

EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA INTERMEDIA DEL GRADO CUARTO DE LA EUM LA NUEVA
ESPERANZA DE POPAYÁN EN EL PERÍODO LECTIVO 2003

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA	25274481
MARISOL ROJAS ERAZO	34547908

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANAS Y EDUCATIVAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA
CREAD POPAYÁN
2003

EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA INTERMEDIA DEL GRADO CUARTO DE LA EUM LA NUEVA
ESPERANZA DE POPAYÁN EN EL PERÍODO LECTIVO 2003

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA	25274481
MARISOL ROJAS ERAZO	34547908

Trabajo de grado que se presenta como prerrequisito para optar
al título de
PSICÓLOGA SOCIAL COMUNITARIA

SOL BEATRIZ SÁNCHEZ
Antropóloga

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANAS Y EDUCATIVAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA
CREAD POPAYÁN
2003

NOTA DE ACEPTACIÓN

El Director y Jurados del trabajo de grado denominado: “El juego en el aprendizaje significativo en niñ@s en infancia intermedia del grado cuarto de la EUM La Nueva Esperanza de Popayán en el período lectivo 2003”, realizado por Beatriz Eugenia Mera Piedrahita y Marisol Rojas Erazo una vez revisado el escrito final y aprobada la sustentación de la misma, autorizan para que realicen gestiones administrativas correspondientes a su título profesional.

Asesor de Tema

Asesor Metodológico

Jurado

Jurado

Popayán, octubre 4 de 2003

DEDICATORIA

A mis padres, Harold y Diner, por su amor, apoyo constante y comprensión por el tiempo que le dediqué a mi trabajo de grado. A mis hermanos, porque a pesar de la distancia siempre me brindaron palabras de aliento cuando más las necesitaba. A mis sobrinas en etapa de infancia intermedia, porque resignifique mi amor por ellas al comprender mejor este período de sus vidas. A mi amiga y compañera de estudios Marisol Rojas Erazo, por permitirme compartir con ella experiencias significativas humanas y de estudio.

Beatriz Eugenia Mera Piedrahita

DEDICATORIA

A mi hija Gina Alejandra por haber comprendido que el tiempo dedicado a mis estudios era un esfuerzo común por un mejor futuro para ambas. A mi madre Flor y mis hermanos por su estímulo para alcanzar un logro más en mi vida. A mi amiga Beatriz Eugenia Mera Piedrahita por permitirme compartir con ella experiencias significativas humanas y de estudio.

Marisol Rojas Erazo

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque depositamos nuestra confianza en Él, para emprender un camino que nos llevó a alcanzar un logro más en la vida y siempre nos iluminó con su grandeza y misericordia.

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, CREAD Popayán, por su programa de Psicología Social Comunitaria y especialmente a su Director el Ingeniero Orlando Álvarez y a su equipo de trabajo.

A nuestras asesoras Sol Beatriz Sánchez, María Eugenia Villamarín y Magda Helena Polanco, por transmitirnos y enseñarnos a hacerlo, las competencias necesarias para resignificar cada día de nuestra vida profesional los conocimientos adquiridos en la Universidad.

A nuestros compañer@s por el tiempo que compartimos a través de la carrera, lo cual permitió encontrarnos, recrearnos y enriquecernos mutuamente.

A la comunidad educativa de la Escuela La Nueva Esperanza, por habernos abierto su corazón y brindado los espacios y el tiempo requeridos para realizar con éxito las actividades de la presente investigación.

Las autoras

ADVERTENCIA

Este trabajo fue preparado por: Beatriz Eugenia Mera Piedrahita y Marisol Rojas Erazo, como requisito para optar al título de PSICÓLOGA SOCIAL COMUNITARIA en la UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA UNAD, CREAD Popayán, es propiedad de la Universidad y el contenido del mismo es responsabilidad de sus autoras.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	12
1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	16
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	16
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	19
2. JUSTIFICACIÓN	20
3. OBJETIVOS	24
3.1 OBJETIVO GENERAL	24
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
4. MARCO REFERENCIAL	25
4.1 MARCO CONTEXTUAL	25
4.2 ANTECEDENTES	31
4.3 MARCO TEÓRICO	34
5. METODOLOGÍA	68
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO DESDE EL HUMANISMO	80
6.1 CARACTERIZACIÓN DE LA INFANCIA INTERMEDIA EN LOS NIÑ@S DEL GRADO 4º DE LA EUM LA NUEVA ESPERANZA	80
6.2 EL PAPEL DEL JUEGO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	92
6.3 POSICIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA FRENTE AL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	106
CONCLUSIONES	113
RECOMENDACIONES	117
BIBLIOGRAFÍA	120
ANEXOS	126

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Plano de Popayán con ubicación de la Comuna 8	30

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A Entrevista aplicada a estudiantes de grado 4º	127
Anexo B Entrevista aplicada a padres de familia	129
Anexo C Entrevista aplicada a docente y directora de la escuela	133
Anexo D Test de Filho	135
Anexo E Test para determinar el sistema de representación	136
Anexo F Taller 1	137
Anexo G Taller 2	144
Anexo H Taller 3	152
Anexo I Taller 4	159
Anexo J Taller 5 – Construcción de historias	162
Anexo K Taller 6 – Sociodrama de la escuela y la familia	165
Anexo L Taller 7 – Sociodrama construcción de la familia	166
Anexo M Fotografías de las actividades desarrolladas	

RESUMEN

Investigación descriptiva, realizada desde el ámbito de la psicología social comunitaria con enfoque humanista, denominada: “El juego en el aprendizaje significativo en niñ@s en infancia intermedia del grado cuarto de la EUM La Nueva Esperanza de Popayán en el período lectivo 2003”

La metodología aplicada se fundamentó en la Investigación Acción Participación IAP, mediante la cual se trabajó con 23 estudiantes, 14 de género masculino y 9 femenino, agotando etapas las acercamiento, sensibilización y motivación de manera cuidadosa, sin causar alteraciones en la forma de habitual de comportarse padres de familia, estudiantes, el docente director de grupo y la directora de la escuela, de tal manera, que fue posible realizar un adecuado diagnóstico de la situación problema y luego diseñar los juegos que sirvieron para cumplir con los objetivos propuestos.

Los propósitos de esta investigación no estaban orientados a obtener productos cognitivos aplicables a las distintas áreas académicas sino a la expansión del campo experiencial de los estudiantes y, con ello, contribuir a su crecimiento como personas y colectivo social.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación denominado: “El juego en el aprendizaje significativo en niñ@s en infancia intermedia del grado cuarto de la EUM La Nueva Esperanza de Popayán en el período lectivo 2003” es una aproximación desde la Psicología Social Comunitaria, con enfoque Humanista, al aquí y ahora de una comunidad educativa que requería le fueran transmitidas nuevas competencias para aprender aprendiendo a planear su futuro e ir en busca de logros a través de la alegría y la satisfacción que produce el juego como estrategia para alcanzar aprendizajes significativos.

En tal contexto las teorías psicológicas relacionadas con los procesos de aprendizaje y el juego en el ambiente escolar, permitieron ser correlacionadas con el ser y hacer cotidiano de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa del grado cuarto, y en particular con los factores sociales y psicológicos allí presentes, a través de un proceso que se orientó no hacia la simple obtención de logros académicos si no hacia la transformación de la cosmovisión que muchos de ell@s especialmente los niñ@s tenían de lo que era la vivencia del afecto en el ámbito escolar.

Lo anterior significó para las investigadoras la oportunidad de alcanzar logros personales a través de potencializar la expansión del campo experiencial de un grupo de niñ@s quienes observan muy a menudo que existe incongruencia entre lo que predicán los adultos y lo que les enseñan, por lo tanto, en este proceso que involucra aspectos afectivos, lingüísticos y comportamentales ell@s habían experimentado pocas oportunidades para afianzar su proactividad social junto con su creatividad y sentido de la asertividad; en este punto, la Psicología Social Comunitaria, haciendo uso del juego en un sentido lúdico, es decir, semiótico o inclinado a la construcción de significados, se convirtió en un medio para la transferencia de competencias orientadas hacia su crecimiento individual, que les brindaron la oportunidad para acceder a conocimientos, saberes y habilidades que paralelamente a la expansión de su campo experiencial estimularon en ell@s la convivencia en la tolerancia y el respeto.

Para alcanzar los propósitos mencionados anteriormente, fue necesario diseñar objetivos, que se constituyeron en ejes temáticos y praxológicos expresados de la siguiente manera: En primer lugar se diseñó un objetivo general que planteaba: Analizar el juego en el aprendizaje significativo en los niñ@s de grado cuarto de la EUM La Nueva Esperanza de Popayán, durante el período lectivo 2003; para alcanzarlo fue preciso dar pasos concretos que se caracterizaron por a través de los siguientes objetivos específicos: Caracterizar

a los niñ@s en etapa de infancia intermedia del grado cuarto de la EUM La Nueva Esperanza de Popayán; Describir el juego de los niñ@s de grado cuarto en el ámbito escolar: aula y patio de recreo, para determinar qué aprenden durante el mismo y, finalmente, Establecer la posición de la comunidad educativa frente al juego como estrategia pedagógica.

Del mismo modo, para alcanzar las metas propuestas, fueron involucrados los estudiantes de grado 4º, padres de familia, docente director de grupo y la escuela en cabeza de su directora, con quienes se llevó a cabo un proceso de acercamiento al contexto y conscientización que se prolongó por espacio de un año, a través del cual se fueron dando las condiciones para seleccionar el tema objeto de conocimiento de la investigación. La información inicial fue recogida por medio de una guía de observación que sirvió de base para elaborar posteriormente el diseño metodológico de donde surgió la necesidad de aplicar entrevistas semiestructuradas a cada uno de los agentes involucrados. Posteriormente, se estableció que era preciso adoptar la metodología de los talleres como la mejor opción para aplicar el juego en el entorno escolar y estimular aprendizajes significativos no como producto de un proceso de aprendizaje sino como medios para ampliar el campo experiencial de los estudiantes. Cada taller estaba estructurado a partir de unos objetivos e indicadores de logros claramente definidos y acordes con alguna de las problemáticas que arrojó el perfil individual y colectivo de los estudiantes de

grado 4º, tales objetivos e indicadores se retroalimentaban de los resultados del taller precedente. Así mismo, se iniciaban a partir de la aplicación de una dinámica cuidadosamente seleccionada después de la cual se entraba a la aplicación de las actividades propias de cada uno de ellos, donde el juego no sólo implicaba actividades físicas o de contacto sino trabajo intelectual de progresiva complejidad con elevada dosis de estímulos inter e intrarrelacionales.

Los resultados obtenidos, permitieron establecer que el juego como estrategia para los aprendizajes significativos en el ámbito escolar, debe estar inmerso en un ambiente lúdico, de tal manera que los estudiantes, puedan a través de las distintas actividades en clase o patio de recreo, no sólo disfrutar de ellas como tales sino acceder a nuevas vivencias durante su ejercicio que amplíen su campo experiencial y, en consecuencia, mejoren sus intra e interrelaciones personales y colectivas, como era el propósito principal de esta investigación.

1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Urbana Mixta (EUM) La Nueva Esperanza de Popayán, donde fue posible realizar previamente un diagnóstico exploratorio mediante el cual se pudo establecer que los niñ@s de básica primaria adolecen de múltiples falencias estrechamente emparentadas con los ámbitos social, psicológico y pedagógico, razones por las cuales desde el área de la psicología social comunitaria con enfoque humanista, se pueden evaluar sus repercusiones en todos los aspectos de su desarrollo vital.

La escuela mencionada, se ubica en un entorno en el cual confluyen y se acumulan múltiples necesidades básicas, dificultando a la mayoría de los habitantes del sector alcanzar una mínima satisfacción de ellas, situación que repercute directamente en la estabilidad familiar y en las inter e intra relaciones de los subsistemas conyugal, parental, filial y comunitario. Los niñ@s resultan especialmente afectados ya que por su estado de

indefensión y dependencia, no están en condiciones de decidir ni proponer líneas de fuga para la problemática en la cual están inmersos. Los padres de familia por su parte, caracterizados por una baja escolaridad se ven enfrentados a exigencias y desafíos para los cuales no están preparados, lo que limita sus opciones laborales y, por tanto, la obtención de ingresos con los cuales brindar mejores condiciones de vida a sus familias.

En el contexto anterior las motivaciones inter e intrafamiliares hacia la expresividad lúdica de sentimientos y emociones, se dan en la medida en que las reglas que manejan padres de familia y docentes responden de manera reactiva más que proactiva para brindarle a los niñ@s un bagaje de saberes y habilidades para que ell@s los elaboren y generen otros nuevos en el transcurso de su existencia, porque la palabra amable es reemplazada con el grito y la enseñanza de nuevas herramientas para vivir generalmente se inclinan hacia el egoísmo y el oportunismo, antes que hacia la sociabilidad.

Del mismo modo, al revisar el Proyecto Educativo Institucional PEI, se hizo evidente que en la escuela La Nueva Esperanza tal instrumento no constituye la guía de las actividades curriculares, porque el documento no ha sido considerado como el diagnóstico adecuado y oportuno para diseñarlas, antes por el contrario, su última revisión fue hecha en el año 1997 y seguramente aplicaba para un

entorno totalmente diferente en el cual se inscribe ahora la institución educativa, en este sentido el estudiante es visto como un lugar y objeto de un agente externo denominado maestro o docente y no como un ser con grandes potencialidades que se encuentra allí precisamente para ser estimulado y orientado hacia su realización personal.

Por su parte, los docentes y la directora de la escuela a pesar de sus buenas intenciones en cuanto alcanzar las metas propuestas en los planes curriculares, manifiestan la necesidad de recurrir a otras opciones psicopedagógicas para mejorar el rendimiento académico y especialmente los niveles de socialización de sus estudiantes, porque sus iniciativas promovidas desde el área de la pedagogía resultan generalmente carentes de los aportes de una evaluación psicológica de los aspectos psicosociales y comunitarios involucrados en la problemática en estudio.

En este contexto escolar resulta evidente que se conceden pocos espacios para el aprendizaje significativo, porque se observa con facilidad que en el entorno social de los estudiantes, el ambiente, su familia, la escuela como impulsores de dicho proceso, se dan pocas estrategias facilitadoras de adecuados procesos de aprendizaje, mismos que no se realizarán jamás solo con actividades espontáneas de los niñ@s, porque en su vida existe un aprendizaje espontáneo y otro que es estimulado por la enseñanza y es en este último punto, donde el juego dirigido con

su potencialidad de contribuir a la construcción de significados, parece no ser tenido en cuenta porque no forma parte del lenguaje de los docentes de la escuela ni del PEI como guía de su quehacer pedagógico.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Con base en las consideraciones expresadas con anterioridad y teniendo en cuenta que el aprendizaje significativo se opone al repetitivo o memorístico, porque involucra la adquisición por parte del estudiante de nuevas herramientas para aprovechar mejor su proceso de aprendizaje escolar, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo incide el juego en el aprendizaje significativo entre los niñ@s de infancia intermedia del grado cuarto de la EUM La Nueva Esperanza de Popayán en el período lectivo 2003?

2 JUSTIFICACIÓN

Plantear la relación existente entre juego, aprendizaje significativo y la etapa de la infancia intermedia, implica reconocer la existencia de hechos y fenómenos concretos que operan en el ámbito de la escuela, los cuales se materializan a partir de actos, conductas, pensamientos, actitudes y disposiciones, al igual que el abordaje de aspectos de la vida de los preadolescentes desde donde se dinamiza la psicología social comunitaria. En este sentido, un estudio de tal naturaleza se revela como pertinente y útil, en la medida en que puede atraer el interés de la comunidad educativa y la comunidad académica de la UNAD alrededor de los beneficios que representa aportar a un grupo de estudiantes de básica primaria la posibilidad de ampliar su campo experiencial a través del juego.

Justificación teórica. La investigación propuesta busca mediante la aplicación de teorías psicológicas relacionadas con los procesos de aprendizaje y el juego en el ambiente escolar, establecer la interrelación entre ellos con los factores sociales y psicológicos allí presentes, permitiendo que se dé la transferencia de lo teórico a la realidad e invitando a un aprendizaje significativo

el cual no es característico de algunas instituciones, como en la escuela pública La Nueva Esperanza.

Justificación metodológica. Para alcanzar las metas propuestas, fueron involucrados los estudiantes de grado 4^o, padres de familia, docente director de grupo y la escuela en cabeza de su directora, con quienes se llevó a cabo un proceso de acercamiento al contexto y conscientización que se prolongó por espacio de un año, a través del cual se fueron dando las condiciones para seleccionar el tema objeto de conocimiento de la investigación. La información inicial fue recogida por medio de una guía de observación que sirvió de base para elaborar posteriormente el diseño metodológico de donde surgió la necesidad de aplicar entrevistas semiestructuradas a cada uno de los agentes involucrados. Posteriormente, se estableció que era preciso adoptar la metodología de los talleres como la mejor opción para aplicar el juego en el entorno escolar y estimular aprendizajes significativos no como producto de un proceso de aprendizaje sino como medios para ampliar el campo experiencial de los estudiantes. Cada taller estaba estructurado a partir de unos objetivos e indicadores de logros claramente definidos y acordes con alguna de las problemáticas que arrojó el perfil individual y colectivo de los estudiantes de grado 4^o, tales objetivos e indicadores se retroalimentaban de los resultados del taller precedente. Así mismo, se iniciaban a partir de la aplicación de una dinámica cuidadosamente

seleccionada después de la cual se entraba a la aplicación de las actividades propias de cada uno de ellos, donde el juego no sólo implicaba actividades físicas o de contacto sino trabajo intelectual de progresiva complejidad con elevada dosis de estímulos inter e intrarrelacionales.

Justificación social. La promoción del aprendizaje significativo entre los niñ@s es fundamental para que ellos puedan alcanzar sus logros individuales a través del incremento de sus potencialidades intelectuales, por eso, al utilizar el juego se les está facilitando avanzar en este proceso pero de manera integral, ya que se involucran aspectos afectivos y lingüísticos, que en su conjunto contribuyen a afianzar su proactividad social junto con su creatividad y sentido de la asertividad. En este aspecto, la psicología social comunitaria se convierte en un medio para la transferencia de competencias para el crecimiento individual de los estudiantes porque les brinda la oportunidad de acceder a saberes, habilidades y conocimientos que estimulan también la convivencia en la tolerancia y el respeto.

Justificación personal y académica. La presente investigación permitió satisfacer las expectativas profesionales porque a través del juego fue posible acercar a la comunidad educativa de una escuela oficial inmersa en un entorno afectado por polarizaciones socioeconómicas, la convicción de que otras actitudes a modo de nuevas competencias crearán un ambiente favorable en

donde la violencia en todas sus manifestaciones se vuelve inútil e innecesaria. Así mismo, desde el rol como psicólogas sociales comunitarias se validó por medio del trabajo realizado, los conceptos inscritos en la misión y visión de la UNAD, según los cuales la formación profesional debía permitir generar un pensamiento crítico, creativo, autónomo y responsable con valores de solidaridad, tolerancia y comprometido con los derechos humanos. Del mismo modo, ocurrió con la función investigativa considerada como eje central de la formación de los futuros profesionales y base de los procesos de producción, comunicación y aplicabilidad de los conocimientos adquiridos durante la carrera y desarrollados en esta investigación, toda orientada hacia la función comunitaria para contribuir en la potenciación de la comprensión de la realidad por los agentes educativos involucrados y de los estudiantes considerados como la población objetivo. Además, los resultados obtenidos pueden convertirse en un insumo para nuevas investigaciones en el área de la psicología social comunitaria y educativa.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar el juego en el aprendizaje significativo en los niñ@s del grado 4º de la EUM La Nueva Esperanza de Popayán, durante el período lectivo 2003.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar a los niñ@s en etapa de infancia intermedia del grado cuarto de la EUM La Nueva Esperanza.
- Describir el juego de los niñ@s de grado 4º en el ámbito escolar: aula y patio de recreo, para determinar qué aprenden durante el mismo.
- Establecer la posición de la comunidad educativa frente al juego como estrategia pedagógica.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 MARCO CONTEXTUAL

El espacio donde se desarrolló la presente investigación fue el municipio de Popayán, el cual comprende territorialmente las áreas urbana y rural que han sido transformadas progresivamente por los cambios en su forma de poblamiento, lo que ha generado la creación de 23 corregimientos y 71 veredas, además de dos resguardos indígenas: Quintana y Poblazón. La ciudad está dividida en nueve comunas o bloques administrativos para facilitar la aplicabilidad de los planes de desarrollo contemplados en el Plan de Ordenamiento Territorial POT,¹ la Comuna 8 (Ver Figura 1) está compuesta por 16 barrios clasificados en los estratos 2 y 3: Camilo Torres, Junín, Santa Elena, Popular, República de Colombia, Llano Largo, José María Obando, Minuto de Dios, Guayabal, La Esmeralda, Esperanza Sur, El Libertador, Pandiguando, La Isla II, Su Techo y Tomás Cipriano. Esta Comuna cuenta con un sector de desarrollo comercial ubicado en el barrio La Esmeralda comprendido entre las calles 4^a a 7^a entre carreras 17 y 19.

¹ ALCALDÍA DE POPAYÁN. Plan de Ordenamiento Territorial de Popayán. 1998, p 6.

En la Comuna 8, según reporte de la Comisaría de Familia, entidad adscrita al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) la violencia intrafamiliar alcanza altos niveles y se ha incrementado en los últimos años con excesivas muestras de maltrato físico, verbal, psicológico, paternidad irresponsable, madresolterismo y alcoholismo en ambos padres.

A esta comuna pertenece la EUM La Nueva Esperanza, ubicada en el Barrio Esperanza Sur, en la Carrera 17 No. 9A-78 y registrada bajo el código DANE 11900100681 como institución educativa de carácter mixto para el ciclo de educación básica hasta el grado 5º. Su fecha de fundación data de 1960 en el mismo sitio donde funciona actualmente; en sus inicios fue una construcción elaborada por vecinos del sector para brindarle educación a los niñ@s de los alrededores, con el paso de los años y con la intervención del gobierno municipal, fue asimilada al sistema educativo entrando a formar parte de las Escuelas Oficiales del Sector.

La EUM La Nueva Esperanza en estos momentos, posee una planta física adaptada para la labor que allí se desarrolla, con 210 estudiantes distribuidos en la jornada de la mañana, del grado 0 a 5 de primaria, aunque se cuenta con grandes espacios para actividades al aire libre, falta adecuarlos para que cumplan mejor dicha función.

Las seis aulas disponibles están bien ventiladas, iluminadas y cada una de ellas puede albergar cómodamente a treinta y cinco estudiantes; en cuanto a la sala de profesores, ésta es de reducido tamaño y poco funcional, dificultando que los seis docentes compartan las experiencias propias de su quehacer pedagógico, existe un salón destinado a la directora de la institución. También cuenta con un salón múltiple, dos patios de recreo, uno pavimentado y otro en zona verde, un cuarto para la familia que cuida la escuela, un comedor escolar, salón para biblioteca y una completa batería sanitaria.

Con relación a la dotación escolar, los pupitres están en buenas condiciones, el material didáctico (mapoteca, microscopio, televisor, VHS, retroproyector y algunas colecciones de libros) disponibles adolecen de actualización y no son suficientes para las exigencias del número de estudiantes. De igual manera, no fue posible encontrar una clara propuesta curricular que permita adelantar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, tampoco el juego es utilizado como parte de las estrategias pedagógicas ni existen para este propósito los recursos institucionales que faciliten a los docentes inculcar a sus estudiantes de manera lúdica expandir su personalidad, proyectarse e interactuar autónomamente con los demás. Por otra parte, la institución a pesar del número elevado de estudiantes, carece de cuarto de primeros auxilios y de servicio psicológico, a pesar de la importancia que revisten para el buen desempeño de las actividades escolares.

Los estudiantes del grado 4º son veintitrés niñ@s, catorce de género masculino y nueve femenino, con edades entre 9 a 12 años, correspondientes a la fase de infancia intermedia adulta o preadolescencia. En esta etapa, los estudios de desarrollo humano (Papalia 2001) indican que de manera ideal los niñ@s deben presentar un incremento significativo en su capacidad para manejar sus inter e intrarrelaciones, para integrar intuición, praxis, destreza, habilidad y un poco de formalismo, lo cual les permite captar con facilidad creciente las formas simbólicas y combinar signos (expresiones) tras la búsqueda de otras explicaciones. Tales relaciones constituyen las primeras manifestaciones del paso del pensamiento concreto al lógico-formal propio de la adolescencia, por lo tanto, ell@s requieren de motivaciones constantes afectivas, cognoscitivas y ejemplarizantes por parte de los adultos que los rodean, de tal manera que puedan acceder a un pensamiento crítico-reflexivo sobre su propia realidad. No obstante, lo que se observó al llegar a la escuela con los niñ@s de grado 4º durante la fase de sensibilización, fueron individuos solitarios y grupos dispersos que ante la presencia de extraños asumían actitudes recelosas, agresivas o temerosas en extremo, así mismo, eran habituales las palabras y gestos ofensivos entre ell@s. En clase solo mostraban cierto grado de compostura cuando el docente se encontraba presente porque su actitud les intimidaba hasta un nivel que aquel asimilaba con la obediencia.

En general todos los estudiantes proceden del barrio Esperanza Sur o sus alrededores. De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional PEI (1997)², sus familias de origen presentan altos niveles de desintegración familiar a causa de las actitudes y comportamientos irresponsables de los padres en cuanto a su vinculación y apoyo al proceso educativo de sus hijos. Del mismo modo, enfatiza que la inseguridad propia del sector afecta la formación de los niñ@s, porque ell@s se encuentran en constante contacto con consumidores y expendedores de droga y personas con antecedentes judiciales por múltiples delitos.

A nivel institucional, se han llevado a cabo procesos de rescate axiológico y cultural, encontrándose con grandes dificultades para interpretar adecuadamente la semiótica propia del entorno en donde se encuentra ubicada la escuela y superar así la resistencia a la vinculación proactiva de estudiantes y padres de familia a estas iniciativas educativas.

² ESCUELA LA NUEVA ESPERANZA: Proyecto Educativo Institucional PEI. Popayán: Secretaría de Educación Cultura y Deporte. 1997. p. 1-32.

