores ¿viste? Si le quito esto de aquí... Ahora haz el tronco ¿dónde pondrías el taco?		
8	N2: Coloca el taco donde la mae te dijo [La niña con su rostro un poco		
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

26	confundido y triste, lo hizo]	momento que intervino la maestra. El niño necesita de un	
----	-------------------------------	--	--

Anexo F (Cont.)

Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39	<p>MA: ¿Viste? Ahora tienes la cabeza, el tronco, las extremidades superiores y las extremidades inferiores y siempre le debes colocar un piso porque si no lo tienes volando. Mira, le pones el piso así [La maestra coloca en las extremidades inferiores de la figura tacos de madera] ¿qué es esto que estás colocando aquí abajo?</p> <p>N1: () [La niña guarda silencio sin levantar la cabeza]</p> <p>MA: Es un piso, le colocas lo que tú quieras pero no lo puedes dejar volando</p>	<p>docente o adulto significativo que lo ayude a expresar, a ensayar nuevas ideas, a probar nuevas formas de pensar, de solucionar problemas, que le provea de oportunidades con confianza y soltura sin menospreciar la ayuda de los demás.</p>	<p>Espacio de Armar y Construir dejar volando</p>
42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54	<p>I: He observado pocos niños en el espacio de REPRESENTAR E IMITAR ¿cuál es el motivo?</p> <p>M: No, yo pregunto ¿en qué espacio quiere trabajar? No es que yo le voy a decir usted va a trabajar aquí, usted aquí, ... no, yo le pregunto dónde quiere trabajar usted, entonces ellos se van ubicando en los espacios. De repente, hay día que ellos no quieren para acá, como hay otros que ellos quieren para acá [señala con la mano derecha los espacios de aprendizajes].</p>	<p>Este espacio está diseñado para que los niños disfruten de los juegos simbólicos, de las representaciones e imitaciones, estos permiten la cooperación entre ellos, aumentan su autonomía, pueden hacer deducciones y escoger los recursos de acuerdo a sus intereses y experiencias previas.</p>	<p>Espacio de Representar e Imitar 147</p> <p>146</p>

Anexo F (Cont.)

Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
55 56 57 58 59 60 61 62	<p>A casi todos les gusta trabajar. La mayoría trabaja en los espacios de EXPRESAR Y CREAR, EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR. Esos espacios usted siempre los va a ver llenos. Ellos, por ejemplo si un niño va al espacio de REPRESENTAR E IMITAR entonces el otro compañero dice yo también quiero ir para allá.</p>		<p>Espacio de Representar e Imitar</p>

63	I: ¿En qué momento de la rutina diaria los niños juegan?		
64			
65	M: Ellos juegan en los espacios de		
66	ARMAR Y CONSTRUIR,		
67	REPRESENTAR E IMITAR. Ellos en la		
68	mañana cuando llegan juegan en esos		
69	espacios, traen juguetes y juegan lo que		
70	ellos quieren jugar.		
71	MA: Pero ellos también juegan en el		
72	momento de la planificación, allí hacen		
73	ronda, juegan en el suelo.		
74	M: Ese espacio no, porque después lo		
75	dejan bien desordenado, vénganse para		
76	acá		
77	I: [En una entrevista con uno de los		
78	niños] Tú dices que cuando llegan en la		
79	mañana los niños juegan un ratito ¿con		
	qué juegan ese ratito y en cuál espacio?		

Anexo F (Cont.)

Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
80	N1: En el de, en el de, en el de los tacos,		Espacio de Representar e Im
81	en los dos espacios de pintar [se refiere a		
82	los espacios de Expresar y Crear,		
83	Experimentar y Descubrir] pintamos con		
84	tempera y la broma que hacemos cuando		
85	planificamos, sólo jugamos en el espacio		
86	de los tacos [espacio de Armar y		
87	Construir]		
88	I: ¿Por qué no juegan en otros espacios		
89	ese ratito en la mañana?		
90	N1: Porque la maestra no nos deja jugar		
91	en el espacio de Representar e Imitar		
92	porque María Eugenia hace desastre y		
93	por uno pagamos todos. La maestra nos		
94	regaña cuando uno se porta mal		
95	I: ¿Qué es jugar para ti?		Espacio Expresar y Crear/ hacer arte
96	N1: Es trabajar	El espacio de Expresar y Crear ha de estar dotado de recursos que promuevan el desarrollo de todos los medios de expresión, vistas no sólo como construcción de conocimiento, sino como generadores de placeres estéticos, de valores culturales y	
97	: ¿Trabajar con qué?		
98	N: Trabajar con témpera, hacer dibujo y		
99	también trabajar con colores. A mi me		
100	gusta mucho pintar		
101	I: ¿Sabes cuál es el espacio de		
102	representar e Imitar?		
103	N: ¿Cuál es?		
104	I: Es dónde están los títeres		

