



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**PROGRAMA DE DOCTORADO: CURRÍCULUM, PROFESORADO E
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

TÍTULO DE LA TESIS:

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA BASADO EN EL
JUEGO Y EL JUGUETE COMO MEDIADORES
LÚDICOS EN LA TRANSMISIÓN Y ADQUISICIÓN
DE VALORES Y ACTITUDES EN EL ALUMNADO
DE 5 AÑOS**

AUTOR:

JUAN ALBERTO TORRES CAMPOS

DIRECTORES:

**DR. D. CÉSAR TORRES MARTÍN
DR. D. JOSÉ LUIS CONDE CAVEDA
DR. D. JUAN TORRES GUERRERO**

GRANADA 2008

A mi familia

AGRADECIMIENTOS:

A mis directores de Tesis: César Torres y José Luís Conde, por brindarme su amistad, por manifestarme cada día la ilusión del trabajo y la esperanza en una escuela generadora de proyectos y valores, por haberme ayudado, y por todo el tiempo dedicado con amabilidad y gratuidad, siempre les estaré agradecido.

A los profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, que participaron en los Cursos de Doctorado del Programa “*Currículum, Profesorado, e Instituciones Educativas*”, por haber despertado en mí el deseo de investigar

A todos mis maestros de Educación Primaria, a mis profesores de Bachillerato y al profesorado Universitario, que de todos ellos y ellas recibí aprendizajes útiles para mi vida y fueron sembrando en mí el deseo de dedicarme a la enseñanza.

A los miembros del Grupo de Investigación HUM 727, por su apoyo y colaboración y por darle sentido a la palabra “*grupo*”. Entre otros, a Javier Figueras, Magdalena Cerdón y Gema Vílchez.

A la profesora Virginia Viciano, por las aportaciones documentales que me ha proporcionado, lo que me ha facilitado avanzar en la fundamentación teórica de este trabajo.

A Luís Ruíz, por estar disponible para colaborar, y por esa *mano sabia* que a todos nos echa, cuando los datos comienzan a agobiarnos.

A Daniel Linares, quien en momentos importantes de mi vida adolescente supo darme sabios consejos.

A Diego Collado, por tantas informaciones como me proporcionó y por transmitirme la importancia de creer en el valor de los valores.

A los expertos que colaboraron en la validación del cuestionario pasado a padres y madres, por haber facilitado y contribuido a la elaboración del instrumento de medida que ha posibilitado esta investigación.

A los profesores y profesoras expertos que participaron en el Grupo de Discusión, por poner al servicio de esta investigación y de la educación en general, sus conocimientos, creencias, aportaciones y contenidos.

A los maestros y maestras de Educación Infantil que entregan cada día lo mejor de si mismos en la ardua tarea de educar a niños y niñas.

A todas las madres y padres que respondieron a los cuestionarios, en la creencia de que sus respuestas colaborarían a educar mejor a sus hijos e hijas.

A mis alumnos y alumnas de cinco años, por ser mi fuente de energía y los que me dan la razón e ilusión para trabajar cada día.

A los maestros y maestras, trabajadores ilusionados del Colegio La Noria de Almuñécar, que han compartido este proyecto y este tiempo conmigo.

A todos vosotros y vosotras, lectores, investigadores anónimos y a todos los que os sintáis identificados conmigo, muchas gracias por formar parte de esta Tesis y haber contribuido a ella, y sobre todo, gracias por ser parte de mi vida.



ÍNDICE GENERAL

	Página
ÍNDICE GENERAL	
INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN	1
PRIMERA PARTE	
MARCO CONCEPTUAL.	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
CAPÍTULO I.- DESARROLLO EVOLUTIVO DEL ALUMNADO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 AÑOS)	
1.- DESARROLLO COGNITIVO	27
1.1.- La representación de escenas, sucesos e historias	29
1.2.- El Desarrollo del Conocimiento Categorical	31
1.3.- La Memoria y utilización de estrategias	33
1.4.- La Resolución de Problemas	36
2. - DESARROLLO DEL LENGUAJE	39
2.1. - Desarrollo del Lenguaje en la Etapa de Educación Infantil	40
2.2.- Evolución de la Comprensión y de la Expresión en a Infancia	46
2.3.- Relaciones entre el Lenguaje y el Pensamiento	48
3. - DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO	63
3.1.- Procesos mentales de socialización	57
3.2.- Procesos conductuales de socialización	58
3.3. - Procesos afectivos de socialización	59
3.3.1.- El apego infantil	60
3.3.2.- Relaciones entre iguales	63
3.3.3.- La escuela como institución socializadora	69

4.- DESARROLLO MOTOR	73
4.1.- Aspectos generales del desarrollo físico y motor en el segundo ciclo de la etapa de educación infantil (3-6 años)	74
4.2.- Características motrices de niño de 3 a 4 años	76
4.3.- Características motrices de niño de 4 a 5 años	79
4.4.- Características motrices de niño de 5 a 6 años	82

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO I	89
------------------------------------	-----------

CAPÍTULO II.- LA EDUCACIÓN MORAL, LA TRANSVERSALIDAD Y LOS VALORES EN EDUCACIÓN INFANTIL

1.- LA EDUCACIÓN MORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL	99
1.1.- Conceptualizando la Moral	99
1.1.1.- La Moral Heterónoma	100
1.1.2.- La Moral Autónoma	102
1.2.- La necesidad de la Educación Moral en Educación Infantil	103
1.3.- Modelos y Estrategias de Educación Moral más significativos	106
1.3.1.- Educación Moral basada en la Socialización	107
1.3.2.- Educación Moral basada en la Clarificación de valores	108
1.3.3.- Educación Moral basada en el desarrollo del juicio o razonamiento moral.	109
1.3.4.- Modelo de Educación Moral basado en la formación de hábitos y del carácter moral	111
1.3.5.- Educación moral concebida como proyecto de vida	112
1.4.- Modelos actuales de Educación Moral empleados en Educación Infantil: Educación en valores basado en la construcción de la personalidad moral	114

2.- LA TRANSVERSALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL	119
2.1.- Conceptualizando la Transversalidad	119
2.2.- Los Temas Transversales en Educación Infantil	122
2.3.- Transversalidad y Proyecto de Centro	124
2.4.- Los Temas Transversales en Educación Infantil	127
3.- CONCEPTUALIZANDO LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS	131
3.1.- Los Valores en Educación Infantil	131
3.1.1.- El subjetivismo axiológico	132
3.1.2.- El objetivismo axiológico	133
3.1.3.- La multisignificación del término valor	134
3.1.4.- Caracterizando a los valores	135
3.1.5.- Jerarquía de valores	136
3.1.6.- Clasificando los valores	138
3.2.- Las Actitudes en Educación Infantil	143
3.2.1.- Conceptualizando las Actitudes	143
3.2.2.- Caracterizando a las Actitudes	144
3.2.3.- Funciones de las Actitudes	145
3.2.4.- La estructura y los componentes de las Actitudes	146
3.3.- Las Normas en Educación Infantil	149
4.- TEMAS TRANSVERSALES, VALORES Y ACTITUDES PRESENTES EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	151
4.1.- Los Temas Transversales en nuestra investigación	151
4.1.1.- Educación Moral y para la Convivencia	151
4.1.2.- Educación para la igualdad entre los géneros	152
4.1.3.- Educación para la Salud	154
4.1.4.- Educación para al Paz	158
4.1.5.- La Educación Ambiental	161

4.2.- Valores y actitudes planteados en nuestra investigación	163
4.2.1.- El valor de la Responsabilidad en Educación Infantil	163
4.2.1.1.- Conceptualizando la Responsabilidad	163
4.2.1.2.- Educando la Responsabilidad	164
4.2.1.3.- Fomento de la Responsabilidad en Educación Infantil	166
4.2.2.- El valor de la Autoestima en Educación Infantil	167
4.2.2.1.- Conceptualizando la Autoestima	167
4.2.2.2.- Componentes de la Autoestima	168
4.2.2.3.- Construyendo la Autoestima en Educación Infantil	170
4.2.3.- El valor del Respeto en Educación Infantil	172
4.2.3.1.- Conceptualizando el Valor del Respeto	173
4.2.3.2.- El Respeto a uno mismo	173
4.2.3.3.- Respeto a los demás	174
4.2.3.4.- Educando el Respeto	175
4.2.3.5.- Las Normas organizan la convivencia	176
4.2.3.6.- Fomento del Respeto en Educación Infantil	176
4.2.4.- El valor de la Amistad y el compañerismo en Educación Infantil	177
4.2.4.1.- Conceptualizando la Amistad	178
4.2.4.2.- Componentes de la amistad	178
5.- LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE NUESTRO PROGRAMA BASADO EN EL JUEGO Y EN LOS JUGUETES COMO MEDIADORES LUDICOS	181
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO II	185

CAPÍTULO III.- EL VALOR DEL JUEGO Y DEL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL

1.- JUEGO Y EDUCACIÓN INFANTIL	195
1.1.- Conceptualizando el Juego	202
1.2.- Rasgos identificativos del juego	204
1.3.- Principales Teorías del Juego	205
1.3.1.- Teorías Biológicas	206
1.3.2.- Teorías Psicológicas	206
1.3.3.- Teorías Estructurales	207
1.3.4.- Teorías Conductuales	208
1.4.- Características del Juego	209
1.5.- Clasificando el Juego	211
1.6.- Estrategias del Juego	212
1.6.1.- Individual	213
1.6.2.- De Cooperación	213
1.6.3.- De Oposición	213
1.6.4.- De Resolución	214
1.7.- El Juego y el desarrollo de las capacidades del alumnado de Educación Infantil	216
2.- EL JUGUETE COMO MEDIADOR LÚDICO EN EDUCACIÓN INFANTIL	219
2.1.- Conceptualizando el juguete	220
2.2.- Clasificando el Juguete	223
2.3.- El Juguete y el Desarrollo Físico y Psíquico del niño y la niña	225
2.4.- El papel del juguete en Educación Infantil	227
2.5.- El juguete didáctico	229

3.- ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE EL JUEGO Y EL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL	233
3.1.- Investigaciones relevantes sobre el juego y el juguete en Educación Infantil	233
3.1.1.- El Sistema ESAR para la clasificación del juguete	233
3.1.2.- Análisis evolutivo de la empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamientos de ayuda y cooperación en niños	237
3.1.3.- El juego y el juguete en la sociedad actual. Valoraciones y criterios de elección de juguetes en adultos con niños de 0 a 10 años	238
3.1.4.- Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la Educación física en centros de Educación Primaria de Granada	239
3.1.5.- Efectos de un Programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del Segundo Ciclo de la etapa de Educación Infantil.	242
3.1.6.- Psicomotricidad y juego en la atención temprana de niños con discapacidad	244
3.1.7.- Comunicación publicitaria de juguetes en televisión. Estudio de las variables audiovisuales, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots emitidos durante 1999 en España. Particularidades en la edad target y sexo target.	245
3.1.8.- El juguete didáctico: una herramienta para su evaluación	247
3.1.9.- Valores de género en el diseño de juguetes infantiles	249
3.2.- Investigaciones relevantes en Programas de Educación en Valores	252
3.2.1.- Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria	252
3.2.2.- Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria.	254

4.- JUEGOS Y JUGUETES EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	257
4.1.- El Juego Simbólico y su relación con las Áreas de Conocimiento	259
4.2.- Rincones de Juego y Juguetes utilizados en nuestra investigación	261
4.2.1.- Rincones utilizados	261
4.2.2.- Juguetes fabricados	264
 BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO III	 271

SEGUNDA PARTE DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	283
1.1.- Planteamiento del Problema.	283
1.2.- Objetivos de la Investigación	284
2.- EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	285
2.1.- Diseño del Programa	285
2.2.- Justificación de las Unidades Didáctica	286
2.3.- Unidades que componen el Programa	287
3.- DISEÑO METODOLÓGICO	309
3.1.- Fases del Diseño de investigación	310
3.2.- Contexto de la Investigación	311
3.2.1.- Contexto histórico-sociocultural	311
3.2.2.- Contexto del Centro “LA NORIA”	313
3.3.- La Muestra	314

3.4.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información	315
3.4.1.- Técnicas Cuantitativas: Cuestionario	315
3.4.1.1.- Revisión Bibliográfica	316
3.4.1.2.- Técnica Delphi: Conceptualización y características	316
3.4.1.3.- Ventajas y limitaciones del método	319
3.4.1.4.- Fases de la elaboración del cuestionario	323
3.4.1.5.- Análisis de los datos cuantitativos con el programa SPSS 14.0	327
3.4.2.- Técnicas Cualitativas: Diario del Profesor y Grupo de Discusión	327
3.4.2.1.- El Diario del Profesor	327
3.4.2.1.1.- Concepto	327
3.4.2.1.2.- Condiciones para que el diario sea válido desde el punto de vista investigativo.	330
3.4.2.1.3.- Normas de elaboración del diario	330
3.4.2.2.- Grupo de Discusión	334
3.4.2.2.1.- Concepto	334
3.4.2.2.2.- Diseño del Grupo de Discusión con profesorado universitario experto en Educación Infantil	335
3.4.2.3.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE.	338
3.4.2.3.1.- Justificación de su elección	338
3.4.2.3.2.- Proceso de Categorización	339
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO IV	341
CAPÍTULO V.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO PASADO A PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO	
CAMPO I.- DATOS IDENTIFICATIVOS	349

CAMPO II.- CRITERIOS PARA LA COMPRA DE LOS JUGUETES	354
CAMPO III.- USO DE LOS JUGUETES	376
CAMPO IV.- VALORES QUE AYUDAN A TRANSMITIR LOS JUGUETES, COMO MEDIADORES LÚDICOS	382
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO V	405
CAPÍTULO VI	
ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO EXPERTO EN EDUCACIÓN INFANTIL	
CAMPO 1.- LA UTILIZACIÓN DEL JUEGO Y EL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL	413
1.1.- LA UTILIZACIÓN DEL JUEGO EN EDUCACION INFANTI	414
1.1.1.- Como Procedimiento Metodológico	414
1.1.2.- El juego como Contenido	417
1.1.3.- El Juego como Premio	419
1.1.4.- El Juego como Recreación	420
1.2.- UTILIZACIÓN DEL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL	421
1.2.1.- Mediador lúdico	421
1.2.2.- Mediador evolutivo	422
1.2.3.- Mediador de aprendizaje	423
1.2.4.- Mediador educativo	424
CAMPO 2.- INFLUENCIAS DEL ENTORNO EN LA COMPRA DE JUGUETES A NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL	427
2.1.- EL ENTORNO FAMILIAR	428
2.2.- EL ENTORNO SOCIOCULTURAL	430
2.2.1.- Juguete objeto de consumo	430
2.2.2.- Juguete sexista	431
2.2.3.- Juguete bélico	433

2.3.- EL ENTORNO MEDIÁTICO	434
2.4.- EL ENTORNO ESCOLAR	436
CAMPO 3.- EL JUEGO Y EL JUGUETE EN EL DESARROLLO DE LA TRANSVERSALIDAD, VALORES Y ACTITUDES EN EDUCACIÓN INFANTIL	439
3.1. -TEMAS TRANSVERSALES. PAPEL DEL JUEGO Y EL JUGUETE EN SU TRANSMISIÓN	441
3.1.1.- Educación para la Paz	441
3.1.2.- Educación para la Igualdad entre los géneros	443
3.1.3.- Educación para la Salud	444
3.1.4.- Educación Ambiental	445
3.1.5.- Educación Vial	446
3.1.6.- Educación para el consumo responsable	446
3.2.- LOS VALORES Y LAS ACTITUDES. PAPEL DEL JUEGO Y DEL JUGUETE EN SU TRANSMISIÓN	448
3.2.1.- El valor de la Responsabilidad	449
3.2.2.- El valor del Respeto	450
3.2.3.- El valor de la Amistad / Compañerismo	451
3.2.4.- El valor de la Autoestima	451
CAMPO 4.- EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL JUEGO DEL JUGUETE	455
4.1.- PROPICIAR TIEMPOS Y ESPACIOS PARA EL JUEGO	456
4.1.1.- Juegos en casa	456
4.1.2.- Juego en la calle	458
4.1.3.- Propiciar la Autonomía	459
4.2.- SEGUIR CRITERIOS EDUCATIVOS PARA LA COMPRA DE JUGUETES ADECUADOS PARA SUS HIJOS/AS	460
4.3.- NO FOMENTAR EL CONSUMISMO DE JUGUETES EN LOS HIJOS/AS	461
4.4.- MENOR SUPERPROTECCIÓN A LOS HIJOS/AS	462

CAMPO 5.- EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL JUEGO DEL JUGUETE	465
5.1.- LA SOCIALIZACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO Y DEL JUGUETE	467
5.1.1.- Juegos colectivos y juegos cooperativos	467
5.1.2.- Metodología de Trabajo en grupo: Rincones y talleres	468
5.1.3.- La Metodología en función de los objetivos	469
5.2.- LA COORDINACIÓN DE LAS ACCIONES	470
5.3.- PROPUESTAS DE MEJORA	472
5.3.1.- Mejorar la relación Familia-Escuela	472
5.3.2.- Taller del juguete didáctico	473
5.3.3.- Escuelas de Padres	474
BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VI	475

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL ENTORNO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN	485
1.1.- EL ENTORNO SOCIOCULTURAL	488
1.2.- EL ENTORNO FAMILIAR	490
1.3.- EL ENTORNO ESCOLAR	492
1.4.- ENTORNO AMBIENTAL, METEREOLÓGICO	494
2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL GRUPO DE CLASE	499
2.1.- LA FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE	500
2.1.1.- La Asamblea (FAS)	501
2.1.2.- Los Rincones (FRI)	503
2.1.3.- Arriba y Abajo (FAA)	505