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

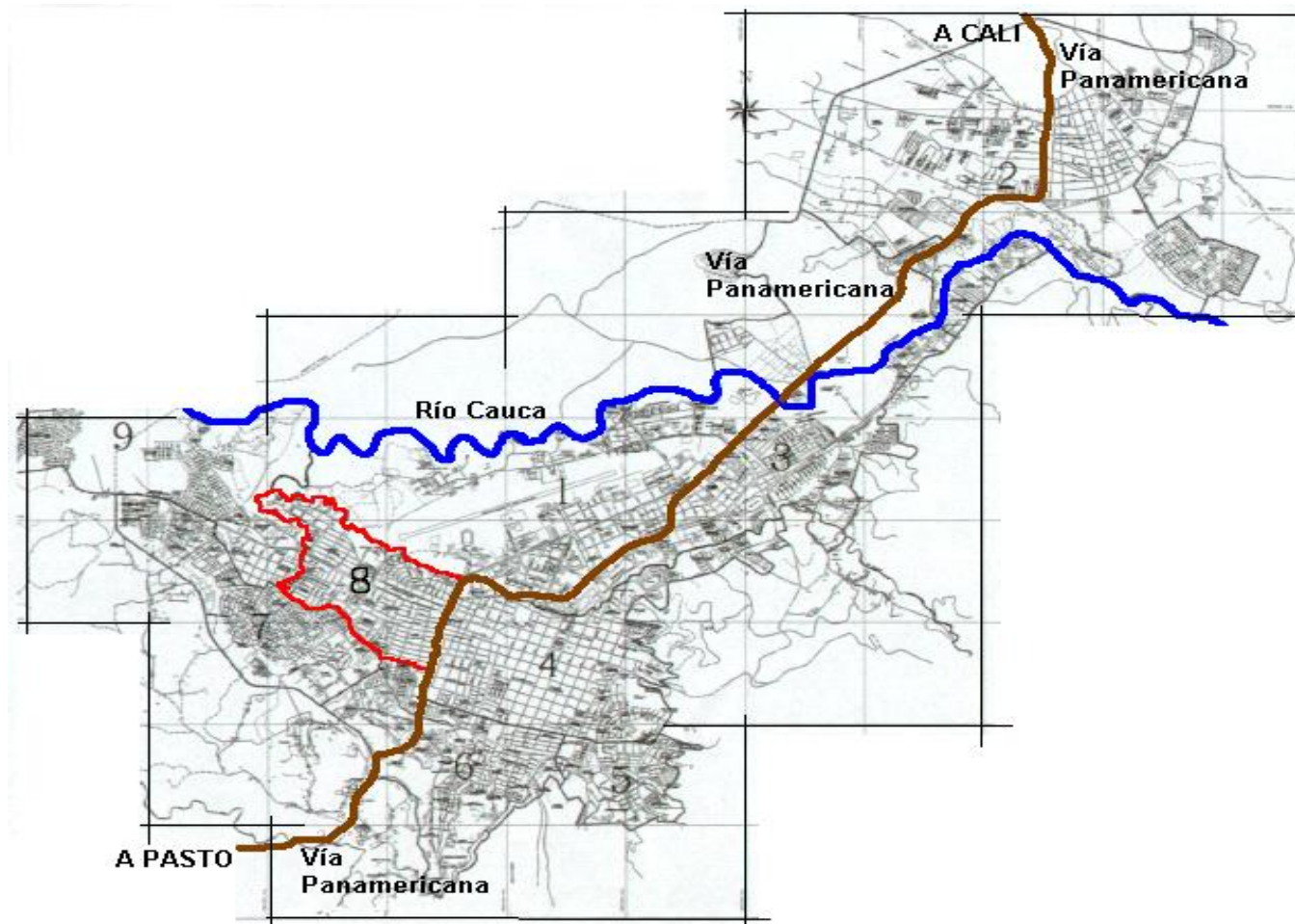


Figura 1.

Nota. Plano de Popayán con la ubicación de la Comuna 8.

Fuente. POT de Popayán.

4.2 ANTECEDENTES

El juego como estrategia pedagógica adquiere su mayor importancia en la denominada escuela activa, en la cual se estructura el constructivismo. Sin embargo, desde la antigüedad ha sido tema de análisis y de definiciones, incluso han participado pensadores como Montaigne (1712-1793) y Rousseau (1712-1778), incluyendo luego a diferentes pedagogos, psicólogos y sociólogos como Dilthey (1898), Claparede (1905), Piaget (1925), Makarenko (1937) entre otros, con trabajos e ideas tanto acerca de su origen e importancia, como extensión y variedad de los mismos juegos.

En el caso de la antigua Grecia, los templos eran un lugar para el juego, en donde se conjugaban lo religioso con lo profano. Adultos y niños participaban de esos rituales y cada uno desde sus necesidades y características, tomaba y se recreaba con ellos, incorporando hábitos y habilidades que contribuirían luego al desarrollo de cualidades físicas y en la formación de la personalidad del pueblo griego.

En el ámbito latinoamericano se conocen varios estudios que destacan la importancia del juego como potencializador de los procesos cognitivos, tal es el caso de W. Riekenmann (1995. p. 20) quien después de liderar actividades de recuperación de niñ@s problemáticos en las escuelas europeas y chilenas,

llegó a la conclusión que: “Para el niño el juego es un asunto serio”,³ de ahí que si la mamá lo llama para que haga un mandado o algo que implique dejar su actividad, el niño siempre responde: “Ya voy que estoy ocupado”. Así, como el adulto muchas veces exige que se le respete su hora de trabajo, de ver el noticiero, o el partido de fútbol, el niño también exige que se le respete, con la enorme diferencia, de que a la luz del adulto su juego no es importante. El niño define su vida en las relaciones que establece con el juego al igual que le ocurre al adulto con sus actividades cotidianas.

En ese mismo sentido, la argentina Hilda Añaque (1997. p. 3C), luego de muchos años de trabajar como psicóloga escolar, sostiene que actualmente, niños y adultos no juegan y que: “Los deportes se plantean descaradamente buscando los más altos rendimientos marginando de esta forma a infinidad de potenciales jugadores”,⁴ es decir, jugar es asunto de personajes famosos, porque el común de las personas deben preferir trabajar para progresar o subsistir y los pocos que juegan lo hacen en espacios y tiempos muy reducidos, bajo la presión de múltiples factores externos al propio juego.

³ RIEKENMANN, W. La lúdica en los procesos de aprendizaje superiores. Santiago de Chile: Manual de psicopedagogía.1995. p. 20.

⁴ AÑAQUE, Hilda. La lúdica en la escuela. Buenos Aires: Revista de pedagogía y psicología El Esplendor, Abril 1997. p. 3 C.

En el ámbito colombiano, según la psicóloga y educadora Martha Vargas de Abella y colaboradores (1995. p. 16),⁵ quien trabaja en el campo de investigación para la entidad Andrés Bello, las complejas relaciones que a lo largo del tiempo se han mantenido entre el juego y la pedagogía, obligan a una revisión del juego como instrumento de aprendizaje, coincidiendo con los trabajos realizados por pedagogos como Piaget, Freinet, Montessori, Faure, para quienes jugar era acercarse con propiedad al sí mismo y, por lo tanto, estimular todos los autos (autoestima, autoconcepto, autoimagen, entre otros. Lo anterior permite asumir la utilización del juego y de los materiales educativos desde una postura crítica innovadora.

Para la educadora María Cenovia (1997. p. 13)⁶ en su trabajo sobre la incidencia del juego dirigido en el desarrollo integral del niño, concluye que se debe partir de la recreación para alcanzar buenas relaciones entre ellos, porque esta es una vía efectiva para incrementar la socioafectividad, paso fundamental para el desarrollo de la creatividad del niño, fortaleciendo de forma segura y positiva sus vínculos y manifestaciones sociales.

⁵ VARGAS DE ABELLA, Martha; SILVA, Olga y VICTORIA, Claudia. Conocimiento, juego y materiales educativos. Bogotá: Editorial Magisterio. 1995. p. 16.

⁶ CENOVIA, María. Incidencia del juego en el desarrollo social del niño. Popayán: Tesis de grado. Universidad libre. 1997. p. 13.

Por su parte, Élide Betancourt Avirama (1999. p. 20)⁷ trabajando con los niñ@s de básica primaria de la Escuela Rural Mixta (ERM) La Laguna del municipio de El Tambo, llegó a la conclusión de que el juego es una estrategia única para enriquecer los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula. Esta actitud optimista frente al juego y este reconocimiento de sus inmensas posibilidades para el trabajo en el aula, contrasta, según ella, con la dificultad real que enfrentan los maestros a la hora de utilizar el juego como estrategia pedagógica.

Este breve recorrido por algunas investigaciones relacionadas con el juego, permiten comprender su importancia para el aprendizaje significativo de los niñ@s.

4.3 MARCO TEÓRICO

El desarrollo de la presente investigación está centrado en el enfoque de la psicología humanista cuya fundamentación está dada en la visión del ser humano, como un ser integral y único, igualmente se trabajará en la infancia intermedia, haciendo énfasis en las potencialidades de los niñ@s para

⁷ BETANCOURT AVIRAMA, Élide. El juego como estrategia lúdica para el aprendizaje de las ciencias sociales. Popayán: Tesis de grado. Universidad libre. 1999. p. 20.

apropiarse de nuevos recursos afectivos y cognitivos que les ayuden en su proceso de autoconstrucción, y no en las desventajas y limitaciones propias del medioambiente en el cual viven actualmente. De igual manera, se resalta el papel del juego en la vida social y psicológica del niñ@ a través del cual se inscribe en un conjunto de intercambios con el mundo social en el que se desarrolla. También, se explora el aprendizaje significativo, en particular su sentido y alcances como parte de la elaboración de una semiótica que se fundamenta en realidades propias del niñ@ pero susceptibles de ser potencializadas y enriquecidas en su propio beneficio.

Carl Roger (1971. p. 196)⁸ uno de los principales exponentes de la corriente humanística de la psicología, expresa que cada organismo está animado por una tendencia intrínseca que le permite desarrollar todas sus potencialidades de tal forma que favorece su conservación y enriquecimiento. Por eso, cada ser humano a través de los estímulos que recibe limita o potencializa el modo en que percibe la realidad, su orientación hacia determinados valores y su comportamiento en general; sin embargo, el ser humano no está empujado por pulsiones e instintos, costumbres o presiones externas, sino preferencialmente se encuentra atraído por valores, metas, significados porque tiene dentro de sí mismo las posibilidades para reconocer

⁸ ROGER, Carl y KINGET. M. G. Psicoterapia y relaciones humanas: Terapia centrada en el cliente. Asís-Italia: Cittadella Editrice. Volumen 1, 1971. p 196.

esos recursos y para caminar hacia los valores que más le interesen, de igual forma, es más propenso a las relaciones sin amenazas y sin ataques a la concepción que hace de sí mismo.

Con referencia a los niñ@s, Carl Roger comprende la fuerza que tiene la incidencia de las personas para él significativas y la fuerza que ellas ejercen sobre la formación de la imagen de sí mismo y sobre la dirección de su vida. Mientras que la imagen del niño al inicio de la vida coincide con la conciencia del funcionamiento orgánico y se basa únicamente en las dinámicas fisiológicas, más tarde, a través de las distintas fases de la infancia, como por ejemplo la intermedia, se encuentra bajo la influencia de relaciones cada vez más amplias y profundas con el ambiente, el cual le exige prestaciones discordantes de las dictadas por su organismo, donde la imagen de sí mismo se convertirá en un sistema rival a éste, hasta dar origen a un verdadero conflicto interior. Según C. Roger, esto se da porque el organismo exige por su lado la satisfacción de demandas propias, mientras la imagen de sí mismo también plantea las suyas, lucha que puede generar una desadaptación psíquica. Es así que, un niñ@ al tener una imagen negativa de sí mismo tiende a percibir de igual forma su contexto social, entonces si llega a encontrarse con otras personas que le proyectan mensajes positivos de amor, estima y confianza, reacciona rechazándolos o defensivamente puesto que no cree o acepta que los demás muestren hacia él o ella tales sentimientos positivos.

Con base al ejemplo anterior, C. Roger afirma que los sentimientos y posturas adoptadas y expresadas por el niñ@ espontáneamente como agresividad contra quien le ofende o ganas de superar la confrontación luchando contra un compañero, vienen generalmente introyectados por los padres, ante lo cual trata de adecuarse, llegando incluso a perder el contacto con su mundo interior con tal de conservar la atención de ellos y aceptar valores conceptuales aunque sean contradictorios con los que él o ella sienten, llegando por esa vía a desconfiar de la propia experiencia actual como guía de su comportamiento. De esta situación se deriva el fenómeno de la incongruencia o disociación interna, que consiste en el desacuerdo entre la percepción que el ser humano tiene de sí mismo y lo que experimenta a nivel orgánico. De igual forma, si se le brinda a un ser humano o a un grupo, el medio ambiente apropiado, tenderán a desenvolverse de manera constructiva. En consecuencia, C. Roger considera al ser humano como una unidad creativa, orientada hacia un fin y capaz de llevar hacia adelante un proceso de desarrollo a través del cual se realiza a sí mismo. Con Robert Carkhuff (1967. p. 282),⁹ comparten la afirmación según la cual la psicología humanística mira al ser humano como un ser activo y no puramente reactivo, pero sin descartar la importancia que tienen las diferentes experiencias vividas a lo largo de la vida, los modelos mantenidos, los contenidos de verdad y los valores recibidos.

⁹ CARKHUFF. Robert. Más allá de consejería y la terapia. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1967. p 282.

Es claro entonces que tanto C. Roger como R. Carkhuff, le conceden un espacio muy importante a los niñ@s en el desarrollo de su trabajo humanista, ya que afirman que un adulto abierto a la experiencia es congruente, auténtico y realista, capaz de vivir y experimentar todos sus sentimientos, pero siempre y cuando haya participado de un proceso dinámico, en donde él mismo fue autor de su autoconstrucción y no tratado como un producto concreto y determinado, cuyo camino hacía la realización de sí mismo careció de la experiencia de vivenciar el potencial de las relaciones afectivas, el amor hacía sí mismo, el descubrimiento de recursos propios y constructivos, en suma, dificultándole llegar a solidarizarse con su propio organismo y experiencia.

Pero al respecto de lo anterior, C. Roger (1966. p. 205)¹⁰ afirma que como el concepto de sí mismo va evolucionando conforme al desarrollo y crecimiento de los niñ@s y de los adultos, es posible desde el humanismo aprovechar los estados de congruencia y consistencia entre sus acciones y emociones y el medio que las satisface, para favorecer la retroalimentación de una buena autopercepción y con ella permitirle al individuo afrontar los nuevos desafíos que le planteen las etapas de su vida.

Pasando al tema de la infancia intermedia, ésta corresponde al período del desarrollo humano que va desde los siete a doce años. Las

¹⁰ ROGER, Carl. Terapia centrada en el cliente. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1966. p 205.

características más relevantes de acuerdo con Tanner (1973. p. 35)¹¹ se sitúan alrededor de significativas variaciones en el crecimiento de los seres humanos que se hacen más evidentes entre los nueve y doce años, en consecuencia, es posible anticipar problemas relacionados con el desarrollo psicofísico del niñ@ cuando se observa un estancamiento en este proceso. Existe una variación a favor de las niñas, quienes presentan mayor desarrollo que los varones en este mismo período.

De acuerdo con los planteamientos de Miguel de Zubiría (1995. Citado por R. Rubio 1998. p. 14-15)¹² no es posible considerar el desarrollo infantil en ninguna de sus etapas como lineal ni común a todos los niñ@s, ya que esto no depende exclusivamente de una programación genética sino principalmente de las condiciones medio ambientales en las cuales el niñ@ se desarrolla. Por su parte, Alberto Merani (1971. Citado por R. Rubio 1998. p. 14-15) y Henry Wallon (1975. Citado por R. Rubio 1998. p. 14-15)¹³ ya habían expresado que el crecimiento y desarrollo infantil no es simplemente acumulativo ni lineal porque se lleva a cabo de acuerdo a las condiciones imperantes en el medio ambiente, las cuales inciden directamente en la expresión de las potencialidades del niñ@.

¹¹ TANNER, J.M. Aspectos del Crecimiento humano. Cambridge: Universidad de Harvard. 1973. p.35

¹² DE ZUBIRIA, Miquel. Tratado de Pedagogía Conceptual, Formación de valores y actitudes. Bogotá, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Medino, 1995. Citado por RUBIO CARDONA, Ricardo. En: Desarrollo Evolutivo. Bogotá: UNAD. 1998. p. 14-15.

¹³ MERANI, Alberto (1971) y WALLON, Henry (1975). Citados por DE ZUBIRIA, Miquel. Tratado de Pedagogía Conceptual, Formación de valores y actitudes. Bogotá, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Medino, 1995.

Otra característica importante es que los niñ@s en infancia intermedia para poder realizar todas las actividades propias de su edad incluyendo el jugar, necesitan de calorías extras que proporcionen a su organismo los elementos necesarios acordes con su rápido crecimiento y así responder a las exigencias propias de su progresiva actividad y potencialidad lúdica. Por eso, de acuerdo con Papalia y colaboradores (2001. p. 470-471)¹⁴ los problemas por la alimentación son más evidentes durante este período, los niñ@s necesitan en promedio 2400 calorías diarias, más que los de mayor edad y menos que los menores. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS 1996), los niñ@s que no comen bien tienen menos resistencia a las enfermedades, crecientes problemas en su desarrollo físico y, por consiguiente, se les dificulta el aprendizaje, más que a los que gozan de una buena alimentación, según Ricciuti (1993. p. 43),¹⁵ las deficiencias nutricionales afectan tanto el bienestar físico integral, como las destrezas cognoscitivas y el desarrollo psicosocial.

De igual forma es necesario considerar el desarrollo motor, que de acuerdo con Papalia (2001. p. 477)¹⁶ presenta variaciones significativas entre las niñas y los varones. Éstos entre nueve y diez años corren a una velocidad

¹⁴ PAPANIA, Diane E, y col. Psicología del Desarrollo. Bogotá: McGraw Hill. 2001. p. 470-471.

¹⁵ RICCIUTI, H. M. Nutrición y Desarrollo Mental. Cambridge: Prensa Universitaria Inglesa. 1993. p.43.

¹⁶ PAPANIA. Op Cit. p. 477

menor que las niñas, pero pueden lanzar objetos a mayor distancia que ellas, sin embargo entre los once y doce años ellos empiezan a aventajarlas debido a su mayor adquisición de masa muscular. De acuerdo con los estudios de Cratty (1986. p. 33)¹⁷ además de la diferencia de género que hace disímil el tamaño de las niñas y los varones, el desarrollo motor está motivado también por expectativas y experiencias culturales que varían en función de las actividades que desarrollarán en su edad adulta, por ello es posible encontrar en países subdesarrollados que las mujeres tengan cuerpos aparentemente más fuertes que los de los hombres, ya que en ellas recaen muchas actividades combinadas como la maternidad y la búsqueda del sustento para su familia.

Tomando en consideración lo expresado por Feldman (1999. p. 362-365)¹⁸ la infancia intermedia se inicia cuando el niñ@ entra en la etapa de operaciones concretas y finaliza hacia los doce años cuando entra en la de operaciones formales. A diferencia de los problemas que tiene el niñ@ preoperacional para comprender el principio de conservación, el cual consiste en el conocimiento de que la cantidad no se relaciona ni con la distribución ni con la apariencia física de los objetos, el niñ@ concreto, domina este principio, aunque con algunas limitaciones como las relacionadas con la evaluación

¹⁷ CRATTY, B. J. Desarrollo psicológico y motriz en niñ@s en infancia intermedia. Nueva Jersey: Prentice may. 1986. p. 33.

¹⁸ FELDMAN, Robert S. Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana. Bogotá: McGraw Hill. 1999. p. 362-365.

adecuada de la conservación de peso y volumen en dichos objetos, dificultad que persistirá incluso hasta la adolescencia. Otro principio que capta el niñ@ concreto es el de reversibilidad, que consiste en aceptar que algunos cambios se pueden anular al invertir una acción previa, incluso pueden llegar a conceptualizar este principio sin que la acción se lleve a cabo ante ell@s, por ejemplo, el mismo Feldman dice que el niñ@ concreto comprende que una bola de barro puede enrollarse como una salchicha y que la acción puede ser revertida de salchicha a bola sin que cambien las propiedades del material utilizado. Sin embargo, aunque los niñ@s concretos logran avances importantes en sus capacidades lógicas, su pensamiento aún presenta una importante limitación, ligada en gran medida a la realidad física concreta del mundo que le rodea, por lo tanto, se le dificulta comprender muchos aspectos de naturaleza abstracta o hipotética.

Por su parte Ricardo Rubio (1998. p. 56-57)¹⁹ señala que entre mayores obstáculos se interpongan a los esfuerzos naturales del niñ@ por solucionar los desafíos propios de su medio ambiente, del mismo modo permanecerá estancada su voluntad por enfrentar nuevos retos, por lo tanto carecerá de la motivación suficiente por conquistar nuevos espacios de desarrollo lingüístico y cognitivo, en consecuencia lo mismo ocurrirá con su desarrollo moral.

¹⁹ RUBIO CARDONA, Ricardo. Textos epistemológicos II. Bogotá: UNAD. 1998. p. 56-57.

De acuerdo con Aníbal Ponce (1977. p. 78-79)²⁰ el ambiente familiar que formaba el mundo más cercano del niñ@ empieza a tornarse cada día más estrecho. Ninguna de sus nuevas expectativas encuentra en el círculo reducido de la familia la atmósfera propicia que las aliente o las comprenda. Entonces, cuando el niñ@ se acerca al final de la infancia intermedia (10-12 años), la idea de la justicia empieza a cobrar forma como una consecuencia de las relaciones sociales a las cuales el niñ@ se incorpora. Para William Boyd (1977. p. 310)²¹ la justicia es la consecuencia necesaria de la reciprocidad propia de la vida en sociedad que involucra el respeto de todos los derechos y el cumplimiento de todos los deberes. Boyd, enfatiza este aspecto porque en los primeros años del niñ@ quien ejerce el poder regulador poniendo límites a los derechos y fijando los deberes es el adulto, por lo tanto, esa inicial moral de acatamiento debe evolucionar hacia el intercambio y respeto mutuo con las personas que lo rodean.

Con relación a la influencia de la familia en el desarrollo social del niñ@ Vigotsky (1989. p. 120-121)²² indica que la base de la riqueza interaccional que exprese frente a quienes le rodean, se fundamenta en una progresiva interacción con los demás, de allí que el incremento en su capacidad de

²⁰ PONCE, Aníbal. Psicología de la adolescencia. México: Editorial Uteha. 1977. p. 78-79.

²¹ BOYD, William. La Educación en la justicia de los infantiles intermedios. Madrid: Editorial Espasa Calpe. 1977. p. 310.

²² VYGOTSKI, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Grijalbo. 1989. Citado por RUBIO, Ricardo. En: Textos epistemológicos II. Op Cit. p. 120-121.

socialización puede ser relacionada con la adquisición de una mayor capacidad de comprensión verbal, la cual terminará coincidiendo con la de pensar lógicamente, puesto que esto le permitirá el manejo de conceptos y operaciones intelectuales más complejas que le facilitarán acceder de un modo lógico a una forma de pensamiento objetivo-simbólico.

Según Katz (1970. p. 265-266)²³, la necesidad de hacerse comprender obligará al niñ@ a formular constantemente proposiciones que en forma secuencial a través de los años de la infancia intermedia, van perdiendo su inverosimilitud, tornándose cada vez más lógicas y complejas, lo cual permite observar como el desarrollo psíquico corre parejo con la evolución del pensamiento, el desarrollo verbal y en conjunto de su desarrollo cognitivo. Es importante tener en cuenta según el mismo Katz, que el proceso de socialización del niñ@ se consolida en presencia de los modelos familiares y comunitarios, pero es definitivo que afectivamente el niñ@ haya sido nutrido en todos los momentos previos hasta el final de su primera infancia alrededor de los siete años, porque la afectividad es el resultado de una construcción psíquica activa que llevan a cabo las personas que rodean al niñ@ y de su riqueza dependerá gran parte de las actitudes que el infante intermedio presente con respecto a sí mismo y a quienes le rodean.

²³ KATZ, David. Manual de Psicología: La socialización a través del lenguaje. Madrid: Ediciones Morata. 1970. p. 265-266.

En este sentido George Simmel (1977. p. 51)²⁴, aseguraba que la dualidad natural entre lo individual y lo social no puede ser considerada de forma aislada, porque constituyen una sola unidad que simultáneamente es todo y parte a la vez, debido a que los seres humanos son al mismo tiempo producto de la sociedad y elementos de ella, viven por y para ella, de ahí que la familia constituye una escuela indispensable para el inicio del proceso de socialización del individuo y también para la conformación de una sociedad socialmente sana. Entonces la familia como estructura cultural, de acuerdo con Bertha J. Niño M. (1997. p. 39-41)²⁵, conforma a través de las relaciones de parentesco, todo un universo en donde es posible la socialización de sus miembros, es decir en donde la sociedad misma tiene inicio, enseña a sus integrantes las normas y roles de género, las reglas de convivencia, el ejercicio de los deberes y los derechos, la importancia de la subordinación de jerarquía y dependencia, en suma a vivir en comunidad.

Para Rocío Jiménez (1990. p. Ensayo)²⁶, "...la familia y su conjunto de relaciones conjugan espacios fundamentales en los procesos de ordenamiento emocional, representacional e imaginarios de los sujetos. Espacios inscritos en un más allá de lo racional y de lo funcional". Esto

²⁴ SIMMEL, George. Formación individual y social del niño en infancia intermedia. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente. Vol. 1, 2ª ed. 1977. p.51.

²⁵ NIÑO MARTÍNEZ, Bertha Janeth. Procesos Sociales Básicos. Bogotá: Unisur. 1997. p.39-41.

²⁶ JIMÉNEZ, Rocío ¿Cultura de la violencia o perversión de la cultura? En: Violencia juvenil, diagnósticos y alternativas. Medellín: Corporación Región. 1990. Ensayo.

indica que la familia al actuar como un sistema autónomo constituye un universo en el cual sus integrantes interiorizan el conjunto de los ordenamientos sociales, las leyes que los rigen y las formas adecuadas o no, de expresar sus necesidades y deseos, proceso que se lleva a cabo a través del lenguaje, por eso para Bertha Niño (1997. p. 41)²⁷, la socialización además de ser un vínculo entre lo particular y lo social ampliado, constituye la base misma o “de dónde vengo yo” a través de la identificación del individuo con los objetos de su realidad familiar frente al entorno en el cual desarrolle su proyecto de vida.

En concordancia con lo anterior y en la búsqueda de una explicación de la agresividad infantil, interpretada ésta más como disfunción social que como alteración psicológica, para James Whittaker (1969. p. 134)²⁸, la tendencia a atacar a otro individuo o individuos, con la intención de causarles daño físico o psicológico, es decir el uso de la fuerza física declarada, el abuso verbal y el sarcasmo, son manifestaciones claras de la manera particular en que se realizó su proceso de socialización y el valor concedido a la conducta agresiva en el ámbito familiar en donde se desarrolló el niñ@. El mismo Whittaker asegura, que en los múltiples estudios llevados a cabo para identificar la agresividad infantil en ningún caso se pudo establecer que existieran motivos

²⁷ NIÑO MARTÍNEZ, Op. Cit. 41

²⁸ WHITTAKER, James. Psicología: Agresividad Infantil. México: Editora Interamericana. 1969. p.134.

innatos en el niñ@ para proceder de esa manera, más bien, sí quedó fuera de toda duda que un ambiente familiar agresivo genera individuos y sociedades agresivas. Por lo tanto, un niñ@ agresivo, estaría perdiéndose la oportunidad de disfrutar y compartir los juegos infantiles, porque para él o ella, estos no serían campos de crecimiento interior y social, sino sitios en donde se encuentran personas que pueden ser dominadas y abusadas, tal como él ha visto hacerlo en su entorno familiar.