		morales contextualizados dentro de la realidad social, familiar y	
Anexo F (Cont.)			
Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119	<p>N1: Ah! Ya sé, donde uno se viste, ese espacio no me gusta</p> <p>I: ¿Por qué no te gusta? Cuéntame</p> <p>N1: Porque a mi no me gusta jugar</p> <p>I: Tú dices que jugar no es pintar, es colorear</p> <p>N1: A mi no me gusta eso. Yo sé que pintar no es jugar, es hacer arte. Lo de REPRESENTAR E IMITAR no es arte, es jugar y el de los tacos también, el de las mesas es el de hacer arte [estos son los espacios de EXPRESAR Y CREAR, EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR]</p> <p>I: ¿El arte para ti qué es?</p> <p>N: Jugar con pintura</p>	educativa.	Espacio de Representar e In
120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130	<p>I: Esta mañana cuando llegué en el espacio de EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR los niños trabajan con plastilina</p> <p>M: Si, allí se trabajó con moldeado</p> <p>N1: Vamos a jugar, vamos a hacer una bandera [Realizaban la bandera nacional con papel lustrillo y pitillo]</p> <p>N2: Vamos a trabajar lo mismo [Todos los niños ejecutan la misma actividad en los espacios de EXPRESAR Y CREAR,</p>	La docente tiene todo bajo control, esto suele ser terreno fértil para instalar juegos pasivos, en la cual no despierta en el niño la curiosidad y el interés por lo que lo rodea; olvidando que cada niño puede vincularse a la actividad de una manera peculiar, propia y personal. Dicho espacio constituye la fuerza motivadora	Espacio Experimental y D trabajar lo mismo

149

Anexo F (Cont.)			
Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACION
131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141	<p>EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR]</p> <p>I: ¿El arte para ti qué es?</p> <p>N: Jugar con pintura</p> <p>I: Esta mañana cuando llegué en el espacio de EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR los niños trabajan con plastilina</p> <p>M: Si, allí se trabajó con moldeado</p> <p>N1: Vamos a jugar, vamos a hacer una bandera [Realizaban la bandera nacional con papel lustrillo y pitillo]</p>	en torno al cual el docente ha de proveer materiales y recursos variados para propiciar un aprendizaje significativo, que parta de la experimentación y la investigación	Espacio Experimental y D trabajar lo mismo

<p>142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155</p>	<p>N2: Vamos a trabajar lo mismo [Todos los niños ejecutan la misma actividad en los espacios de EXPRESAR Y CREAR, EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR] M: Cuidado con las tijeras N3: Si, las tijeras son muy filosas M: Vamos a recortar M: Vean para acá ¿qué dice aquí? Nc: Que-be-llo-es-mi-cuer-po[los niños deletreaban en forma pausada el nombre del proyecto ¿los niños saben leer?] M: Vamos a decirlo todo seguido Nc: Que bello es mi cuerpo M: Ese es el nombre del...</p>	<p>Los niños no expresan sus ideas, deseos e intereses acerca de lo que van a hacer durante el trabajo libre en los espacios de aprendizaje, la maestra expone la clase en forma unidimensional, es extraño que ningún niño decidió ir a los espacios Armar y</p>	<p>Espacio exterior/ Para matar los vienen a buscar</p>
---	---	---	---

Anexo F (Cont.)

Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
<p>157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181</p>	<p>Nc: Proyecto M: [La maestra hace un recuento del proyecto de aprendizaje, planificado desde el 27-11-08 hasta 14-11-08. Ver Anexo A, parte 2] En la primera semana vimos las partes del... Nc: Cuerpo M: ¿Qué hicimos en la segunda semana Nc: Vimos los cinco sentidos M: [Comenzaba la tercera semana del proyecto de aprendizaje] ¿Qué hicimos ayer? ¿Cómo cuido mí...? Nc: Cuerpo M: ¿Comiendo...? Nc: Sano cuido mi cuerpo M: ¿Cómo podemos cuidar mi cuerpo? Lavándome las manos, cepillándome los dientes... ¿Escucharon? [Se escucha bulla] M: [La maestra sale del círculo] Voy a esperar que estén tranquilitos y que Jesús Antonio termine de echar el cuento N1: Una guará () [Se mantiene un total silencio por aproximadamente treinta segundo; mientras la maestra</p>	<p>Construir, Representar e Imitar, siendo estos ambientes en los que ellos juegan con tacos, legos y pueden reproducir diferentes roles de personajes de cuentos e historias que son significativos para los niños ¿Cuál será el motivo o los motivos por el cual los niños no van a estos espacios? Una hora más tarde entrevisté a la maestra.</p>	<p>Espacio exterior/ Para matar los vienen a buscar 150</p>

Anexo F (Cont.)

Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
182	sentada en una silla, mantuvo una		Espacio exterior/ Para mat los vienen a buscar
183	posición con los codos apoyados en las		
184	piernas y las manos sostenían la cara]		
185	M: Voy a esperar que Jesús Antonio		
186	termine el cuento que tiene allí ()		
187	¿Estamos planificando verdad? () ¿Ya		
188	puedo planificar? ¿El momento de la		
189	planificación se respeta?		
190	Nc: Si		
191	M: Ahora nos ponemos de pie, con		
192	cuidado ¿Para cuál espacio quieren ir?		
193	[Después que cada niño estaba ubicado		
194	en los espacios EXPRESAR Y CREAR,		
195	EXPERIMENTAR Y DESCUBRIR [La		
196	maestra colocó una caja de madera con		
197	témperas de distintos colores; entregó a		
198	cada niño una hoja de papel en blanco y		
199	un pincel] Van a hacer un trabajo de lo		
200	que planificamos allá ¿oyeron? [¿Qué		
201	planificaron? ¿Qué significa planificar?		
202	¿Hacer silencio? ¿Todos hacen la misma		
203	actividad, será por comodidad de la		
204	maestra?]		
205	MA: A los niños no se les debe permitir		
206	traer los tacos para otros espacios.		
207	I: ¿Por qué?		

Anexo F (Cont.)

Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
208	M: No, porque cada cosa tiene su sitio.	Contrastar las posturas “rígidas” vs “flexibilidad de los sujetos, lo cual refleja mentalidades cerradas y abiertas ante el proceso de enseñanza. Los recursos didácticos son los medios al servicio de los objetivos del proceso educativo (Bartolomé, Górriz y Otros, 2000), por lo	Materiales didácticos/ Los r funcionales no rígidos
209	MA: No porque cada cosa debe estar en		
210	su sitio [espacio de aprendizaje]		

<p>211 212 213 214</p>	<p>I: ¿Los niños tienen hora de receso? M: No, ahora trabajamos con recibimiento de los niños y niñas, honor a los símbolos patrios,</p>	<p>que el docente ha de ser cuidadoso en la selección, organización y disposición de los materiales, ya que favorecen el aprendizaje, la interacción entre los niños y los adultos, así como también la formación de la autonomía, valores, actitudes y la internalización de normas.</p> <p>Dentro del aula de Educación Inicial es necesario establecer una rutina diaria con la finalidad de brindarle al</p>	<p>Rutina diaria/ No puede falt</p>
------------------------------------	--	--	-------------------------------------

Anexo F (Cont.)

Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
<p>215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239</p>	<p>desayuno, aseo personal que es cuando se lavan las manos en el baño, planificación de los niños y niñas, trabajo libre, intercambio y recuento que es cuando yo me dirijo a los espacios y pregunto ¿qué hicieron?¿por qué lo hicieron así? Aquí se hacen actividades individuales y colectivas, el momento del baño, la hora del almuerzo, la siesta, la merienda y la salida. Ahorita estamos trabajando hasta las doce del mediodía porque no tenemos PAE (Programa Alimentario Escolar), en estos momentos el baño, el almuerzo, la siesta y la merienda no se da.</p> <p>I: ¿Esa es la rutina diaria? M: Si, no puede faltar nada, las tres más importantes son la planificación, el trabajo en los espacios y las actividades colectivas.</p> <p>I: ¿Cuéntame cómo es un día en tu preescolar? N1, N2, N3...: Cuando llegamos jugamos un ratito, después comemos, hacemos la fila para lavarnos las manos,</p>	<p>niño seguridad, confianza y que él mismo adquiera hábitos a través de la secuencia de momentos, marcada por un ritmo de actividades. De allí que el docente es el responsable de estructurar una rutina de acuerdo a las características del niño.</p> <p>Los niños tienen conocimiento de la secuencia de su rutina diaria en el aula, saben lo que viene primero y lo que va</p>	<p>Rutina diaria/ No puede falt</p>