2.2.- INTERFERENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE	507
2.2.1.- Ruido Ambiental	507
2.2.2.- La Atención Dispersa	509
2.2.3.- Los Conflictos	511
2.3.- EL JUEGO COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	512
2.4.- LOS JUGUETES MEDIADORES LÚDICOS	513
2.5.- MOTIVACIONES COLECTIVAS	516
CAMPO 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL PROFESOR, UN REFERENTE CERCANO	519
3.1.- EL PROFESOR ANTE EL GRUPO DE CLASE	521
3.1.1.- El profesor, mediador del conocimiento	521
3.1.2.- El profesor colaborador	523
3.1.3.- El profesor siempre Educador	523
3.1.4.- El profesor Motivador	525
3.2.- REFLEXION EN LA ACCION, REFLEXIÓN DESPUES DE LA ACCIÓN, REFLEXIÓN...	526
3.3.- ANTE LAS ACTIVIDADES, TAREAS DE CLASE	528
3.4.- LA SALUD UN CONDICIONANTE DE PRIMER ORDEN	528
3.4.1.- A nivel personal	528
3.4.2.- Del grupo clase	529
3.5.- EL PROFESOR ANTE LOS VALORES	531
CAMPO 4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL PROFESOR ANTE LOS TEMAS TRANSVERSALES IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	535
4.1.- EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA	537
4.2.- EDUCACIÓN AMBIENTAL	539
4.3.- EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD ENTRE LOS GÉNEROS (COEDUCACIÓN)	541
4.4.- EDUCACIÓN PARA LA SALUD	543
4.5.- EDUCACIÓN VIAL	544

4.6.- EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR	546
CAMPO 5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: LOS VALORES, LAS ACTITUDES y LAS NORMAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	549
5.1.- VALORES Y ACTITUDES QUE SE MANIFIESTAN EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	552
5.1.1.- Amistad/Compañerismo	552
5.1.2.- Respeto	553
5.1.3.- Responsabilidad	556
5.1.4.- Autoestima	558
5.2.- LAS NORMAS REGULAN LA CONVIVENCIA	559
5.2.1.- Las Normas y las reglas organizan la convivencia	559
5.2.2.- El Restablecimiento de la Norma	560
CAMPO 6: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL PROFESOR ANTE EL CURRÍCULUM	563
6.1.- LOS OBJETIVOS	564
6.1.1.- Las metas que guían el proceso	564
6.1.2.- La Motivación hacia los objetivos	566
6.2.- LOS CONTENIDOS	567
6.2.1.- Mediadores	567
6.2.2.- Los contenidos también se aprenden colaborando con otros agentes sociales	568
6.3.- LAS ACTIVIDADES	569
6.4.- LA METODOLOGÍA	570
6.4.1.- La Globalización	570
6.4.2.- La Reflexión	572
6.4.3.- La Participación	573
6.4.4.- El juego estrategia metodológica	574
6.5.- LA EVALUACIÓN	574

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VII 577

CAPÍTULO VIII
INTEGRACIÓN METODOLÓGICA: EVIDENCIAS
CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS 585

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: 587
Conocer los criterios, intereses y las motivaciones por las que se guían los padres y madres a la hora de comprar juguetes a sus hijos

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA DEL OBJETIVO: Indagar 603
acerca de la influencia que el contexto sociocultural, mediático y escolar tiene sobre la adquisición de juguetes en el alumnado de Educación infantil

3.- INTEGRACIÓN METODOLOGICA EN EL OBJETIVO: 611
Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado de conducirse con respeto y responsabilidad en su forma de actuar en las tareas y actividades escolares ordinarias, así como del buen uso de los juguetes, materiales, instalaciones y espacios de los diferentes entornos que utilizan

4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Indagar 615
acerca de la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad y el compañerismo, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás

5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Analizar 619
los posibles cambios en los niveles de autoestima y autoconcepto del alumnado que participa en el programa de intervención, motivados por la influencia que el juego y el juguete tiene sobre ellos

6.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Verificar 623
el tratamiento que los temas transversales reciben en la familia, la escuela y los medios de comunicación, como principales agentes que intervienen en la socialización de los niños y niñas de Educación Infantil

7.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Valorar y 641
contrastar las diferentes estrategias metodológicas utilizadas en la intervención didáctica en el aula con alumnos y alumnas de Educación Infantil, para la transmisión y adquisición de actitudes y valores

8.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Establecer 649
propuestas conjuntas de mejora, dirigidas a las diferentes entidades

de socialización, para dar soluciones a problemas que afectan al entorno social dónde se desenvuelve el alumnado

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VII	655
CAPÍTULO IX.- CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	661
1.- CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	663
2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	677
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	681
ANEXOS	711



INTRODUCCIÓN
JUSTIFICACIÓN

Se acude a la escuela para solucionar o aliviar responsabilidades que venían asumiendo otras instancias sociales, como la familia, la iglesia o la comunidad local. A este modelo de escolarización emergente, a ese nuevo modelo de escuela, se le ha llamado en algún momento la Escuela Total.
M. LORENZO DELGADO, 2007

La institución escolar, en sus diferentes etapas, incluida la Educación Infantil, tiene como objetivo planificar intervenciones didácticas destinadas a preparar a los niños y niñas para poder comprender e intervenir activamente en su comunidad.

Dado que los procesos educativos son procesos intencionales, deben de responder a una sistemática, orientada a conseguir los propósitos que actúan como referente y en el sentido de alcanzar los objetivos a los que se tiende, considerados como valiosos para la educación de la persona y el desarrollo de su personalidad, como elemento integrante de una cultura portadora de valores, actitudes, conocimientos, etc. Por ello, es preciso definir en las *Finalidades Educativas* el Qué se pretende con la educación y el Para qué, concretándose posteriormente el cómo, quién, cuándo, dónde, con qué.

Las Finalidades Educativas son valores en cuanto preparan para la vida, ya que el valor es una cualidad estructural, que tiene su existencia y sentido en situaciones concretas, condicionada lo mismo por el sujeto que por el objeto. Las Finalidades educativas hacen referencia a valores en sentido finalista, a metas valiosas por sí mismas y que en gran parte se identifican como valores morales, pero también hacen referencia a modelos específicos de conducta (valores instrumentales), así como a estados deseables de conducta para alcanzar determinados fines y objetivos.

Las inquietudes del profesor por mejorar su práctica educativa, así como la preocupación de este por inculcar valores en el alumnado de Educación Infantil, considerados como valores esenciales del ser humano como el respeto, la responsabilidad, la autoestima, el compañerismo y la amistad, le ha llevado a planificar y programar sus Unidades Didácticas desde los valores a través de la aplicación de un *programa de intervención* basado en el juego y en el juguete como mediador lúdico.

Tras la aplicación de este programa de intervención, en el que se toma como base el juego y la utilización de los juguetes, esperamos ver mejorados los aspectos relacionales del alumnado como un enriquecimiento de sus actitudes y valores que repercutirá, según esperamos en una relación con los agentes sociales (padres, profesorado, compañeros y compañeras de clase...) muy fluida, así como un mejor comportamiento en las clases y en su vida cotidiana.

Con la esperanza de que este estudio nos aporte líneas de acción a través de la interpretación y mejor comprensión de las actitudes y valores de un grupo de alumnos de cinco años del C. P. La Noria de Almuñécar, planteamos nuestro trabajo.

1.2.- Objetivos de la Investigación

Los *Objetivos Generales* pretendidos en esta Investigación son:

- 1.- Analizar las posibilidades que puede tener un programa de intervención basado en el juego y en la utilización de los juguetes como mediadores lúdicos, sobre la adquisición de hábitos, actitudes y valores individuales y sociales en alumnos y alumnas de 5 años.
- 2.- Comprobar la incidencia que tiene sobre la conducta psicosocial de un grupo de alumnos y alumnas de 5 años, una programación de aula que toma como elemento de partida para su elaboración los valores y como recursos metodológicos los juegos y los juguetes.
- 3.- Establecer diferentes propuestas para solucionar problemas relacionados con los temas transversales (como preocupaciones sociales) dirigidas a las diferentes instituciones de socialización primaria y secundaria que participan en la educación del alumnado de Educación Infantil.

Los *Objetivos Específicos* que nos planteamos en esta investigación, son los siguientes:

- 1.- Conocer los criterios, intereses y las motivaciones por las que se guían los padres y madres a la hora de comprar juguetes a sus hijos y el uso que estos realizan de los mismos.

- 2.- Indagar acerca de la influencia que el contexto sociocultural, mediático y escolar tiene sobre la adquisición de juguetes en el alumnado de Educación infantil.
- 3.- Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado de conducirse con respeto y responsabilidad en su forma de actuar en las tareas y actividades escolares ordinarias, así como del buen uso de los juguetes, materiales, instalaciones y espacios de los diferentes entornos que utilizan.
- 4.- Indagar acerca de la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad y el compañerismo, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.
- 5.- Analizar los posibles cambios en los niveles de autoestima y autoconcepto del alumnado que participa en el programa de intervención, motivados por la influencia que el juego y el juguete. tiene sobre ellos.
- 6.- Verificar el tratamiento que los temas transversales reciben en la familia, la escuela y los medios de comunicación, como principales agentes que intervienen en la socialización de los niños y niñas de Educación Infantil.
- 7.- Valorar y contrastar las diferentes estrategias metodológicas utilizadas en la intervención didáctica en el aula con alumnos y alumnas de Educación Infantil, para la transmisión y adquisición de actitudes y valores.
- 8.- Establecer propuestas conjuntas dirigidas a las diferentes entidades de socialización, para dar soluciones a problemas que afectan al entorno social dónde se desenvuelve el alumnado

El programa de intervención específico de educación en valores personales y sociales se ha diseñado a través de la utilización del juego y del juguete como mediadores lúdicos; los consideramos como pieza clave de nuestra investigación y le proporciona un carácter novedoso, abriéndose un amplio margen de posibilidades de aprendizaje por parte del alumnado de actitudes, hábitos y valores.

Hay que destacar el carácter práctico y útil del programa de intervención al ser el causante y responsable, en mayor o menor medida de los cambios y

modificaciones en la conducta psicosocial del alumnado participante en el proceso de educación en valores.

El programa consta de once Unidades Didácticas, que abarcan desde el mes de Octubre de 2006, hasta el mes de Junio de 2007, con diferente temporalización, comenzando por la Unidad Didáctica “*Nuestro colegio*”, con un planteamiento de objetivos y contenidos generales, para continuar con el desarrollo de los Unidades Didácticas de carácter más específico, tomando cada una de ellas como referencia un valor nuclear, de los que componen el desarrollo de nuestro programa de intervención, aportando los otros valores restantes, aquellos aspectos que pueden confluir en la consecución de los objetivos didácticos que nos hemos planteado.

Consideramos que los contenidos y su organización a través de Unidades Didácticas globalizadas, dan buena respuesta para la consecución de nuestros objetivos. Nuestro planteamiento recoge diferentes aspectos vinculados con las Finalidades Educativas fijadas en el Proyecto de Centro y con la Programación general de todo el curso, aunque la recogida de información de manera sistemática se ha realizado desde Octubre hasta Junio.

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre y cols. (2003: 243)¹ y por Collado Fernández (2005: 502)² podemos considerar nuestro estudio como Investigación Acción, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, a través de un proceso sistemático, para tomar decisiones sobre un programa educativo. Se trata pues, de una forma de investigación educativa aplicada que intenta determinar el valor de programas educativos de acuerdo con determinados criterios.

El diseño de la investigación se ha desarrollado teniendo en las siguientes fases:

¹ Latorre, A. y otros (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.

² Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda.
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Planteamiento de objetivos generales y específicos.
3ª Fase:	PLANIFICACIÓN Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: Diseño y aplicación de un Programa de Intervención.
4ª Fase	PROPOSITO: valorar, tomar decisiones, optimizar. Elaboración y pasación de un Cuestionario a los padres y madres del grupo de alumnos y alumnas de 5 años.
5ª Fase	Diseño y elaboración del Diario del Profesor.
6ª Fase	Diseño y realización de un Grupo de Discusión con expertos universitarios en Educación Infantil.
7ª Fase:	ANÁLISIS DE DATOS. Tratamiento descriptivo, interpretativo y establecimiento de discusión.
8ª Fase:	PROCESO DE TRIANGULACIÓN: Juicios positivos y negativos.
9ª Fase:	CONCLUSIONES Toma de decisiones-Vías de acción.

Cuadro de Fases de la investigación.

El Contexto de la Investigación ha sido el centro de enseñanza dónde se realiza la experiencia, el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “LA NORIA” de Almuñécar (Granada) situado en la Avenida Amelia Sánchez.

Siguiendo las directrices de los manuales de investigación revisados (Goetz y Lecompte 1988: 92-98)³, el universo de población que constituye nuestra muestra es el alumnado de 3º curso de Educación Infantil (5 años) del C. P. La Noria, que participan en la aplicación de un programa de intervención basado en el juego y en el juguete, buscando la mejora en su relación grupal, en sus actitudes y en valores individuales y sociales.

El grupo de 5 años está formado por 25 alumnos, 8 niños y 17 niñas; la mayoría son vecinos del Paseo de San Cristóbal y del Barrio de Los Marinos de Almuñécar. El entorno familiar, social, económico y cultural es diferente, aunque si hemos de catalogarlo diremos que pertenecen a un nivel medio.

³ Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988:92-98). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Nuestra metodología integra técnicas cuantitativas –cuestionario- y técnicas cualitativas, -Grupo de Discusión y Diario del Profesor-, para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica a través de una triangulación de los datos y por tanto validar los mismos.

El instrumental para el tratamiento de la información es el siguiente:

- El cuestionario se analizó con el software SPSS versión 14.0
- Para el análisis de datos cualitativos, Grupo de Discusión y Diario del Profesor, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez; Gil y García, 1996: 248 y ss.)⁴

Las Técnicas e instrumentos de recogida de la información que hemos utilizado durante el proceso, han sido el cuestionario a padres y madres del alumnado, el Diario del Profesor para verificar con sus descripciones e interpretaciones la marcha del proceso y el Grupo de Discusión con profesorado experto Universitario y en Educación Infantil sobre la temática de la educación en valores a través de programas globalizados, que utilizan como recursos metodológicos los juegos y los juguetes.

En el primer estudio de nuestra investigación, hemos decidido la utilización del **cuestionario** como herramienta de recogida de información, la finalidad es explorar de manera sistemática y ordenada, las ideas, creencias y motivos de los padres y madres para comprar a sus hijos juguetes y conocer sus percepciones sobre los tipos de juegos que llevan a cabo sus hijos en su tiempo libre. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad. (Rodríguez; Gil y García, 1996: 291)⁵.

Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión Bibliográfica.
2. Técnica Delphi.
3. Pilotaje del mismo.

Las fases de elaboración del cuestionario han sido las siguientes:

- Envío del primer cuestionario abierto.

⁴ Rodríguez, Gregorio.; Gil, Javier y García, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

⁵ Rodríguez, Gregorio.; Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Op. Cit. pp. 291 y ss.*

- Análisis del primer cuestionario.
- Segundo cuestionario: jerarquizar la importancia de los temas y grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Tercer cuestionario: argumentos y contra-argumentos.
- Diseño y pilotaje del Cuestionario final.

La segunda técnica de recogida de la información durante el proceso de intervención ha sido el **Diario del Profesor**. Permite, mediante el registro y las descripciones que realiza sobre las experiencias vividas en el aula, reflexionar, tomar conciencia de su actuación y de adquirir un conocimiento práctico a través de las decisiones que adopta para futuras intervenciones. También el diario proporciona información al investigador de cómo piensan los profesores sobre la enseñanza y lo que han anotado sobre su práctica: anécdotas, sentimientos, actitudes, motivaciones, conclusiones personales al reaccionar en el campo de la enseñanza y en el espacio específico del aula (problemas y dificultades encontradas), acontecimientos. Todo esto facilitará una información continuada al investigador sobre las dificultades y necesidades que requieren como consecuencia de la experiencia, adoptando las orientaciones y reflexiones oportunas para ayudar a la consecución de los objetivos. Romero Cerezo (1995)⁶ y Collado Fernández (2005: 533)⁷.

Para verificar la validez del diario como fuente de obtención de información para la investigación hemos considerado las aportaciones realizadas por Yinger y Clark, (1988)⁸; Zabalza (1987; 1991)⁹; Del Villar Álvarez (1993)¹⁰; Romero Cerezo (1997)¹¹; Morcillo Losa (2004: 227)¹² y Collado Fernández (2005: 533)¹³

⁶ Romero Cerezo, Cipriano (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.

⁷ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁸ Yinger, R. J. y Clark, C. M. (1988). *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante: Ediciones Marfil.

⁹ Zabalza, M. A. (1987;1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

¹⁰ Del Villar Álvarez, Fernando (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.

¹¹ Romero Cerezo, Cipriano (1997). *La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 1. (0).

¹² Morcillo Losa, José Alfonso (2004). *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.

¹³ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de*

- Representatividad, debe reflejar la experiencia habitual del profesor, esto es debe ajustarse a la realidad de lo acontecido.
- Se da la adecuación cuando es parte de la actividad profesional del entrenador, sirviendo como complemento a la práctica.
- La fiabilidad de los datos se consigue a través de la triangulación con otras fuentes de obtención de los mismos, como puede ser la entrevista, la observación, el seminario, etc.
- Se consigue la validez cuando las evidencias documentales están a disposición de otros investigadores.