Con referencia a la escuela como espacio de socialización, se tiene que alrededor de los seis años el niñ@ entra por primera vez en contacto con un contexto social totalmente diferente al de la familia, en esa edad el niñ@ comienza a buscar la razón de cada cosa, de cada hecho que sucede, amplía su campo de socialización y su capacidad para interpretar el entorno. De acuerdo con Luis Fernando Hoyos (1982. p. 20-33)²⁹, a esa edad ya comienzan las exigencias no sólo de su medio familiar sino también de los diferentes grupos socializantes que empiezan a estructurar su pensamiento y conducta, por eso es tan importante el papel de la escuela en este período.

²⁹ HOYOS, Luis Fernando. Imagen paterna en la estructuración de la personalidad. Bogotá: AZ Editores. 1982. p. 20-33.

Mucchielli R. (1968. p. 123),³⁰ aseguraba que la socialización activa se caracteriza por la adhesión que el niñ@ hace a valores y creencias colectivas y a la asimilación de ideas socializantes e imitación de modelos. Por esa razón es cuando comienza una etapa difícil para el niñ@ ya que su conducta, sus actitudes, su visión del otro y sus contactos con los demás, están íntimamente ligados con la formación que ha recibido durante sus primeros años y su adaptación al medio escolar dependerá de los instrumentos que haya adquirido para negociar la aceptación de sí mismo y de los otros sin que se presenten incongruencias entre su mundo interior y el que le rodea. Hacia el final de la infancia intermedia, las exigencias escolares según lo planteado por Travis Hirschi (1979. p. 68)³¹, alcanzan un alto grado de complejidad debido a que se unen a los cambios propios del período de la preadolescencia, en donde el desarrollo de la inteligencia, el despertar del sentido profundo de la amistad, del compromiso, la culpabilidad a las íntimas expresiones vitales, la crisis de la independencia, entre otras, contribuyen a elevar el grado de confusión del preadolescente, convirtiéndolo en un ser difícil de tratar y entender por parte de padres y docentes.

Es así que en la escuela se dan cita los aprendizajes familiares del niñ@, las exigencias escolares y todo un conjunto de demandas socializantes que él

³⁰ MUCCHIELLI R. El ámbito escolar: Primer desafío de la socialización familiar del niño. París: Ediciones Psicológicas. 1968. p. 123.

³¹ TRAVIS HIRSCHI. Los conflictos en la conducta en el entorno escolar entre preadolescentes. Los Angeles: Prensa Universitaria U. de California. 1979. p. 68.

debe resolver para desarrollar adecuadamente su individualidad. Para Juan Montovani (1990. p. 39)³², la escuela es un espacio en donde la individualidad biológica del niñ@ tiene la oportunidad de convertirse en el sustrato de su formación social, es decir, humana, permitiéndole integrarse a su realidad cultural, es por ello, que la socialización escolar puede ser llamada formación para la vida en comunidad y considerada como el ensanchamiento del sí mismo infantil, ya que no existen los individuos aislados, sino la sociedad en donde ellos se convierten en seres humanos.

La importancia de la escuela es tal, como asegura J. W. Guerra M. (2002. p. 29-31)³³, que la sociedad avanza en la medida en que contribuye a la formación de sus estudiantes, de tal manera que “el desarrollo humano, social y cultural de las personas da cuenta del desarrollo de una sociedad y el desarrollo de una sociedad da cuenta del desarrollo de los seres humanos que la conforman”.

Desde el juego y el desarrollo del campo experiencial del niñ@, considerando lo expresado por Yalile Sánchez (1998. p. 177),³⁴ el sujeto humano interviene en el mundo con la intención de producir un estado de cosas

³² MONTOVANI, Juan. La Educación y sus problemas. Buenos Aires: Editorial El Ateneo. 1990. p. 39.

³³ GUERRA MONTOYA, Jorge William. Sociedad Educación y Formación Integral. En: Revista Itinerantes No. 1 del Convenio Interuniversitario Rudecolombia. Popayán: Taller Editorial Unicauca. 2002. p. 29-31.

³⁴ SÁNCHEZ, H. Yalile, Sentido y finalidad de la educación en Psicología Educación y Comunidad. Bogotá: Almudena Editores. 1998. p. 177.

para lo cual desarrolla una serie de acciones, pero no limitándose a un simple contacto empírico sino relacionando su mundo interior con el medio ambiente de manera intencional porque sus vivencias siempre están referidas a algo, esto significa que, percibir, desear, recordar, imaginar, siempre se llevan a cabo con referencia a ese algo. Sánchez, H. retoma lo expresado por Habermas, cuando plantea que las acciones sean lingüísticas o no lingüísticas solo llegan a ser significativas para el ser humano cuando tienen un elevado componente lúdico.

Así pues, la observación y la descripción no son suficientes para dar cuenta de las intenciones o del sentido de las acciones de los niñ@s, es preciso por lo tanto establecer cómo se relaciona su sí mismo con el mundo que lo rodea a partir de evaluar su interacción con los demás, para Wallon (1980. p. 170)³⁵, el niñ@ se ubica en una realidad en la medida en que crece su intencionalidad para hacerlo, es decir, su capacidad de interactuar con el otro en un esfuerzo común, por eso, el juego resulta tan serio para los niñ@s.

En el mismo sentido, Vigotsky (1979. p. 15-16),³⁶ plantea que el juego es un espacio de construcción de una semiótica (entendida como una producción de significaciones con base en la competencia comunicativa) que hace posible

³⁵ WALLON, H. Psicología del niño. Madrid: Editorial Pablo del Río. Vol 1. 1980. p.170 ss.

³⁶ VYGOTSKI, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica. 1979. Citado por JIMÉNEZ, V; Carlos Alberto en: La lúdica como experiencia cultural. Bogotá: Editorial Magisterio. 1999. p.15-16.

el desarrollo del pensamiento conceptual y teórico (construcción de estructuras inductivas sintéticas y fenomenológicas) del niñ@, por esa razón, desde temprana edad puede a partir de sus experiencias formar conceptos, inicialmente de carácter descriptivo y referencial que poco a poco van ganando complejidad, permitiéndole asimilar las normas, reglas, valores del mundo que le rodea. Jiménez, V. (1998. p. 15)³⁷, complementa lo anterior indicando que tanto el proceso de evolución cognitiva mediante el cual el objeto representado se convierte en un acto del pensamiento, y los conceptos científicos adquiridos en la vida escolar mediatizados por conceptos generales se convierten en articulados adscritos a un sistema de interrelaciones, surgen y se consolidan más fácilmente en un ambiente proactivo, léase lúdico, que en uno restrictivo o deficiente de estimulaciones.

El juego, por su alto componente de señales y de objetos que se refieren unos a otros, según el mismo Jiménez V. Es quizá la única herramienta cognitiva que le permite al niñ@ acceder al pensamiento conceptual, por ejemplo, “cuando el niñ@ considera que el palo de escoba es un caballo, que un lápiz es un señor...”, no está dependiendo de las características y configuraciones iniciales de los objetos para asignarles otros significados, sino que está recurriendo al elevado poder del pensamiento simbólico, que lo motiva a la acción, es decir, a la creatividad

³⁷ JIMÉNEZ, V. Ibid. p.15.

para descubrir por sí mismo la multitud de interrelaciones que existen entre los objetos representados y apropiarse de manera sutil de las realidades del mundo en el que vive. Entonces, impedirle jugar al niñ@, es prohibirle pensar, crecer, convertirse en ser humano.

Por las razones anteriores, llama la atención, de acuerdo con Violeta Núñez y Teresa Planas (1998. p. 126)³⁸, que en la primera infancia el juego libre sea un poco diferente al juego dirigido que se da en la infancia intermedia o período de escolarización, porque la espontaneidad solo surge en la medida en que el medio familiar y social en el que se desarrolla el niñ@, respete y estimule ésta actividad como paso básico en la construcción del ser social. Alrededor de los finales de la infancia intermedia el preadolescente empieza a abandonar las formas espontáneas para acceder a modalidades más estructuradas, pero prevalecen las actitudes aprendidas en la primera infancia, dificultando o facilitando su relación con los demás, su capacidad para resolver las distintas problemáticas de esta situación y así poder integrarse a los denominados juegos de rol, más complejos y exigentes, en donde se ponen a prueba sus posibilidades de comunicación, expresividad y de creatividad.

³⁸ NÚÑEZ, Violeta y PLANAS, Teresa, citadas por PETRUS, Antonio en Pedagogía Social. Barcelona: Editorial Ariel S.A. 1998. p. 126.

Para Ricardo Rubio (1998. p. 79-80)³⁹, el juego resulta de gran interés en el ámbito educativo, debido a la gran fuerza que le imprime a los contenidos relacionados con su práctica, a la riqueza de intercambios sociales que promueve y a su capacidad de producir impactos emocionales favorables al conjunto de actividades que se realizan, ya que involucran las funciones psíquicas superiores del niñ@. El juego también exige la afinación integral del niñ@, por ello puede ser considerado una valiosa herramienta pedagógica que le ayudará a expresarse en toda la complejidad de la naturaleza humana y practicar o ensayar futuros comportamientos capaces de favorecer su logro social.

También, teniendo en cuenta el pensamiento de Manfred Max-Neef (1997. p. 43-49),⁴⁰ el juego a escala humana, forma parte de las necesidades que deben ser satisfechas de manera prioritaria para que los individuos puedan desarrollar a plenitud sus potencialidades individuales y colectivas. El juego emparentado con el uso del tiempo libre, está inscrito en la categoría de los satisfactores que se expresan a través de: Ser, Tener, Hacer y Estar, los cuales en su conjunto contribuyen a la actualización de las necesidades de toda persona sana. En cuanto al Ser, deben estimularse la curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad y sensualidad; con relación al Tener, todos

³⁹ RUBIO, Ricardo. Op. Cit. p. 79-80

⁴⁰ MAX-NEEF, Manfred. Desarrollo a Escala Humana. Upsala-Suecia: Fundación Dag Hammarskjöld. 1997. p. 43-49.

tienen derecho a participar en juegos, espectáculos, fiestas y calma; respecto al Hacer, es inalienable el derecho a divagar, abstraerse, soñar, añorar, relajarse, divertirse y, por último, en función de Estar, es indispensable que los seres humanos puedan gozar de privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre y ambientes agradables. Max-Neef, es muy claro, basándose en el pensamiento de Abraham Maslow, cuando asegura que el juego, bajo la categoría de la lúdica, mas que una actividad es un deber y un derecho de todo individuo sobre el planeta, no sólo para los niñ@s sino para los adultos.

Según el concepto de Carlos Bolívar Bonilla (1999. p. 15-17),⁴¹ al parecer todo juego es lúdico, pero no todo acto lúdico es juego. Esto no es un simple malabarismo de palabras, sino el reconocimiento que la lúdica no se reduce al simple acto de jugar, por el contrario va más allá trascendiendo este hecho hacia una connotación general que en el caso del niñ@ es de carácter formativo, mientras que el simple juego es más de tipo particular y no alcanza la dimensión humana e integradora de la lúdica, de la cual forman parte tanto la disposición como la aptitud y la necesidad existencial de diversión, entretenimiento, goce, interrelación con los demás y con la realidad circundante, por lo tanto, facilita el crecimiento interior.

⁴¹ BOLÍVAR BONILLA, Carlos. Una aproximación al concepto de Lúdica. Armenia: Revista Kinesis No. 22. 1999. p. 22. Citado por CAMPO SÁNCHEZ, Gladys Elena en: El juego en la educación básica. p. 15-17.

Por su parte, Johan Huizinga (1938. p. 23)⁴², define el juego como una acción o actividad voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites fijados en el espacio y el tiempo, que atiende a reglas libremente aceptadas, pero completamente imperiosas, que tiene su objetivo en sí mismo y se acompaña de un sentimiento de tensión y alegría, y de una conciencia de ser algo diferente de lo que es la vida corriente. Como se puede apreciar Huizinga tiende a descartar algunas explicaciones provenientes de la biología y la psicología que pretenden explicar el juego, como la quema de un exceso de energía vital, o la tendencia a la imitación, o la necesidad de distracción habitual en los seres humanos; ante estas apreciaciones, Huizinga concluye que el juego es un problema eminentemente cultural, de esta manera, reconoce el potencial que el juego desde su aspecto lúdico posee en su facilitación de los procesos de socialización de los seres humanos a través de toda su vida. Otros estudiosos han profundizado en los aspectos formales del juego, pero esencialmente giran alrededor de los planteamientos de Huizinga y coinciden en los dos aspectos básicos definidos por aquel: El primero, la diferencia significativa entre juego y lúdica; y segundo, su poder de socialización por la generación de formas de interacción entre los seres humanos.

⁴² HUIZINGA, Johan. *Hommo ludens*. México: Fondo de Cultura Económica. 1.938. Citado por CAMPO SÁNCHEZ, Gladys Elena en: *El juego en la educación básica*. Armenia-Quindío. Kinesis Editorial. 2000. p. 23.

Desde el aspecto psicológico, con enfoque humanista, H. Wallon (1975. p. 26),⁴³ citado por Campo Sánchez, concibe el juego como un constante proceso de interacción entre los medios físicos y psicológicos de los individuos en el que la actividad lúdica cumple tres funciones básicas: La sensoriomotriz está representada en actividades que implican precisión y habilidad. La de articulación implica fundamentalmente la memoria y la de sociabilidad favorece la formación de grupos y la distribución de funciones.

Para la presente investigación resultan valiosas las consideraciones de Huizinga y de Wallon, porque ellas permitirán comprender el proceso de adquisición de aprendizajes significativos en el ámbito escolar, lo cual implica precisamente ofrecerle a los niñ@s la oportunidad de explorar a través del juego su medio sociocultural, pero al mismo tiempo ganar en formación para resolver problemas en otras etapas de su vida.

Al respecto de la clasificación de los juegos, antiguamente se trató de conformar categorías con ellos, sin embargo, actualmente todos los estudiosos coinciden en que se trata más bien de aceptar que cualquier clasificación ofrece el mismo número de posibilidades para comprender los beneficios que el juego y la lúdica le brindan a los seres humanos en todas y cada una de las etapas de su existencia. En ese sentido Roger Caillois (1986.

⁴³ Ibid. p. 26.

p. 50-55)⁴⁴ propone una clasificación de los juegos partiendo de una posición sociológica, mediante cuatro estructuras a saber: los juegos de Agon (competición) son la forma más pura de mérito personal cuyo componente esencial es la lucha, se apoya en la destreza de los participantes e incluye los juegos que incitan al deseo de vencer y a la necesidad de obtener reconocimiento por la victoria. Los juegos de Mimicry (pantomima, simulacro o imitación) son aquellas manifestaciones en las que el participante buscar ser otro, desplegando una actividad en una situación imaginaria, es decir el jugador pasa a convertirse en una figura ilusoria y se comporta como tal. Los juegos de Illinx (vértigo) tienen como fin principal la proporción de placer, mediante la desestabilización e involucran la turbación o pérdida de equilibrio emocional, desconcierto, nerviosismo o que provocan sensaciones internas de pánico psicológico. Los juegos de Alea (azar) se oponen directamente a los juegos de competición, pues su resultado no está supeditado a la habilidad del participante sino que por el contrario éste se abandona a los mandatos del destino, ya que los jugadores se encuentran fuera de su propio campo de influencia y del control de sí mismos, en consecuencia su principal objetivo no es vencer a un adversario sino la de triunfar sobre el destino, la derrota no significa haber sido vencido sino haber tenido mala suerte. Para el caso de la presente investigación se tendrán en cuenta los tipos de juego anteriormente

⁴⁴ CAILLOIS, R. Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica. 1986. p. 50-55.

mencionados, porque a través de ellos es como se facilita el proceso de familiarización y ambientación de los niñ@s al medio escolar.

Junto con las características generales descritas anteriormente inherentes a todo tipo de juego, y que podrían definirse como los fines naturales de la actividad lúdica Gladys Elena Campo Sánchez (2000. p. 97)⁴⁵ señala que también existen otros fines ajenos al mismo, lo que hace que se convierta en un instrumento eficaz para provocar en el niñ@ estímulos, reacciones, actitudes y hábitos, permitiendo desarrollar todo un sistema educativo en el cual el juego se convierte en un instrumento adecuado para dar origen a la siguiente secuencia de acontecimientos, porque desde el plano cognitivo, facilita la observación, análisis e interpretación por parte de los niñ@s en la resolución de problemas y permite el aprendizaje como factor motivante de primer orden. Desde el plano motriz, desarrolla y mejora las capacidades perceptivo-motrices y físicas, al tiempo que contribuye al desarrollo armónico e integral de los niñ@s y por extensión de todos los individuos. Desde el plano afectivo, afirma la personalidad, el equilibrio emocional, la autovaloración, la autoestima, entre otros; también el conocimiento y dominio del mundo, incluido el propio cuerpo que es vivido como parte integrante de un todo en el espacio en el que se desarrolla el

⁴⁵ CAMPO SÁNCHEZ, Gladys Elena. El juego en la educación básica. Armenia-Quindío. Kinesis Editorial 2000. p. 97.

juego, constituyendo un elemento para evitar que el fracaso sea motivo de frustración e integrando el yo, los otros, las situaciones y las posibles relaciones entre los elementos para proporcionar momentos de alegría, placer y diversión.

Desde el plano social, favorece el proceso de socialización a través del descubrimiento de las propias potencialidades reconociendo similares características en los demás, así como también las reglas, normas y condiciones generales que se establecen durante su ejecución. Así mismo, facilita el conocimiento de los otros, permitiendo su aceptación por medio de la relación "mí-tú", facilitando el aprendizaje de labores en grupo, en colaboración, en busca de un objetivo común, a través de compartir responsabilidades y potencializando la responsabilidad como parte de la actuación individual en el juego.

Considerando el aprendizaje significativo como otro referente conceptual, se tiene que esta forma de aprendizaje que puede darse por recepción o descubrimiento, se opone al de tipo mecánico, repetitivo o memorístico, por eso, comprende la adquisición de nuevos significados, siempre que las ideas expresadas simbólicamente sean relacionadas de modo no arbitrario sino sustancial con lo que el estudiante o aprendiz ya sabe, en esencia, éste, incorporará el nuevo material conceptual en la medida en que sea significativo para él.

Para César Coll (1996. p. 195)⁴⁶, la educación debe orientarse a promover y facilitar los cambios que dependen de la exposición a situaciones específicas de aprendizaje, por eso, el aprendizaje significativo puede considerarse como un enfoque alternativo frente a las distintas corrientes del pensamiento que pretenden orientar los procesos de aprendizaje en el aula.

Starico de Accomo (1999. p. 196),⁴⁷ considera que los niveles de desarrollo (etapas del desarrollo humano), con relación a la capacidad del niñ@ para aprender, en cierta medida configuran su forma de organización mental, su estructura intelectual y sus posibilidades de razonamiento y de aprendizaje, pero no se pueden descartar bajo ningún aspecto el nivel de desarrollo afectivo, como en el caso de la presente investigación, porque existe una estrecha interrelación entre lo que resulta significativo para el niñ@, los procesos psicológicos propios de cada etapa y el grado de significancia que cada nuevo concepto aprendido tenga para cada uno de ell@s. Starico de Accomo, no descarta que el proceso de enseñanza deba partir del desarrollo del niñ@ en cada etapa del ciclo vital para que resulte eficaz, pero enfatiza que para que sea significativo no debe acomodarse a ese nivel sino constituirse en un desafío que lo haga progresar.

⁴⁶ COLL, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. 1996. Citado por: STARICO DE ACCOMO, Mabel Nelly. En: Los proyectos en el aula, compilaciones de la Especialización en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Bogotá: UNAD. 1999. p. 195.

⁴⁷ STARICO DE ACCOMO. Ibid. p.196.

Por su parte Hans Aebli (1963. p. 197)⁴⁸, con relación al desarrollo mental del niñ@ considera que aunque el medio ambiente y la educación solo desempeñan un mínimo papel en este proceso natural, sí constituyen circunstancias favorables o no, que lo aceleran o retrasan. Por lo tanto, el entorno social del niñ@, el ambiente, la familia y la escuela pueden ser considerados como impulsores del proceso de aprendizaje y el aprendizaje significativo como una herramienta que orienta las actividades espontáneas del niñ@ hacia procesos beneficiosos para su crecimiento personal y social.

De lo anterior se deduce que el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en el entorno familiar como escolar, no debe ser un reflejo mecánico de una planificación predeterminada, ni tampoco el reflejo simplista de la espontaneidad de los niñ@s, sino el resultado de integrar de forma natural una intencionalidad educativa y formativa sobre valores y conocimientos deseables junto con los intereses propios de cada etapa de su desarrollo vital, esto se explica teniendo en consideración los planteamientos de Starico de Accomo y Aebli en relación con la independencia entre el desarrollo mental y la influencia de los factores medioambientales que rodean al niñ@.

⁴⁸ AEBLI, Hans. Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Editorial Narcea. 1987. Citado por: STARICO DE ACCOMO, Mabel Nelly. Ibid. p.197.

Profundizando en los conceptos antes expresados, César Coll y colaboradores (1990. p. 33-37),⁴⁹ indican que el estudiante se acerca a la tarea de aprender, la cual no es sencilla porque le exige una fuerte implicación y una actividad intelectual nada despreciable representada en: Atender, seleccionar, establecer relaciones, tomar conciencia de ellas y evaluar. Entonces, solo después de agotar estos pasos se encuentra en disposición de realizar el proceso que le conducirá a la elaboración de aprendizajes tan significativos como sea posible. Pero para que pueda atribuir sentido a todo lo que aprende, precisa antes que nada de la presencia de componentes motivacionales, afectivos y relacionales, no sólo intrínsecos sino extrínsecos rodeándolo durante el acto de aprender.

Lo anterior significa según Coll y cols., que en primer lugar, es imprescindible para el estudiante saber que es lo que se trata de hacer con él, a qué debe responder, cuál es la finalidad que se percibe con ello y con que otras cosas puede relacionar los nuevos aprendizajes. En definitiva, la respuesta a estas preguntas y a otras parecidas que contribuyan a que el alumno tenga claro el objeto que se persiguen con una tarea y las condiciones de realización, resulta fundamental para que pueda atribuirle sentido. Esta condición exige un esfuerzo de los profesores para ayudar a sus alumnos a comprender lo que se

⁴⁹ COLL, César; MARTÍN, Helena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel y SABALA, Antoni. El Constructivismo en el aula. Especialización en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Bogotá: UNAD. 1996. p 33-37.

pretende llevar a cabo, puede contribuir también a que el propio profesor se plantee el sentido que tienen las tareas que propone, lo que redundará, sin duda, en propuestas cada vez más razonables y atractivas. Coll y cols, aseguran que una condición básica para alcanzar el logro de atribuir sentido a una tarea es que tanto el profesor y como los estudiantes la vean atractiva, interesante, que puedan percibir que cubre una necesidad, esa necesidad puede funcionar entonces como motor de la acción, aunque no siempre es fácil percibir una necesidad que cubre un aprendizaje, ésta y su interés se crea y se suscita en la propia situación de enseñanza-aprendizaje.

Tal como se puede apreciar, el sentido que se le atribuye al aprendizaje es requisito indispensable para que surjan los significados que caracterizan el aprendizaje significativo. Es esto lo que mueve a aprender y es también lo que el enseñante y aprendiz aportan a una situación que los relaciona directa y activamente, así mismo, Coll y cols., insisten en que la construcción de significados propia del aprendizaje significativo, y consecuentemente, la adopción de un enfoque profundo, relacionado con la motivación intrínseca y extrínseca antes mencionada, exige tomar algunas decisiones susceptibles no sólo de favorecer el dominio de procedimientos, la asunción de actitudes y la comprensión de determinados conceptos, sino de generar sentimientos, de competencia, autoestima y de respeto hacia sí mismo en el sentido más amplio que por supuesto cobija a estudiante y maestro.

Entonces la significancia profunda de los aprendizajes debe iniciarse a partir de lo que el alumno posee, mismos de los que deben ser potenciados y connotados positivamente como señal de respeto hacia su aportación, lo que sin duda, favorece y refuerza su autoestima. Por eso, plantearle desafíos a su alcance, observar entre lo que aporta y lo que se le plantea, fomenta su interés y le permite confiar en sus propias potencialidades; también, brindarle las ayudas necesarias hace que se forje una imagen positiva de sí mismo. En tal contexto, es misión del profesor interpretar la situación de enseñanza como un argumento compartido, con lo cual contribuirá a que el alumno se sienta a la vez como un interlocutor interesante y con la seguridad que da que otro más experto está ahí para ayudar, para enseñar a llegar donde todavía no se puede solo. De la misma manera, propiciar su autonomía asegura que desarrolle un mecanismo de autorregulación para alcanzar los objetivos establecidos, ya que se sentirá corresponsable de la planificación de las acciones que le van a conducir a ellos, a su realización y control, en definitiva, en lo que supone autodirección y autorregulación del proceso de aprendizaje.

Un momento crítico que no se puede pasar por alto de mencionar, es como señala Coll y cols., la valoración de los resultados de los estudiantes, porque implica no sólo triunfo o fracaso con relación a una determinada tarea sino integralmente la valoración con respecto a sus capacidades y a la cantidad y calidad del esfuerzo aplicado visto por quien representa en ese momento una

figura clave de referencia; en consecuencia, el momento de la valoración quizá sea uno de los más importantes cuando se trata de fomentar la autoestima y la motivación para continuar aprendiendo.

Un aspecto en el que Coll y cols., recalca reiteradamente es que el marco de las relaciones estudiante-maestro debe estar caracterizado por el respeto mutuo y por sentimientos de confianza mutua, donde el afecto sincero de parte del enseñante construye un entorno donde cabe la posibilidad de equivocarse y de modificar, en el que también hay lugar a la exigencia, la responsabilidad, la rivalidad, el compañerismo, la solidaridad y el esfuerzo. En el curso de esas interacciones y en otras que se dan dentro y fuera del contexto de la escuela, enfatiza Coll, "...se forjan y se educan las personas en todas sus capacidades, conviene cuidarlas, pues lo que en ella se construye es mucho, seguramente más de lo que a primera vista parece".