		después. De igual manera, se	
Anexo F (Cont.)			
Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
240 241 242	planificamos, hacemos un círculo, después vamos a los espacios, dibujamos y salimos.	aprecia que tanto los docentes como los niños hacen énfasis verbalmente en los momentos de la planificación y el trabajo en los espacios, esto significa que las actividades giran en función a lo planificado por los niños y mediado por el docente, porque lo importante aquí es interactuar con ellos, que expresen lo que van a realizar, cómo lo van hacer, con quiénes, con qué materiales, en qué espacio y por dónde van a comenzar.	Rutina diaria/ No puede falt
243 244 245 246 247 248 249 250 251 252	I: Cuéntame de tu planificación... M1: La planificación se hace para cinco semanas y nunca se da lo mismo, en la primera semana se le habló de las partes del cuerpo humano, la segunda semana los cinco sentidos y la tercera semana cómo cuido mi cuerpo. Aquí los niños no se aburren. I: ¿Qué intereses tienen los niños para el próximo proyecto?	La docente no tiene claridad sobre cuáles son las necesidades reales e inmediatas del niño, porque en la práctica las decisiones sobre qué y cómo enseñar se basa en los intereses de los adultos y cómo enseñar se basa en los intereses de los adultos y no en los del niños, quien terminan haciendo	Planificación del docente/ T planificación

Anexo F (Cont.)			
Nº	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
253 254 254 255	M1: [Se para a buscar el cuaderno de diario] A veces nos mandan cosas del Municipio Escolar. Uno les pregunta a los niños qué quieren trabajar.	cualquier actividad simplemente porque se le exige, pero ese trabajo no responde a ninguna necesidad propia de él o por compromisos que adquiere la maestra con los miembros de la directiva escolar. Esta situación añade una gama de limitaciones, presiones externas que influyen y condicionan lo que puede	Planificación del docente/ T planificación

<p>256 257 258 259 260 261 262</p>	<p>I: ¿Reunión de grupo es lo mismo que la hora de la planificación? M1: La reunión de grupo con niños se conversa sobre el proyecto planificado con la utilización de cartelera, afiche, entre otros. Cantan canciones referidas al proyecto</p>	<p>tener lugar en el aula y, lo que finalmente llega al niño, tiene poco efectos positivos en su desarrollo integral y en su autonomía.</p> <p>La docente señala que la reunión de grupo con niños se conversa sobre el proyecto planificado; los niños se colocan en círculo allí se habla de la planificación. Frases como estas suelen denominarse conversaciones, pero estos</p>	<p>Planificación de los niños/ E</p>
--	---	--	--------------------------------------

Anexo F (Cont.)

N°	OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN	CATEGORIZACIÓN
		<p>“seudodiálogos” se transforman, por lo general, en monólogos de la maestra frecuentemente interrumpidos por manifestaciones de desinterés de parte de los niños. La docente es quién marca la pauta en toda la reunión, indica como se va a sentar, lo que va a hacer e incluso el niño muestra no saber qué planificó, por ejemplo Tengo planificado trabajar con témpera.</p>	<p>Planificación de los niños/ E</p>

Categorías	Espacio de Armar y Construir/ No lo puedes dejar volando	Espacio de representar e Imitar/ “Como si...”	Espacio Expresar y Crear/ Pintar no es jugar es hacer arte	Espacio Expresar y Descubrir/ Vamos a trabajar lo mismo	Espacio Exterior/ Para matar el tiempo mientras los vienen a buscar	Materiales didácticos/ Los recursos son funcionales no rígidos	Rutina diaria/ No puede faltar nada	Planificación del docente/ Todo está en la planificación	Planificación de los niños/ Reunión grupo
Actores									
MA									
M									
I									
Ms									
D									
AP									
N									

Anexo G.: Tabla resume por categorías