La tercera técnica que hemos utilizado ha sido el Grupo de Discusión. Los Grupos de Discusión forman parte de las técnicas de investigación que utilizan pedagogos, sociólogos, politólogos o psicólogos, pero su conocimiento quizás ha trascendido por la gran utilización que han hecho de esta técnica las investigaciones de mercado y el seguimiento de audiencias. El reconocimiento de los resultados de los estudios basados parcial o totalmente en grupos de discusión, ha incrementado la demanda de su uso hasta el punto de ser una práctica habitual en los más variados estudios. Este trabajo resalta las capacidades y los límites de esta práctica, y reflexiona sobre situaciones específicas, derivadas de la experiencia en múltiples trabajos de investigación. (Krueger, 1991: 34)¹⁴.

El Diseño del Grupo de Discusión realizado con profesorado experto en Educación Infantil ha sido el siguiente:

1.	Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas.
2.	Selección de los participantes: determinación de las características que iban a reunir, así como selección de los mismos.
3.	Selección del moderador.
4.	Determinación del lugar y fecha.
5.	Adiestramiento del moderador.
6.	Desarrollo del grupo de discusión.
7.	Recopilación, transcripción y análisis de la información.

Diseño del Grupo de Discusión con profesorado experto en Educación Infantil

alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁴ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin y Lincoln (2000)¹⁵ denominan modelo de triangulación, que viene a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos, si utilizamos diversas técnicas de recogida de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

A nivel de organización estructural, el trabajo de investigación que se presenta, además de la Introducción-Justificación, está dividido en tres partes generales: la Primera Parte dedicada al Marco Conceptual, la Segunda Parte a la Investigación propiamente dicha y la Tercera Parte en la que se presentan las Conclusiones y Perspectivas de futuro de este estudio.

El Capítulo I, al que hemos denominado “DESARROLLO EVOLUTIVO DEL ALUMNADO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 AÑOS)”, lo hemos subdividido en cuatro grandes apartados. El primero está dedicado al Desarrollo Cognitivo; el segundo al Desarrollo del Lenguaje, el tercero al Desarrollo socio-afectivo y el cuarto al Desarrollo Psicomotor, todos ellos referidos a los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil.

El Capítulo II, dedicado a profundizar sobre LA EDUCACIÓN MORAL, LA TRANSVERSALIDAD Y LOS VALORES EN EDUCACIÓN INFANTIL se ha dividido en cuatro apartados: 1.- La Educación Moral en Educación Infantil; 2.- La Transversalidad en Educación Infantil; 3.- Conceptualizando los Valores, las Actitudes y las Normas y 4.- Los Temas Transversales, Valores y Actitudes presentes en nuestra investigación. Se especifican los Temas Transversales de Educación Moral y para la Convivencia. Educación para la igualdad entre los géneros, Educación para la Salud, Educación para la Paz y la Educación Ambiental. También se conceptualizan los valores de la Responsabilidad, la Autoestima, el Compañerismo, la Amistad y el Respeto.

En el Capítulo III, se trata en profundidad EL VALOR DEL JUEGO Y DEL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL, y se ha dividido en cuatro apartados: El Juego en Educación Infantil; El Juguete como mediador lúdico en Educación Infantil; en el tercer apartado se analizan Investigaciones relevantes sobre el Juego y el Juguete en Educación Infantil y que aportan conocimiento a nuestro trabajo de investigación. El cuarto apartado se dedica a especificar los Juegos y los juguetes empleados en nuestra investigación, en este apartado se

¹⁵ Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative researchs*. Londres: Sage.

trata en profundidad el Juego Simbólico y su relación con las Áreas de Conocimiento, así como los Rincones de Juego y juguetes utilizados en nuestra investigación.

La Segunda Parte del trabajo corresponde al capitulado dedicado a la investigación de campo. Consta de cuatro capítulos. El capítulo IV está dedicado al análisis de la Metodología que hemos seguido en la elaboración del trabajo de investigación. Se comienza con el Planteamiento del Problema y se formulan los Objetivos de la Investigación; se hace especial constancia del Diseño metodológico: fases, contexto, técnicas e instrumentos de recogida de la información (Cuestionario, Diario del Profesor y Grupo de Discusión), así como se especifican los programas utilizados para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

En el Capítulo V, se analizan y discuten los datos obtenidos en el Cuestionario pasado a los padres y madres del alumnado de cinco años. El análisis del cuestionario se realiza en función de los campos que se habían determinado:

1. Preguntas sociodemográficas.
2. Preguntas sobre intereses y causas por las se adquieren los juguetes.
3. Preguntas organizadas en una escala cualitativa del 1 al 4 sobre tipología de los juguetes.

En el Capítulo VI, analizaremos las Evidencias cualitativas obtenidas del análisis del Grupo de Discusión que se ha llevado a cabo con profesorado universitario experto en Educación Infantil y con profesores en activo de la etapa de Infantil. En el análisis del Grupo de Discusión, se ha focalizado en aquellos aspectos que se han considerado más relevantes. Pretendemos que con el informe realizado, se puedan dar a conocer las opiniones, creencias, motivaciones y conocimientos del profesorado, sobre los procesos de transmisión y adquisición de actitudes y valores en Educación Infantil.

En el Capítulo VII, se procede a realizar el Análisis y la Discusión del Diario del Profesor llevado a cabo a lo largo de la puesta en práctica de nuestro trabajo: lo hemos hecho centrándonos en el análisis de cada uno de los campos utilizados en el Diario (Grupo de clase, Profesor, Currículo, Contexto, Transversalidad y Valores) por separado. Cuando realizamos el análisis de cada campo; estos a su vez también lo hemos dividido en subcampos, y estos a

su vez en categorías y subcategorías para ordenarlo de una forma más sistemática. Y en estas subcategorías aportamos comentarios o ideas con matices positivos, negativos o intermedios relativos al campo en cuestión que aparecen en el Diario, aportando también las fechas en las que se producen. En la discusión hemos comprobado, corroborado o evidenciado similitudes y diferencias con otros trabajos de investigación con objetos de estudio próximos al nuestro.

El Capítulo VIII, se dedica a la triangulación metodológica. Se trata de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión, mediante la comparación de las diferentes evidencias cuantitativas y cualitativas que a nuestro juicio son más relevantes. En todos los casos, los objetivos planteados han sido comprobados por los resultados obtenidos mediante los datos del Cuestionario pasado a los padres y las madres, las informaciones aportadas por el Grupo de Discusión de expertos y las reflexiones recogidas en el Diario del Profesor.

En el Capítulo IX se exponen las conclusiones generales y específicas a las que se ha llegado en esta fase del trabajo de investigación, así como se exponen las perspectivas de futuro que se abren al dar a conocer los resultados y conclusiones a la comunidad científica. Especial incidencia se realiza en la utilización generalizada de las estrategias de intervención didáctica; así como del programa de trabajo.

Se incorpora un apartado específico dedicado a la Bibliografía utilizada en la realización de este trabajo de investigación, finalizándose con el apartado de Anexos, en los que se incluyen el cuestionario utilizado, ficha del Diario del Profesor, protocolo para el Grupo de Discusión y ejemplo de una Unidad Didáctica del Programa de Intervención.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN LA INTRODUCCIÓN - JUSTIFICACIÓN

- Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Del Villar Álvarez, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres: Sage.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988:92-98). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A. y otros. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lorenzo Delgado, M. (2007). La escuela como devoradora de formación: construyendo la escuela total. En Lorenzo Delgado, M. y otros (coord..) (2007). *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Grupo de Investigación Área. Granada: Ediciones Adhara, S. L.
- Morcillo Losa, J. A. (2004). *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romero Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Romero Cerezo, C. (1997). *La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 1. (0).
- Yinger, R. J. y Clark. C. M. (1988). *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante: Ediciones Marfil.
- Zabalza, M. A. (1987;1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

DESARROLLO EVOLUTIVO DEL ALUMNADO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 AÑOS)

SUMARIO DEL CAPÍTULO I

DESARROLLO EVOLUTIVO DEL ALUMNADO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL (3-6 AÑOS)

1.- DESARROLLO COGNITIVO

- 1.1.- La representación de escenas, sucesos e historias
- 1.2.- El Desarrollo del Conocimiento Categorial
- 1.3.- La Memoria y utilización de estrategias
- 1.4.- La Resolución de Problemas

2. - DESARROLLO DEL LENGUAJE

- 2.1.- Desarrollo del Lenguaje en la Etapa de Educación Infantil
- 2.2.- Evolución de la Comprensión y de la Expresión en la Infancia
- 2.3.- Relaciones entre el Lenguaje y el Pensamiento

3. - DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO

- 3.1.- Procesos Mentales de Socialización
- 3.2.- Procesos Conductuales de Socialización
- 3.3. - Procesos Afectivos de Socialización
 - 3.3.1.- El Apego Infantil
 - 3.3.2.- Relaciones entre Iguales
 - 3.3.3.- La Escuela como Institución Socializadora

4.- DESARROLLO MOTOR

- 4.1.- Aspectos Generales del Desarrollo Físico y Motor en el Segundo Ciclo de la Etapa de Educación Infantil (3-6 Años)
- 4.2.- Características Motrices del Niño de 3 a 4 años
- 4.3.- Características Motrices del Niño de 4 a 5 años

El desarrollo intelectual es necesariamente lento y también esencialmente cualitativo: la evolución de la inteligencia supone la progresión de diferentes etapas que se diferencian entre sí por la construcción de esquemas cualitativamente diferentes
JEAN PIAGET, 1947

La tradición en Psicología Evolutiva suele establecer principios únicos y globales para explicar el cambio infantil. Autores evolutivos de la relevancia de Piaget (1947)¹, consideran que las capacidades cognitivas que los niños utilizan para conocer el mundo son universales y útiles para cualquier tipo de objeto sobre el que se aplican. Todos ellos piensan que son las mismas capacidades cognitivas las que se ejecutan sobre los objetos de conocimiento, ya sean éstos objetos físicos o sociales. Por tanto, no se establecen diferencias sustantivas sobre lo que supone conocer la realidad de las cosas o la realidad de las personas.

Consideramos que los procesos evolutivos son independientes e individualizados y aunque podamos establecer una serie de rasgos que caracterizan a cada periodo de la vida, rasgos comunes en cuanto a la evolución del lenguaje, evolución cognitiva, motora, afectivo-social, etc., cada uno de ellos va madurando conforme múltiples circunstancias, que los hacen particulares y personales de cada individuo.

¹ Jean Piaget (1896-1980). En *La psicología de la inteligencia* (1947). Buenos Aires: Psique. Piaget recopila las clases del curso que impartiera en el Colegio de Francia durante el año 1942, resumiendo allí sus investigaciones psicogenéticas de la inteligencia; en tal obra Piaget postula que la lógica es la base del pensamiento; y que en consecuencia la inteligencia es un término genérico para designar al conjunto de operaciones lógicas para las que está capacitado el ser humano, yendo desde la percepción, las operaciones de clasificación, sustitución, abstracción, etc. hasta -por lo menos- el cálculo proporcional. En la teoría de PIAGET, el desarrollo intelectual está claramente relacionado con el desarrollo biológico. El desarrollo intelectual es necesariamente lento y también esencialmente cualitativo: la evolución de la inteligencia supone la progresiva de diferentes etapas que se diferencian entre sí por la construcción de esquemas cualitativamente diferentes. La teoría de PIAGET descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

Por esta razón, queremos advertir que las ideas que se viertan en este capítulo deben ser consideradas con la prudencia señalada, ya que la evolución no se debe estereotipar, ni considerar un continuum milimetrado de adquisiciones. En este sentido, lo único que pretendemos es acercar al lector al desarrollo evolutivo del niño de la etapa de Educación Infantil, concretamente para el ciclo de 3-6 años; que tenga una idea de los rasgos generales que caracterizan a dicho ciclo, edades donde hemos centrado nuestra experimentación.

Han sido numerosísimas las manifestaciones y los estudios que ha habido a lo largo de la evolución de la psicología como ciencia, así lo muestran las ideas de autores destacados tales como Bruner (1975)² y Flavell (1977)³. Por este motivo sigue existiendo actualmente cierta controversia respecto a bastantes de los factores que influyen en la evolución de la etapa infantil. Nuestro objetivo será mostrar los diferentes puntos de vista existentes, limitándonos a describir lo poco que actualmente se sabe respecto a esta etapa.

Dentro de la etapa de Educación Infantil, como ya hemos apuntado desarrollaremos más profundamente desde el punto de vista evolutivo el segundo ciclo (3-6 años), puesto que es la edad (como ya hemos dicho) sobre la que centramos nuestra investigación, más concretamente la edad de cinco años. Este ciclo dentro de la etapa de Educación Infantil, es de una importancia fundamental puesto que en muchos de los niños significa un principio de socialización a través de la escuela y el grupo de compañeros de juego, y supone la configuración de una personalidad de acuerdo con el desarrollo madurativo y una influencia decisiva del entorno (Gallego, 1994)⁴.

Sin embargo, no podemos olvidar el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil (0-3 años), puesto que será en ese periodo donde comiencen y se consoliden aspectos fundamentales del desarrollo infantil, por lo que no lo podremos obviar, considerándolo básico desde un punto de vista evolutivo y al que nos tendremos que remitir en ocasiones para entender cómo se consolidan conductas en edades posteriores.

² Bruner, J. S. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.

³ Flavell, J.H (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: N. J: Prentice-Hall

⁴ Gallego, José Luis (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

En un primer momento, consideraremos de forma general una serie de características propias del desarrollo en general, para pasar posteriormente a realizar una descripción más pormenorizada según diversos aspectos del proceso evolutivo en estas edades.

Según Gallego (1994)⁵, podemos considerar las siguientes características generales del desarrollo:

- El desarrollo es un proceso que está sometido a la influencia de múltiples factores de tipo ambiental o de carácter hereditario.
- El desarrollo es una sucesión ordenada de cambios que implican no sólo un aumento cuantitativo sino cualitativo.
- Los patrones de desarrollo son similares en todos los individuos. Obedecen a unas leyes determinadas; a pesar de ellos cada sujeto posee unas características peculiares y un ritmo propio de desarrollo.
- Una de las características esenciales del desarrollo es su carácter integral. Este aspecto se manifiesta a través de conductas dependientes de procesos o conductas anteriores.
- A mayor nivel de desarrollo, hay una mayor diversificación de las capacidades del individuo y una mayor complejidad.
- El desarrollo de la persona parte de unas primeras capacidades generales e inespecíficas hasta llegar a la especialización de dichas capacidades, resultado de los aprendizajes en el medio social en que se desenvuelve.

A continuación, nos centraremos en el desarrollo evolutivo en la etapa de Educación Infantil, teniendo en cuenta cuatro grandes apartados, puesto que éstos son los que consideran primordiales gran parte de los autores consultados del campo del desarrollo evolutivo infantil. Estos apartados son:

- Desarrollo Cognitivo
- Desarrollo del Lenguaje
- Desarrollo Socio-afectivo
- Desarrollo Físico y Motor.

Queremos dejar constancia una vez más antes de adentrarnos en el desarrollo de cada uno de los apartados establecidos, que los datos que figuran, no son más que una aproximación a la evolución general del niño en

⁵ Gallego, José Luis (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

cada edad; sirven para orientarnos acerca de cómo va evolucionando éste, pero en ningún momento debemos considerarlos como directrices absolutas, ya que cada niño como hemos justificado, sigue un proceso madurativo particular.

Esto supone que dicho proceso madurativo, pueda fluctuar por encima o por debajo de las consideraciones de la escala dependiendo de su ritmo evolutivo. Así, podemos asegurar tomando palabras de Gesell (1940), cit. por Oña (1987)⁶ que: *“No hay dos niños que crezcan exactamente de la misma manera. Cada niño tiene un ritmo o estilo personal”*.

⁶ Oña, Antonio (1987). *Desarrollo de la motricidad: Fundamentos evolutivos de la Educación Física*. Granada: C.D. I.N.E.F.

1.- DESARROLLO COGNITIVO

Un esquema de suceso, es la relación existente entre una secuencia y otra en relación al tiempo, el niño de educación infantil tiene desarrollado dicho conocimiento y está articulado en otro tipo de esquema llamado guiones.
VIRGINIA VICIANA, 2000

El término *Cognición* es amplio y designa todos aquellos procesos en virtud de los cuales el conocimiento se adquiere y utiliza. Así pues abarca los procesos de percibir, aprender, pensar, formar conceptos y solucionar problemas (Mussen, et. al., 1983)⁷.

Explicar el Desarrollo Cognoscitivo en la niñez temprana, es tarea ardua. Este propósito no se hubiera podido realizar hace diez años, ya que la etapa de Educación Infantil, pese a su indudable interés educativo, ha sido hasta hace poco una gran desconocida.

Viciana (2000)⁸ considera que un gran problema que ha motivado la dificultad en el conocimiento de la evolución cognitiva del niño en las primeras edades, ha sido de carácter conceptual. Las teorías de los estadios de Piaget,⁹ ha considerado al niño de la etapa infantil, dotado de una serie de capacidades limitadas y en espera de grandes transformaciones en etapas posteriores. Aún considerándolas como una aportación crucial a las teorías del desarrollo, no deja de ser cuestionable cuando se concibe como si se tratara de fases uniformes, discontinuas y generalizables a todos los sujetos como queda patente en el enfoque que hace Piaget. Mediante este enfoque, las capacidades cognitivas de una etapa se contrastan con las de otras

⁷ Mussen, P. (1983). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas.