Starico de Accomo (1999. p. 203),⁵⁰ recuerda que no es totalmente cierto que el aprendizaje sea significativo para el estudiante si solo se nutren los contenidos y procedimientos que la situación enseñanza-aprendizaje le propone, es significativo cuando hay una vinculación entre el conocimiento previo ya construido y el nuevo material propuesto, esa relación no es memorizada sino vivenciada, otorgándole significado, lo cual repercute sobre el

⁵⁰ STARICO DE ACCOMO. Ibid. p.203.

crecimiento personal, cuando contribuye a la construcción de nuevos significados, entonces, cuanto más significados se construyan, más y mejor se construirán otros. En otras palabras, el aprendizaje significativo se da cuando influye sobre los hechos, conceptos, relaciones, procedimientos, actitudes que el alumno ya posee y conforman su estructura cognoscitiva; del mismo modo, cuando es transferido por el estudiante a nuevas situaciones para solucionar nuevos problemas sin solicitar ayuda a los demás, motiva nuevos aprendizajes, nuevos deseos de aprender, pues no hay aprendizaje sin necesidad de realizarlo. De esta forma, sin haber interiorizado la intención y la acción, la actividad interna no es la simple exploración de situaciones y objetos ni la respuesta a consignas, sino el descubrimiento por el descubrimiento mismo, como medios, técnicas y métodos estimulantes de la actividad escolar.

Con relación a la cultura escolar necesaria para que los aprendizajes significativos puedan llevarse a cabo satisfactoriamente, Peter Senge (2002. p. 367)⁵¹ asegura que la cultura de una escuela no debe ser estática, antes por el contrario, es planeación, proceso y acción, donde las actitudes, valores y destrezas se refuerzan recíprocamente, donde el maestro es la fuente de motivación y es él quien debe demostrar significativa capacidad de adaptación a las necesidades de sus estudiantes. Si se dan estas condiciones, según Milbrey

⁵¹ SENGE, Peter. La quinta disciplina: Escuelas que aprenden. Bogotá: Editorial Norma. 2002..p 367.

McLaughlim (1996. p. 367)⁵² tales comunidades educativas se distinguirán por propiciar un diálogo reflexivo, donde sus miembros interactúan abiertamente sobre su situación y sus retos, las materias que enseñan, la naturaleza del aprendizaje, sus prácticas de enseñanza, actitudes, creencias y percepciones del mundo, desarrollando un sentido de responsabilidad colectiva y un sentido común de propósitos y valores.

De igual forma tales instituciones, explica M. McLaughlim, se guían por un enfoque colectivo en el aprendizaje de los estudiantes, en donde los maestros le dan valor a lo que aquellos pueden aprender, estimulando el esfuerzo colectivo más que el individual y el aislado; donde la responsabilidad de los maestros va más lejos del salón de clases, debido a que comparten, observan y discuten diariamente sus respectivas prácticas, tomando la retroinformación en cuanto al rendimiento como medio importante para el aprendizaje, reconociendo sus equivocaciones, examinando sus prácticas y ensayando nuevas ideas, renovando constantemente la comunidad al valorar las ceremonias, símbolos y festejos, celebrando y prestando atención a las relaciones sociales con otras personas, fomentando condiciones que proyecten a una constante interacción y diálogo reflexivo.

⁵² McLAUGHLIM, Milbrey. 1996. Citada por SENGE Peter. Ibid. p. 367.

5 METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo bajo la perspectiva cualitativa basado en los parámetros de la Investigación Acción Participación IAP (J.F. Murcia 1997. p. 7-17)⁵³ la cual tiene como premisa fundamental que las personas de toda comunidad, independientemente de su nivel educativo y status ocupacional, tienen un conocimiento práctico que les ha permitido su supervivencia, el cual posee explicaciones causales que el investigador debe comprender, si pretende ayudar a la comunidad. En consecuencia, la IAP asume que es necesario involucrar a todos los actores de una problemática en la generación de su propio conocimiento y en la sistematización de su propia experiencia, orientándolos a aprender sobre ellos mismos y su realidad, de igual modo, asimilar el nuevo conocimiento y a encontrar sus propias estrategias para llevar a cabo el cambio, razones por las cuales, el juego se convierte en una herramienta válida para el aprendizaje significativo de los niños de grado 4º de la EUM La Nueva Esperanza de Popayán.

⁵³ MURCIA, Jorge Florián. Investigar para cambiar: El Enfoque IAP Bogotá: Mesa Redonda – Editorial Magisterio. 3ª Edición. 1997. p. 7-17.

Para aplicar la metodología IAP al presente trabajo fue necesario tomar en consideración que las actividades se realizaron conjuntamente (participación) entre las investigadoras y los estudiantes de grado 4^o, porque de esta manera la investigación se convirtió en producción de conocimientos, mientras que la acción fue la modificación intencional de la realidad de los niñ@s que iba surgiendo de la suma de nuevos saberes, habilidades y conocimientos producto de la expansión de su campo experiencial. En consecuencia, la Investigación-Acción-Participación se convirtió en producción continua de conocimiento para las orientadoras y los estudiantes porque permitió guiar la práctica que conlleva la modificación de una realidad dada como parte del mismo proceso investigativo.

El proceso de estimulación por medio del juego de aprendizajes significativos, propósito fundamental de este trabajo, surgió en la medida en que los estudiantes debidamente orientados y organizados participativamente fueron asumiendo compromisos y responsabilidades a través de un proceso comunicacional constante. En este contexto, las orientadoras conservaron en todo momento y con claridad la imagen teórica del grupo sin convertirse en protagonistas de la acción.

En cuanto al contexto académico, esta investigación se desarrolló en el ámbito de la psicología social comunitaria con enfoque humanista que se inclina

por una concepción del ser humano centrada en su totalidad y unicidad, caracterizada en la relación “Mí-Tú” como condición esencial para promover el desarrollo de cada individuo (C. Roger y R. Carkhuff 1988. p. 282), por eso se centró en el aquí y el ahora del campo experiencial de los niñ@s de grado 4º, desde donde se generó la motivación suficiente para alcanzar los objetivos general y específicos ya propuestos.

La población objeto de estudio correspondió a 23 estudiantes, 14 de género masculino y 9 femenino entre 9 y 12 años del grado 4º, de la Escuela Urbana Mixta La Nueva Esperanza, ubicada en la Comuna 8 de Popayán.

La recolección de la información se fundamentó en la observación participante propia de la IAP (A. T. Carrillo, 1998. p. 33),⁵⁴ iniciada mediante un proceso de acercamiento a la comunidad educativa que se realizó en dos fases, la primera correspondió al período marzo-diciembre de 2002, durante la cual se tuvo cuidado de no perturbar su realidad escolar, llegando con los docentes, estudiantes y padres de familia a acuerdos sobre lo que se deseaba hacer y lo que podía aportarles la investigación, registrando los hechos en un diario de campo. La segunda fase se dio en el período enero-junio de 2003, donde fueron utilizados como instrumentos: Una entrevista semiestructurada aplicada a

⁵⁴ TORRES CARRILLO, Alfonso. Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Bogotá: UNAD – Facultad de ciencias sociales y humanas. 1998. p. 33.

estudiantes, padres de familia, al docente director de grupo y a la directora de la escuela (Ver Anexos A, B y C).

Después de la entrevista anterior, a los estudiantes les fue aplicado también el denominado Test de Filho (L. Filho 1933. p. 51-194)⁵⁵ consistente en una prueba mediante la cual es posible efectuar simultáneamente 8 evaluaciones relacionadas directamente con las potencialidades del niñ@ para resolver problemas, particularmente en el ámbito escolar. En ese sentido se pretendía conocer de manera inmediata las formas en que los estudiantes reaccionaban frente a determinados estímulos audiovisuales asumiendo conductas y comportamientos que facilitaron conocer su estado psicomotriz actual con relación a su edad cronológica y mental (Ver Anexo D).

De igual manera se utilizó la prueba diseñada por Kristian Kolb (1996. p. 267-269)⁵⁶ para establecer por qué algunos estudiantes tienden a fijarse más en la información que reciben visualmente, otros en la que reciben auditivamente y otros a través del ritmo y el movimiento de sus cuerpos o de los elementos que se encuentran cerca, conjunto de conceptos que reciben el nombre genérico de estilos de aprendizaje. Este término se refiere al hecho de que cuando quiere aprender algo, cada persona utiliza su propio método o

⁵⁵ FILHO, Lorenzo. Test A B C: Para la verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. 1933. p. 51-194.

⁵⁶ KOLB, Kristian. Estilos de aprendizaje. Madrid: Editorial Ovejero. 1996. p. 267-269.

conjunto de estrategias, aunque éstas varían según lo que quiere aprender, en general los individuos tienden a desarrollar unas preferencias globales (Marton, 1990. p. 289-304).⁵⁷ Es por ello que desde el punto de vista del estudiante como del docente, el concepto de los estilos de aprendizaje resulta importante porque ofrece grandes posibilidades de actuación para conseguir aprendizajes más significativos (Ver Anexo E). Otros instrumentos para recolectar información consistieron en el registro fotográfico y videosonoro de las actividades desarrolladas.

Posteriormente, con base a los resultados del análisis de la información recopilada se diseñaron talleres, los cuales son de amplio uso en las actividades comunitarias, porque estimulan la participación activa en torno a los propósitos u objetivos que se deseaban alcanzar, así fue posible acercar a los estudiantes aprendizajes significativos que contribuyeran a la ampliación de su campo experiencial y, por lo tanto, a demostrar que el juego en el ámbito escolar cumple un papel psicopedagógico de primer orden.

En total se realizaron siete talleres, aplicando la siguiente metodología: Un objetivo claramente identificado con una problemática en particular surgida como ya se dijo del análisis previo de los instrumentos, unos indicadores de

⁵⁷ MARTON, F. Más allá de la diferencia individual. New York: Manual de psicología educativa, tomo 3. 1990. p. 289-304.

logro que permitieran evaluar los resultados obtenidos, una dinámica para motivar a los estudiantes y estimular su participación activa, después de la cual se llevaban a cabo los juegos propiamente relacionados con el objetivo y los indicadores de logro propuestos, además, la articulación entre los distintos talleres permitió la retroalimentación de los procesos realizados.

El taller 1 (Ver Anexo F), tenía como objetivo estimar hasta qué punto los estudiantes de grado 4º, habían desarrollado y utilizado los principios de reversibilidad y conservación en la etapa de operaciones concretas, para complementar su caracterización psicosocial, de igual forma observar el comportamiento de ell@s en una actividad distinta a lo habitual ocurrida en clase y corroborar la presencia de deficiencias en coordinación visión-motora y memoria lógica. La dinámica fue “La Telaraña”, la cual les permitió expresar libre y espontáneamente lo que les gustaba o disgustaba de sus compañeros. Los juegos consistieron en desarrollar sopas de letras, encontrar palabras cruzadas y crucigramas con nombres conocidos de personas, medios de transportes, alimentos y animales.

El taller 2 (Ver Anexo G), se diseñó con base en los resultados obtenidos en el taller 1, con tal fin como dinámica se permitió a los estudiantes conformar 4 grupos, cada uno de los cuales debía armar un rompecabezas que representaba la figura del niño Bart Simpson seccionada en 8 partes, con la

condición de que las fichas se repartieron aleatoriamente entre todos ellos y debían negociar su intercambio para cumplir con la actividad propuesta; como ayuda se fijó en el tablero un rompecabezas ya armado. Esta clase de juego permitió evaluar los comportamientos individuales y grupales.

Posteriormente, fueron programadas dos series de actividades, la primera continuaba con juegos basados en crucigramas, porque los estudiantes en conjunto demostraban serias deficiencias de percepción, visión motora y memoria lógica, que era necesario estimular para otras actividades planeadas para más adelante. Y la segunda era una variación que pretendía explorar los recursos lingüísticos de los estudiantes con el fin de motivarlos a enriquecer sus expresiones confrontando sus saberes y creatividad por medio del juego. Con tal finalidad se organizaron 2 grupos de juegos con distintos grados de dificultad de la siguiente manera: Grupo A: Se presentaron 4 juegos con el mismo patrón del taller No. 1, donde debían ubicar en un crucigrama 10 nombres de colores, frutas, prendas de vestir y ciudades. Grupo B: Se utilizaron 3 juegos nuevos en donde debían completar palabras a las cuales les faltaban 2, 3, o 4 letras.

El taller 3 (Ver Anexo H). Se continuó con juegos similares a los del grupo B del Taller 2 (completar palabras que les faltaban 2, 3 o 4 letras), debido a que el comportamiento observado en los estudiantes sugería un incremento significativo de su ansiedad y temor al realizarlos y era muy importante

establecer las razones que motivaban tales conductas y comportamientos. Para la dinámica se recurrió nuevamente a la familia Simpson (Homero y Bart), con el propósito de continuar estimulando las inter e intrarrelaciones de los estudiantes. En esta oportunidad, fueron las investigadoras las que conformaron los 4 grupos para obviar los favoritismos observados en el Taller 2.

La finalidad de utilizar un rompecabezas era precisamente obligar a los estudiantes a intercambiar las fichas con grupos no habitualmente acostumbrados a estar juntos y observar la evolución y grado de apertura del campo experiencial de los estudiantes hasta este momento.

En el Taller 4 (Ver Anexo I), como se continuó observando la persistencia de algunas actitudes y comportamientos agresivos nuevamente se recurrió al armado de un rompecabezas aprovechando la figura de Homero Simpson bebé, seccionada en esta oportunidad en 12 partes, incrementando con ello el grado de dificultad aproximadamente en un 30%. Adicionalmente, no les fue mostrada la figura completa en el tablero sino que los estudiantes debían descubrir por sí mismos la estructura lógica de ella. Los 4 grupos, cada uno de 5 niñ@s, fueron conformados por las investigadoras, colocando juntos y a propósito, compañeros que habitualmente no comparten ninguna actividad. A partir de este juego se cambia por completo la metodología y se ingresa a la exploración de la forma en que los estudiantes evalúan determinadas situaciones. Con tal

fin, se les presentó los juegos del Zapatero y de Rin Rin Renacuajo, cada uno tuvo una duración de 10 minutos.

Por medio del primero se pretendía llevar a los estudiantes hacía un rol funcional (Garvey 1977. Citado por Bretherton. Capítulo 1),⁵⁸ en donde ellos evaluaban una situación e identificaban acciones concretas, sus causas y consecuencias. El cuento fue leído en dos oportunidades antes de entregar individualmente la hoja de trabajo que constaba de varios interrogantes; entre ellos, identificar al personaje principal y a los secundarios; el tipo de relación entre ambos; las acciones de los duendes, número de zapatos producidos por colores; circunstancias en que ocurre su intervención y efectos de tales acciones en la vida futura del zapatero después de adquirir y poner en práctica los nuevos aprendizajes para una zapatería de manufactura impecable enseñada por los duendes.

El segundo juego, basado en un fragmento de Rín Rín Renacuajo del poeta colombiano Rafael Pombo, continuaba profundizando en algunos aspectos de inter e intrarrelaciones ya trabajados en el zapatero; su finalidad era evaluar hasta qué punto se había incrementado su memoria lógica y la coordinación visomotora, elementos que en combinación resultaban

⁵⁸ GARVEY, J. (1977) Citado por: BREThERTON, Inge. En: Mundo social y simbólico: Los otros como receptores pasivos de la acción del niñ@. Orlando-Fla. USA: Universidad de la Florida. Prensa Universitaria. 1984. Capítulo I.

indispensables para su crecimiento interior. El fragmento fue leído en dos oportunidades de forma pausada, explicándoles en detalle sus particularidades y cómo llenar los espacios en blanco; a continuación se les entregó la hoja de trabajo, solicitándoles cumplir literalmente estas sugerencias.

El Taller 5 (Ver Anexo J), fue denominado construcción de historias. Se formaron cuatro grupos, solicitándoles nombrar un escritor y un relator de la historia por grupo, con la salvedad que uno de los estudiantes varones pidió que lo dejaran actuar solo, solicitud que le fue concedida porque él alegó tener una historia personal muy importante para contar. El juego brindaba a los estudiantes la oportunidad de aplicar los aprendizajes previos relacionados con un mejoramiento de las relaciones intra e interpersonales, por medio de construir historias con base a la utilización de figuras recortadas de revistas y periódicos elegidas al azar por las investigadoras.

El Taller 6 (Ver Anexo K), fue un sociodrama dedicado a la escuela y la familia. La finalidad del juego era intensificar la actividad grupal, con el propósito de que los estudiantes ejercitaran los aprendizajes previos en la ampliación de su campo experiencial, así como para conocer otros aspectos de su manera de manejar contenidos y significados de su propio contexto familiar y sociocultural. Las condiciones impuestas estaban basadas en conformar dos grupos mixtos procurando que en cada uno de ellos se encontraran estudiantes que

habitualmente prefieren agruparse de forma diferente. Uno de ellos debía representar la vida familiar y la otra la vida escolar. El tiempo asignado para la preparación 20 minutos y para la socialización 20 minutos, para la plenaria y conclusiones 20 minutos.

Las investigadoras proporcionaron a los estudiantes variados elementos con los cuales podían caracterizar los personajes que surgieran durante el desarrollo de cada representación tanto de la familia como de la escuela. Como resultados se esperaba que los niñ@s reflejaran su percepción acerca de su vida familiar y escolar y que a través de esa simulación incrementaran su autoconocimiento y niveles de autocrítica.

El Taller 7 (Ver Anexo L), fue un sociodrama diseñado con base en los resultados del taller anterior, en particular por lo sucedido con el grupo que representó la familia porque revelaron grandes dificultades para concretar un esquema típico con presencia de ambos padres, hermanos y otros parientes. La finalidad era ayudarles a construir hacia futuro el sentido de familia, brindándoles un espacio para que trabajaran y conceptualizaran por sí mismos los imaginarios, estructura y funcionamiento relacionado con ella, así mismo, continuar ampliando su campo experiencial por medio de la transferencia de habilidades y conocimientos adicionales a los que se han venido consolidando a través del proceso adelantado previamente.

Las condiciones del juego eran formar 3 familias compuestas solo por herman@s, sin presencia de padres u otros adultos. Entre cada grupo ell@s debían asignar roles para manejo y administración del hogar, improvisando diálogos referentes a tales eventos. Del mismo modo, de cada grupo debía salir una pareja de herman@s hacia un parque imaginario donde se encontraría con las parejas de lo otros grupos, formándose tres parejas de novios; los varones adelantarían la etapa del galanteo, posteriormente presentarían sus novias a sus propios herman@s y pedirían su mano a las familias de ellas. El juego concluía cuando las parejas contrajeran matrimonio en una ceremonia colectiva.

El tiempo asignado para la preparación fue de 20 minutos, 15 minutos para la actuación en familia, 15 en el parque y la presentación familiar y 10 minutos para la ceremonia de matrimonio. De igual forma se les proporcionó a los estudiantes variados elementos para caracterizar sus personajes.

Con este taller concluyeron los juegos que las investigadoras se propusieron realizar para satisfacer las exigencias planteadas desde la formulación del problema y los objetivos trazados, tomando en consideración que tales actividades son la forma preferida de expresión infantil, en la que los niñ@s proyectaron su mundo, reproduciendo sus vivencias y relaciones con su entorno familiar y escolar.

6 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO DESDE EL HUMANISMO

6.1 CARACTERIZACIÓN DE LA INFANCIA INTERMEDIA EN LOS NIÑ@S DE GRADO 4º DE LA EUM LA NUEVA ESPERANZA DE POPAYÁN.

Este es un período del ciclo de desarrollo humano que va desde los 7 hasta los 12 años, caracterizado por significativas variaciones en el crecimiento de los seres humanos que se hacen más evidentes entre los nueve y doce años (Tanner 1973. p. 35). Pero existe una variación a favor de las niñas, quienes presentan mayor desarrollo que los varones en este mismo período. De igual forma, tal desarrollo no es lineal ni común a todos los niñ@s, ya que esto no depende exclusivamente de una programación genética sino principalmente de las condiciones medio ambientales en las cuales el niñ@ se desarrolla. En consecuencia, el niñ@ en cuanto ser humano debe ser visto, en esta etapa de su vida, como una unidad creativa, orientada hacia un fin y capaz de llevar hacia adelante un proceso de desarrollo a través del cual se realiza a sí mismo (C. Roger 1971. p. 196).

Considerando lo expresado anteriormente y teniendo en cuenta la sumatoria de los puntajes alcanzados por cada niñ@ durante las 8 pruebas del Test de Filho, 10 niñ@s (5 varones y 5 niñas) equivalentes al 43.5% presentan atraso entre su edad cronológica y su edad mental, nueve equivalentes al 39.1% califican como normales y cuatro que corresponden al 17.4% califican como adelantados.

En resumen, las deficiencias más notables observadas en orden de importancia son: El 65.2% tiene problemas de memoria motora; 39.1% de memoria lógica; el 17.4% de memoria auditiva; el 8.7% de coordinación visomotora; el 4.3% de pronunciación y el 4.3% de coordinación motora.

De acuerdo con los datos anteriores y según los estudios realizados por pedagogos, psicólogos y otros investigadores alrededor del Test de Filho, las deficiencias relacionadas con memoria motora, auditiva y coordinación motora y visomotora si la información obtenida procede de estudiantes que viven en entornos socioeconómicos en donde son elevados los niveles de insatisfacción de necesidades básicas, es posible deducir que los niñ@s han estado sometidos durante la mayor parte de su infancia a deficiencias afectivas, motivacionales y alimentarias, ya que generalmente el organismo infantil es muy susceptible de reflejar a corto plazo cualquier tipo de falencia asociada con las categorías antes mencionadas.(L. Filho 1933. p. 51-194). En términos

generales solo 6 niñ@s (una niña y cinco varones) equivalentes al 26.1% califican sin novedad en las dificultades mencionadas mientras que los otros 17 niñ@s (73.9%) sí las presentan.

Un aspecto común a todos los estudiantes de grado 4º es su bajo peso y desarrollo físico, lo cual está asociado a escasos niveles de ingesta alimentaria, es decir, no alcanzan las 2400 calorías por día estimadas como las mínimas para responder a las exigencias propias de su progresiva actividad y potencialidad lúdica debido a las difíciles condiciones sociales y económicas presentes en el entorno al cual pertenecen. En consecuencia, están más expuestos a enfermedades, problemas en su desarrollo físico y mayores dificultades durante el proceso de aprendizaje (Organización Mundial de la Salud OMS 1996), lo preocupante es que esta situación no es fácil de ser superada inmediatamente por sus familias y los efectos terminarán incidiendo en una limitación de sus destrezas cognoscitivas y de su desarrollo psicosocial.

Con relación al manejo de los principios de conservación y reversibilidad, éste se inicia cuando el niñ@ entra en la etapa de operaciones concretas alrededor de los 7 años y finaliza hacia los doce cuando de acuerdo con el ciclo de desarrollo normal de los seres humanos, entra en la de operaciones formales, en la cual se supone ya es capaz de superar los problemas que

afronta el niñ@ preoperacional para comprender el principio de conservación y diferenciar la cantidad, de la distribución y la apariencia. Así mismo, en este período etario se incrementaría su habilidad para operar con la reversibilidad cuando va descubriendo que los cambios en un objeto de referencia no siempre son definitivos y pueden ser revertidos. Sin embargo, es de esperarse que sin los estímulos afectivos y cognoscitivos adecuados (A. Ponce 1977. p. 78-79) los niñ@s concretos presenten mayores dificultades para comprender muchos aspectos de naturaleza abstracta o hipotética del mundo que les rodea, de tal manera que de la forma en que ellos utilizan el lenguaje hablado y escrito es posible establecer el grado de desarrollo de las memorias lógica y visomotora.

Los resultados de los juegos realizados en el Taller 1 con los estudiantes de grado 4^o, que tenían como propósito evaluar la presencia de deficiencias en coordinación visomotora, memoria lógica y cómo manejan los principios de conservación y reversibilidad, indican que cuando resolvieron la sopa de letras 14 de ellos alcanzaron solo entre el 21 al 40% de éxitos, al resto se les dificultó hacerlo; en el juego de hallar palabras cruzadas 13 pudieron resolver entre 81 al 100% porque contaron con ayuda de dibujos para orientarse. En los juegos de crucigramas simples, donde se trataba únicamente de ubicar las palabras de una lista, en las casillas correspondientes, cuando se trató de nombres de personas y alimentos, entre 11 y 13 estudiantes estuvieron en el rango de 81 al 100%, pero cuando las palabras fueron medios de transporte y animales el

promedio descendió entre 8 y 9 estudiantes en el rango 61 a 80%. Lo anterior indica que la mayoría de los estudiantes tienen mayor éxito con el manejo de expresiones y significados muy estrechamente ligados o habituales en su medio sociocultural, sugiriendo poco contacto con otras situaciones o eventos ajenos al mismo. De igual manera, fue habitual en un principio que la mayoría de los niñ@s girara repetidamente la hoja para escribir las palabras verticales en forma horizontal, acomodando el papel y no ellos a las condiciones del juego, esta tendencia fue superada por algunos hacia el final del taller.

Hablando del crecimiento de los niñ@s, es posible observar cómo éste corre paralelo con la percepción de estrechez de su ambiente familiar, donde pocas de sus nuevas expectativas encuentran apoyo y comprensión. Esta situación se intensifica al final de la infancia intermedia, donde empieza a consolidarse la idea de justicia como una consecuencia de las relaciones sociales a las cuales el niñ@ se incorpora, es decir, es vista por ellos como el efecto de la reciprocidad en el respeto de los derechos y cumplimiento de los deberes (W. Boyd 1977. p. 310), reacción natural contra el poder regulador que ejercieron los adultos durante la infancia.

Con relación a obediencia, afecto y respeto, se ha podido establecer que el 21.7% de los niñ@s de grado 4º, obedecen de preferencia a su padre, el 26.1% a su madre, el 27.7% a ambos padres, el 13.1% a los abuelos y el 17.4%

a otros como los tutores del Hogar Infantil y a un tío. En cuanto a las razones por las cuales estos niñ@s obedecen se ha encontrado que el 30.4% lo hacen por afecto, el 21.7% porque estas personas cubren sus necesidades básicas y el 47.8% por temor.

Analizando por género se encuentra que el 57.2% de las niñas, lo hacen por afecto en tanto solo el 42.8% de los varones por igual razón. Los varones en el 80% de los casos obedecen por que sus padres o quienes los cuidan les proporcionan lo que necesitan cotidianamente como alimento y techo, mientras que el 20% de las niñas opinan lo mismo. El 54.5% de los varones obedecen por temor, mientras que por esta razón lo hacen el 45.5% de las niñas.

Con base a la información anterior se deduce que los varones están en mayor proporción influenciados por el temor y por la percepción de obligación para obedecer a sus padres o cuidadores. En el caso de las niñas predomina la afectividad, aunque también el temor a los castigos influencia mucho su percepción de acatamiento a sus padres o cuidadores. En consecuencia, los padres o cuidadores se hacen obedecer según los niñ@s de grado 4º en un 23.7% por temor al padre, el 9.1% a la madre, y el 9.1% a ambos padres, el 18.1% a los abuelos y el 36.4% a otros.

Al respecto de lo expresado anteriormente, desde el humanismo, la vivencia adecuada del ejercicio de los derechos y acatamiento a los deberes debe ser realizada en un ambiente lleno de afectividad, de lo contrario se introducirán sesgos en la experiencia de vivenciar el potencial de las relaciones afectivas, el amor hacía sí mismo, el descubrimiento de recursos propios y constructivos, en suma, dificultándole llegar al niñ@ cuando sea adult@ a solidarizarse con su propio organismo y experiencia (C. Roger y R. Carkhuff 1971. p. 196).