⁸ Viciana Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁹ Piaget definió una secuencia de cuatro estadios "epistemológicos" (actualmente llamados: cognitivos) muy definidos en el ser humano.

Estadio senso-motor: Desde el nacimiento hasta aproximadamente un año y medio a dos años.

- Reacciones circulares primarias: Suceden entre el primer y cuarto mes de vida extrauterina.

- Reacciones circulares secundarias: Entre el cuarto mes y el año de vida,

- Reacciones circulares terciarias: Ocurren entre los 12 y los 18 meses de vida.

Estadio preoperatorio: El estadio preoperatorio es el segundo de los cuatro estadios. Sigue al estadio sensoriomotor y tiene lugar aproximadamente entre los 2 y los 7 de edad.

Estadio de las operaciones concretas: De 7 a 11 años.

Estadio de las operaciones formales: Desde los 12 en adelante (toda la vida adulta).

posteriores, en las que aparecen estados de competencia considerados más óptimos. Para Lou (1994)¹⁰, se le reprocha a Piaget que haya transmitido una imagen negativa del niño de esta etapa, al considerarlo en una fase de transición entre el desarrollo del pensamiento simbólico y la adquisición de las operaciones concretas, y haber descrito sus características como una retahíla de sus limitaciones en las pruebas sobre operaciones concretas, más que sus logros en el momento evolutivo en el que se encuentre. Sin embargo, dice Viciano (2000: 15)¹¹

...“las investigaciones realizadas en esta última década han demostrado que la descripción que hace Piaget del niño de 2-7 años no hace justicia a sus verdaderas capacidades y a las posibilidades de educación y entrenamiento que éstas sugieren. Para ello, hay que centrarse en lo que el niño sabe y hace en cada momento, y no en lo que falla comparativamente respecto a un determinado estándar”.

Otro gran problema que ha provocado el desconocimiento de las verdaderas capacidades del niño de edad preescolar es de índole metodológica. Las pruebas y tareas que tradicionalmente se han empleado para evaluar habilidades cognitivas en niños pequeños han contribuido a dibujar un perfil poco competente de éstos.

Desde la época en que Piaget elaboró su teoría sobre el pensamiento infantil, algunos psicólogos del desarrollo han contemplado a los niños desde un punto de vista muy distinto: antes que como “pequeños científicos”, subrayan que son seres sociales. Rechazan la concepción de Piaget de considerar al niño como un solitario explorador afanado en darle sentido al mundo, y creen que es más frecuente que el niño interprete sus experiencias interactuando con gente más avezada: padres, maestros o niños mayores que, en el curso de los intercambios diarios, participando en las reglas y expectativas de la sociedad. Muchas de estas afirmaciones nos las encontramos en la teoría de Vygostky. Para este gran psicólogo el niño construye sus estructuras cognoscitivas a partir de la influencia esencial de las personas que le rodean (Vygostky cit. por V.V.A.A. 1990)¹².

¹⁰ Lou, M.A. (1994). Desarrollo Cognitivo. En: Gallego, J.L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

¹¹ Viciano Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹² Vygostky. Su teoría gira en torno a la influencia de los cambios sociales en el aprendizaje del niño. Una idea clave en su pensamiento son los niveles de desarrollo real y potencial y el espacio que los separa y que denomina zona de desarrollo próximo. Para este autor el aprendizaje es el motor del desarrollo y debe ir por delante de éste.

Resumiendo, gracias a la superación de ciertos “prejuicios” teóricos y al diseño de situaciones experimentales más apropiadas, hemos comenzado por fin a conocer las distintas peculiaridades del pensamiento del niño preescolar. En este apartado, intentaremos justificar que el niño del 2º ciclo de la etapa de Educación Infantil tiene un amplio y articulado conocimiento del mundo. Para ello partiremos de los postulados de Piaget, base de las teorías del desarrollo, para evolucionar a investigaciones más recientes e innovadoras.

A continuación, para hacer más claro el desarrollo de la evolución cognitiva, pasamos a dividir ésta, en cuatro grandes apartados, al ser éstos los aspectos dentro de la cognición, comunes a todos los autores consultados. Estos apartados, son:

- La representación de escenas, sucesos e historias
- El desarrollo del conocimiento categorial
- La memoria y utilización de estrategias
- La resolución de problemas.

1.1.- La representación de escenas, sucesos e historias

Para conocer el mundo, el niño se basa en su propio proceso perceptivo, que se organiza en esquemas. Piaget consideraba a los niños pequeños como científicos que trabajan con diligencia para averiguar cómo funciona el mundo. Desde este punto de vista, exploran activamente los alrededores tratando de asimilar nueva información basada en sus procesos actuales de entendimiento. Piaget llamaba a estas creencias Esquemas. Un esquema es un tipo de representación mental que organiza un conjunto de conocimientos que las personas poseen sobre algún dominio de la realidad. Parte de este conocimiento suele referirse a situaciones, personajes o acciones que se repiten muchas veces y del mismo modo en el medio social, y por ello las personas pueden elaborar las representaciones estables correspondientes (Peraita, 1985)¹³. Según Rodrigo (1995)¹⁴, establece tres tipos de esquemas: de escena, de sucesos y de historias, que articulan la mayor parte del conocimiento infantil.

¹³ Peraita, H. (1985). Representación de conceptos: rasgos y esquemas. *Infancia y Aprendizaje*. 33-34. 211-228

¹⁴ Rodrigo, M.J. (1995). Procesos Cognitivos Básicos. Años Preescolares en Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Vol. I. Madrid: Alianza Psicológica.

Un esquema de escena, integra conocimientos de varios tipos: sobre las relaciones físicas de varios objetos; sobre los tipos de objetos que suelen verse en determinados lugares, y sobre las relaciones de esos objetos entre sí. Conforme aumenta nuestro conocimiento del mundo, vamos incrementando del igual manera nuestro conocimiento de los esquemas de escena.

Viciano (2000: 16)¹⁵ considera que *“un esquema de suceso, es la relación existente entre una secuencia y otra en relación al tiempo. El niño de Educación Infantil tiene desarrollado dicho conocimiento y está articulado en otro tipo de esquema llamado guiones. Los guiones son estructuras conceptuales que incluyen información sobre situaciones convencionales (ir a un restaurante, visitar un museo, etc.)”*. Los elementos del guión incluyen objetos, roles, condiciones desencadenantes, resultados, y sobre todo un conjunto secuencialmente ordenado de acciones o sucesos característicos del guión. Se comenzó a explorar este tipo de esquemas en niños, para comprobar si éstos estructuraban y organizaban las secuencias que componen un suceso ordinario. Los resultados obtenidos nos indican que esta población abstrae los acontecimientos centrales para eliminar los detalles irrelevantes, de forma muy similar al adulto.

El tercer tipo de esquema, serían las llamadas Historias o cuentos, que son otro tipo de secuencias conectadas por relaciones causales. Los niños de preescolar utilizan también su conocimiento del mundo cuando comprenden y recuerdan una historia. Esto parece sorprendente a la luz de los escritos de Piaget. Este autor encontró que una de las limitaciones del niño de esta edad era recordar la secuencia correcta de una historia. Sin embargo esta contradicción se debe a la naturaleza del material que Piaget utilizó, historias mal estructuradas. Se ha comprobado que el niño de Preescolar es capaz de resumir una historia siempre y cuando sea familiar y tenga una estructura simple.

En resumen, el niño de edad preescolar, cuenta ya con un bagaje importante de conocimientos que se organiza a partir de experiencias personales y en el contacto diario de situaciones repetitivas que contengan relaciones espaciales, temporales y causales, entre sus elementos. Esto supone que al poseer un medio experimental enriquecido, el niño no sólo

¹⁵ Viciano Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

articula mejor su conocimiento, sino que además mejora la eficacia de su funcionamiento cognitivo (Palacios et. al., 1995)¹⁶.

1.2.- El Desarrollo del Conocimiento Categorical

La categorización de la realidad es una capacidad básica que permite al niño asociar conjuntos de cosas aparentemente dispares mediante relaciones de similitud o equivalencia y formar así sistemas clasificatorios.

Es evidente que las categorías de los objetos están basadas en la apariencia de éstos y en el papel que desempeñan en las actividades interactivas del bebé y los otros. Llega un momento de su evolución en que el niño es capaz, por ejemplo de relacionar una mesa y una silla en lo que denominamos “*categoría supraordinaria*” que se denomina “*mueble*”. Esta evolución ha sido explicada desde dos hipótesis totalmente diferentes; logicista y lingüista. La hipótesis logicista ha sido defendida por Piaget, que piensa que hasta los 6 años el niño no es capaz de elaborar clases supraordinadas, ya que hasta esa edad no aparece los que denomina lógica de clases. Piaget & Inhelder (1982)¹⁷ afirman que “*durante esta etapa los niños aún no han adquirido las capacidades mentales necesarias para entender muchas de las operaciones lógicas básicas que requiere la interpretación correcta de la realidad. Estas operaciones incluyen la mayor parte de los conceptos numéricos, de causa y efecto, tiempo y espacio*”.

Según Piaget, los niños en el estadio preconceptual (2-4 años), todavía tienen problemas con las principales categorías, no distinguen entre la realidad mental, física y social. Esperan quizás que el mundo inerte obedezca sus órdenes y no advierten que las leyes físicas están aparte de las normas morales humanas. En parte, estas características proceden de un punto de vista centrado en el propio niño, el egocentrismo, que según Siegler (1986)¹⁸, les impide separar con nitidez el reino de la existencia y las posibilidades personales de todo lo demás. Los niños intuitivos (5 años), están empezando a entender numerosos puntos de vista y conceptos de relación, si bien de forma inconsistente e incompleta. Su comprensión de las disposiciones por tamaño o número y las clasificaciones espaciales son imperfectas, y no pueden realizar muchas de las operaciones mentales básicas (Piaget & Inhelder, 1982)¹⁹.

¹⁶ Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

¹⁷ Piaget, J. & Inhelder, B. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

¹⁸ Siegler, R.S. (1986). *Children's thinking*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

¹⁹ Piaget, J. & Inhelder, B. (1982). *Op. Cit.*

Por otro lado y según Palacios y cols. (1995)²⁰, la hipótesis lingüística es bastante distinta y tiene su origen en el relativismo lingüístico de Whorf y en las tesis de Vygotsky, que defienden que es el lenguaje el que influye decisivamente en el establecimiento de categorías, sobre todo las supraordinadas. En esta misma línea Rosch & Nelson citado por Rodrigo (1995)²¹, han comprobado que niños con 2 años, son capaces de categorizar objetos a un nivel que denominan básico. Es decir, muy en contra de lo que Piaget postula, los niños de esa edad agrupan perros con perros, vasos con vasos, etc. Comentan que si el niño no tuviera estas categorías básicas, sería imposible una relación coherente con el medio.

Según Delval (1996)²², el niño va aprendiendo a constituir categorías con los objetos, a clasificarlos de acuerdo con sus semejanzas y a ordenarlos en función de sus diferencias.

Tomando en consideración todos estos resultados, parece evidente que la lógica de clases, no es de aparición muy tardía y su aplicación depende del contenido de la tarea y el contexto.

Según Nelson citado por Rodrigo (1995), es cierto que en el nivel supraordinario las relaciones que se establecen entre los objetos son más abstractas y no observables directamente en el mundo perceptivo. Esto supone que es ciertamente el lenguaje y las representaciones no lingüísticas de sucesos, las que van a determinar las categorías supraordinarias.

Rodrigo (2002: 207)²³ señala que la función simbólica es una de las principales características del pensamiento preoperacional a través de la cual es posible la representación de objetos, personas o sucesos. Los distintos modos de expresión simbólica (dibujo, juego, imitación diferida, lenguaje, etc.) permite al niño liberarse de la acción práctica para anticipar resultados y eventos que no están directamente presentes. Sin embargo, tradicionalmente se ha evaluado de manera negativa las capacidades cognitivas de los niños de

²⁰ Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

²¹ Rodrigo, M. J. (1995). Procesos Cognitivos Básicos. Años Preescolares en Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución. Vol. I*. Madrid: Alianza Psicológica.

²² Delval, J. (1996). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo veintiuno.

²³ Rodrigo, M. (2002). "Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años". en: Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*. 1. Alianza, Madrid. pp. 201-225.

2 a 6 años de edad, debido a la fuerte presencia de la propuesta piagetiana en la que se caracteriza el pensamiento preoperacional como un pensamiento intuitivo (razonamiento sobre la apariencia perceptiva), centrado (egocéntrico) e irreversible. Este mismo autor señala que las competencias cognitivas de los niños de estas edades no son limitadas, como lo pensaba Piaget, si se atienden las cuestiones lingüísticas, mnémicas, motivacionales y de familiaridad que están asociadas a la realización de la tarea.

En resumen, la elaboración por parte del niño preescolar de categorías supraordinarias depende no sólo de factores lingüísticos, sino también de factores cognitivos, y más concretamente de la existencia de esquemas de conocimiento de la realidad. Lo esencial del desarrollo intelectual es la organización del mundo, construyendo una imagen suya, y al mismo tiempo la construcción paralela de los procedimientos para organizarlo, que constituyen lo que entendemos por la inteligencia. (Delval, 1996)²⁴.

1.3.- La Memoria y utilización de estrategias

Muchas de las actividades de aprendizaje que el niño realiza están basadas en la utilización de estrategias de memorización. Respecto a esta idea, si entendemos que los mecanismos de retención y de recuperación de información son en definitiva el medio del que nos valemos para comprender y adquirir conocimiento, resulta plenamente justificada su importancia.

La memoria es un proceso psicológico que sirve para almacenar información, codificarla y registrarla de alguna manera. Este proceso no tendría demasiado valor para la vida humana si no fuera porque la información adquirida se almacena y puede ser recuperada en un momento dado. Todo lo que conocemos sobre el lenguaje, el mundo y nuestra propia historia personal se encuentra registrado y organizado en este enorme almacén al que llamamos memoria.

De forma tradicional se ha tratado de definir la memoria siguiendo dos distinciones que se corresponden con los dos grandes modelos sobre la memoria; el modelo procesual y el modelo estructural; Así, una definición se refiere a las tres etapas o procesos de memoria: *codificación, almacenamiento y recuperación* de la información (Cratty, 1982: 62)²⁵ y la otra se refiere a los tres componentes interrelacionados en el sistema de la memoria: memoria

²⁴ Delval, J. (1996). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.

²⁵ Cratty, B. J. (1982). *Desarrollo motor en los niños*. Barcelona: Paidós.

sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo (Atkinson y Shiffrin, 1968: 93)²⁶.

Las investigaciones de los años 70, intentaron comprobar cómo se desarrollan en la etapa de infantil, las estrategias de memorización, concretamente las de repetición (repetición verbal de lo que se pretende recordar) y las de agrupamiento (ordenar y categorizar el material para poder recordarlo). Sus resultados les llevaron a pensar que los niños de la etapa de Educación Infantil, en concreto los niños de 5 años son pasivos, no utilizan estrategias, o las que usan son ineficaces y no planifican la acción al llevarla a cabo. Sin embargo, estos autores piensan que hay un cambio drástico y ya a los 7 años el niño es activo y eficaz. Según Piaget cit. por Craig (1997)²⁷, el pensamiento de los niños de estas edades es concreto, fundado en la experiencia inmediata, y su punto de vista sobre el proceso es irreversible. Afirma que los niños tienen problemas con las tareas de clasificación, porque su memoria y su nivel de atención son relativamente cortos.

Investigaciones posteriores, en los años 80, han cuestionado esos cambios bruscos en el desarrollo de las estrategias. De estos estudios se desprende que lo que existe es una progresión gradual en el uso de estrategias. Según Papalia y Wendkos (1998)²⁸, los cuentos que Piaget les pedía relatar a los niños en sus estudios y que éstos no retuvieron para poder relatarlos, hasta los mismos adultos les resultaba difícil debido a su complejidad. Comprobaron que los preescolares utilizan estrategias cuando la meta de la actividad de memorizar es clara y motivante para ellos. Una vez más se justifica que en el contexto Juego (a diferencia de otras situaciones analíticas no motivantes para el niño), coinciden el interés y la motivación del niño, con el objetivo de memorizar el material, utilizando desde muy pequeños una estrategia como la de repetición en voz alta. En esta misma línea, los resultados de nuestra investigación pueden servir para avalar estas afirmaciones, ya que también hemos comprobado cómo el nivel motivacional hacia la actividad que se está desarrollando va a condicionar en gran medida la calidad de la información que el niño puede procesar. Craig (1997)²⁹, arguye que el conocimiento de los hechos es una clave para entender la mente infantil.

²⁶ Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968): Human memory: A proposed system and its control processes. En SPENCE, K. W. Y SPENCE, J. T. (Eds) *The psychology of learning and motivation*: Vol.2. New York. Academic Press. 89-195.

²⁷ Craig, G. L. (1997). *Desarrollo psicológico* (7ª edición). México: Prentice Hall Hispano Americana

²⁸ Papalia, D ; Wendkos, S (1998). *Psicología*. Barcelona: Herder.

²⁹ Craig, G. L. (1997). *Ibidem*.

Mientras Piaget tiende a concentrarse en lo que los niños ignoran, como las categorías y los números, Craig se interesa en lo que saben, en lo que han aprendido de su experiencia. Esta autora opina que las tentativas cotidianas de los pequeños se convierten en la materia de su vida mental y su habilidad para resolver problemas. Como los procesos cognoscitivos infantiles se basan en acontecimientos de la existencia real, su comprensión del mundo se encuentra inserta en un conocimiento social o cultural. El juego es un medio fundamental para llevar a los pequeños hacia niveles más adelantados de habilidades sociales y cognoscitivas.

Por tanto, para muchos investigadores la actividad intelectual avanza gracias al juego social, que, por lo demás proporciona una excelente oportunidad de estudiar la forma en que los niños aprenden las costumbres sociales de muy diversas culturas (Craig, 1997)³⁰.

A la hora de evaluar el uso de estrategia por parte de los niños de Educación Infantil hay que tener en cuenta un hecho incuestionable: A tales edades hay que vigilar el estado motivacional del niño hacia la tarea, su grado de implicación personal, el tipo de demanda mnémica (memorística) que le solicitamos, y la familiaridad con el material de aprendizaje.

Los estudios de las habilidades mnémicas (huellas mnémicas)³¹ de los preescolares se han concentrado en dos diferentes conductas: reconocimiento y recuerdo. El reconocimiento es la habilidad de elegir de entre imágenes, objetos y sucesos actuales sólo los que ya habían sido presenciados. Por ejemplo, los niños pueden reconocer en la ilustración de un libro algo que habían visto antes, aun cuando no sean capaces de nombrarlo o hablarnos de ello. Según Papalia & Wendkos (1994)³², los niños recuerdan mejor los objetos cuando éstos se relacionan entre sí, lo cual indica la importancia del conocimiento general. El recuerdo es la capacidad de recuperar datos de objetos y hechos que no se muestran en el momento. Requiere extraer información de la memoria a largo plazo sin la presencia del objeto.

³⁰ Craig, G. L. (1997). *Desarrollo psicológico* (7ª edición). México: Prentice Hall Hispano Americana.

³¹ Cada huella mnémica, expresa un conjunto de imágenes, sonidos, etc. asociados a palabras, frases con una semántica propia y también finalmente con una conexión a un circuito emocional determinado. Esto determina la cualidad afectiva del recuerdo. Estas huellas mnémicas se asocian a otras mediante imágenes, sonidos, etc. o palabras o semánticas comunes. De este modo, las huellas mnémicas se interrelacionan entre sí formando estructuras de consulta al momento de establecer una actividad.

³² Papalia, D. y Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

Según Craig (1997)³³, el desempeño de los preescolares en las tareas de reconocimiento son bastante buenas, aunque bastante pobres las de recuerdo, siendo ambas mejoradas entre los 2 y los 5 años. Con toda claridad, pues, los preescolares son mejores para el reconocimiento que para el recuerdo, pero su desempeño en estas labores puede mejorar si sus encargados les formulan como rutina, preguntas que prueben su memoria.

Por lo común se asume que las dificultades para recordar de los pequeños se deben a sus limitadas estrategias para codificar y recuperar. Los preescolares no organizan ni repasan de manera espontánea la información que desean recordar, como lo hacen los niños mayores y los adultos.

Sin embargo, hay estudios en los que se compararon a un grupo de niños a los que se les pidió que “recordaran” juguetes, con otro a los que se les indicó que “jugaran” con ellos; estos últimos demostraron una mayor memoria. Este hallazgo según Newman (1990: 247)³⁴, sugiere que el acto de jugar contribuye a la organización mental de la experiencia con los juguetes por parte de los niños, cuyas estrategias de memorización parecen exigir el percibir los artículos mediante el uso. La opinión de este autor también se constata en nuestra investigación donde hemos comprobado que el niño memoriza mejor aquellos contenidos con los que mantiene una relación vivenciada.

Cada vez resulta más claro que los niños son capaces de recordar información ordenada cronológicamente, es decir, en secuencia temporal. Al parecer, estructuran una serie de sucesos en un todo ordenado y significativo. Según parece, los niños son capaces de organizar y recordar una secuencia de acciones después de una sola experiencia.

Los más pequeños sólo recuerdan los acontecimientos en el orden en que ocurrieron, pues es con el tiempo y la familiaridad, cuando se consigue la habilidad de ordenar y recordar información de forma más flexible. Sólo cuando los niños se familiarizan mucho con un hecho ordenado pueden revertir la secuencia de pasos (Craig, 1997)³⁵.

³³ Craig, G. L. (1997). *Ibidem*.

³⁴ Newman, L.S. (1990). Intentional and unintentional memory in young children: Remembering playing. *Journal of experimental Child Psychology*. 50, 243-258.

³⁵ Craig, G.L. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice-Hall.

1.4.- La Resolución de Problemas

Si repasamos los postulados que Piaget defendió respecto a la resolución de problemas, nos encontramos afirmaciones como: el niño en la etapa preoperatoria, no utiliza reglas y se basa más en su intuición para la resolución de problemas. Esto supone que su conducta sería azarosa y errática y lo realizaría por principio de ensayo y error; por lo que quedan patentes las limitaciones de su funcionamiento cognitivo.

Sin embargo investigaciones posteriores a las de Piaget confirman que nada más lejos de la realidad.

Así nos encontramos investigaciones realizadas en torno a la adquisición de nociones aritméticas, que se enfrentan a la afirmación de que el niño en esas edades (2º ciclo de Infantil), no sepa contar. Según Piaget, el hecho de que el niño sepa contar verbalmente no implica que haya logrado el concepto de número. Así piensa que el niño no desarrolla sus capacidades numéricas hasta que adquiere la comprensión de los principios básicos de razonamiento, que no ocurrirá hasta pasado la etapa de la Educación Infantil.

Gelman y Gallistel (1978) cit. por Palacios et. al. (1995)³⁶, investigaron sobre la adquisición de las nociones de cuantificación y su aplicación aritmética. Para ello, hay una serie de principios que el niño debe conocer para saber contar; estos principios son: el principio de correspondencia uno a uno, el principio de ordenación estable, el principio cardinal, el principio de abstracción, y el principio de irrelevancia del orden. En su investigación comprobaron que los niños ya desde los 2 a los 4 años manifestaban cierto conocimiento implícito de los principios que rigen la cuantificación, por lo que les permite empezar a comprender operaciones aritméticas simples como son la adición y la sustracción. Según estos autores, los niños a partir de los 2 años, comienza a comprender varios de los principios de razonamiento, y por ende a comprender algunas de las operaciones aritméticas.

De igual manera, nos encontramos investigaciones realizadas en torno a la evolución del razonamiento científico. Así nos encontramos a Siegler cit. por Palacios et. al. (1995), que afirma que entre los 3 y los 5 años el conocimiento científico está gobernado por reglas. En esta edad se comienza a establecer la base del desarrollo científico, para dar paso a avances posteriores. Está

³⁶ Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

afirmación es opuesta a la de Piaget, puesto que él afirmaba que esto no ocurría hasta más tarde.

Resumimos diciendo que todas estas afirmaciones demuestran que los niños del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, son más competentes de lo que Piaget suponía. Cuando los niños de esta edad se

2. - DESARROLLO DEL LENGUAJE

La palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos, donde cada palabra cuenta con un significado específico para el contexto situacional.
VYGOTSKY, 1995

La importancia del lenguaje en las relaciones es tal, que para la etapa de Educación Infantil estamos obligados a prestar una especial atención a la adquisición y desarrollo del mismo, así como a sus posibles alteraciones. Uno de los aprendizajes más importantes que los niños adquieren en sus primeros años de vida es el de su lengua materna. A partir de él se producen las primeras interacciones sociales en su entorno, sentándose las bases de futuros aprendizajes.

Debemos ser conscientes de la importancia que el lenguaje tiene en los procesos de comunicación, y tenerlo en cuenta a la hora de abordar los aprendizajes en esta etapa.

Según Luque y Vila (1995)³⁷, antes de preguntarnos cómo aprendemos el lenguaje, debemos definirlo. El diccionario ideológico de la lengua española de Julio Casares, lo define como un sistema de signos con el que el hombre comunica a sus semejantes lo que piensa o siente. Siguiendo con estos autores, debemos analizar el lenguaje como instrumento mediador de la conducta, es decir, como herramienta culturalmente elaborada con una utilidad muy concreta: la comunicación en el entorno social. En este sentido, sólo sería posible la comunicación cuando los interlocutores confieren el mismo valor a sus expresiones lingüísticas, cuando comprenden ambos lo mismo al usarlas, cuando comparten su significado. De acuerdo con este análisis, la adquisición del lenguaje consiste en aprender a usarlo como instrumento para regular nuestras interacciones con los demás. Según Mussen (1983)³⁸, una gran parte del aprendizaje del niño depende del lenguaje, la base de toda comunicación social. El funcionamiento de la estructura social y la transmisión de la cultura de una generación a la siguiente dependen principalmente del lenguaje.

³⁷ Luque, A. y Vila, I. (1995). Desarrollo del lenguaje. En: Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

³⁸ Mussen, P. (1983). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas.

Así, denominamos desarrollo del lenguaje al proceso por el cual los seres humanos adquieren la capacidad de comunicarse verbalmente. Este desarrollo se produce en un período crítico que se extiende desde los primeros meses de vida incluso la adolescencia, en sentido estricto, ya que durante los primeros cinco años es cuándo tiene lugar a mayor velocidad de aprendizaje y se adquieren los instrumentos básicos para su dominio. Es un período fundamental pero el desarrollo del lenguaje no tiene fin, ya que constantemente se produce un aumento de vocabulario y un enriquecimiento con nuevas aportaciones expresivas.

En las explicaciones tradicionales o clasistas, las funciones del lenguaje se derivan de las capacidades intelectuales y deben entenderse como procesos de pensamiento privados y no convencionales. Es decir, en estas concepciones lo propiamente lingüístico es lo formal.

Por el contrario, tal y como en la actualidad entendemos el lenguaje, función y forma son indisociables, integran un mismo proceso.

Por lo dicho anteriormente, comenzaremos exponiendo los grandes periodos de la adquisición del lenguaje; seguiremos con la evolución de los procesos de comprensión y expresión en la etapa de Educación Infantil. Y por último hablaremos de las relaciones entre lenguaje y pensamiento.

2.1. - Desarrollo del Lenguaje en la Etapa de Educación Infantil

Según Gallardo y Gallego (1994)³⁹, el lenguaje entendido como una facultad exclusivamente humana que nos sirve para comunicarnos con nuestros semejantes, cumple una serie de funciones y experimenta una progresión importante que nosotros vamos a comentar en base a unos hitos significativos claramente apreciables según las edades. La Evolución en el lenguaje hay que estudiarla desde una perspectiva global, es decir, interrelacionada con el resto de las dimensiones infantiles. Según Donaldson (1997)⁴⁰: *“El aprendizaje del lenguaje es considerado en la actualidad como íntimamente vinculado a todo el resto del aprendizaje que se está realizando”*. De esta forma, podemos afirmar la relación existente entre el lenguaje infantil y el entorno social en el que el niño se desenvuelve. La influencia del entorno es tan poderosa que el habla infantil está mediatizada por las expresiones de su

³⁹ Gallardo, J.R. & Gallego, J. L. (1994). Desarrollo del lenguaje: Prevención alteraciones. En Gallego, J.L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

⁴⁰ Donaldson, M. (1997). *La mente de los niños*. Madrid: Morata (2ª edición).

medio. Para Luque y Vila (1995)⁴¹, el dominio progresivo de las habilidades de uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general, a la vez que es difícil explicar la evolución del lenguaje sin relacionarlo con el medio social y la capacidad intelectual.

Un factor de indudable importancia en la evolución de la capacidad lingüística es el lenguaje del entorno social. La experiencia proporcionada por el uso que los demás hacen del lenguaje en sus interacciones y, especialmente, al comunicarse con el propio sujeto, es su principal fuente de información sobre el lenguaje mismo. Este factor según Luque y Vila (1995), es denominado Input Lingüístico.

Mientras Piaget caracterizaba la mayor parte de la conversación preescolar como egocéntrica, investigaciones recientes muestran que la conversación de los niños es social desde muy temprana edad (Papalia y Wendkos, 1998)⁴².

Normalmente el entorno social ofrece un modelo de uso del lenguaje adaptado a los modos de vida y al tipo de interacciones habituales en ese entorno social, es decir adecuado a sus hábitos y necesidades comunicativas. Las diferencias entre contextos interactivos suelen traducirse en distintos estilos y modos de uso del lenguaje. Así dos grupos sociales pueden compartir las generalidades del código y ofrecer inputs lingüísticos muy diferentes.

El input lingüístico identifica a la comunidad o al grupo hablante y del mismo modo que vehicula sus pautas socioculturales, ejerce una presión socializadora sobre el uso individual del lenguaje en el interior de esa comunidad o grupo.

Son clásicas las investigaciones en el terreno de la sociolingüística que han mostrado los mecanismos de transmisión social del déficit de competencia lingüística a través del input: los niños de clase trabajadora tienen madres que se expresan pobremente y participan de las mismas limitaciones; mientras que los niños de clase acomodada comparten con sus madres un lenguaje más elaborado. Esto llega a ser un problema educativo, cuando contemplamos sus efectos en la escolarización. La escuela ofrece un input elaborado y exige su comprensión. La escuela usa como vehículo comunicativo una variedad

⁴¹ Luque, A. y Vila, I. (1995). Desarrollo del lenguaje. En: Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

lingüística similar a la aprendida por los niños de clase media/alta, niños que de este modo se ven favorecidos.

La mayoría de los autores, no dudan de la importancia de la imitación en el desarrollo del lenguaje. Autores como Crystal (1981)⁴³, defienden que efectivamente hay imitación, pero ésta no es tan relevante como afirman diversos autores, puesto que si fuese la norma por la que el niño habla, cualquier corrección gramatical que le hiciésemos, sería asumida directamente por él; y sin embargo esto no ocurre. Crystal defiende que el desarrollo del lenguaje no se sostiene por la simple imitación y que su adquisición “es *más una cuestión de maduración de la gramática interna del niño que un problema de imitación*”. En esta misma línea Bruner (1990)⁴⁴, afirma que la imitación no es una explicación convincente del aprendizaje de la lengua por parte de los niños de la etapa de Educación Infantil.

Puesto que el desarrollo del lenguaje se inicia en los primeros años de vida del niño, tendremos que introducirnos en el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil, para entender cuáles son los elementos del lenguaje que maduran en el segundo ciclo y que no son otros que los adquiridos en el primer ciclo. Por este motivo, pasamos a desarrollar sucintamente el desarrollo del lenguaje en los primeros años de vida.

Sostiene Vygotsky (1995)⁴⁵ que el lenguaje y el pensamiento están separados y son distintos hasta los dos años aproximadamente, tiempo a partir del cual ambos coinciden en un nuevo tiempo de compartimiento. En este momento el pensamiento empieza a adquirir algunas características verbales y el habla se hace racional, manipulándose como reducto expresivo que es el pensamiento.

Vygotsky no solo examina el aspecto de las funciones desde el punto biológico, también cultural, tomando al lenguaje como una herramienta para el ser humano de comunicación social. Plantea que la palabra codifica la experiencia, la cual es producto del trabajo del hombre, la palabra se encuentra ligada a la acción y tiene un carácter simpráxico hasta transformarse en un sistema de códigos independientes de la acción. Para Vygotsky la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos, donde cada palabra cuenta con un significado específico para el contexto situacional.

⁴² Papalía, D y Wendkos, S. (1998). *Psicología*. Barcelona: Herder.

⁴³ Crystal, D. (1981). *Lenguaje Infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Médica y Técnica.

⁴⁴ Bruner, J. (1990). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Según Bruner (1990)⁴⁶, podríamos ordenar el desarrollo del lenguaje infantil, en torno a tres momentos significativos:

Periodo prelingüístico.

Periodo de la palabra-frase.

Periodo de las primeras frases.

Periodo Prelingüístico: Según Luque y Vila (1995)⁴⁷, el ser humano es un aprendiz de la lengua prácticamente desde los primeros días de vida y hasta su entrada en la edad adulta. En los primeros momentos de vida de un bebé, la comunicación con el adulto se realiza a través de gestos, sonrisas, llantos, etc. Por medio de estas señales se produce un control sobre la conducta de las personas que rodean al pequeño y entre ambos (adulto-niño) se crea un marco relacional imprescindible en el proceso que va de la comunicación al lenguaje propiamente dicho. A partir del séptimo mes, los sonidos que se emiten están mucho mejor definidos, siendo un balbuceo imitativo, imitando los sonidos emitidos por ellos mismos, como los producidos en su entorno. Es en este punto evolutivo cuando la entonación y el tono cobran un papel muy importante.

El niño comienza no sólo a interesarse en interactuar con el adulto, sino que también muestra interés por los objetos de su entorno. Este tipo de interacciones requieren de marcos rutinarios y familiares que Bruner (1990)⁴⁸ denomina Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje (SAAL) para que el niño pueda comprender lo que está pasando. Para este autor el lenguaje se aprende usándolo en forma comunicativa y afirma la existencia de un SAAL en donde las interacciones entre el niño y el adulto quedan perfectamente estructuradas para que los pequeños accedan al lenguaje mediante un aprendizaje ordenado. El SAAL ayudará al niño a aprender el lenguaje para utilizarlo como vehículo de transmisión cultural dentro de una comunidad de hablantes; aquí se demuestra la relación tan estrecha entre el lenguaje y la cultura.

El interés del niño por el mundo de los objetos, se relacionará con el placer que siente éste al escucharse. En este momento empieza a

⁴⁵ Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica

⁴⁶ Bruner, J. (1990). Op.cit..

⁴⁷ Luque, A. y Vila, I. (1995). Desarrollo del lenguaje. En: Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

⁴⁸ Bruner, J. (1990). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

experimentar con los sonidos vocálicos y consonánticos. Es aquí cuando se inicia el aprendizaje del sistema fonológico como un proceso que se completará hacia los 7 años, aunque buena parte del sistema fonológico se adquiere a los 5 años (Gallardo y Gallego, 1994)⁴⁹.