En su proceso de crecimiento, las proposiciones del niñ@ en infancia intermedia tienden a hacerse cada vez más lógicas y complejas, demostrando un incremento en la evolución de su pensamiento, desarrollo verbal y cognitivo, pero la riqueza de las mismas estarán en relación directa con el tipo de socialización a que haya estado sometido, jugando un papel crucial la calidad y calidez de las relaciones parentales. De tal manera que la dualidad entre lo individual y lo social no se dan de forma aislada, porque el niñ@ es parte de la sociedad y producto de los aprendizajes socializantes vividos en su entorno familiar, célula básica de esa sociedad; así, la familia como estructura cultural, conforma a través de las relaciones de parentesco, todo un universo en donde es posible la socialización de sus miembros (B. J. Niño M. 1997. p. 39-41).

Considerando las relaciones parentales, de acuerdo con la información obtenida de la entrevista aplicada a los estudiantes, resulta preocupante observar cómo solo el 26.1% de los niñ@s, manifiestan una relación cercana con su madre y el 8.7% con sus padres, lo cual indica una reducida proporción de niñ@s que gozan de una relativa atmósfera familiar, en donde la afectividad enriquece su campo experiencial.

En el mismo orden de ideas, preocupa mucho que el 65.2% de la población objeto manifiesten que aunque están cerca de su madre las relaciones con ellas sean distantes, calificación que también recibe el 56.5% de los padres, indicando el poco control y acercamiento de un número considerable de estudiantes con ambos padres, lo cual no contribuye a la estructuración adecuada del sí mismo de los menores, situación agravada porque en tales entornos familiares se suman las difíciles situaciones socioeconómicas y una forma de corrección y castigo más de carácter maltratante que formativa. En estas condiciones no es extraño como se aprecia en la escuela, encontrar constantes manifestaciones de agresión, rebeldía, rencor, resentimiento e inseguridad entre todos los géneros y edades.

Respecto a los niñ@s que viven con otras personas diferentes a sus padres, el 57.1% que lo hacen con abuelos, tíos, indican que sus relaciones son de tipo cercano, lo cual sugiere la presencia de manifestaciones afectivas que el

niñ@ reconoce como tales, sin llegar a suplir totalmente las que podrían proporcionarles sus padres biológicos.

Como se aprecia entre los niñ@s de grado 4º predominan quienes han recibido una escasa atención afectiva por parte de sus padres lo cual tiende a repercutir en su desarrollo afectivo, o, cognitivo como un proceso integral que se denomina socialización o formación para la vida.

Haciendo referencia a la influencia del tamaño de la familia en los aprendizajes sociales, es posible establecer que el universo constituido por ella, es en sí mismo un campo de aprendizaje que aporta a cada individuo los elementos básicos con los cuales valorar su propia realidad y encadenarla con su ordenamiento emocional, representacional y construcción de imaginarios (R. Jiménez 1990. p. Ensayo), por ello, el proceso de socialización vivido en la familia de origen es como una carta de presentación que dice “de dónde vengo yo” (B. Niño 1997. p. 41). Entonces, así como existen familias donde sus miembros llevan a cabo aprendizajes proactivos, también las hay donde se enseña que, el uso de la fuerza física declarada, el abuso verbal y el sarcasmo, son las formas de acceder a beneficios o satisfacer necesidades, por lo tanto, se deja de lado la natural sociabilidad del niñ@ y se le induce por el camino de la disfunción social, así, hasta jugar, deja de ser lúdico y pasa a convertirse en una oportunidad de dominar y abusar de los demás,

situaciones que en algunos casos se han convertido en expulsoras de los hij@s del hogar hacia la calle o los vecinos, lo cual hace comprensible algunos comportamientos observados entre los estudiantes durante la jornada escolar tales como la situación descrita en el caso de los niñ@s que viven en los barrios La Nueva Esperanza, Puelenje e invasiones como Triunfaremos por la Paz, ambientes inmersos en significativos grados de violencia, inseguridad incluyendo tráfico y consumo de drogas, se ve agravada precisamente por los aprendizajes a los que ell@s están expuestos constantemente, de igual forma en la mayoría de sus hogares es habitual que uno o varios familiares adolescentes o adultos de ambos géneros hayan sido judicializados o estén siendo buscados por la justicia, situación que influye para que los estudiantes se muestren en muchas ocasiones ansiosos y recelosos por hablar de sus familias o de lo que hacen sus familiares.

Con referencia a la escuela como espacio de socialización, se aprecia cómo en ella se dan cita las exigencias no sólo familiares sino también de otros agentes socializantes que participan de la estructuración del pensamiento y conducta de los niñ@s. Allí se potencializan o hacen crisis los aprendizajes familiares en especial los que se refieren a negociar la aceptación de sí mismo y de los otros sin que se presenten incongruencias entre el mundo interior del estudiante y el que le rodea (C. Roger 1971. p. 196). Esta situación aunque se da desde el primer día de clases alrededor de los 5-6 años, se torna

especialmente crítica hacia el final de la infancia intermedia 11-12 años, porque coincide con el incremento de demandas socializantes así como del sentido de individualidad de los preadolescentes, la crisis de independencia y la percepción de que muchas normas, valores y reglas deben ser renegociadas. Sin embargo, si en el entorno escolar no se interpretan adecuadamente estas realidades, se estaría desconociendo su valor como espacio formativo para la vida en comunidad, ya que los estudiantes no pueden ser vistos como individuos aislados, sino que es en la escuela en donde acaban de convertirse en seres humanos (J. Montovani 1990. p. 39). Del mismo modo, los niñ@s tienden a conformar grupos que se articulan a través de la interacción de sus miembros asumiendo y adjudicándose roles y responsabilidades, es decir, aprenden conjuntamente los principios organizadores de los grupos humanos y a tratar los problemas relacionados con los vínculos que unen a sus miembros mientras hacen suyos sus propósitos o finalidades implícitos o explícitos del grupo como tal.

En ese orden de ideas y de acuerdo con las afirmaciones de los niñ@s el 30.4% manifiesta que las relaciones con sus compañeros son muy buenas, el 26.1% que son buenas y el 43.5% son regulares. De igual forma, se observa que los niñ@s que califican como muy buenas o buenas dichas relaciones se encuentran predominantemente en el grupo etáreo de 8 a 11 años, mientras

que los que afirman que son regulares, una parte, 40% del total de 10 niñ@ son de estas mismas edades y el resto de 12-14 años.

En esta escuela se advierte con facilidad la manera en que los estudiantes prueban y afinan los aprendizajes socializantes adquiridos en sus hogares, mediatizados por nuevos valores que tienden a reemplazar y expandir su percepción de la realidad y de las interrelaciones con sus pares y adultos distintos a los de su entorno familiar. Por estas razones, es posible apreciar que quienes manifiestan sentirse muy bien o bien se encuentran en el período de 8-11 años, conformando el 56.5% de la población total. Sin embargo, cuatro de ell@s, dos niñas y dos varones no han podido integrarse a ningún grupo y tienden a permanecer aislados en aparente indiferencia a participar o colaborar voluntariamente en las actividades que les plantean. En el conjunto de niños de 12-14 años, compuesto por tres niñas y tres varones, quienes manifiestan que sus interrelaciones son regulares, en realidad hacen referencia a que sus expectativas, temas de conversación y actividades preferidas no coinciden ya con sus demás compañeros que se encuentran entre 8-11 años, razón por la cual no les resulta atractivo compartir mucho tiempo con ellos sino con los del grado quinto donde encuentran personas de su misma edad.

6.2 EL PAPEL DEL JUEGO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Hablando sobre el valor del juego en la escuela, es posible apreciar su potencialidad para ampliar el campo experiencial de los niñ@s, cuando contribuye a articular su mundo interior con el medioambiente, ya que jugando es como ell@s aprenden a decodificar su propia realidad y, por lo tanto, a construir significados (Y. Sánchez 1998. p. 177), de esta manera, el hecho de jugar con intencionalidad, constituye todo un proceso de interacción con los demás. En otras palabras, el tiempo que los niñ@s dedican al juego no puede ser seccionado de sus actividades educativas, porque juego y educación resultan sinónimos puesto que se conjugan en un mismo espacio de construcción semiótica que hace posible el desarrollo del pensamiento conceptual y teórico. Así mismo, a la luz de las nuevas pedagogías, la evolución cognitiva de los estudiantes solo puede tornarse significativa cuando en la escuela el aprendizaje es asertivo y deja de lado la restricción a las estimulaciones lúdicas.

El mejor ejemplo de lo dicho anteriormente, se obtuvo en la escuela La Nueva Esperanza cuando se impulsó a los niñ@s de grado 4º a construir y narrar historias fruto del trabajo colectivo de 4 grupos y de un niño que pidió un espacio sólo para él; tales historias permitieron develar hasta qué punto sus acciones y motivaciones están íntimamente influenciadas por los aprendizajes

ocurridos tanto en su proceso de socialización primario como secundario. Al respecto los personajes que aparecen habitualmente se pueden agrupar así: Los hombres se caracterizan por estar deprimidos, maltratados, aburridos, tomadores, solitarios, violentos, secuestradores, solo se comportan generosamente cuando tienen mucha plata. Por su parte, las mujeres son coquetas, frívolas, generalmente víctimas de la violencia de los hombres, andan con ellos porque les dan cosas, son prostitutas, y dejan de serlo cuando conocen a un hombre que tiene plata, tienen varias parejas con hijos de cada uno de ellas, después de estar embarazadas en algunos casos se casan, sus compañeros generalmente terminan muertos violentamente. Del mismo modo, los niños que aparece son figuras anodinas, que se mueven según el capricho de lo adultos sin posibilidad de negociar ningún espacio con ellos, generalmente son violentados y abusados, pero su redención llega cuando encuentran en la calle objetos valiosos o reciben regalos costosos y muy llamativos.

En cuanto a las acciones reflejadas en las mismas historias se pudo establecer que casi siempre llega gente violenta a asaltarlos y destruir sus familias. Los hombres consumen licor en grandes cantidades por cualquier motivo, mientras que las mujeres cercanas habitualmente se prostituyen para agradarlos. Tener dinero es el sueño más grande para comprar cosas llamativas que den cierto prestigio personal, pero ninguna de ellas representa un progreso real para las familias como ahorro, inversiones o tienen que ver con

el futuro, sino que se espera ser muy felices por un golpe de suerte inmediato y no por un proceso de trabajo consciente de los individuos.

Otro aspecto muy llamativo es que en ninguna de las historias los niñ@s hacen mención a actividades infantiles como tales, sino, que sus preferencias directas se relacionan con imitar las conductas y comportamientos de los adultos sobre todo cuando han tenido un golpe de suerte, con esto reflejan vivencias de su propio contexto social que podrían ser consideradas impropias o inadecuadas para ell@s. Tampoco la compasión o la afectividad se mencionan en un adecuado contexto, antes por el contrario, la primera surge como un acto que solo se presenta cuando alguien tiene mucho dinero o poder y puede repartirlo o conceder favores según su voluntad; la segunda es confundida con la anterior y según los discursos de los niñ@s dar regalos o mostrarse dadivoso es una muestra clara de afecto y amor.

No puede dejarse de lado considerar que el juego, su intencionalidad y significados también se gradúan de acuerdo con la edad de los niñ@s, es decir, aunque el contexto sea el mismo, en la medida en que ell@s crecen cambia su percepción, manejo simbólico y motivos para el accionar e interactuar con los elementos presentes en su medioambiente, por eso, se refuerza el criterio de que sin importar su edad, impedirle al niñ@ jugar, es impedirle pensar, crecer y convertirse en ser humano. Es claro entonces que la creatividad y beneficios

del juego surgen y se incrementan en la medida en que el medio familiar y social en el que se desarrolla el niñ@, respetan y estimulan ésta actividad como paso básico en la construcción del ser social, dándole acceso a juegos más complejos y exigentes que le permiten a modo de laboratorio ensayar y afinar sus recursos y potencialidades (V. Núñez y T. Planas 1998. p. 126). En otras palabras, estimular el juego es equivalente a recurrir a la más versátil herramienta pedagógica para que los niñ@s expresen toda la complejidad de la naturaleza humana.

Retomando entonces como referente la edad de los estudiantes se estableció que el 74% están entre 8 y 11 años ubicados en la infancia Intermedia y el 26% de 12 a 14 en la preadolescencia. En la composición etárea anterior se observa con claridad en especial durante las horas de recreo la conformación de dos subgrupos fácilmente identificables por la forma de interacción. El subgrupo de 8 a 11 años interactúa sin mayores restricciones ni preferencias por los tipos de juego elegidos o por la asignación de roles en su ejecución, por eso, es habitual entre ell@s participar en juegos de pelota tipo fútbol o de otras características en donde las exigencias físicas son elevadas.

En el otro subgrupo compuesto por niñ@s de 12 a 14 años es habitual que las niñas permanezcan al margen de los juegos más bruscos y prefieran sentarse a conversar o interactuar entre ellas, situación que se da también en

los varones de edad similar. Del mismo modo tanto los varones como las niñas tienden a buscar la compañía de sus pares del grado quinto con quienes se identifican y pueden compartir sus experiencias, tal motivación de filiación es normal en estas edades independientemente de su orientación afectiva y expresa la necesidad de compartir las nuevas percepciones asociadas con el período de la preadolescencia.

Es tan importante el juego en todos los ámbitos de la vida del niñ@, que puede ser relacionado con las categorías de los satisfactores que se expresan a través de: Ser, Tener, Hacer y Estar, enfatizando que es tan inalienable como el mismo derecho a la vida, siendo deber y derecho de todos los seres humanos (Manfred Max-Neef 1997. p. 43-49).

En el contexto señalado y con relación al manejo que le dan los estudiantes a su tiempo libre cuando están por fuera de la escuela, los resultados obtenidos indican que el 13.1% prefiere permanecer sol@s, el 39.1% jugar con los vecinos y el 47.8% ver televisión. De la información anterior se desprenden tres aspectos a considerar: Los que gustan permanecer sol@s son tres niñas mayores de 12 años para quienes en su entorno no existen otras motivaciones que les permita enriquecer su vida de relación, lo cual resulta contraproducente para su proceso de socialización y aprendizajes significativos.

Con respecto a los niñ@s que prefieren jugar con sus vecinos, es posible establecer dos puntos de vista: En primer lugar, se deduce que en sus hogares no existen los elementos o ambiente propicio que contribuya a incrementar de manera positiva su proceso de socialización. En segundo lugar, que dichos aprendizajes están recayendo en su grupo de pares o en agentes extraños al entorno familiar, limitando el juego a una simple actividad que no contribuye a estimular ni a favorecer su logro social.

En cuanto a los niñ@s que dedican la mayor parte del tiempo libre a ver televisión también sugiere un incremento en la familiarización con los lenguajes de tipo visual con detrimento de los procesos interaccionales que se fundamentan en los modos verbales de comunicación, ésta situación incide desfavorablemente en los procesos de socialización activa, ya que expone al niñ@ a la asimilación de valores, creencias colectivas e ideas fuera de un adecuado contexto sociocultural, llevándolo a asumir e imitar modelos de comportamiento que no le permiten superar a mediano y largo plazo las limitaciones que le plantea actualmente su propia realidad.

Por su parte tanto el juego como el acto de jugar en la escuela, pueden ser identificados como acciones voluntarias sometidas a determinados condicionamientos en el tiempo y el espacio, cuyo objetivo está implícito en sí mismo haciéndolo aparecer como una ruptura con la cotidianidad de la vida; por

eso, ambas acciones tienen unas sólidas implicaciones culturales más que biológicas o psicológicas, entonces es posible deducir dos aspectos relevantes, el primero que todo juego tiene componentes lúdicos pero no todas las expresiones lúdicas son necesariamente juegos, y la segunda, que cuando juego y lúdica se unen, el resultado es la generación de múltiples formas de interacción entre los seres humanos con un gran poder de socialización (J. Huizinga 1938. p. 23). Estas definiciones se encuentran respaldadas desde el ámbito psicológico humanista cuando la lúdica se apodera de los juegos y propicia tres funciones básicas: “La sensoriomotriz, representada en actividades que implican precisión y habilidad; la de articulación que implica fundamentalmente la memoria y la de sociabilidad que favorece la formación de grupos y la distribución de funciones”. Todo lo anterior significa que el juego acompañado de la lúdica le ofrece a los niñ@s la oportunidad de explorar por su intermedio su contexto sociocultural y al mismo tiempo ganar en formación para resolver problemas en otras etapas de su vida.

Con base en la guía de observación se pudo establecer que los estudiantes de grado 4º, tanto en clases pero especialmente en el patio de recreo, no realizan actividades que puedan ser asociadas apropiadamente con juego, porque las mismas carecen de la contextualización temporo-espacial y la regulación que las caracteriza, así, los niñ@s pierden un tiempo valioso que bien podría haber sido orientado por el docente para mejorar su proceso de

socialización, y aunque se observan algunas acciones que parecen juegos reglados, estos se realizan entre grupos tan reducidos de no más de tres niños del mismo género que ellos pierden la oportunidad para explorar la riqueza de su contexto sociocultural y crecer en sus inter e intrarrelaciones afectivas y comunicacionales, afinar sus funciones sensoriomotrices y estimular su memoria, al tiempo que adquieren nuevos aprestamientos para mejorar su vida de relación con sus semejantes.

Estas actitudes de los estudiantes permitieron establecer las razones por las cuales los niñ@s del grado 4^o en el patio de recreo tienden a conformar grupos minúsculos y no a integrarse colectivamente en otras actividades que no sea jugar pelota, comportándose a su gusto individualmente con mínimo sentido de pertenencia y donde pueden exteriorizar sin ninguna limitación las formas expresivas y comportamentales propias de sus hogares de origen, en otras palabras, se pierde la oportunidad del tiempo del recreo cuando bien podría estimularse su capacidad para hacer amigos, descubrir los derechos ajenos y el límite de los suyos.

Los juegos en la escuela también son susceptibles de ser clasificados atendiendo sus propósitos, beneficios y niveles de lúdica involucrada en su realización, de esta manera y desde una posición sociológica es factible aceptar las 4 siguientes estructuras: "...en los juegos de Agon o de competición, la

finalidad es vencer y alcanzar reconocimiento por la victoria. En los de de Mimicry o pantomima, simulacro o imitación, el participante busca ser otro desplegando su imaginación. En los de Illinx o de vértigo, se acepta el riesgo como en ningún otro de donde se deriva el placer de practicarlos. En los de Alea o azar no hay competición ni deseos de vencer a otros sino simplemente se trata de tentar la suerte o el destino...” (R. Caillois 1986. p. 50-55).

En el contexto del grado 4º, recurriendo a la información consignada en la guía de observación, los juegos de Agon o competición están representados de varias maneras: Una de ellas es una especie de competición que realizan un grupo de niños varones entre 8 y 11 años, con una bicicleta en deficientes condiciones de mantenimiento, la prueba consiste en dar una vuelta al patio de recreo salvando los bordes de los andenes y los desniveles del terreno a la mayor velocidad posible, mientras sus pares tratan de hacerlo caer para impedirle llegar a la meta. Otra es la que llaman guerra de caballos, donde el mismo grupo se divide en dos y unos montan en la espalda de los otros, al tiempo que inician una desenfrenada carrera de un extremo al otro del patio de recreo, empujándose para hacerse caer. En ambas actividades se escuchan habitualmente expresiones como: “movete pulga arrecha”, “cuidao guevón, cuidao marica”, “hacele gonorrea que esos no tienen la misma fuerza que nosotros”. Cuando alguno de los niños alcanza la meta con la bicicleta o a caballo la expresión de triunfo es: “hijueputas les gané”.

En los juegos de mimicry participan más las niñas acompañadas ocasionalmente de algún niño, que los varones. El juego representativo es utilizar un pupitre viejo abandonado en uno de los patios escolares, acompañado por unos tarugos de guadua, mediante los cuales remedan las actividades propias de una oficina. Aunque son pocas las expresiones verbales soeces, sí se notan las agresiones físicas cuando alguien no responde a las exigencias de los demás jugadores.

En cuanto a los juegos de Illinx o de vértigo, varios niñ@s han construido una representación del juego “gatos abajo, gatos arriba” equivalente al popular balancín infantil, que arman mediante una guadua y varios ladrillos en precarias condiciones de equilibrio. Cuando el compañero que hace la fuerza para levantar al otro no responde adecuadamente, o cuando el que está arriba no es capaz de sostenerse, o cuando alguno de ell@s hace perder el equilibrio de la guadua, de inmediato los reclamos están acompañados de las mismas expresiones soeces antes mencionadas.

Los de Alea o azar en donde no hay competición, están representados por un juego que consiste en lanzar unos pedazos de teja o ladrillo hacia un punto demarcado previamente, ganando quien se sitúe lo más cerca posible del mismo. Aquí participan solo niños y quien gana se lleva los “caramelos” o papeles de pequeño formato en donde están dibujados algunos de los

llamados superhéroes japoneses, prodigando armados con pistolas de rayos, sables y cuchillos. Uno de los niños asegura que tiene unos “caramelos” mágicos que no le permiten perder nunca y los demás aseguran lo mismo con notables muestras de envidia por poseerlos.

Con base a la información anterior, fueron seleccionados los juegos de mimicry para trabajar la identificación de la forma en que los niñ@s representan su propia realidad y construyen significados, por ejemplo, se orientaron dos sociodramas, uno sobre la escuela (Grupo A) y una familia común (Grupo B), sin embargo, la experiencia derivó en el caso del “grupo B” en un juego de Illinx porque para los estudiantes todo se tornó en un caos que los condujo a un verdadero callejón sin salida. A pesar de esta situación, el juego del “grupo A” se caracterizó básicamente porque el comportamiento asumido por los niñ@s fue la base para que ellos obtuviesen finalmente una representación, puesto que se refleja que para los estudiantes es más fácil ejemplificar situaciones del entorno escolar que del familiar, debido a que la mayoría proceden de hogares desintegrados y otros ni siquiera han tenido un modelo de referencia de lo que es una familia.

En estos juegos donde los roles constituyen la base misma de la estructura de la actividad a desarrollar, se aprecia con facilidad como la creatividad de los estudiantes sufre un choque brusco cuando los modelos de

referencia son difusos o inexistentes. Cuando representaron al docente a las orientadoras, a los recreacionistas, directora y a ellos mismos, les fue relativamente fácil elaborar guiones en donde resaltaban comportamientos, expresiones, giros gramaticales entre otros, de los personajes representados. Sin embargo, cuando trataron de hacer lo mismo acerca de la forma de funcionar una familia completa, casi ninguno sabía como debería actuar la madre, el padre, los hijos y demás familiares, estando todos presentes, así fue como la niña que quiso asumir el rol de madre, se preparó tres veces disfrazándose de distintas maneras, pero ni ella supo que actitudes asumir ni sus demás compañeros, entendieron qué hacer y cómo hacerlo en un momento determinado.

Junto con las características generales descritas anteriormente inherentes a todo tipo de juego, y que podrían definirse como los fines naturales de la actividad lúdica, existen otros fines que pueden ser vistos como planos de análisis de otros contextos hasta donde se irradian sus efectos, tal es el caso del cognitivo, motriz, afectivo y social, cada uno de los cuales ofrece un cúmulo de posibilidades y oportunidades para que los niñ@s y, en general, todos los individuos, se enriquezcan progresivamente y queden en mejores condiciones, o lo que es lo mismo, dotados de herramientas cada vez más especializadas para afrontar los nuevos y constantes desafíos que les planteen las siguientes etapas de su vida (G. E. Campo Sánchez 2000).

Cuando se comparan los resultados de los primeros talleres con los de los últimos, se puede observar cómo los estudiantes fueron ganando en velocidad y seguridad para resolver los distintos juegos; superando progresivamente los grados de dificultad que se les ofrecían. A pesar de ello, en algunos casos, como fue el juego de completar palabras del taller 2, que intencionalmente se repitió en el taller 3, los estudiantes mostraron una elevada resistencia a revivir la experiencia de un juego que juzgaron “jarto” porque se parecía a lo que normalmente realizan en clase, copiando textos de sus libros de ciencias y otras materias de forma literal en sus cuadernos; es decir, consideraron que estos juegos eran repetitivos y monótonos. Además, por la presencia ocasional del docente durante su desarrollo, llegaron a creer que iban a ser calificados por él. Lo anterior significa que se pudo a través de un juego observar las reacciones de los estudiantes frente al quehacer pedagógico del docente y entender qué y por qué ellos se mostraban ansiosos y temerosos durante el desarrollo de las actividades planteadas.

Hasta el taller 3 se conservaron los dos subgrupos que ya habían sido observados en el 1 y 2. El primero (3 niños, 2 niñas), se caracterizó por ser el más rápido en cumplir las condiciones del juego y terminar en el tiempo previsto de los 3 minutos, además, asumían una postura cómoda frente al papel. Siempre se mostraron sosegados, concentrados con facilidad en lo que hacían, miraron muy poco a sus compañeros y se disgustaban cuando estos trataron de

mirar lo que estaban haciendo, hablaban consigo mismo en voz baja, expresaban alegría cuando completaban las palabras, subrayando su éxito con gritos y palmoteos.

En cuanto al grupo dos, presentaban constantes expresiones de inconformidad ante el juego, sus rostros reflejaban intranquilidad, incomodidad, trataban de mirar en repetidas ocasiones a sus compañeros, algunos entregaron el juego a las investigadoras, justificando el no querer continuar porque se encontraban cansados. Otra característica era la reproducción de sonidos con su boca y sus manos, al igual que la manipulación constante de elementos o materiales como el borrador, lapicero, apretarse las manos, hacer sonar los nudillos. Fue habitual que se acompañaran de expresiones como: ¡Ah no profe yo no puedo hacer esto!, ¡H.P!. ¿Ole pulga arrecha ayudáme!, ¡Esto esta muy jarto! ¡Hagamos algo diferente, otra cosa más chévere!.

Con el sociodrama de las familias de hermanos se dio fin a los talleres lúdicos realizados con los estudiantes del grado 4º, a través de los cuales se pudo comprobar cómo desaparecieron, prácticamente por completo, las actitudes y acciones intolerantes, agresivas, carentes de respeto y de discriminación hacía los otros, porque a través del proceso a los estudiantes se les transfirieron de manera gradual, competencias con las cuales ampliaron su campo experiencial y adquirieron elementos con los cuales construyeron

nuevos imaginarios acerca de sus intra e interrelaciones con respecto a su medio sociocultural y especialmente familiar.

Al final, la totalidad de los 23 estudiantes del grado 4^o, mostraron pertenencia a los juegos planteados, en especial durante el desarrollo del último de los sociodramas, lo cual se reflejó en las diferentes representaciones que elaboraron, el rol asumido con cada uno de los personajes de manera natural y espontánea, además de la integración y responsabilidad en cada grupo para lograr un éxito más de equipo que a nivel individual. De igual forma, no actuaron según modelos establecidos en sus hogares de origen o en el entorno escolar sino contruidos por ellos mismos a partir de una discriminación creativa basada en los aprendizajes de los talleres previos, convirtiendo su cotidianidad en nuevas posibilidades.

6.3 POSICIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA FRENTE AL JUEGO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Considerando el aprendizaje significativo como otro referente conceptual de la presente investigación, se tiene que su fundamento es la recepción o el descubrimiento, residiendo allí su potencialidad para dar origen a nuevos

descubrimientos de significados, mismos que quien aprende incorpora no de modo arbitrario sino por medio de un proceso reflexivo y participativo (C. Coll 1995. p. 195). Del mismo modo, el aprendizaje es más significativo cuando el entorno en donde se realiza está pleno de afectividad y los nuevos conocimientos constituyen no problemas sino desafíos para una mente estimulada adecuadamente. Esto coincide con el humanismo desde donde se considera que el aprendizaje y el ser humano resultan coincidentes cuando éste se presenta como un ser activo y no puramente reactivo, capaz de recurrir a sus experiencias y conocimientos previos para continuar creciendo en la búsqueda y confrontación de los contenidos de verdad y los valores recibidos (R. Carkhuff 1967. p. 282).

En ese orden de ideas, se pudo corroborar que la inclinación de los estudiantes hacia determinadas áreas, presentan algunos sesgos que sugieren la poca utilización de una pedagogía asertiva con los criterios propios del aprendizaje significativo. Por ejemplo, se encontró que las matemáticas ocupan un lugar predominante entre las áreas que más les gustan, pero lo que en realidad sucede es que el docente de manera habitual les está proponiendo ejercicios rápidos que incluyen las cuatro operaciones básicas, convirtiendo la clase en una práctica que los estudiantes han asimilado como herramienta específica para resolver problemas en clase y satisfacer así las demandas del docente, pero cuando tuvieron que utilizar tales herramientas, como era

necesario cuando debían resolver juegos de los talleres 1 a 3, la supuesta agilidad para operar con la suma y la resta se convirtió para 17 de los 23 niñ@s en un errático uso de los dedos. La misma forma de enseñar es aplicada a las ciencias sociales, por ejemplo, tratando de confundir a los estudiantes diciéndoles que Timbío es un departamento y los estudiantes deben corregir asegurando que es un municipio del Cauca, pero a pesar de ello ninguno incluyó como materia que más le gusta las ciencias sociales.

En el área de ciencias naturales, el docente está aplicando el sistema de hacer copiar a los estudiantes de manera literal la información escrita y gráficos del módulo en el cuaderno de cada uno de ellos, dejando de lado la parte experimental que tanto se enfatiza en el mismo módulo, es decir, todas las sugerencias experimentales son dejadas de lado y la clase resulta monótona y aburrida por este aspecto.

El área de español solo gusta a cuatro estudiantes, un varón y tres niñas, o sea al 17.4%, lo cual resulta preocupante ya que la lengua materna no representa su verdadero rol comunicacional y antes por el contrario, hasta el taller 3 les pareció poco atractiva, concepto que cambió radicalmente después del taller 4, al terminar de exponer sus historias, más aún cuando intervinieron en los juegos del Zapatero, Rin Rin renacuajo y los sociodramas.

Haciendo referencia al desarrollo mental del niñ@, es claro que aunque éste se lleva a cabo de manera autónoma, la calidad del medioambiente familiar y escolar, junto con el proceso educativo que en cada una de estas instituciones socializantes se lleve a cabo, acelerarán o retrasarán este proceso natural (H. Aebli 1963. p. 197), resulta entonces de gran importancia, evaluar la intencionalidad educativa y formativa de cada una de los adultos y personas cercanas al proceso formativo como padres y docentes, ya que solo así podrán cumplir adecuadamente sus respectivas misiones.

Comparando los planteamientos anteriores con lo encontrado en el grado 4º de la escuela La Nueva Esperanza, se concluye que el docente presenta una deficiente percepción general y específica de su grupo de estudiantes con un preocupante sesgo de género en contra de las niñas de mayor edad cuando asume como inaceptable los comportamientos de ellas pero no hace lo mismo con los varones en iguales circunstancias.

Del mismo modo, a través del contacto directo entre las investigadoras y los estudiantes se percibió que al asumir el docente actitudes claramente autoritarias y poco asertivas en el manejo de género y de la realidad individual y colectiva del grupo, en cierta medida es él quien induce las respuestas extremas de pasividad y agresividad ya que se constató en todos los niñ@s, sin excepción, el deseo porque la figura del adulto representado en el docente, se

mostrara más asequible a sus necesidades y especialmente en la creación de espacios de diálogo más allá de la simple transmisión de información ocurrida en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, tomando en consideración la significancia del juego, esta podría ser reiterada infinidad de veces, pero si no se acatan pautas claves para alcanzarla, el discurso corre el riesgo de ser poco menos que especulativo, por eso, los primeros pasos en la resignificación del valor del juego en la práctica educativa debe partir de aceptar que ellos guardan una cierta secuencia, no rígida pero sí encadenada con los propósitos de una educación humanista, así: “atender, seleccionar, establecer relaciones, tomar conciencia de ellas y evaluar” constituyen la base para la elaboración de aprendizajes tan significativos como sea posible. Otro aspecto que no se puede pasar por alto, es que el estudiante debe saber en todo momento qué se quiere hacer con él y que con su actuar es co-responsable de su propio crecimiento. Por eso, plantearle desafíos al aprendiz no es solo deseable sino indispensable, pero desafíos realizables y creativos, de otra forma los resultados serán contrarios a lo esperado. Al mismo nivel, el respeto y el afecto no puede estar muy distantes del aula de clases o del patio de recreo, porque solo así se genera confianza y se estimula la autoestima del estudiante, puesto que aprenderá a reconocer que donde hay confianza mutua también hay exigencia (C. Coll y cols. 1990. p.

195). En suma, los aprendizajes serán significativos si no se nutren solo de contenidos y procedimientos sino que enlazan conocimientos previos con los nuevos saberes, habilidades y conocimientos, vivenciando cada momento en medio del asombro y la curiosidad.

Aplicando los criterios anteriores a los hechos encontrados en la escuela, salta a la vista que los mismos están distantes de haber encontrado en ella receptividad tanto por sus representantes institucionales como por los padres de familia. Esto se corrobora cuando para el 13.0% de los padres de familia o acudientes el hecho de que los estudiantes jueguen en la escuela no les molesta pero el 69.6% manifestó no estar de acuerdo con que lo hagan y el 17.4% no saben que responder.

De las respuestas anteriores se deduce que a la gran mayoría de padres y madres de familia les parece que la escuela no es el sitio adecuado para que sus hij@s jueguen, ya que el comentario general fue que allí deben ir a estudiar y nada más. Así mismo, para el 13.0% de los entrevistados jugar en la escuela significa la oportunidad que tienen los estudiantes para compartir experiencias y conocimientos, pero el 82.6% aseguraron que el juego en la escuela no es más que pérdida de tiempo porque tienen una visión muy sesgada de lo que representa tal actividad. El 4.4% no supo que responder.

Como se observa en las respuestas anteriores, la mayoría de padres y madres no creen que al jugar sus hij@s en la escuela puedan resultar beneficiados de alguna manera, revelando con ello su grado de distanciamiento de la realidad educativa.

En cuanto a las respuestas institucionales se notó mucha cautela por parte de los entrevistados (docente director del grado 4º y directora de la escuela) quienes respondieron que el juego en el proceso enseñanza-aprendizaje es muy importante pero no aportaron ninguna información adicional que permitiera conocer la pedagogía aplicable tanto al aula como al patio de recreo. Se deduce entonces que son personas que quieren actuar de manera comprometida con la educación de los niñ@s, pero priorizan más el cumplimiento de los contenidos curriculares, por lo que manifestaron son evaluados por parte de la Secretaría de Educación, que atreverse a introducir líneas de fuga en donde el juego y la lúdica ocupen un lugar predominante en su quehacer pedagógico.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos después de la aplicación de los distintos instrumentos metodológicos, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- Los niñ@s de grado cuarto de la EUM La Nueva Esperanza ubicados entre las etapas de infancia intermedia y adolescencia temprana, están expuestos a factores de riesgo familiar como son la educación inadecuada de sus padres, la cual podría reflejarse hacia en mediano plazo en ell@s mismos debido a que deben participar en la obtención diaria de los ingresos necesarios para satisfacer algunas de las muchas necesidades básicas a las cuales se ven enfrentados, situación que da como resultado el incremento de los conflictos familiares y los constantes estallidos de crisis que desarticulan el concepto de familia y lo convierten más en un sitio de refugio para la supervivencia que en un entorno cálido y acogedor desde donde se parte a comprender el mundo circundante. Es evidente que estos niñ@s en gran medida están distanciados por la misma presión de su entorno socioeconómico de una relación positiva con sus padres,

sujetos a la inseguridad constante y a unas prácticas disciplinarias duras, inflexibles, rígidas e inconsistentes, además de una inadecuada supervisión, porque ambos padres o la persona que hace las veces de ellos permanece la mayor parte del día tratando de incorporarse a la economía del rebusque. En estas condiciones a los padres y cuidadores les quedan pocas reservas de energía para ser afectivos y asertivos, ya que deben usarla para sobrevivir a la depresión constante que la situación en que viven les impone; no es extraño entonces encontrar entre estos niñ@s importantes problemas conductuales y emocionales que con gran facilidad expresan también en el entorno escolar.

- El uso del tiempo libre por parte de los niñ@s, pareciera que para padres de familia y docente es una rotunda pérdida de tiempo y no un espacio en donde pueden poner a punto su capacidad para relacionarse consigo mismos y con los demás, por lo tanto, ni en sus hogares, aula o patio de recreo, la lúdica es incorporada como una estrategia pedagógica para resignificar la curiosidad, la búsqueda incesante o el simple deseo de reír, porque tales acciones son censurables y tildadas como poco serias. Sin embargo, en el transcurso de esta investigación se hizo evidente que los niñ@s a pesar de tantas limitaciones no han perdido su capacidad innata para

jugar, pero cuando se les pidió que representaran su propia vida, la escenificación demostró la dureza de las condiciones en que viven y muy poco de aprendizajes que permitieran suponer el reconocimiento de sus potencialidades como seres humanos que juegan lúdicamente y no como aquellos seres que remedan a los adultos con quienes han compartidos su breve existencia.

- Tanto, padres de familia como el docente, no pudieron expresar con propiedad qué entendían o cuánto reconocían del juego, ni siquiera si era viable abrir un espacio para considerar su inclusión en el hogar y la familia, como estrategia de aprendizaje, por estas razones y las mencionadas con anterioridad, para las Psicólogas Sociales Comunitarias que adelantaron esta investigación, la comunidad del grado cuarto constituyó un escenario donde coinciden serias problemáticas psicosociales, muchas de las cuales fueron interpretadas y resignificadas, aplicando unos criterios según los cuales el aprendizaje significativo no estaba orientado hacia la obtención de productos académicos sino hacia la expansión del campo experiencial de los niñ@s, logro que fue alcanzado pero que para su sostenimiento y consolidación requiere de la continuación y el apoyo irrestricto de la Universidad UNAD, enviando más equipos investigativos a la escuela La Nueva

Esperanza para continuar en esta tarea y, de los padres de familia y escuela como un todo, disponiendo de los espacios y el tiempo necesario para que los resultados de este proceso tengan continuidad y no sean desaprovechados.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos y con las conclusiones a las cuales se llegaron, se puede formular la siguiente recomendación para padres de familia y el docente de los estudiantes de grado cuarto de la EUM La Nueva Esperanza de Popayán.

Es indudable que la familia y la escuela constituyen a manera de una escalera los peldaños por los cuales se realiza el ascenso de todo individuo en el contexto social, emocional, interpersonal, económico y cultural, razones por las cuales las relaciones inter e intrapersonales que se dan en ambas instituciones socializantes tienen una profunda influencia en el bienestar emocional, conductual y cognitivo de los niños, por lo tanto, ante las problemáticas encontradas, relacionadas con el bienestar psicológico, físico, social y económico, tiendan a deteriorarse las relaciones entre los individuos que conforman cada subsistema, convirtiéndose todos ellos en factores de riesgo comunes, cuya única alternativa de superación es reorientar tales relaciones interpersonales y convertirlas en factores de protección en beneficio de los futuros ciudadanos de Popayán.

En ese orden de ideas desde el humanismo, es posible considerar que los aprendizajes significativos están un paso más allá de la simple transmisión de información porque constituyen en sí mismos elementos de crecimiento susceptibles de ser utilizados tanto por padres como docentes, tanto en el hogar como en el aula, esto quiere decir que los padres y el docente deben ubicarse en una posición, que podría denominarse “de mí parte”, e implicaría estar dispuesto a realizar las siguientes acciones en beneficio de sus hij@s-estudiantes:

Tal propuesta en términos generales, porque su desarrollo requiere el acompañamiento del Psicólogo Social Comunitario, se puede sintetizar en los siguientes puntos: Reconocer en el niñ@ sus potencialidades, unicidad y autenticidad, para ser dueño de su propio destino a partir del aporte principalmente de afecto, porque él-ella constituye un individuo diferente, que vive y experimentará su propio campo experiencial en un espacio-tiempo distinto al de padres y docentes, por eso, de éstos solo puede tomar orientaciones más no encasillamientos o forzamientos que le impidan la autonomía propia de un ser humano integral.

De igual forma el afecto y la palabra oportuna, es decir, la asertividad total, deben constituir las únicas guías para convertir al niñ@ de este momento en la persona que en el futuro deberá ejercer los distintos roles siendo original,

expresivo, emprendedor, lleno de confianza, comprensivo, asertivo a su vez y capas de enfrentar los problemas de la vida de una manera adecuada. Del mismo modo someter al niñ@ a castigos o tratos impacientes y autoritarios constituyen formas de domesticación más no de formación, porque se centran es en sus debilidades y no en sus dotes o potencialidades, es decir, el temor y la actitud defensiva no tienen cabida en una educación humanista, donde solo el exceso de amor y el ejemplo adecuado constituyen la disciplina que permite a la autoestima generarse desde adentro a través del uso consciente de la propia aprobación y desaprobación y no del sometimiento o la simple manipulación de las cosas, situaciones o personas.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, Hans. Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Editorial Narcea. 1987.
- ALCALDÍA DE POPAYÁN. Plan de Ordenamiento Territorial de Popayán 1998
- BETANCOURT AVIRAMA, Élida. El juego como estrategia lúdica para el aprendizaje de las ciencias sociales. Popayán: Tesis de grado. Universidad libre. 1999.
- BOLÍVAR BONILLA, Carlos. Una aproximación al concepto de Lúdica. Armenia: Revista Kinesis No. 22. 1999
- BOYD, William. La Educación en la justicia de los infantes intermedios. Madrid: Editorial Espasa Calpe. 1977.
- CAILLOIS, R. Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica. 1986.
- CAMPO SÁNCHEZ, Gladys Elena. El juego en la educación básica. Armenia-Quindío. Kinesis Editorial. 2000.
- CARKHUFF. Robert. Más allá de consejería y la terapia. Buenos Aires. Editorial Páidos. 1967

CENOVIA, María. Incidencia del juego en el desarrollo social del niño. Popayán:

Tesis de grado. Universidad libre. 1997

COLL, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.

Especialización en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Bogotá: UNAD. 1996.

COLL, César; MARTÍN, Helena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel y SABALA, Antoni. El Constructivismo en el aula.

Especialización en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Bogotá: UNAD. 1996.

CRATTY, B. J. Desarrollo psicológico y motriz en niñ@s en infancia intermedia.

Nueva Jersey: Prentice may. 1986.

DE ZUBIRIA, Miquel. Tratado de Pedagogía Conceptual, Formación de valores

y actitudes. Bogotá, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Medino, 1995. Citado por RUBIO CARDONA, Ricardo. En: Desarrollo Evolutivo. Bogotá: UNAD. 1998.

ESCUELA LA NUEVA ESPERANZA: Proyecto Educativo Institucional PEI.

Popayán: Secretaría de Educación Cultura y Deporte. 1997.

FELDMAN, Robert S. Psicología con aplicaciones a los países de habla

hispana. Bogotá: McGraw Hill. 1999.

FILHO, Lorenzo. Test A B C: Para la verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Editorial

Kapelusz. 1933.

- GARVEY, J. (1977) Citado por: BRETHERTON, Inge. En: Mundo social y simbólico: Los otros como receptores pasivos de la acción del niñ@. Orlando-Fla. USA: Universidad de la Florida. Prensa Universitaria. 1984.
- GUERRA MONTOYA, Jorge William. Sociedad Educación y Formación Integral. En: Revista Itinerantes No. 1 del Convenio Interuniversitario Rudecolombia. Popayán: Taller Editorial Unicauca. 2002.
- HOYOS, Luis Fernando. Imagen paterna en la estructuración de la personalidad. Bogotá: AZ Editores. 1982.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens. México: Fondo de Cultura Económica. 1938.
- JIMÉNEZ, Rocío ¿Cultura de la violencia o perversión de la cultura? En: Violencia juvenil, diagnósticos y alternativas. Medellín: Corporación Región. 1990.
- JIMÉNEZ, V; Carlos Alberto. La lúdica como experiencia cultural. Bogotá: Editorial Magisterio. 1999.
- KATZ, David. Manual de Psicología: La socialización a través del lenguaje. Madrid: Ediciones Morata. 1970.
- KOLB, Kristian. Estilos de aprendizaje. Madrid: Editorial Ovejero. 1996.
- MARTON, F. Más allá de la diferencia individual. New York: Manual de psicología educativa, tomo 3. 1990.
- MAX-NEEF, Manfred. Desarrollo a Escala Humana. Upsala-Suecia: Fundación Dag Hammarskjold. 1997.

- MERANI, Alberto (1971) y WALLON, Henry (1975). Citados por DE ZUBIRIA, Miquel. Tratado de Pedagogía Conceptual, Formación de valores y actitudes. Bogotá, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Medino, 1995.
- MONTOVANI, Juan. La Educación y sus problemas. Buenos Aires: Editorial El Ateneo. 1990.
- MUCCHIELLI R. El ámbito escolar: Primer desafío de la socialización familiar del niño. París: Ediciones Psicológicas. 1968.
- MURCIA, Jorge Florián. Investigar para cambiar: El Enfoque IAP Bogotá: Mesa Redonda –Editorial Magisterio. 3ª Edición. 1997.
- NIÑO MARTÍNEZ, Bertha Janeth. Procesos Sociales Básicos. Bogotá: Unisur. 1997.
- NÚÑEZ, Violeta y PLANAS, Teresa, citadas por PETRUS, Antonio en Pedagogía Social. Barcelona: Editorial Ariel S.A. 1998.
- PAPALIA, Diane E, y col. Psicología del Desarrollo. Bogotá: McGraw Hill. 2001.
- PONCE, Aníbal. Psicología de la adolescencia. México: Editorial Uteha. 1977.
- RICCIUTI, H. M. Nutrición y Desarrollo Mental. Cambridge: Prensa Universitaria Inglesa. 1993.
- RIEKENMANN, W. La lúdica en los procesos de aprendizaje superiores. Santiago de Chile: Manual de psicopedagogía.1995. AÑAQUE, Hilda. La

lúdica en la escuela. Buenos Aires: Revista de pedagogía y psicología El
Esplendor, Abril 1997.

ROGER, Carl y KINGET. M. G.. Psicoterapia y relaciones humanas: Terapia
centrada en el cliente. Asís-Italia: Cittadella Editrice. Volumen 1, 1971.

ROGER, Carl. Terapia centrada en el cliente. Buenos Aires. Editorial
Paidós. 1966.

RUBIO CARDONA, Ricardo. Textos epistemológicos II. Bogotá: UNAD. 1998.

SÁNCHEZ, H. Yalile, Sentido y finalidad de la educación en Psicología
Educación y Comunidad. Bogotá: Almudena Editores. 1998.

SENGE, Peter. La quinta disciplina: Escuelas que aprenden. Bogotá: Editorial
Norma. 2002.

SIMMEL, George. Formación individual y social del niño en infancia intermedia.
Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente. Vol. 1, 2ª ed. 1977.

STARICO DE ACCOMO, Mabel Nelly. Los proyectos en el aula, compilaciones
de la Especialización en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje
autónomo. Bogotá: UNAD. 1999.

TANNER, J.M. Aspectos del Crecimiento humano. Cambridge: Universidad de
Harvard. 1973.

TORRES CARRILLO, Alfonso. Estrategias y técnicas de investigación
cualitativa. Bogotá: UNAD – Facultad de ciencias sociales y humanas.
1998.

EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

TRAVIS HIRSCHI. Los conflictos en la conducta en el entorno escolar entre preadolescentes. Los Angeles: Prensa Universitaria U. de California. 1979.

VARGAS DE ABELLA, Martha; SILVA, Olga y VICTORIA, Claudia. Conocimiento, juego y materiales educativos. Bogotá: Editorial Magisterio. 1995.

VYGOTSKI, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Grijalbo. 1989.

_____, _____. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica. 1979.

WALLON, H. Psicología del niño. Madrid: Editorial Pablo del Río. Vol 1. 1980.

WHITTAKER, James. Psicología: Agresividad Infantil. México: Editora Interamericana. 1969

ANEXOS

Anexo A. Entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes de grado 4º.

Objetivo. Conocer algunos aspectos personales y familiares de los estudiantes que faciliten el diseño de actividades relacionadas con la estimulación lúdica para el aprendizaje significativo.

Nombre _____

1. Género. M F
2. Edad. _____
3. Dónde vive _____
4. Con quién vive.
Con ambos padres Mamá Papá Abuelos Otros, quienes _____
5. Cuántas personas viven en su casa. _____
6. Cuántos cuartos usan en su casa como dormitorio. _____
7. Con quién duerme. Solo Acompañado Con quién _____
8. Con cuáles servicios públicos cuenta su casa.
Agua, luz, teléfono, gas Agua, luz, teléfono Agua, luz Solo _____
9. Con cuáles comodidades cuenta su hogar.
Televisor VHS Camas Muebles de sala Muebles de comedor
Estufa De que clase _____ Nevera Máquina lavadora
10. Dónde permanece su madre la mayor parte del tiempo
En la casa Trabajando Otros _____
11. Dónde permanece su padre la mayor parte del tiempo
En la casa Trabajando Otros _____
12. Con los ingresos de sus padres, usted considera que en su casa viven:
Muy bien Bien Regular Mal
13. Cómo considera usted las relaciones con su madre
Muy buenas Buenas Regulares Malas
Por qué _____
14. Cómo considera usted las relaciones con su padre
Muy buenas Buenas Regulares Malas
Por qué _____
15. A quién de su casa usted le obedece más. _____
16. Qué hace esa persona para que usted le obedezca:
Le demuestra mucho afecto Lo castiga Otro, cuál _____
17. Hasta este momento cómo se ha sentido en su casa:
Muy bien Bien Regular Ha pensado en escapar de ella
Por qué _____
18. Qué prefiere hacer durante su tiempo libre
Ver Televisión Jugar con sus hermanos Jugar con sus vecinos Leer
permanecer sol@
19. Qué actividades realiza con su madre cuando usted está en casa

20. Qué actividades realiza con su padre cuando usted está en casa

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

21. Cuando citan a reunión en la escuela, quién es la persona que generalmente asiste. Su madre El padre Otro, quién _____

22. Cómo considera usted su desempeño académico en la escuela.

Excelente Bueno Regular

23. Cómo considera usted su conducta o comportamiento en la escuela

Excelente Bueno Regular

24. Cómo considera las relaciones con sus compañeros.

Muy buenas Buenas Regulares Malas

Por qué _____

25. Qué juegos prácticas con tus compañeros durante la hora de recreo.

Podrías explicarlo. _____

26. Cómo considera las relaciones con su profesor.

Muy buenas Buenas Regulares Malas

Por qué _____

27. Cuál es la materia que más le gusta. _____

Por qué _____

28. Cuál es la materia que menos le gusta. _____

Por qué _____

29. Qué enfermedades ha sufrido usted en el último año.

30. Qué accidentes ha sufrido en el último año.

31. Toma alguna medicina de manera constante.

No Sí Cuál _____

Gracias por su colaboración

Anexo B. Entrevista semiestructurada aplicada a padres de familia.

Objetivo. Conocer algunos aspectos personales de los padres de familia con relación al ambiente familiar en el que viven los estudiantes de grado 4º.

Nombre del estudiante. _____

1. Sexo de quien responde la entrevista: Hombre Mujer

2. Parentesco con el estudiante.

Papá Mamá Abuel@ Otro, cual _____

3. Edad: 20 a 30 31 a 40 41 a 50 Más de 50

4. Cuál fue su último año de escolaridad

Primaria _____ Secundaria _____ Otros _____

5. Tipo de relación de la pareja:

Casados Unión libre Separados y con nueva relación

6. Tiempo de la actual relación.

1 a 3 años Entre 3 a 5 años Entre 5 a 10 años Más de 10 años

7. Cuántos hijos viven actualmente con usted _____

Todos con la misma pareja Sí No

8. Cuál es su actividad diaria.

Permanece en el hogar Sale a trabajar Trabaja en el hogar

9. Considera que con los ingresos actuales, su familia vive:

Muy bien Sólo bien Regular Mal

10. La familia siempre ha vivido en Popayán.

Sí No Dónde vivía antes _____

11. Debe su hijo(a) ayudarle para completar los ingresos familiares.

No Sí Cómo lo hacen _____

12. Su hijo(a) qué lugar ocupa entre sus hermanos:

1 2 3 4 5 6

13. Siempre ha estudiado su hijo(a) en la Escuela La Nueva Esperanza

Sí No Dónde estudiaba antes _____

14. Cuántas horas dedica usted a su hijo(a) para realizar algunas de las siguientes actividades:

Conversar: Durante el día ___ Durante la noche ___ Los fines de semana ___
 Jugar: Durante el día ___ Durante la noche ___ Los fines de semana ___
 Salir a pasear. Durante el día ___ Durante la noche ___ Los fines de semana ___
 Visitar amigos. Durante el día ___ Durante la noche ___ Los fines de semana ___
 Visitar familiares. Durante el día ___ Durante la noche ___ Los fines de semana ___
 Practicar con él o ella algún deporte. Qué día de la semana _____
 Acompañarlo(a) a que él o ella lo practiquen Qué día de la semana _____

A continuación, marque las respuestas que usted considere más se ajustan a lo que su hijo(a) hace habitualmente en el hogar.