Periodo de la palabra-frase. Paulatina y progresivamente el bebé pasa de las emisiones fonemáticas aisladas y sus gestos a la palabra, hacia el inicio del segundo año de vida. Desde el punto de vista de la comprensión, el niño ha adquirido el lenguaje varios meses antes. Las primeras palabras infantiles son gramaticalmente hablando sustantivos, y tienen todo el valor de una frase. Son palabras que expresadas de una forma más o menos correcta, imita del adulto. La imitación se sitúa así en la base de todo aprendizaje lingüístico, en donde el niño seleccionará los vocablos según su dificultad de articulación y en función de su facilidad de comprensión. Las palabras tienen un carácter genérico evidente que llevará a los niños a utilizarlas en contextos y situaciones diferentes pero en sentido unívoco. Las manifestaciones infantiles de este periodo según Gallardo y Gallego (1994)⁵⁰, adquirirán su verdadero sentido dentro de contextos concretos.

Periodo de las primeras frases. A finales del segundo año de vida, la combinación de palabras formando frases es ya una realidad; será alrededor de los 18 meses cuando los niños se inician en el desarrollo sintáctico al empezar a juntar las palabras. Su vocabulario aumenta a un ritmo considerable y su dominio a nivel semántico es importante. Pero al no dominar todavía las estructuras semánticas, utiliza un lenguaje con las palabras claves, para poder ser entendido. A este tipo de lenguaje, se le suele denominar "*lenguaje telegráfico infantil*". Progresivamente, los niños van tomando conciencia de la relevancia del lenguaje para interactuar con su entorno más próximo, y es en este momento donde la estimulación del adulto en este campo se hace absolutamente necesaria.

A partir de aquí, los progresos son muy rápidos pasando en muy pocos meses de la frase corta a la frase completa. El inicio de la escolaridad (considerando ésta más comúnmente a los 3 años), y el mayor contacto con sus iguales⁵¹, proporcionan dice Turiel (1989)⁵² nuevas expectativas

⁴⁹ Gallardo, J.R. & Gallego, J.L. (1994). Desarrollo del lenguaje: Prevención alteraciones. En Gallego, J. L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

⁵⁰ Gallardo, J.R. & Gallego, J.L. (1994). *Ibidem*.

⁵¹ Los niños interactúan con otros niños desde una edad muy temprana, actuando esta interacción entre iguales como un importante contexto de desarrollo para la adquisición de habilidades, actitudes y experiencias que, sin duda, influirán en su adaptación futura. Más allá

enriquecedoras que generarán progresos espectaculares en el terreno lingüístico. Los 4 años, se consideran un periodo floreciente del lenguaje. Las experiencias preescolares y el acceso a la escuela (el primer entorno social propio, independiente de la familia), implican nuevas experiencias, nuevas exigencias y nuevos modelos que el niño observa e imita activamente en frecuentes juegos de adopción de roles. La interacción con los iguales aporta un estímulo continuo para el desarrollo cognitivo. La inteligencia adquirida hace que se acerque a la lógica operatoria.

En estos años dice Sánchez Rodríguez (2004: 111)⁵³ se supera el egocentrismo cognitivo, y se consolidan los procesos de mediación simbólica y autorregulación de la actividad. Es por ello, que mejora su construcción gramatical, la conjugación verbal y articulación fonemática. Juega con las palabras. Es una etapa de monólogo individual y colectivo. Los 5 años, se considera de especial importancia la evolución neuromotriz. Comprenden términos que entrañan comparación. Es capaz de establecer semejanzas y diferencias, nociones espaciales, etc. La construcción gramatical es correcta. El lenguaje se utiliza como vehículo de interacción social. Según Gessel et. al. (1984)⁵⁴, el niño con 5 años pregunta de manera más ajustada, seria y razonable. Con esta edad tienen verdaderos deseos de saber. Es capaz de aislar una palabra y preguntar su significado. Se expresa con frases correctas y terminadas. De los 6 años en adelante, hay una progresiva consolidación de la noción corporal, espacial y temporal. Comienza a construir estructuras sintácticas más complejas. Evoluciona en la conjugación verbal. En este segundo ciclo de la etapa de la Educación Infantil, aumenta el vocabulario tanto con la experiencia directa o indirecta y el significado de las palabras se enriquece.

Estos logros desde el punto de vista evolutivo, no deben interpretarse como un intento de fragmentar el desarrollo del lenguaje infantil. Es lógico que

de la familia, escuela y entorno en general, los iguales resultan unos poderosos agentes de socialización, contribuyendo a la adaptación social, emocional y cognitiva de los niños. La interacción social entre iguales incluye numerosos elementos a tener en cuenta: habilidades sociales (toma de turnos, asertividad, etc.), comprensión de los estados mentales de los demás (intenciones, creencias, emociones), adecuación con el contexto en el que tiene lugar, etc. Uno de los elementos que también resulta fundamental para un adecuado funcionamiento social en el contexto de los iguales, resulta ser la comprensión de las normas sociales que rigen ese contexto determinado.

⁵² Turiel, E. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.

⁵³ Sánchez Rodríguez, Susana. (2004) Posibilidades de interacción en Educación Infantil: el papel de la cultura de iguales en la educación lingüística. En *Encuentro de lenguas y literaturas* / coord. por Sean Scurfield Margarita García Casado Gonzalo Martínez Camino, 2004, ISBN 84-944048-1-0, pags. 109-116

⁵⁴ Gesell, A. et. al. (1984). *Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.

existan diferencias individuales al igual que distintos ritmos del desarrollo evolutivo en función de las características individuales y ambientales.

2.2.- Evolución de la Comprensión y de la Expresión en la Infancia

Viciano (2000: 31)⁵⁵ considera que *“aunque es difícil de comprobar, parece ser que los niños comprenden el lenguaje con anterioridad a que sean capaces de emitirlo. Los bebés manifiestan desde los primeros meses de vida un alto grado de comprensión (diferencian voces familiares, responden positivamente a tonos afectivos y agradables, etc.), mientras que su expresión se limita a algunos sonidos inarticulados, gorjeos, etc.”* Fuera de toda duda queda establecida la necesidad de atender al lenguaje en la etapa de Educación Infantil desde la doble perspectiva comprensiva y expresiva.

De lo que no cabe duda es de que cuanto más ricas sean las informaciones que transmitamos al niño en esta etapa desde el punto de vista de su calidad lingüística, más ricos serán sus procesamientos y mayor será su desarrollo integral a partir de la buena utilización de esta herramienta.

A modo ilustrativo, pasamos a desarrollar qué adquisiciones tiene el niño en la etapa de Educación Infantil en torno al nivel comprensivo y al nivel expresivo.

En el primer año de vida desde el punto de vista comprensivo, sus reacciones son generalmente reflejas. Identifica su nombre cuando se le llama. En definitiva conoce su cuerpo de forma global y algunos de los objetos comunes que le rodean. Su nivel expresivo básicamente se reduce a gorjeos, llantos, primeras palabras y balbuceos espontáneos.

En el segundo año de vida, amplía su vocabulario, evolucionando por ello su comprensión. Conoce con mayor medida las partes de su cuerpo, además de animales cercanos a él. Empieza a comprender órdenes sencillas. Su nivel expresivo, se acerca a lo que denominamos jerga infantil acompañada de gestos. Aquí generaliza el uso de determinadas palabras.

En el tercer año de vida, comprende órdenes con diferentes verbos y aumenta su vocabulario comprensivo. Puede dar y seguir órdenes sencillas.

⁵⁵ Viciano Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Respecto a su nivel expresivo empieza a utilizar frases simples con diferentes tiempos verbales. Verbaliza experiencias. Según Corral y cols. (1997)⁵⁶, los niños con 3 años no tienen dificultad en pronunciar diptongos y se produce un significativo progreso en las consonantes. Empieza a usarse el pronombre en tercera persona, aunque no lo domina totalmente. Se comprenden los posesivos.

A los 4 años, inicia la comprensión de plurales. Se aumenta aún más su vocabulario. Maneja preposiciones. El repertorio fonético es casi completo y ya se dominan las construcciones sintácticas simples. En su nivel expresivo habla sin cesar y usa oraciones compuestas y complejas.

Ya a la edad de 5 años, dice Viciana (2000: 32)⁵⁷ *“tienen una muy buena comprensión. Su nivel expresivo es bastante correcto: describe, establece diferencias, semejanzas, etc. Habla similar al adulto. Aprende a evidenciar la comunicación identificando correctamente el tema y evaluando el grado de conocimiento del interlocutor”*. Se inicia el conocimiento metalingüístico. Con esta edad, según Gessel et. al. (1984)⁵⁸, su lenguaje está compuesto de forma y estructura. Su vocabulario se ha enriquecido con varios centenares de palabras y su uso es más preciso y depurado.

Estos datos referidos a la evolución del lenguaje en la etapa de Educación Infantil, y como venimos aludiendo a lo largo de todo el capítulo, han de tomarse con las consabidas reservas, sirviéndonos a título indicativo, ya que pueden existir importantes variaciones respecto a la adquisición y desarrollo del lenguaje entre unos niños y otros.

No hay que olvidar que el lenguaje generalmente ocurre como discurso en un contexto, es decir, formando parte de la actividad de un individuo en interacción con su entorno. Es por este motivo que el desarrollo del lenguaje consiste en la progresiva emancipación del habla respecto del contexto práctico donde el significado viene dado por la relación signo-objeto y en su transformación en un sistema donde los significados se establecen a partir de las relaciones signo-signo y pueden ser comprendidos independientemente de la situación concreta.

⁵⁶ Corral, A.; Gutiérrez, F. & Herranz, P. (1997). *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.

⁵⁷ Viciana Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵⁸ Gesell, A. et. al. (1984). *Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.

Según Luque y Vila (1995)⁵⁹, a través del lenguaje, podemos trascender los límites espacio-temporales del contexto concreto de producción y evocar referentes no presentes o no aparentes.

2.3.- Relaciones entre el Lenguaje y el Pensamiento

Las polémicas entre los diferentes autores lingüísticos y psicólogos a la hora de abordar la influencia del lenguaje sobre el pensamiento, no son nuevas; se han cuestionado preguntas como: ¿es el lenguaje quien determina el pensamiento?, ¿El pensamiento condiciona el lenguaje?, ¿No es posible el pensamiento sin el lenguaje?, etc. Las dificultades de precisar las relaciones interconexiones entre el lenguaje y el desarrollo mental, son tales que los autores que han analizado dicha cuestión han ido tomando partido, en base a sus investigaciones, en uno u otro sentido. Las diferentes hipótesis y teorías pueden resumirse en dos grandes posturas opuestas: por una parte, la de aquellos que sostienen que el lenguaje es una capacidad subordinada al pensamiento y que su estructura y propiedades son una derivación de las de éste. Esta postura mantiene que el pensamiento determina el lenguaje. La otra postura sostiene exactamente lo contrario; que la estructura y las propiedades del lenguaje determinan las del pensamiento (Corral et. al., 1997)⁶⁰. En este apartado, intentaremos mostrar ambas teorías desde un punto de vista meramente descriptivo, para hacer posteriormente alguna reflexión personal al respecto.

Las contribuciones de la psicología soviética al estudio del lenguaje, son de gran importancia. Así nos encontramos a Vygostky, quien realizó el primer análisis psicolingüístico desde una perspectiva sociocultural. Sin embargo es Luria (1956)⁶¹, el autor de las investigaciones más representativas acerca de las relaciones entre lenguaje y actividad.

Según Luque y Vila (1995)⁶², el primer lenguaje del niño es indisociable del contexto y la actividad inmediata; el lenguaje está funcionalmente ligado a la acción y por lo tanto, su valor comunicativo, su comprensibilidad, dependen de ella. A medida que el niño adquiere la capacidad para trascender los límites de la situación de enunciación y referirse a objetos, acciones o relaciones no presentes, su lenguaje se va independizando de la acción. Gracias al uso de la

⁵⁹ Luque, A. & Vila, I. (1995). Desarrollo del lenguaje. En: Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

⁶⁰ Corral, A.; Gutiérrez, F. & Herranz, P. (1997). *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.

⁶¹ Luria, A.R. (1956) *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río, Editor.

referencia anafórica, los niños se encuentran en condiciones de distanciarse de los situacional y de orientar y organizar su actividad atendiendo a otros contextos evocados lingüísticamente (actividad simbólica), e incluso de descontextualizarla, sustituyendo el contexto por referentes verbales.

Dale (1989)⁶³, recoge la hipótesis de Sapir/Whorf:

- Todo pensamiento está sujeto al lenguaje (determinismo Lingüístico): el lenguaje determina el pensamiento.
- La visión del mundo por hablantes de distintas lenguas es diferente (relativismo lingüístico)⁶⁴.

Partiendo de los planteamientos de Dale y a su vez de Whorf, el desarrollo cognitivo depende de la adquisición del lenguaje, por lo que éste determinaría (determinismo lingüístico) el desarrollo cognitivo infantil. Si esto es así, la adquisición del lenguaje no puede ser explicada apelando al desarrollo cognitivo. Desde esta perspectiva, el lenguaje desempeña un importante papel en los procesos de pensamiento y del desarrollo infantil, pudiendo a través de éste, no solo representar la realidad, sino también transformarla (Bruner, 1990)⁶⁵. La importancia del lenguaje en el desarrollo lleva a Bruner a sostener que lo que hay que hacer es enseñar a los niños a emplearlo adecuadamente para mejorar su actuación lingüística. No obstante, este mismo autor reconoce que la adquisición del lenguaje se ve facilitada por la captación previa por parte de los niños de conceptos y significados que le ayudan a introducirse en las reglas gramaticales.

⁶² Luque, A. & Vila, I. (1995). Desarrollo del lenguaje. En: Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

⁶³ Dale, P.S. (1989). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. Barcelona: Médica y Técnica.

⁶⁴ La hipótesis de Sapir-Whorf establece que existe una cierta relación entre las categorías gramaticales del lenguaje que una persona habla y la forma en que la persona entiende el mundo y se comporta dentro de él. Podemos distinguir una formulación fuerte y una más débil del siguiente modo:

Hipótesis Whorfiana *fuerte*. La lengua de un hablante monolingüe determina completamente la forma en que éste conceptualiza, memoriza y clasifica la "*realidad*" que le rodea (esto se da a nivel fundamentalmente semántico, aunque también influye en la manera de asumir los procesos de transformación y los estados de las cosas expresados por las acciones verbales). Es decir la lengua determina fuertemente el pensamiento del hablante.

Hipótesis Whorfiana *débil*. La lengua de un hablante tiene cierta influencia en la forma que éste conceptualiza y memoriza la "*realidad*", fundamentalmente a nivel semántico. Esto significaría que a igualdad de todo lo demás pueden existir diferencias estadísticas significativas en la forma que dos hablantes de diferentes lenguas resuelven o enfocan ciertos problemas.

La hipótesis original fue formulada por Edward Sapir y Benjamin Lee Whorf. En su versión fuerte la hipótesis Sapir-Whorf puede considerarse una forma de determinismo lingüístico, aunque el interés de los psicólogos por la influencia del lenguaje en el pensamiento es anterior a la formulación de la hipótesis de Sapir-Whorf como tal.

⁶⁵ Bruner, J. (1990). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

En esta misma línea Vygotsky (1962) cit. por Dale (1989)⁶⁶, sostiene que el pensamiento no es posible sin el lenguaje. La dependencia del niño respecto al adulto hace que, en principio sea el lenguaje del adulto quien regule los comportamientos del niño. Más tarde, la progresiva independencia del niño respecto al adulto y sus mismas producciones, se convertirán en instrumentos reguladores de su propia conducta. De esta forma, podemos atender a las palabras de Vygotsky:

- *“El origen del desarrollo ontogénico del pensamiento es diferente al del habla.*
- *Podemos afirmar que en el desarrollo del habla del niño, existe una etapa preintelectual y que en el desarrollo de su pensamiento, existen una etapa prelingüística.*
- *Hasta un determinado momento, ambos siguen caminos diferentes independientemente uno del otro.*
- *En un determinado momento, estos caminos se juntan, momento en el que el pensamiento se hace verbal y el habla racional”.*

En este texto Vygotsky propone un origen distinto del lenguaje y del pensamiento manifestado en lo que él llama habla preintelectual y pensamiento prelingüístico. Estos dos procesos se unen en un momento determinado. Después de este momento el lenguaje determina el desarrollo del pensamiento como consecuencia de las transformaciones que experimentan dichos procesos, insistiéndose de nuevo en la influencia del lenguaje sobre los procesos del pensamiento. En este sentido, el lenguaje ocuparía un lugar destacado en la formación de los procesos mentales y las funciones psicológicas superiores podrían ser estudiadas investigando la reorganización de los procesos mentales bajo la influencia del lenguaje; desarrollos mentales que tendrían su origen en los procesos de comunicación (Gallardo y Gallego, 1994)⁶⁷.