15. ¿Se duerme de manera fácil? Sí No

16. Cuando se despierta, usted ha observado que lo hace:

Descansado Cansado

17. Hace siesta al mediodía: Sí No

Por qué _____

Durante el día se queda dormido. Sí No

18. Cuando come, lo hace:

Con apetito Con desgano Riega frecuentemente la comida

19. Por lo común ¿Tiene su hijo(a) control de su vejiga y entrañas?

Durante el día: Sí No Por qué _____

Durante la noche: Sí No Por qué _____

20.Cuál de las siguientes emociones expresa su hijo(a) con más frecuencia:

La risa El enojo La tristeza Se muestra entusiasmado

La frustración Actitudes amorosas

21. Ha observado si su hijo(a) puede iniciar y mantener una relación satisfactoria con uno o más de sus compañeros.

Sí No Por qué _____

22. Ha observado si su hijo(a) acepta con frecuencia la autoridad de los adultos?

Sí No Por qué _____

23. Comete su hijo(a) actos traviosos más de lo que usted cree que debería hacerlo.

Sí No Por qué _____

24. Ha observado si su hijo(a) tiene la tendencia a permanecer solo o aislado de los demás.

Sí No Por qué _____

25. Expresa su hijo(a) afecto espontáneo a una o más de las personas que lo cuidan.

Sí No Por qué _____

26. En su orden, cuáles son las cosas de la vida que más le gustan a su hijo(a) Podría enumerarlas.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

27. En su orden, cuáles son las cosas de la vida que más le disgustan a su hijo(a). Podría enumerarlas.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

28. Cómo califica usted el rendimiento académico de su hijo(a) en la escuela

Excelente Bueno Regular

Cuál cree que sea la causa _____

29. Cómo califica usted la disciplina de su hijo(a) en la escuela.

Excelente Buena Regular

Cuál cree que sea la causa _____

30. Qué opina usted de que su hijo juegue en la escuela.

31. Cree usted que jugar en la escuela le ayuda a su hijo a aprender otras cosas.

32. Quién asiste regularmente a las citaciones de la escuela.

Papá Mamá Abuelos Otros, quien _____

Gracias por su colaboración

EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

Modelo de la boleta de invitación a los padres de familia para asistir al taller en donde se aplicó la entrevista.

<p style="text-align: center;">SEÑORES PADRES DE FAMILIA ESTUDIANTES DE GRADO 4º ESCUELA LA NUEVA ESPERANZA – POPAYÁN</p> <p>Estudiante: _____</p> <p>Tenemos el gusto de invitarlos a una actividad en la Escuela La Nueva Esperanza, la cual está orientada hacia el mejoramiento académico de su hijo (a), por lo tanto, su asistencia es indispensable, pero para no interferir con sus actividades, usted puede escoger el día y la hora de clase en que puede asistir entre el viernes 28, lunes 31 de marzo y el martes 2 y miércoles 3 de abril.</p> <p>Día que puede asistir:</p> <p>Viernes 28 <input type="checkbox"/> Lunes 31 <input type="checkbox"/> Martes 2 <input type="checkbox"/> Miércoles 3 <input type="checkbox"/></p> <p>Hora de clases en que le queda fácil asistir _____</p> <p>Firma del padre/madre o acudiente: _____</p> <p style="text-align: center;">Gracias por su participación</p>
--

Anexo C. Entrevista semiestructurada aplicada a docente director de grupo y directora de la escuela.

Objetivo. Conocer algunos aspectos relacionados con la forma en que el docente lleva a cabo su quehacer pedagógico en el aula de clases.

Nombre. _____

Género: Masculino Femenino

Edad. _____

Tiempo de servicio como docente. _____

Especialidad académica _____

Tiempo de vinculación a la EUM La Nueva Esperanza: _____

1. ¿Cómo considera usted que se están dando actualmente las relaciones interpersonales entre los estudiantes de grado 4º?

Excelentes Buenas Regulares Malas

Por qué. _____

2. ¿A cuántos niños y niñas del grado 4º usted clasificaría como?:

Pasiv@s Niñas _____ Niños _____

Asertiv@s Niñas _____ Niños _____

Agresiv@s Niñas _____ Niños _____

3. ¿Cómo califica la presencia entre sus estudiantes de las siguientes habilidades de interacción social?

Habilidad de interacción social	Elevada		Normal		Escasa		No existe	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
Para hacer amigos								
Para conversar, dialogar o comunicarse								
Para expresar sentimientos de alegría								
Para expresar sentimientos de rabia o enfado								
Para expresar sentimientos de afecto o cariño								
Para solucionar problemas interpersonales								
Para iniciar o proponer juegos y actividades								
Para interactuar con los adultos								

4. ¿Qué significa para usted "Aprendizaje significativo"?

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

5. ¿Considera usted que la metodología que utiliza en el aula de clases es la más conveniente para motivar aprendizajes significativos entre sus estudiantes?

Por qué; _____

6. ¿Ha pensado cambiar alguna vez la metodología que utiliza actualmente para enseñar a sus estudiantes?

Por qué; _____

7. ¿Qué significado tiene para usted el juego?

8. ¿En qué momentos considera usted que el juego puede ser aplicado en el aula de clases?

9. ¿Qué aprendizajes considera usted pueden ser estimulados entre los estudiantes por medio del juego?

10. ¿Qué materias de grado 4º considera usted son susceptibles de ser aprendidas por sus estudiantes a través del juego?

11. ¿Qué actividades promueve usted durante el tiempo de recreo de sus estudiantes?

12. ¿Qué aspectos o elementos considera usted le hacen falta a la escuela para que sus estudiantes puedan disfrutar adecuadamente del juego?

13. ¿Considera usted que la forma de evaluar a sus estudiantes es de carácter formativo?

SÍ NO

Por qué. _____

14. ¿Cómo considera usted el contacto que mantiene con los padres de familia?

Excelente Bueno Regular

Por qué. _____

Gracia por su colaboración

Anexo E. Test para determinar el sistema de representación favorito de los estudiantes.

Objetivo. Identificar las características de los estudiantes en cuanto al sistema de representación que utilizan en su proceso de aprendizaje.

Elige la opción a, b, c, que consideres más adecuada:

1.- Cuando estás en clase y el profesor explica algo que está escrito en la pizarra o en tu libro, te es más fácil seguir las explicaciones:

- a) Escuchando al profesor
 b) Leyendo el libro o el tablero
 c) Te aburres y esperas que te den algo que hacer a ti

2.- Cuando estás en clase:

- a) Te distraen los ruidos
 b) Te distrae el movimiento
 c) Te distraes cuando las explicaciones son demasiado largas.

3.- Cuando te dan instrucciones:

- a) Te pones en movimiento antes de que acaben de hablar y explicar lo que hay que hacer.
 b) Te cuesta recordar las instrucciones orales, pero no hay problema si te las dan por escrito
 c) Recuerdas con facilidad las palabras exactas de lo que te dijeron.

4.- Cuando tienes que aprender algo de memoria:

- a) Memorizas lo que ves y recuerdas la imagen (por ejemplo, la página del libro)
 b) Memorizas mejor si repites rítmicamente y recuerdas paso a paso
 c) Memorizas a base de pasearte y mirar. Recuerdas una idea general mejor que los detalles

5.- En clase lo que más te gusta es que:

- a) Se organicen debates y que haya diálogo
 b) Que organicen actividades en que los estudiantes tengan que hacer cosas y puedan moverse.
 c) Que te den el material escrito, con fotos y dibujos.

6.- Con cual frase te identifiques más:

- a) Cuando escuchas al profesor te gusta hacer garabatos en un papel.
 b) Muchas veces te gusta o disgusta la gente sin saber bien porqué.
 c) Te gusta tocar las cosas y tiendes a acercarte mucho a la gente cuando hablas con alguien.

7.- Con cuál de estas actitudes te identificas más

- a) Tus cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados, te molestan los tachones y las correcciones.
 b) Prefieres escuchar los chistes que leer las tiras cómicas.
 c) Sueles hablar contigo mismo cuando estás haciendo algún trabajo.

Evaluación de las respuestas: suma la cantidad de cada una y regístrala abajo. El número mayor es tu sistema de representación favorito.

- 1.- a) auditivo; b) visual; c) kinestésico
 2.- a) auditivo; b) visual; c) kinestésico
 3.- a) kinestésico; b) visual; c) auditivo
 4.- a) visual; b) auditivo; c) kinestésico
 5.- a) auditivo; b) Kinestésico; c) visual
 6.- a) kinestésico; b) visual; c) kinestésico;
 7.- a) visual; b) auditivo; c) auditivo

Auditivo:	Visual:	Kinestésico:
------------------	----------------	---------------------

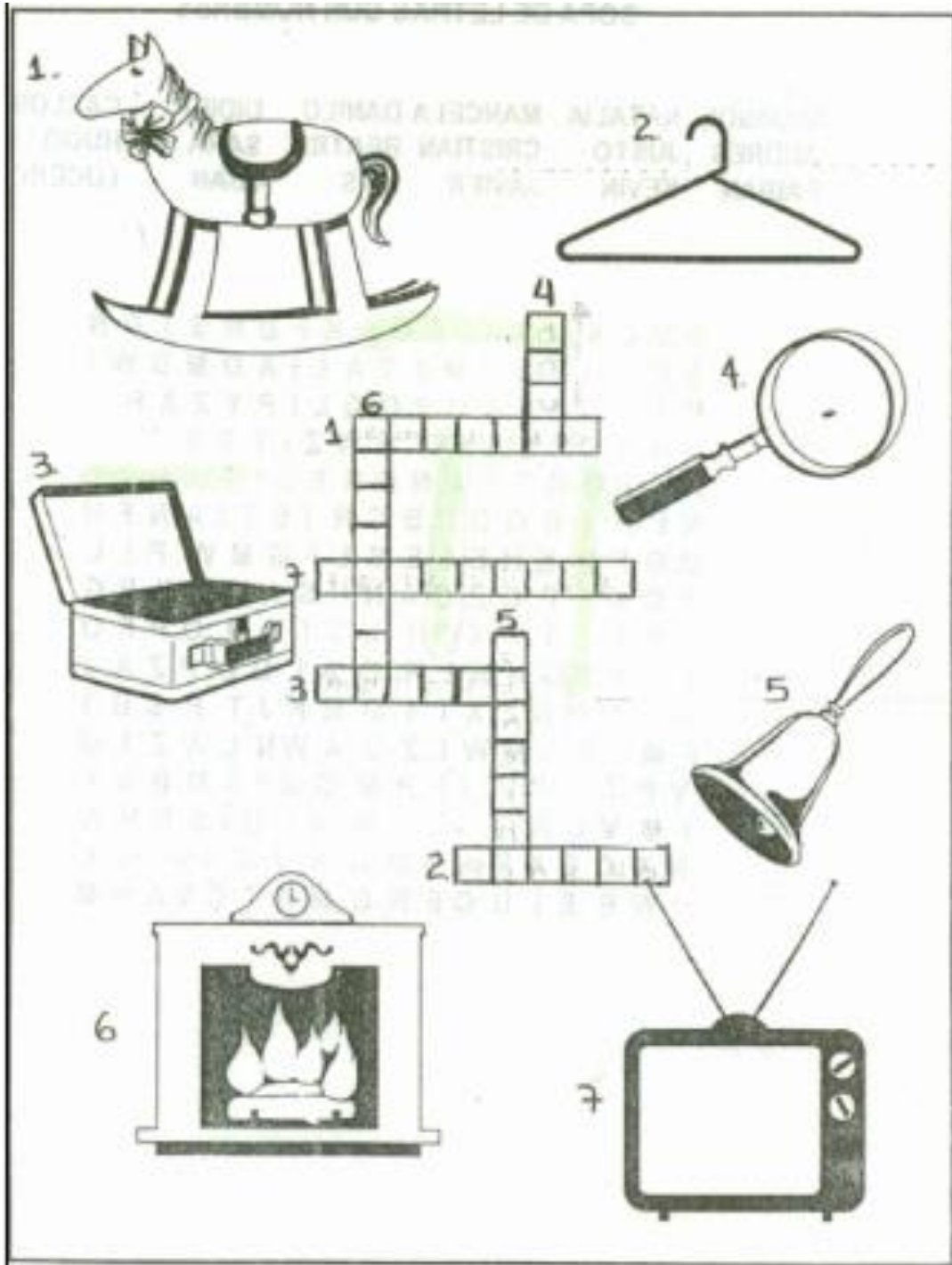
Anexo F. Taller 1. Dinámica La Telaraña

Descripción. Consiste en invitar a los participantes a expresar de manera libre y espontánea lo que le gusta o disgusta de otras personas cercanas. A la persona que está hablando no se le colocan límites de tiempo (hacerlo sin condiciones particulares acerca de lo que se quiere decir, o solo se recomienda mantener la compostura; respetar el orden en que se debe hablar, no ofender a los demás y comportarse adecuadamente.

Los participantes formaron un círculo, por fuera del cual se ubicaron las orientadoras. Una de las orientadoras entregó a uno de los participante una madeja de hilo de tejer y le solicitó que empuñara la punta y sin soltarla arrojara la madeja a la persona que el quiera expresar lo que le gusta o disgusta; después de haberlo hecho quien recibe la madeja puede responder devolviéndosela o la puede arrojar a otro de los participantes, procediendo de igual forma. La final la madeja se va agotando y sus hilos forman una telaraña entre las personas, que conforman el círculo, momento en el que termina la dinámica.

Los participantes soltaron los hilos a la orden de las orientadoras y posteriormente realizaron una reflexión colectiva sobre lo que gustó o no de la dinámica, en cuanto a lo que escucharon decir sobre cada uno de ellos por orden los participantes. Se dio inicio a una ronda de preguntas por orden de las orientadoras para que cada uno de los participantes manifieste lo que le gusta o disgusta de la dinámica y de lo que escuchó decir, acerca de sí mismo o de sus compañeros por orden de los demás.

**Anexo F. Taller 1.
Palabras cruzadas.**



Anexo F. Taller 1.

Sopa de letras.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

A	V	C	X	M	A	R	I	S	O	L	K	F	B	N	S	T	G	Ñ
S	D	A	S	P	O	D	N	A	C	A	L	I	A	D	M	D	W	I
M	A	R	C	E	L	A	U	P	D	U	L	I	P	Y	Z	X	R	T
Q	N	K	S	T	L	V	C	Y	R	W	Z	I	T	S	N	W	I	L
P	I	D	D	G	T	I	A	N	D	R	E	S	I	J	U	S	T	O
N	L	P	I	R	G	D	R	B	C	R	I	S	T	I	A	N	F	H
M	O	F	D	K	H	E	L	E	M	L	F	G	M	W	P	L	U	U
P	Q	K	I	F	E	Z	O	A	Ñ	H	S	A	W	B	K	P	G	G
Ñ	R	T	E	T	Y	X	S	T	L	S	T	C	M	O	P	F	O	O
L	Ñ	P	R	G	Ñ	M	L	R	D	A	L	G	L	P	Z	A	J	J
K	W	Ñ	H	Ñ	Z	X	T	I	D	R	K	J	T	P	S	B	I	J
E	M	R	R	S	M	W	L	Z	U	A	W	Ñ	L	W	Z	I	M	K
V	P	I	J	A	V	I	E	R	M	G	M	I	A	M	B	A	X	X
I	M	V	P	R	G	I	G	T	B	W	L	U	I	S	P	N	X	H
N	X	C	S	A	P	V	J	M	Q	X	J	U	A	N	F	G	X	L
U	W	B	E	L	U	C	E	R	O	M	R	T	C	V	A	H	M	K

MARISOL	NATALIA	MARCELA	DANILO	DIDIER	CARLOS
ANDRÉS	JUSTO	CRISTIAN	BEATRIZ	SARA	HUGO
FABIÁN	KEVIN	JAVIER	LUIS	JUAN	LUCERO

Evaluación: Total palabras: 18. Palabras encontradas _____ Resultado _____

Observaciones. _____

Anexo F. Taller 1.

Crucigrama: Nombres de personas

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

M	A	R	I	S	O	L			D
									A
C	A	R	L	O	S				N
		L				S	E	N	I
		O	D	R	A	N	O	E	L
		L	U	I	S	A			O
A	N	A		T		A			
				A			R		
		R	A	F	A	E	L	A	
A	N	T	O	N	I	O			

Escribir en su casilla correspondiente los siguientes nombres de personas:

Ana, Antonio, Carlos, Danilo, Inés, Leonardo, Luisa, Marisol, Rafael, Rita.

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas ____ Resultado ____

Observaciones. _____

Anexo F. Taller 1.
Crucigrama: Medios de transporte.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

A		P	A	T	I	N	E	S	E
	V							T	
T	R	I	C	I	C	L	O		
R		M	O	T	O	B			
E				N					A
N									H
	C	A	R	R	E	T	A		C
									N
				C	A	R	R	O	A
B	A	R	C	O					L

Escribe en su casilla correspondiente los siguientes medios de transporte:

Avión, Barco, Bote, Carreta, Carro, Lancha, Moto, Patines, Tren, Triciclo.

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas ____ Resultado ____

Observaciones. _____

Anexo F. Taller 1.
Crucigrama; Nombres de alimentos.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

P				L					F
C	A	R	N	E					R
	R	N		C				P	I
	R			H	U	E	V	O	J
P	O			E				L	O
A	Z							L	L
P								O	E
A	Z	U	C	A	R				S
				M	A	I	Z		

Escribe en su casilla correspondiente los siguientes nombres de alimentos:

Arroz, Azúcar, Carne, Fríjoles, Huevo, Leche, Maíz. Pan, Papa, Pollo..

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas _____ Resultado _____

Observaciones. _____

Anexo F. Taller 1.
Crucigrama; Nombres de animales.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

P							C		
E				E			O		
R			O	L	E	O	N		
R		T		E			E		
O	A			F			J		
G	O		G	A	L	L	O		
	L		A	N					
	L	C		T	I	G	R	E	
	O			E					
F	P		C	A	M	E	L	L	O

Escribe en su casilla correspondiente los siguientes nombres de animales:

Camello, Conejo, Elefante, Foca, Gallo, Gato, León, Perro, Pollo, Tigre.

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas _____ Resultado _____

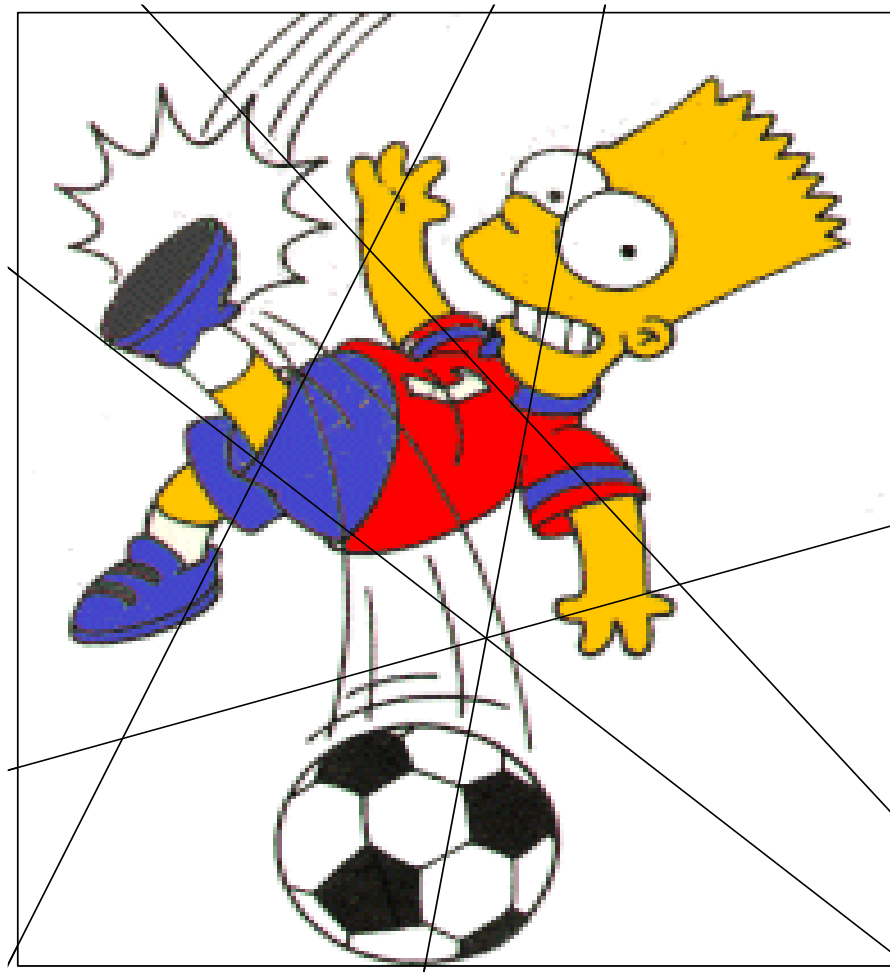
Observaciones. _____

EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

Anexo G. Taller 2.

Dinámica: Rompecabezas Bart Simpson



EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

Anexo G. Taller 2. Crucigrama; Nombres de colores.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

A	M	A	R	I	L	L	O		R
Z	O	V							O
U	R	N	E	G	R	O			J
L	A			R					O
	D			I	D				
	O			S		E			
									E
	R	O	S	A	D	O		F	
F	U	C	S	I	A		A		
						C			

Escribe en su casilla correspondiente los siguientes colores:

Amarillo, azul, morado, negro, verde, gris, rojo, rosado, café, fucsia.

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas _____ Resultado _____

Observaciones. _____

Anexo G. Taller 2.
Crucigrama; Nombres de frutas.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

		U				C	O	C	O
	M	V		L	I	M	O	N	
B		A							
A			N	A	R	A	N	J	A
N	L			Z					
A		U		P	A	P	A	Y	A
N			L			N			
O				O			A		
	P	E	R	A					
			P	I	Ñ	U	E	L	A

Escribe en su casilla correspondiente las siguientes frutas o verduras:

Banano, uva, piñuela, lulo, naranja, limón, coco, pera, papaya, manzana.

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas _____ Resultado _____

Observaciones. _____

Anexo G. Taller 2.
Crucigrama; Prendas de vestir.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

Z	A	P	A	T	O	S			M
					P				E
C	A	M	I	S	A				D
O					N				I
R			B	O	T	A	S		A
B				T	A	N	G	A	S
A				B	L	U	S	A	
T	E	N	I	S	O				
A					N				
S	U	D	A	D	E	R	A		

Escribe en su casilla correspondiente las siguientes prendas de vestir:

Zapatos, camisa, pantalón, medias, tanga, blusa, corbata, tenis, sudadera, botas.

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas _____ Resultado _____

Observaciones. _____

Anexo G. Taller 2.
Crucigrama; Nombres de ciudades.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

	C	A	R	T	A	G	E	N	A
	I	B	A	G	U	E		A	
B							N		P
O	C	A	L	I		O			O
G			T	U	L	U	A		P
O				P					A
T			M		A				Y
A		A				S			A
	P		C	U	C	U	T	A	N
P	E	R	E	I	R	A		O	

Escribe en su casilla correspondiente los siguientes nombres de ciudades:

Cartagena, Cúcuta, Pasto, Cali, Bogotá, Pereira, Pamplona, Popayán, Ibagué, Tulúa..

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas ____ Resultado ____

Observaciones. _____

Anexo G. Taller 2.

Completar palabras a las cuales les faltan dos letras.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

1		<u>A</u>	<u>B</u>	<u>A</u>		<u>L</u>	<u>O</u>		
---	--	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	--

2	<u>E</u>	<u>S</u>		<u>U</u>	<u>E</u>	<u>L</u>			
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	--	--

3		<u>U</u>		<u>B</u>	<u>O</u>	<u>L</u>			
---	--	----------	--	----------	----------	----------	--	--	--

4	<u>C</u>	<u>A</u>		<u>R</u>	<u>E</u>		<u>A</u>		
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--	--

5	<u>I</u>	<u>A</u>		<u>L</u>	<u>E</u>		<u>O</u>		
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--	--

6	<u>R</u>	<u>E</u>			<u>E</u>	<u>O</u>			
---	----------	----------	--	--	----------	----------	--	--	--

7	<u>P</u>		<u>O</u>	<u>F</u>	<u>E</u>		<u>O</u>	<u>R</u>	
---	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	----------	--

8		<u>A</u>		<u>O</u>	<u>N</u>				
---	--	----------	--	----------	----------	--	--	--	--

9		<u>A</u>		<u>I</u>	<u>O</u>				
---	--	----------	--	----------	----------	--	--	--	--

10		<u>I</u>	<u>Ñ</u>	<u>O</u>					
----	--	----------	----------	----------	--	--	--	--	--

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas ____ Resultado ____

Observaciones. _____

Anexo G. Taller 2.

Completar palabras a las cuales les faltan tres letras.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

1	<u>P</u>		<u>P</u>		<u>Y</u>	<u>A</u>			
---	----------	--	----------	--	----------	----------	--	--	--

2	<u>B</u>	<u>A</u>		<u>U</u>	<u>R</u>		<u>R</u>		
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--	--

3		<u>H</u>	<u>I</u>		<u>E</u>	<u>N</u>		<u>A</u>	
---	--	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--

4	<u>P</u>		<u>A</u>	<u>I</u>		<u>N</u>			
---	----------	--	----------	----------	--	----------	--	--	--

5	<u>I</u>		<u>L</u>		<u>F</u>	<u>O</u>		<u>O</u>	
---	----------	--	----------	--	----------	----------	--	----------	--

6	<u>C</u>		<u>M</u>		<u>R</u>	<u>O</u>		<u>E</u>	
---	----------	--	----------	--	----------	----------	--	----------	--

7		<u>A</u>	<u>R</u>		<u>U</u>	<u>L</u>	<u>I</u>	<u>N</u>	
---	--	----------	----------	--	----------	----------	----------	----------	--

8	<u>M</u>	<u>A</u>		<u>C</u>		<u>D</u>	<u>O</u>		
---	----------	----------	--	----------	--	----------	----------	--	--

9	<u>B</u>		<u>R</u>		<u>A</u>	<u>D</u>	<u>O</u>		
---	----------	--	----------	--	----------	----------	----------	--	--

10	<u>E</u>		<u>B</u>		<u>R</u>	<u>A</u>		<u>O</u>	
----	----------	--	----------	--	----------	----------	--	----------	--

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas ____ Resultado ____

Observaciones. _____

Anexo G. Taller 2.