El lenguaje como principal vehículo de comunicación, es un instrumento regulador de los intercambios comunicativos y de la conducta, así como la base del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Sin embargo, esta relevancia del lenguaje sobre el pensamiento es cuestionada por Piaget, para quien el lenguaje no podría explicar las estructuras del pensamiento, y por lo tanto, no determinaría el desarrollo cognitivo del sujeto. Para Piaget, las capacidades cognitivas previas son la base para la adquisición del lenguaje y no al revés. Sería el desarrollo de

⁶⁶ Dale, P.S. (1989). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. Barcelona: Médica y Técnica.

esquemas cognitivos quien facilita el lenguaje. Mussen (1983)⁶⁸, está de acuerdo con Piaget en la teoría de que el lenguaje desempeña sólo un papel limitado en la formación del pensamiento del niño. Para estos autores, el pensamiento supone algo más que el lenguaje. De esta forma nos encontramos las palabras de Mussen (1983): *“Aunque el lenguaje se utiliza a menudo en el pensamiento, es posible pensar sin utilizar el lenguaje. Una vez adquirido el lenguaje, es cierto que se convierte en el más importante de nuestros sistemas simbólicos e indudablemente facilita el pensamiento, el razonamiento, la formación de conceptos, el aprendizaje y el recuerdo. Pero el pensamiento no depende completamente del lenguaje”*.

La hipótesis cognitiva sobre la adquisición del lenguaje afirma que dicha adquisición depende del desarrollo de los procesos cognitivos del niño. Es decir no es el lenguaje quien determina el pensamiento, sino que el pensamiento delimita el desarrollo del lenguaje. Pensamos que esta hipótesis cognitiva no es totalmente cierta, pues insiste en la prevalencia de determinados aspectos y descuida otros por lo que *“aunque sea posible tratar el lenguaje y el pensamiento como entidades separadas, un aspecto muy importante del desarrollo en general es su constante interacción”*.

Al respecto y como apunta Rodrigo (1995)⁶⁹ señala que *“es el lenguaje el que ayuda a segmentar y disociar la experiencia. Es más, es la interacción entre el lenguaje y las representaciones de sucesos las que determinarán las categorías supraordinarias”*.

En este punto nos encontramos las palabras de Luria y Yudovich (1987)⁷⁰, que dicen: *“La intercomunicación con los adultos tiene ese significado decisivo porque la adquisición de un sistema lingüístico supone la reorganización de todos los procesos mentales del niño. La palabra pasa a ser así un factor excepcional que da forma a la actividad mental, perfeccionando el reflejo de la realidad y creando nuevas formas de atención, de memoria y de imaginación, de pensamiento y de acción”*.

⁶⁷ Gallardo, J.R. & Gallego, J.L. (1994). Desarrollo del lenguaje: Prevención alteraciones. En Gallego, J.L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

⁶⁸ Mussen, P. (1983). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas.

⁶⁹ Rodrigo, M.J. (1995) Procesos Cognitivos Básicos. Años Preescolares en Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución. Vol. I*. Madrid: Alianza Psicológica.

⁷⁰ Luria, A.R.; Yudovich, F. Ia. (1987) *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Luria y Yudovich (1987), describen la génesis y evolución de la función autorreguladora del habla como un proceso pautado por una triple transferencia. En un inicio, el habla que ejerce influencia reguladora sobre el comportamiento del niño es el habla del adulto. En torno a los 3 años ocurre la primera transferencia, la regulación se hace autónoma. Es a los 4 años y medio, cuando se observan las otras dos transferencias de la función reguladora del habla: empieza a ser efectiva la dimensión semántica, el significado de lo que se dice; por lo que el habla para uno mismo se hace inaudible o, de acuerdo con la terminología original, se interioriza.

La discusión y revisión de estas aportaciones de Luria y Yudovich (1987)⁷¹, han venido a subrayar tanto, por una parte, la importancia de esta función en la construcción del psiquismo, porque la mediación verbal de las acciones modifica cualitativamente cualquier otra función cognitiva. Por otra parte, su origen social, es decir, aprendemos a autorregularnos en el curso de experiencias interactivas, compartiendo la actividad con un compañero capaz de guiarla verbalmente, antes de ser capaces de mediar nuestra actividad autónomamente.

Resumiendo, podemos decir que las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, consideradas desde el punto de vista de la psicología evolutiva, siguen siendo uno de los problemas más complicados y difíciles de resolver con el que nos enfrentamos en psicología. En la actualidad dice Viciano (2000: 37)⁷² *“parecen existir algunas cuestiones sobre las que el acuerdo entre los autores es razonablemente general. Pocos teóricos defienden ya ninguna hipótesis en el sentido de que el lenguaje y el pensamiento puedan identificarse o separarse por completo. Actualmente, parece claro que se trata de funciones psicológicas distintas pero relacionadas entre sí. Donde los desacuerdos empiezan a hacer su aparición es a la hora de determinar cuáles son las interrelaciones entre ambas funciones y en qué dirección y medida se producen las influencias más importantes de una sobre otra”*. Estamos, por lo tanto, en presencia de un campo “vivo” de la psicología evolutiva, un terreno sobre el que es necesario que se produzca más investigación basada en teorías capaces de hacer justicia a la compleja trama de relaciones que se da entre el lenguaje y las demás capacidades cognitivas.

⁷¹ Luria, A.R.; Yudovich, F. (1987). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

⁷² Viciano Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

3. - DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO

Entender el mundo emocional, es identificar, nombrar lo que uno siente y lo que en su momento sienten las otras personas. Ambas facetas son inseparables pero esto no deja de ser una constatación desesperadamente vaga.
P. L. HARRIS, 1989

Tomando palabras de Delval (1989)⁷³, *“el medio social constituye el ambiente natural para el desarrollo humano. Desde que nace el niño está experimentando la influencia de ese ambiente social, sin el cual no podría llegar a convertirse en un individuo adulto normalmente desarrollado.”*

Hasta hace relativamente poco tiempo no se ha abordado sistemáticamente en el estudio del niño el aspecto social y afectivo de su desarrollo. Esto ha provocado que no sean muy conocidas las características sociales del niño en la etapa de Educación Infantil, y no por ello hay que considerar que la dimensión social y afectiva es irrelevante o carente de importancia.

Hay una profunda interdependencia entre el mundo emocional y el del conocimiento. Podemos razonar esta propuesta de la manera siguiente. Las emociones están íntimamente ligadas a los motivos y estos se hallan en el origen de todas las acciones sobre el mundo circundante; a su vez, las acciones sobre el entorno, actuando en bucle con la actividad perceptiva, son fuente de conocimiento (Piaget); además, toda acción va necesariamente acompañada de un estado de *“excitación nerviosa”* (*arousal* en inglés) característico de su grado de motivación. Cuando esta *“excitación”* adquiere una valencia placentera/de disgusto la denominamos *emoción*. Por consiguiente, motivación, acción-percepción, conocimiento, emociones tienen que ir necesariamente coaligados.

No son muchos los trabajos de los psicólogos ni su empeño por desentrañar las complejas relaciones entre sistema emocionales y

⁷³ Delval J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. En: Enesco, I., Turiel, E. & Linaza, J. (Eds.). *El mundo social en la mente de los niños*. Madrid: Alianza Editorial.

cognoscitivos. Las ideas que Ortony, Clore y Collins (1988)⁷⁴ han elaborado al respecto son una excepción. Para estos autores las emociones son reacciones, de índole positiva o negativa, frente a sucesos, personas (agentes) y objetos del mundo circundante. Hay una aprehensión cognitiva de unos y otros que es lo que desencadena la actitud emocional. En cierta manera, este enfoque converge con el que propone que las emociones son parte intrínseca de las actitudes. La razón es que estar abiertos al universo exterior implica en nosotros, los humanos, adoptar actitudes *hacia* lo que nos rodea

En el presente apartado haremos un primer abordaje a la importancia de las relaciones sociales para el desarrollo comunicativo del niño. Haremos también mención a la evolución de la socialización desde la perspectiva de los tres tipos de procesos implicados en la misma: procesos mentales de socialización, procesos conductuales y procesos afectivos. Finalmente analizaremos las relaciones entre iguales (relaciones con los hermanos y con los compañeros) y con la escuela.(Harris, 1989)⁷⁵

La socialización en sentido general, hay que entenderla como un proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas. Este desarrollo se observa no sólo en las distintas etapas evolutivas, sino también en personas que cambian de una cultura a otra, o de un grupo a otro.

Según Usátegui Basozabal (2003: 181)⁷⁶, en su análisis “*La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?*” los hechos sociales son exteriores al individuo. El hecho social en definitiva, es el modo de actuar, pensar y sentir, exteriores al individuo, y que poseen un poder de coerción en virtud del cual se lo imponen. Por tanto, la educación cumple la función de integrar a los miembros de una sociedad por medio de pautas de comportamiento comunes, a las que no podría haber accedido de forma espontánea.

La socialización es vista por los sociólogos como el proceso mediante el cual se inculca la cultura a los miembros de la sociedad, a través de él, la cultura se va transmitiendo de generación en generación, los individuos aprenden conocimientos específicos, desarrollan sus potencialidades y

⁷⁴ Ortony, A.; Clore, G.L. y Collins, A. (1988). *The cognitive structure of the emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

⁷⁵ Harris, P.L. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.

⁷⁶ Usátegui Basozabal, E. (2003). «La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?». *Revista Complutense de Educación*. Vol. 14. Núm. 1. Págs. 175–181.

habilidades necesarias para la participación adecuada en la vida social y se adaptan a las formas de comportamiento organizado característico de su sociedad.

Aunque nadie discute que el individuo es un ser social por naturaleza, ha habido confusión a la hora de interpretar la idea de socialización. Encontramos estudiosos relevantes del campo evolutivo que manifiestan que en el recién nacido existe un máximo de socialización. Así pues, se considera al bebé como un ser profundamente social, mostrando sus primeros llantos como gritos de llamada, y la sonrisa como clara muestra de contacto social.

Por el contrario, otros manifiestan que el proceso de socialización es progresivo y que se adquiere ya a una edad avanzada. En esta línea Piaget manifiesta que el niño inicialmente sólo se conoce a sí mismo encerrado en su caparazón autista, evolucionando con posterioridad hacia un egocentrismo que tendrá cada vez más influencias del exterior. Más adelante aprenderá a descubrir a los otros como semejantes que lo consideran uno más.

Piaget al analizar la evolución social del niño lo hace partiendo desde el desarrollo intelectual. Él considera el egocentrismo intelectual del niño como una actitud espontánea que rige la actividad de la psique infantil en su más temprana edad y que se mantiene a lo largo de toda la vida aunque en estado de latencia. Dicha actitud consiste en la absorción del yo dentro de las cosas y del grupo social, de manera que el niño cree conocer personas y cosas por sí mismas, cuando en realidad les está atribuyendo caracteres de su propio yo. Piaget observa cómo el niño ha utilizando su lenguaje en diferentes situaciones y con distintos objetivos. El niño habla cuando está solo, habla para sí mismo cuando está con otras personas delante, lo hace sin preocuparse si los otros lo escuchan o no, si responden o no. Este autor piensa que hay épocas del desarrollo en las que el monólogo lo es casi todo.

En esta línea Wallon citado por Garrido (1994)⁷⁷, no cree que el concepto social aparezca en el niño en una determinada edad. Explica que el niño inicialmente se encuentra en un individualismo feroz. De la misma manera autores como Nielsen consideran que el niño hasta los 7 años está en un periodo egocéntrico o presocial y se retrae en entrar en contacto con otros iguales.

⁷⁷ Garrido, J. A. (1994). Desarrollo Social. En Gallego, J.L.(1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

Garrido (1994), piensa que desde que el niño nace da muestras de necesitar a los demás, aunque sólo sea a través de la búsqueda de alimento que pueda garantizar su supervivencia, pasando posteriormente por conductas de apego que implican repertorios comunicativos elementales, para dar lugar más adelante a conocerse a sí mismo a través del conocimiento de los otros, desembocando al final en un proceso de adaptación social, que implica vivir con los demás. Este mismo autor considera que solamente se puede concebir al ser humano como ser social.

Puesto que el desarrollo socio afectivo se inicia en los primeros años de vida del niño, tendremos que introducirnos de nuevo en el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil, para entender cuáles son los elementos sociales que maduran en el segundo ciclo y que no son otros que los adquiridos en el primer ciclo.

Al nacer el niño, éste puede sobrevivir gracias a la ayuda que le dispensa el grupo donde viene al mundo. Nace bien dotado de reflejos imprescindibles para satisfacer las necesidades más primarias y una organización perceptiva que le permite tomar contacto con estímulos sociales. Estos hechos permiten que se pueda iniciar un proceso de socialización que implicará la asimilación de unas normas, unas actitudes y unos valores. Para la satisfacción de unas necesidades así como para la transmisión de las normas, valores, etc., la sociedad se vale de la acción de agentes sociales, bien sean los progenitores del niño en un primer momento, o bien de otros agentes en etapas del desarrollo posterior (Escuela, club, etc.).

Según Mussen (1983)⁷⁸, a la edad de 2 años muchos niños parecen preferir interactuar con otros niños que jugar solos. Con esta edad, imitan las acciones de los demás, se dirigen sonrisas mutuamente, vocalizan, se intercambian juguetes, etc. Al aumentar la edad, las interacciones aumentan en frecuencia y duración. Dedican más tiempo a las actividades cooperativas y menos tiempo al juego individual. A medida que crecen, sus interacciones sociales duran más tiempo y se vuelven más disfrutables. A la edad de 3 años han adquirido formas estables de relacionarse con otros de su misma edad. Estos cambios que tienen lugar con la edad en el comportamiento social pueden atribuirse en parte al hecho de que la escuela de párvulos ofrece muchas oportunidades de interacción con los compañeros.

⁷⁸ Mussen, P. (1983). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas

La socialización sería el resultado de la interacción entre el niño y el grupo social donde vive, y supone la adquisición de aquellas costumbres, roles sociales, normas, conocimientos, valores, etc. que la sociedad le exige y le transmite a través de los agentes sociales.

Según Moreno y Cubero (1995)⁷⁹, la familia juega un papel protagonista en el desarrollo de las personas, no sólo porque garantice su supervivencia física, sino también porque es dentro de ella donde se realizan los aprendizajes básicos que serán necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad. A través de distintos mecanismos (recompensas, identificación, imitación, etc.), la familia va moldeando las características psicológicas del individuo.

Es cualquier proceso posterior que induce al niño o niña ya socializado a nivel primario a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Los niños y niñas descubren que el mundo de sus padres no es el único. La carga afectiva es reemplazada por técnicas pedagógicas que facilitan el aprendizaje.

Los trabajos de Turner (1982: 73)⁸⁰, de Cohen (1991: 74)⁸¹ o los de Argyle (1996: 46 y ss.)⁸², determinan que las actividades, que se realizan en grupo, al que los niños y niñas pertenecen, aumentan sensiblemente el autoconcepto y las capacidades de relación entre los mismos.

Dentro de la socialización, nos encontramos diferentes procesos sociales que aunque no tienen entidad en sí mismos puesto que la socialización es una, es importante explicar brevemente.

3.1.- Procesos Mentales de Socialización

Los conocimientos sociales son prerequisites para que puedan existir procesos afectivos o conducta social.

⁷⁹ Moreno, M.C. y Cubero, R. (1995). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años Preescolares. En Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

⁸⁰ Turner, J.C. (1982). «Towards a cognitive redefinition of the social group» en San Martín, J. E. (1997). *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona: Aljibe. Pág. 73.

⁸¹ Cohen, E. (1991) «Leisure, the last resort: a comment» en San Martín, J. E. (1997) *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona (Málaga): Aljibe. Pág. 74.

⁸² Argyle, M. (1996) *The social psychology of leisure*. New York. Penguin Books.

Son bastantes los estudios realizados en este campo y uno de ellos es una revisión llevada a cabo por Shantz cit. por Marchesi (1985)⁸³, sobre el desarrollo del conocimiento social. En estos estudios Shantz afirma que el área del conocimiento social se refiere a cómo los niños conceptualizan a otras personas y cómo comprenden los pensamientos, creencias, intenciones y puntos de vista de los otros.

Marchesi (1985), aborda tres dimensiones del conocimiento social: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de los otros y el conocimiento de la sociedad.

Otro autor, López (1993)⁸⁴, limita los procesos mentales de socialización de mayor importancia entre los 0 y los 3 años al reconocimiento de las personas, el reconocimiento de sí, identidad y rol. En ese sentido todos hemos presenciado como un niño es capaz de cambiar la expresión de su rostro alegre por otro triste ante la expresión gestual de un adulto, o cómo al oír a un niño llorar, otro niño se pone a su vez a llorar. Estos son ejemplos de manifestaciones de reconocimiento de personas como resultado de contagio emocional o simplemente son indicios sociales que anteceden a situaciones contextuales con significado previo.

En esa misma línea no es extraño que a partir de los tres meses observemos en los niños la búsqueda de contactos corporales o conductas sociales positivas de sonrisa, mirada, etc. con aquellas personas con las que interactúan.

Cuando el niño llega a tener unos nueve meses, observamos reacciones de cautela o miedo ante personas desconocidas para él, habiéndose comprobado que la reacción es diferente dependiendo de parámetros como la rapidez del acercamiento, si están presente o no los padres, etc.

Resulta francamente difícil dice López (2007)⁸⁵ *“saber cuándo el niño llega a tomar conciencia de sí mismo, cuándo llega a saberse que es un ser individual que permanece a lo largo de las experiencias y del tiempo. Tampoco es fácil conocer cuándo adquiere conocimientos relativos a su propia persona y*

⁸³ Marchesi, A. (1985). El conocimiento social de los niños. En Palacios, J.; Carretero, M. & Marchesi, A. (1985). *Psicología evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social en el niño*. Madrid: Alianza.

⁸⁴ López, F. (1993). El apego. En Palacios, J.; Marchesi, A. & Carretero, M. (1993). *Psicología evolutiva II*. Madrid: Alianza.

con características de estabilidad". Sí podemos observar, cómo con antelación a los 2 años existe un reconocimiento conductual en relación a los vestidos, juguetes, etc. de cada uno de los sexos (Garrido, 1994)⁸⁶.