Completar palabras a las cuales les faltan cuatro letras.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

1		<u>S</u>	<u>C</u>		<u>P</u>		<u>I</u>					
---	--	----------	----------	--	----------	--	----------	--	--	--	--	--

2	<u>D</u>		<u>N</u>		<u>S</u>	<u>A</u>		<u>R</u>		<u>O</u>		
---	----------	--	----------	--	----------	----------	--	----------	--	----------	--	--

3		<u>E</u>		<u>U</u>		<u>S</u>	<u>I</u>		<u>O</u>			
---	--	----------	--	----------	--	----------	----------	--	----------	--	--	--

4	<u>M</u>		<u>C</u>	<u>R</u>		<u>F</u>		<u>T</u>	<u>B</u>		<u>L</u>	
---	----------	--	----------	----------	--	----------	--	----------	----------	--	----------	--

5		<u>A</u>	<u>S</u>		<u>I</u>	<u>I</u>		<u>M</u>		<u>O</u>		
---	--	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--	----------	--	--

6	<u>P</u>		<u>S</u>	<u>I</u>		<u>L</u>		<u>R</u>				
---	----------	--	----------	----------	--	----------	--	----------	--	--	--	--

7		<u>U</u>	<u>C</u>		<u>R</u>	<u>A</u>		<u>A</u>		<u>G</u>	<u>A</u>	
---	--	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--	----------	----------	--

8		<u>I</u>	<u>P</u>		<u>P</u>	<u>O</u>		<u>A</u>	<u>M</u>			
---	--	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	--	--	--

9	<u>C</u>		<u>M</u>		<u>N</u>	<u>I</u>		<u>R</u>		<u>O</u>		
---	----------	--	----------	--	----------	----------	--	----------	--	----------	--	--

10	<u>M</u>		<u>R</u>	<u>C</u>	<u>I</u>		<u>L</u>		<u>G</u>			
----	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	--	----------	--	--	--

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas _____ Resultado _____

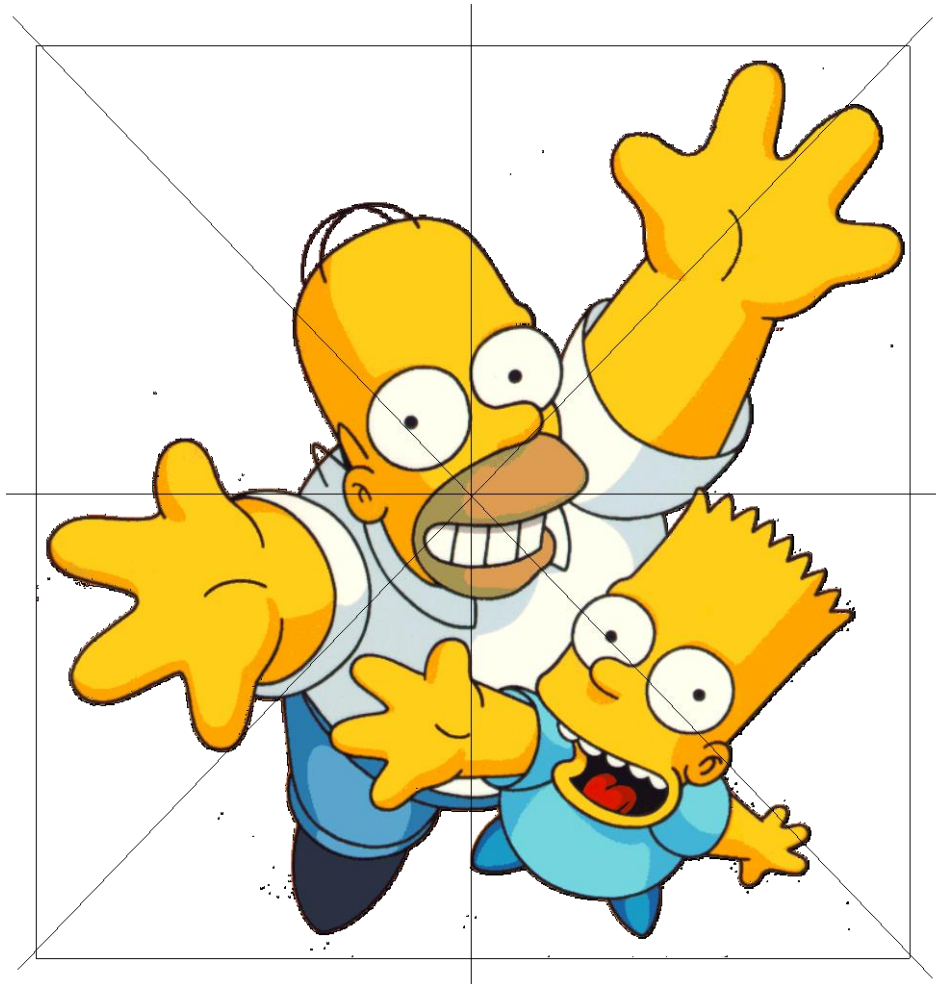
Observaciones. _____

EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

Anexo H. Taller 3.

Rompecabezas: Familia Simpson – Homero y Bart.



Anexo H. Taller 3.

Completar palabras a las que les faltan dos letras.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

1	<u>B</u>		<u>N</u>	<u>A</u>		<u>O</u>			
---	----------	--	----------	----------	--	----------	--	--	--

2	<u>E</u>		<u>E</u>	<u>F</u>		<u>N</u>	<u>I</u>	<u>E</u>	
---	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	----------	--

3	<u>C</u>	<u>H</u>	<u>A</u>		<u>C</u>	<u>L</u>		<u>I</u>	<u>A</u>
---	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------

4	<u>Z</u>	<u>A</u>		<u>O</u>		<u>E</u>	<u>S</u>		
---	----------	----------	--	----------	--	----------	----------	--	--

5		<u>O</u>	<u>L</u>	<u>I</u>	<u>C</u>		<u>A</u>		
---	--	----------	----------	----------	----------	--	----------	--	--

6	<u>A</u>	<u>M</u>	<u>A</u>		<u>I</u>	<u>L</u>		<u>O</u>	
---	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--

7	<u>Z</u>		<u>N</u>		<u>U</u>	<u>D</u>	<u>O</u>		
---	----------	--	----------	--	----------	----------	----------	--	--

8	<u>I</u>	<u>O</u>	<u>C</u>		<u>D</u>	<u>I</u>		<u>C</u>	<u>O</u>
---	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------

9	<u>A</u>	<u>L</u>		<u>O</u>	<u>H</u>	<u>A</u>		<u>A</u>	
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	--

10	<u>M</u>	<u>O</u>		<u>Q</u>	<u>U</u>	<u>I</u>		<u>O</u>	
----	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	--

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas ____ Resultado ____

Observaciones. _____

Anexo H. Taller 3.

Completar palabras a las que les faltan tres letras.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

1	<u>J</u>	<u>U</u>	<u>G</u>		<u>E</u>	<u>I</u>		<u>N</u>	
---	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--

2	<u>P</u>	<u>A</u>		<u>I</u>	<u>O</u>		<u>E</u>	<u>S</u>	
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	--

3		<u>A</u>	<u>R</u>	<u>E</u>		<u>S</u>			
---	--	----------	----------	----------	--	----------	--	--	--

4	<u>C</u>	<u>U</u>	<u>A</u>		<u>E</u>	<u>R</u>		<u>O</u>	
---	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--

5	<u>N</u>	<u>A</u>		<u>I</u>	<u>D</u>		<u>D</u>		
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--	--

6	<u>A</u>		<u>E</u>	<u>N</u>	<u>A</u>				
---	----------	--	----------	----------	----------	--	--	--	--

7	<u>E</u>	<u>M</u>		<u>A</u>	<u>N</u>	<u>A</u>		<u>A</u>	
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	--

8	<u>N</u>	<u>A</u>		<u>A</u>	<u>N</u>		<u>A</u>	<u>D</u>	<u>A</u>
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	----------

9	<u>C</u>		<u>O</u>	<u>C</u>	<u>O</u>		<u>A</u>	<u>I</u>	<u>E</u>
---	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	----------	----------

10	<u>P</u>	<u>A</u>		<u>I</u>		<u>L</u>	<u>O</u>	<u>N</u>	
----	----------	----------	--	----------	--	----------	----------	----------	--

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas ____ Resultado ____

Observaciones. _____

Anexo H. Taller 3.

Completar palabras a las que les faltan cuatro letras.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

1	<u>A</u>	<u>M</u>		<u>G</u>	<u>O</u>	<u>S</u>						
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	--	--	--	--	--

2	<u>P</u>		<u>A</u>	<u>T</u>	<u>O</u>							
---	----------	--	----------	----------	----------	--	--	--	--	--	--	--

3	<u>C</u>	<u>O</u>		<u>E</u>	<u>D</u>	<u>O</u>	<u>R</u>					
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	----------	--	--	--	--	--

4	<u>Z</u>	<u>A</u>		<u>A</u>	<u>H</u>	<u>O</u>	<u>R</u>		<u>A</u>			
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	----------	--	----------	--	--	--

5	<u>P</u>	<u>E</u>		<u>U</u>	<u>Q</u>	<u>U</u>	<u>E</u>		<u>I</u>	<u>A</u>		
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	--

6	<u>V</u>		<u>S</u>		<u>I</u>	<u>A</u>	<u>N</u>	<u>I</u>	<u>E</u>			
---	----------	--	----------	--	----------	----------	----------	----------	----------	--	--	--

7	<u>C</u>	<u>A</u>		<u>I</u>	<u>N</u>	<u>O</u>						
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	--	--	--	--	--

8	<u>H</u>	<u>U</u>	<u>R</u>		<u>C</u>	<u>A</u>	<u>N</u>					
---	----------	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	--	--	--	--

9	<u>C</u>	<u>A</u>		<u>I</u>	<u>O</u>	<u>N</u>	<u>E</u>		<u>A</u>			
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	----------	--	----------	--	--	--

10	<u>A</u>	<u>L</u>	<u>M</u>	<u>I</u>		<u>O</u>	<u>N</u>					
----	----------	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	--	--	--	--

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas ____ Resultado ____

Observaciones. _____

Anexo H. Taller 3.

Completar palabras a las que les faltan dos o tres letras.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

1	<u>S</u>	<u>A</u>		<u>C</u>	<u>O</u>	<u>C</u>		<u>O</u>				
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	--	--	--	--

2	<u>A</u>	<u>S</u>		<u>E</u>		<u>I</u>	<u>O</u>					
---	----------	----------	--	----------	--	----------	----------	--	--	--	--	--

3		<u>E</u>	<u>V</u>	<u>I</u>		<u>I</u>	<u>A</u>					
---	--	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	--	--	--	--

4	<u>M</u>		<u>C</u>	<u>E</u>		<u>O</u>	<u>R</u>	<u>A</u>				
---	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	--	--	--

5	<u>A</u>	<u>N</u>		<u>M</u>	<u>A</u>		<u>I</u>	<u>I</u>	<u>O</u>	<u>S</u>		
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	----------	----------	--	--

6	<u>S</u>	<u>E</u>		<u>R</u>	<u>U</u>		<u>H</u>	<u>O</u>				
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	--	--	--	--

7	<u>C</u>		<u>M</u>	<u>P</u>	<u>A</u>		<u>I</u>		<u>L</u>	<u>A</u>		
---	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	--	----------	----------	--	--

8	<u>A</u>	<u>G</u>		<u>A</u>	<u>P</u>	<u>A</u>		<u>E</u>		<u>A</u>		
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	--	----------	--	--

9	<u>C</u>	<u>O</u>		<u>Q</u>	<u>U</u>		<u>L</u>	<u>L</u>		<u>S</u>		
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--	--

10		<u>O</u>	<u>M</u>	<u>P</u>	<u>U</u>		<u>A</u>	<u>D</u>	<u>O</u>		<u>A</u>	
----	--	----------	----------	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	--

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas ____ Resultado ____

Observaciones. _____

Anexo H. Taller 3.

Completar palabras a las que les faltan dos o tres letras.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

1	<u>C</u>	<u>A</u>		<u>C</u>	<u>U</u>	<u>L</u>	<u>A</u>		<u>O</u>		<u>A</u>	
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	----------	--	----------	--	----------	--

2	<u>C</u>	<u>A</u>		<u>A</u>	<u>Ñ</u>							
---	----------	----------	--	----------	----------	--	--	--	--	--	--	--

3	<u>R</u>	<u>O</u>		<u>Q</u>	<u>U</u>		<u>L</u>		<u>A</u>			
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--	----------	--	--	--

4	<u>N</u>		<u>V</u>	<u>I</u>		<u>E</u>	<u>Ñ</u>	<u>O</u>				
---	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	--	--	--

5	<u>S</u>		<u>M</u>	<u>A</u>	<u>N</u>		<u>R</u>		<u>O</u>			
---	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	--	----------	--	--	--

6	<u>G</u>	<u>A</u>		<u>L</u>	<u>I</u>	<u>N</u>		<u>Z</u>	<u>O</u>			
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	--	--

7	<u>D</u>	<u>E</u>		<u>A</u>	<u>R</u>		<u>O</u>	<u>L</u>		<u>A</u>	<u>D</u>	<u>O</u>
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	----------

8		<u>E</u>	<u>O</u>	<u>N</u>	<u>C</u>		<u>I</u>	<u>O</u>				
---	--	----------	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	--	--	--

9	<u>C</u>	<u>A</u>		<u>E</u>	<u>N</u>		<u>A</u>	<u>R</u>		<u>O</u>		
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--	--

10	<u>I</u>	<u>I</u>		<u>R</u>	<u>E</u>		<u>A</u>					
----	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--	--	--	--	--

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas ____ Resultado ____

Observaciones. _____

Anexo H. Taller 3.

Completar palabras a las que les faltan dos o tres letras.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

1	<u>A</u>	<u>V</u>	<u>I</u>	<u>S</u>		<u>O</u>		<u>E</u>	<u>S</u>			
---	----------	----------	----------	----------	--	----------	--	----------	----------	--	--	--

2		<u>A</u>	<u>R</u>	<u>R</u>	<u>E</u>		<u>E</u>	<u>R</u>	<u>A</u>			
---	--	----------	----------	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	--	--

3	<u>M</u>	<u>A</u>		<u>I</u>	<u>P</u>	<u>O</u>		<u>A</u>	<u>S</u>			
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	----------	--	--	--

4	<u>D</u>	<u>E</u>		<u>A</u>	<u>L</u>							
---	----------	----------	--	----------	----------	--	--	--	--	--	--	--

5	<u>I</u>		<u>I</u>	<u>I</u>		<u>I</u>	<u>E</u>		<u>O</u>			
---	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	--	--	--

6	<u>C</u>	<u>A</u>		<u>I</u>	<u>N</u>	<u>I</u>		<u>O</u>				
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	--	--	--	--

7	<u>K</u>	<u>I</u>		<u>O</u>	<u>N</u>	<u>O</u>						
---	----------	----------	--	----------	----------	----------	--	--	--	--	--	--

8	<u>B</u>	<u>A</u>		<u>O</u>	<u>N</u>		<u>E</u>	<u>S</u>	<u>I</u>	<u>O</u>		
---	----------	----------	--	----------	----------	--	----------	----------	----------	----------	--	--

9	<u>E</u>	<u>N</u>	<u>A</u>		<u>I</u>		<u>A</u>	<u>S</u>				
---	----------	----------	----------	--	----------	--	----------	----------	--	--	--	--

10	<u>F</u>		<u>S</u>	<u>I</u>	<u>B</u>		<u>E</u>					
----	----------	--	----------	----------	----------	--	----------	--	--	--	--	--

Evaluación: Total palabras: 10. Palabras encontradas ____ Resultado ____

Observaciones. _____

EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

**Anexo I. Taller 4.
Rompecabezas: Bebé Simpson.**



Anexo I. Taller 4. El Zapatero.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

A) Había una vez un zapatero que, sin ninguna culpa por su parte, se volvió tan pobre, que solo le quedó un pedazo de cuero rojo indispensable para hacer un par de zapatos. Una noche lo cortó y dejó listo para armarlos al otro día, pero cuando se levantó los zapatos ya estaban hechos. El zapatero quedó muy asombrado por lo bien que estaban terminados y los pudo vender a tan buen precio que compró cuero para dos pares más uno negro y uno blanco, los cortó por la noche pensando en hacerlos por la mañana pero cuando se levantó ya estaban fabricados. Intrigado compró más cuero y cortó cuatro pares más dos negros, uno rojo y uno blanco y esa noche se hizo el dormido. Cuál no sería su asombro cuando con los ojos entreabiertos vio a dos duendes que a gran velocidad fabricaban los zapatos más hermosos que hubiera visto jamás. Se levantó, se hizo amigo de los duendes y ellos le enseñaron cómo mejorar su trabajo, a partir de ese día el zapatero se hizo famoso en toda la ciudad porque sus zapatos no tenían competencia.

1. ¿Cuántos zapateros hay en esta historia?	
2. ¿Cuántos duendes habían?	
3. ¿Cuántos pares de zapatos le hicieron los duendes?	
4. ¿De cuántos colores fueron los zapatos que hicieron los duendes?	

5. ¿Qué hizo el zapatero para volverse tan pobre? _____

6. ¿Qué hizo el zapatero con los duendes? _____

7. ¿Por qué el zapatero se volvió famoso? _____

Observaciones. _____

Anexo I. Taller 4. Rin Rin Renacuajo.

Nombre. _____ Género. M F Edad. _____

Fecha de aplicación _____ Aplicado por: _____

B) Poesía de Rafael Pombo: El renacuajo paseador.

El hijo de _____ Rin Rín renacuajo
salió esta mañana, muy _____ y muy majo,
con pantalón _____, corbata a la moda,
sombrero encintado y chupa de boda
¡Muchacho no _____! le grita _____,
pero él le hace un _____ y orondo ____ va.

Halló en el _____ a un ratón _____,
y le dijo: ¡_____! venga usted conmigo,
Visitemos juntos a doña _____,
y habrá francachela y habrá _____.

A poco _____, y avanza ratón,
estírase el _____, coge el aldabón,
da dos a tres golpes, pregunta: ¿Quién es?
Yo doña _____, beso a usted los _____.

Observaciones. _____

Anexo J. Taller 5. Construcción de historias.

Condiciones: Las orientadoras reunieron a los estudiantes y conformaron 4 grupos de estudiantes. A cada grupo le entregaron una serie de figuras recortadas de prensa y revistas, uno de los estudiantes pidió que lo dejaran actuar solo, solicitud que le fue concedida porque él alegó tener una historia personal muy importante para contar.

Las historias debían permitir conocer el sentido y significado que las figuras adquieren en la cotidianidad de los estudiantes. Así como estimular aún más el trabajo en equipo y la responsabilidad para el manejo de los roles que les correspondía a cada uno en su grupo.

La transcripción de las historias es fiel copia del original, para respetar los giros gramaticales empleados por los estudiantes.

- Grupo No. 1: Justo, Danilo, Felipe, Brayan, Javier. Figuras entregadas. Un señor sentado, condones, soldados, juanes, futbolistas del equipo América, guitarra eléctrica, un señor en unas rejas.

Había una vez un señor que estaba aburrido y se fue a tomar, después se fue pa un motel con una muchacha y compró cuatro condones y salió a la 1AM y llegaron los soldados se lo llevaron al señor a un campamento y en el campamento tenían secuestrado a Juanes después de un año lo soltaron después de cinco meses se volvió futbolista del América y ganó mucha plata y se compro una guitarra eléctrica.

- Grupo No. 2. claudia, Keila, Diana, Natalia, Leidy. Figuras entregadas. Un señor con un tigre de ojos verdes, celular, un río con basura y un niño, una muchacha, cervezas, un carro, moto, figura del mar, un reloj, una muñeca.

Había un señor que se había perdido en la selva cuando de pronto apareció un tigre de ojos verdes, que miraba la gente sobre todos a tarsan y deber que el tenía ojos verdes al se le convirtieron los ojos verdes cuando pasaron muchos años, el salio todo un caballero, en un río lo encontraron, un señor, con un niño votando la basura en un río y se amiraron cuando vieron a hece pobre hombre que tenía ojos verdes, ellos se asustaron y se fueron corriendo cargo al niño se montaron en el carro a tomar cerveza y cuando el niño se encontró una muñeca con un reloj muy eimoo cuando el padre se hiba a pagar las servesas se le cayo el célula y se encontró un var, eran las 12 pm y una señorita cogela le salio y él dever que ella

era muy hermosa y le siguió el ritmo en coquetear y ella le dijo que fueran a la pieza que le pagara mínima cantidad de dólares y ella debería que ella quedo en embarazo y él le compro un moto y ella no sabía que él tenía una sorpresa y cuando la señora vio la moto y un peluche con unas gollas y le dijo que de adonde había sacado todo este dinero y él le dijo que era rico, como el rico se había ganado un viaje para Santamaría la señora y el señor se quedaron a vivir al lado del mar, bueno y fueron muy felices para toda la vida el señor dejó de tomar y ella dejó la prostitución y él ahora le cuenta que perdió un hijo alado del río.

Vivieron muy felices. GOOD BAY OK.

- Grupo No. 3. Janier, Diana, Sara, Cristián, Kevin, Doris. Figuras entregadas. Guerrilleros, una niña en su cumpleaños, papas explosivas, frutas, un señor, un regalo, una champaña.

Que había una vez unos guerrilleros fueron a la ciudad y llegaron a una casa y se llevaron una señora su hijo que estaba cumpliendo 8 años y le colocaron una bomba y a los segundos explotó la bomba ubieron 9 muertos de toda la familia quedo la mamá erida le llevaron frutas le llevaron una sandía y después se sano y de ahí tuvieron un accidente pero ellas no les paso nada después e enamoro de un señor muy simpático el señor llamaba Kevin y tuvieron una hija y se casaron y se fueron a la luna de miel la niña creció se llamaba Doris y cumplió 15 años le llevaron regalos después a Kevin lo secuestra el jefe de la guerrilla llamaba Janier él y la tía fue a visitar a la mamá de Doris y la tía se llamaba Diana y le lleva una champane tomaron vino se emborracharon se fueron a bailar conocieron a un señor que se llamaba Cristián se casaron y fueron felices para siempre.

- Grupo No. 4. Jhon Jairo, Aymer, Eibar, Carlos, Jessica. Figuras entregadas. Caja de cervezas, una muchacha, un muchacho, zapatos, botas, un regalo de navidad, oso de peluche.

Había una vez una familia feliz que fueron de compras y un día un joven estaba deprimido porque vio a la novia, con otro y se fue con una caja de cervezas a tomar y después encontró una muchacha que estaba comprando un regalo y se hicieron novios tiempo después se casaron y tuvieron un hijo y pasaron por una zapatearía y compraron cuatro pares de botas y yegó la navidad y el hijo ya había crecido y la mamá se fue para Bogotá por que se le murió una hermana y tenía que ir al entierro y cuando la enterraron y la

mamá compro un oso de peluche y tiempo después volvió a la casa y el hijo se puso feliz por el regalo y vivieron felices para siempre.

- Grupo No. 5. José Luis. No se le entregó ninguna figura, él inventó su propia historia, asegurando no necesitar ayuda para hacerlo..

Yo hablo de la droga y el licor. Gracias por su atención. Se que para todos es un pecado andar bebiendo en la calle o andar fumando marihuana Yo e bisto a muchas personas que toman porque la novia se le va con otro o por ejemplo que fuman. Pueden llegar a la casa a tratar mal a la mujer, a la madre.

Nosotros los hombres llegamos a la casa todos borrachos a pegarle a la hija o al hijo, por eso también hablo del respeto porque los niños para el hombre y la mujer son lo más importante en la vida.

Algunas mujeres que toman y fuman y están en embarazo les puede salir enfermo el hijo que sale de la mujer, va creciendo y se vuelve un vicioso porque su propia madre está fumando o tomando.

Anexo K. Taller 6. Sociodrama de la escuela y la familia.

Condiciones del juego. La orientadoras conformaron dos grupos mixtos procurando que en cada uno de ellos se encontraban estudiantes que habitualmente prefieren agruparse de forma diferente y con preferencia con unos cuantos compañeros en particular. El tiempo asignado para la preparación 20 minutos y para la socialización 20 minutos, para la plenaria y conclusiones 20 minutos. Las orientadoras proporcionaron a los estudiantes variados elementos con los cuales ellos podían caracterizar los personajes que surgieran durante el desarrollo de cada representación tanto de la escuela como de la familia.

El grupo A que actuó tomando como referencia el aula de clases se pudo observar que rápidamente fueron asignados roles a cada uno de los integrantes, donde algunos de ellos se mostraron vigilantes porque cada cual se apegara y respetara las reglas establecidas. La niña Claudia (14) años asumió el liderazgo general junto con Fabián (9 años) y acordaron los temas que serían representados entre los que se encontraban; la actuación habitual del docente en clase y la reacción ante situaciones específicas por parte de los estudiantes como cuando ocurre un daño el estudiante es llevado a la dirección, y la forma de castigar es colocando tareas escritas.

Así mismo entre estas representaciones la directora de la escuela fue caracterizada en aspectos relevantes como su intervención cuando los estudiantes quebraron un vidrio o cuando no están al día con los pagos de la matrícula. Otras personas que también intervienen en la vida escolar son los llamados recreacionistas de Comfacauca que según los mismos estudiantes realizar una labor repetitiva y carente de atractivo por su bajo contenido lúdico, además porque estas personas se comportan brusca y groseramente con ellos. Otro personaje representado por el grupo A fue un profesor de música que da clases en la escuela y es coordinador en el hogar infantil incluso las orientadoras también formaron para de la representación.

En el grupo B al cual le correspondía la familia desde un principio no fue posible que aceptaran el liderazgo de ninguno de los compañeros ni que pudieran seleccionar temas en que todos estuvieran de acuerdo como elaborar un guión y de esta manera asignarse los roles correspondientes.

El tiempo asignado para preparar la representación se fue en discusiones, alegatos, quejas a las orientadoras dando como resultado que finalmente no pudieron a ningún acuerdo y solo actuará el primer grupo.

Anexo L. Taller 7. Sociodrama: Construcción de una familia.

Condiciones del juego. Las orientadoras conformaron tres grupos mixtos cada uno de los cuales representaban grupos de herman@s sin presencia de padres y otros adultos.

- Grupo A = Catalina, Diana Milena, Jessica, Carlos Andrés, José Luis, DIDIER, Aimer, Fabián.
- Grupo B = Claudia, Diana Marcela, Keila del Mar, Danilo, Justo Daniel, Jhon Jairo, Javier, Kevin.
- Grupo C = Doris, Sara, Natalia, Brian David, Jhonatan, Eiver, Cristian.

Entre cada grupo los herman@s debían asignar roles para manejo y administración del hogar, improvisando diálogos referentes a tales cuentos. Del mismo modo una pareja de herman@s de cada grupo debía salir a un parque imaginaria en donde se encontraría con las parejas de los otros grupos formándose tres parejas de novios, los varones debían improvisar la etapa del galanteo y posteriormente llevar a sus novias a presentarlas con los propios hermanos y después ir a pedir la mano en las familias de ellas.

El juego concluye cuando las parejas contraigan matrimonio en una ceremonia colectiva.

El tiempo asignado para la preparación fueron de 20 minutos, 30 minutos para la actuación en familia, en el parque, la presentación en las familias y 10 minutos para la ceremonia de matrimonio. De igual forma se les proporciona a los estudiantes variados elementos para caracterizar los personajes correspondientes.

EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

Anexo M. Fotografías de las actividades desarrolladas

Test de fillo



EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

Celebración día del Niñ@



EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

Espacios para el Juego y la Recreación



EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO



Espacios Académicos



EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

Dinámica Rompecabezas



EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO

EL JUEGO EN EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN NIÑ@S EN
INFANCIA...

BEATRIZ EUGENIA MERA PIEDRAHITA
MARISOL ROJAS ERAZO