3.2.- Procesos Conductuales de Socialización

El desarrollo social del niño implica el reconocimiento y el aprendizaje de conductas que son socialmente aceptadas e incluso exigidas en determinados contextos. En esta etapa tiene una gran importancia muchas de estas habilidades sociales, puesto que serán fundamentales con respecto a situaciones de interacción posterior. Estas conductas suponen el conocimiento de valores, normas y hábitos sociales y conductas de autocontrol (Garrido, 1994). A este respecto Viciano (2000: 45)⁸⁷ señala que:

“conductas propias de socialización en esta edad son la elección de ropas pertenecientes a su categoría sexual, habilidades como vestirse y desvestirse, control de esfínteres, elementales hábitos de mesa, cuándo hablar y cuándo escuchar, etc. Es un periodo en que por desconocimiento o incompreensión de la norma social, el niño muestra reiteradamente rabietas ante la exigencia de la misma. Durante los años del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, la adquisición de las conductas anteriores, serán un logro social previo a la escolaridad obligatoria en la mayoría de los niños”.

El cómo aprenden los niños la mayoría de las conductas sociales, parece que es a través del seguimiento de los principios generales del aprendizaje; así encontramos conductas aprendidas por imitación, por reforzamiento positivo, por preparación y práctica (como vestirse y desvestirse, al igual que los hábitos de mesa), por instrucción y práctica, etc.

Según Pardo y San Martín (1997)⁸⁸, una conducta socializadora bastante común en esta etapa es la del consuelo. Las investigaciones reflejan una clara evolución en las reacciones infantiles dirigidas a consolar. Entre los 10 y los 12 meses los niños muestran algún indicio de pena, pero nunca intentan consolar a la persona afligida. Durante el segundo año de vida los niños aumentan las conductas en las que hay intentos de consuelo como tocar o acariciar. Pero es a partir de los 3 años cuando el niño interviene de forma

⁸⁵ López, F. (2007). *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona: Graó.

⁸⁶ Garrido, J. A. (1994). Desarrollo Social. En Gallego, J. L.(1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

⁸⁷ Viciano Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁸⁸ Pardo, A. y San Martín, R. (1997). *Análisis de datos II*. Madrid: Pirámide.

más activa intentando consolar mediante la entrega de objetos, expresando con palabras su compasión, buscando la ayuda de otra persona, etc.

3.3. - Procesos Afectivos de Socialización

Según Garrido (1994)⁸⁹, este es uno de los componentes esenciales sobre todo en los primeros años de vida, puesto que la dependencia que se crea en un niño que es capaz de aprender y que está orientado a la búsqueda de estímulos sociales, va a condicionar la personalidad futura y las interacciones sociales del individuo. A continuación, pasamos a considerar los vínculos afectivos básicos.

El objetivo de la socialización dice Torres Guerrero (2005: 126)⁹⁰ es inculcar las costumbres y creencias morales y desarrollar características de personalidad en el individuo, principalmente las consideradas deseables por una cultura en particular. La socialización opera a través de dos procesos interdependientes: refuerzo y modelado. Como ya sabemos por las teorías del aprendizaje, las conductas que son reforzadas se incrementan, mientras que aquellas que son desaprobadas, se castigan, tienden a desaparecer. Además, el modelado proporciona a los deportistas ejemplos concretos en favor de la socialización, mostrando conductas, actitudes y valores deseables en patrones de comportamiento. Por su grado de implicación y la influencia que generan, las actividades físicas en grupo y los deportes son considerados excelentes agentes de socialización.

Desde los modelos de inteligencia emocional, también se hace énfasis en las habilidades interpersonales. El alumnado emocionalmente inteligente no sólo será más hábil para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también será más capaz de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás. Extremera Pacheco y Fernández Berrocal (2004)⁹¹ consideran que *“esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la inteligencia emocional jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales”*.

⁸⁹ Garrido, J. A. (1994). Desarrollo Social. En Gallego, J. L.(1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe

⁹⁰ Torres Guerrero, Juan (2005). Motivación y Socialización en el Deporte Escolar. Nuevas Perspectivas en la Sociedad Postmoderna. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. págs. 112-136. Fundación Deportiva Municipal: Valencia.

⁹¹ Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2004) «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas». *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6. Núm. 2.

3.3.1. - El Apego Infantil

Podemos entender el apego como un lazo afectivo consecuente con la búsqueda continuada y estable de la proximidad, el cariño, etc. del otro. Estos lazos no son establecidos de forma rutinaria, sino que son controlados por factores y circunstancias ambientales.

En el campo del desarrollo infantil, *el apego* se refiere a un vínculo específico y especial que se forma entre madre-infante o cuidador primario-infante. El vínculo de apego dice Polaino Lorente (1991)⁹² tiene varios elementos claves:

- 1) Es una relación emocional perdurable con una persona en específico.
- 2) Dicha relación produce seguridad, sosiego, consuelo, agrado y placer.
- 3) La pérdida o la amenaza de pérdida de la persona, evoca una intensa ansiedad. Los investigadores de la conducta infantil entienden como apego la relación madre-infante, describiendo que esta relación ofrece el andamiaje funcional para todas las relaciones subsecuentes que el niño desarrollará en su vida.

Existen muchas interpretaciones atribuidas a este término; así conductistas y psicoanalistas explican que la relación entre el niño y el adulto es el resultado por un lado, de la necesidad biológica del niño, y por el otro, de los objetos de satisfacción proporcionados por el adulto. Actualmente esta visión se cuestiona por estudios etológicos y del psicoanálisis.

Los etólogos tras sus investigaciones, afirman que la conducta de apego no es aprendida y resulta por una necesidad de vinculación con los miembros de la especie, tan primitiva y original como puedan serlo las necesidades biológicas. En la misma línea Bowlby citado por Garrido (1994)⁹³, dice que el niño desde que nace es un activo buscador de los miembros de su especie a los que está orientado afectiva y mentalmente.

Moreno y Cubero (1995)⁹⁴, afirman que en investigaciones pasadas, el estudio de la interacción madre-hijo se enfocó como un proceso unidireccional, centrándose la atención en cómo determinados comportamientos de la madre

⁹² Polaino Lorente, Aquilino (1991). *¿Hijos celosos?*. Madrid: Editorial CEAC.

⁹³ Garrido, J.A. (1994). Desarrollo Social. En Gallego, J.L.(1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

afectaban al niño, considerándose a éste como a un ser pasivo. En la actualidad sin embargo, se es consciente del papel activo que desempeña el niño en esta interacción.

López (1993)⁹⁵ recoge de forma muy precisa esta relación entre el niño y la madre, donde hay una correspondencia entre la actividad orientada del niño hacia la figura de la madre y una actividad materna expresada en códigos dirigidos al niño. Por ejemplo, al nacer el niño mantiene una actividad a través de conductas procuradoras del contacto corporal que se hacen manifiestas por medio de los reflejos. Esta actitud se ve correspondida por la madre con actividades que implican una tendencia al contacto corporal como son las caricias, besos, etc.

En la actualidad se ha comprobado que el bebé posee una capacidad perceptiva que le permite orientar su preferencia por estímulos sociales. Sin duda la audición y la visión son los sentidos más cercanos a los estímulos sociales (voz humana, el rostro humano, etc.).

El niño posee un sistema de señales que le proporcionará proximidad y relación con los miembros de su especie. Viciano (2000: 49)⁹⁶ indica que *“el llanto por ejemplo, es una conducta cuya función esencial es hacer que las figuras de apego atiendan las necesidades del niño. La sonrisa, por ejemplo, deja de ser el resultado de principios biológicos al principio (saciación alimentaria, etc.) para convertirse en respuesta ante estímulos sociales”*.

A partir del primer año, cuando ya ha sido establecida una vinculación afectiva fuerte, el niño tendrá que ir logrando independencia en sus figuras de apego, lo que constituye un proceso bastante conflictivo. Este problema se agudiza en el momento que tenga que compartir la figura de apego con algún hermano o con el padre.

Generalmente se asocia como vínculo afectivo a la madre, pero según Papalia y Wendkos (1994)⁹⁷, no es el único lazo significativo para el bebé. La

⁹⁴ Moreno, M.C. & Cubero, R. (1995). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años Preescolares. En Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

⁹⁵ López, F. (1993). El apego. En Palacios, J.; Marchesi, A. & Carretero, M. (1993). *Psicología evolutiva II*. Madrid: Alianza.

⁹⁶ Viciano Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁹⁷ Papalia, D. & Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

madre es la única en amamantar a un infante, pero los padres, los abuelos, los hermanos, los amigos, etc. también pueden consolar y jugar con él y proporcionarle sentimientos de seguridad. Los padres son especialmente importantes en el mundo del bebé.

Podemos finalizar señalando que durante el primer ciclo de la etapa de Educación Infantil (0-3 años), las figuras de apego son capaces de proporcionar la estimulación adecuada en cantidad y calidad, siendo difícilmente suplidas por otras personas. Es importante tener en cuenta que el establecimiento de estos vínculos afectivos a través de la figura de apego contribuirá fundamentalmente a generar una seguridad y un autoconcepto positivo en el niño, que hará posible el posterior desarrollo de las relaciones sociales en el grupo de iguales.

3.3.2.- Relaciones entre Iguales

Tradicionalmente se le ha otorgado un papel secundario a la influencia de las relaciones entre iguales para el desarrollo del niño, al no resultar tan relevante como las relaciones madre-hijo. Sin embargo, posteriormente se le ha dado gran protagonismo debido a la importancia que estas relaciones tienen para conformar una personalidad bien desarrollada.

Este tipo de relaciones sociales se van a configurar de una u otra forma dependiendo de otros acontecimientos sucedidos con anterioridad.

Hartup (2002)⁹⁸ sugiere que la relación entre iguales contribuye en gran medida no solo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos. Las relaciones entre iguales de los niños en Educación Infantil, tienen características que las hacen diferentes de las relaciones anteriores, al tener éstas, implicaciones morales, aceptación de normas, etc.

Hay una serie de características propuestas por Garrido (1994)⁹⁹, de las relaciones entre iguales que pasamos a enumerar:

⁹⁸ Hartup, W.W. (2002). *Having Friends, Making Friends, And Keeping Friends: Relationships As Educational Contexts*. Urbana, IL: *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. ED-345 854.

⁹⁹ Garrido, J. A. (1994). *Desarrollo Social*. En Gallego, J.L.(1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

- Las actividades asociativas y de colaboración entre los niños de Educación Infantil son tanto más frecuentes cuanto mayor edad tienen.
- El tamaño de los grupos en que se interaccionan los niños se va incrementando con la edad.
- Los niños se suelen agrupar en torno a preferencias y a semejanzas personales compartidas: sexo, características físicas, etc.
- La amistad para ellos queda reducida al compañero de juego, a compartir los mismos gustos o a la realización de las mismas actividades.
- Las relaciones sociales entre niños se ven afectadas por el progresivo incremento en el conocimiento social de sus compañeros y de los contextos sociales.
- Las relaciones entre iguales constituyen la mejor forma de entrenamiento y aprendizaje de las habilidades sociales, además de ser fundamentales para la configuración de la personalidad del niño.
- La aparición de episodios agresivos en esta etapa, no hay que interpretarla con intencionalidad de hacer daño a las personas, sino como deseo de mantener la posesión de objetos o la continuidad en la realización de actividades agradables o placenteras.

Podemos considerar dos tipos de relaciones entre iguales de gran importancia: las relaciones con los hermanos y las relaciones con los compañeros. A continuación pasamos a resaltar de ambos tipos de relaciones los aspectos más relevantes.

RELACIONES CON LOS HERMANOS: Vega (1989)¹⁰⁰, indica que dentro de la familia los hermanos constituyen una influencia importante además de la que ejercen los progenitores. La relación de hermanos durante la infancia es la de una intimidad no elegida, no como la de los padres. Toda relación de intimidad conlleva conflictos inevitablemente, con respuestas agresivas y violentas por ambas partes.

Los hermanos a menudo ofrecen la primera y probablemente la más intensa relación de un niño con un igual. Esta relación provee un contexto para el desarrollo social. Por medio de interacciones continuas y a largo plazo, los hermanos se enseñan habilidades mutuamente. De estas interacciones

¹⁰⁰ Vega, J.L. (1989). El contexto de socialización. En García Sicilia, J. Et. al. (1989). *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid. Santillana. Aula XXI.

sociales el niño desarrolla una base para el aprendizaje posterior y el desarrollo de su personalidad. (Talleres de Sibshop, 1994)¹⁰¹

A través de estas interacciones sociales, dicen Handelman y Harris (2001)¹⁰² los hermanos ganan experiencia en la resolución de conflictos, competitividad, rivalidad, compromisos y educación. Este proceso de socialización tiene una profunda influencia sobre la vida del hermano.

Se ha observado que los hermanos son los compañeros de juego más regulares, tanto para los mayores como para los pequeños. Así los hermanos mayores constituyen los modelos primarios de actividades interesantes (imitación). Es patente la influencia ejercida por los hermanos en los procesos de socialización. Los hermanos establecen y mantienen normas, se erigen en modelos y proporcionan consejos, desempeñan roles complementarios entre sí (a través de los cuales desarrollan y practican habilidades sociales) y sirven de confianza y apoyo en momentos de estrés emocional. Los hermanos menores aprenden desde temprana edad a no pelearse con alguien más grande y más fuerte. Más adelante, las interacciones entre hermanos se vuelven más equilibradas.

Según Papalia y Wendkos (1994)¹⁰³, el medio ambiente que los hermanos crean mutuamente, no afecta sólo a su relación futura, sino también al desarrollo de la personalidad de cada uno.

También es un proceso educativo de socialización, imbricado en el entorno familiar. La existencia de la rivalidad y los celos entre hermanos promueve el conocimiento, el saber relacionarse, el saber superar problemas que establecen las relaciones humanas para poder de alguna manera inmunizarse contra la tensión de otros procesos de socialización externos a la familia.

¹⁰¹.Meyer, Donald. y Vadasy, Patricia (1994). Sibshop: Workshops for Siblings of Children with Special Needs (Sibshop: Talleres para los Hermanos de Niños con Necesidades Especiales), En: Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, Maryland.

Este libro sirve como guía para todo lo que Ud. necesita saber para planear y presentar un taller para hermanos (Sibshop). Los talleres para hermanos son eventos llevados a cabo para los hermanos y hermanas de niños con discapacidades para darles la oportunidad de conocer a otros hermanos de niños con discapacidades y compartir emociones que tengan en común—todo en un atmósfera relajada y recreativa.

¹⁰² Handelman, J.S. & Harris, L.S. (2001). *Preschool Educational Program for Children With Autism*. Austin, Texas Pro-ed.

¹⁰³ Papalia, D. y Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

La competencia social dicen González y González (2001: 16)¹⁰⁴ “es un fenómeno siempre presente en nuestra cultura. La rivalidad entre hermanos es la primera y más antigua expresión. Todos estos procesos sociales que se inician con la rivalidad fraterna pueden ser ordenados, dirigidos, en alguna medida, mediante el influjo educativo que parte de los padres. En el ambiente familiar siempre debe preponderar el principio de la justicia y la equidad, del arbitraje sereno en los conflictos establecidos en las luchas rivales enseñar a vivir la renuncia como un principio y un valor motivante, superior, resulta un objetivo educativo familiar”

Ajuriaguerra (1991: 18)¹⁰⁵ nos aclara cual es el motivo de la competitividad y de los celos entre hermanos. La causa por la que los hermanos rivales disputan; rivalizan por acaparar el amor, el afecto de los padres, en una tendencia egocéntrica, absolutamente egoísta.

“Teóricamente, si el reparto de amor materno fuera el mismo para cada uno, no debería existir rivalidad fraternal; pero, de hecho, la rivalidad no está en relación con un reparto equitativo, ni es el fruto de la igualdad del valor de lo que se recibe. Es, a menudo, la consecuencia de una impresión que tiene el niño de no recibir suficiente, en función de este reparto justo. Por esta razón, las madres que temen por razones personales, ser injustas para con sus hijos y que extreman su cuidado en repartir equitativamente su afecto, no pueden impedir la existencia de rivalidad entre hermanos. Por el contrario, algunas madres de familia numerosa, que se sienten libres en este reparto, dando más o menos según las situaciones, siendo capaces de responder sin ninguna idea preconcebida a las necesidades personales de cada hijo, pueden disminuir estas tensiones dentro del grupo”.

Tener hermanos implica necesariamente el establecimiento en el seno de la familia de una relación entre iguales. Los hijos aprenden las primeras normas de convivencia que tiene que ver con el hecho de compartir.

Estamos ante la naturaleza humana más elemental y básica: el niño tiene que compartir lo más grande que posee, el universo de los afectos, tiene que luchar por acaparar la atención del adulto. Los padres pueden colaborar a equilibrar las tendencias celosas de los hijos. González y González (2001)¹⁰⁶ comentan que al primogénito debemos invitarlo a que “participe en los cuidados del pequeño, se sentirá muy halagado y colaborará con entusiasmo. Permitirle que se porte durante una corta temporada como un bebé... cuando la madre amamante al pequeño debemos compensarle”.

¹⁰⁴ González Ramírez, Mariano y González Ramírez, Francisco (2001). *Crecer entre hermanos*. Barcelona: Edimat Libros.

¹⁰⁵ Ajuriaguerra, J. (1991). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Editorial Masson

González y González (2001: 40)¹⁰⁷ entienden que toda persona, niño o niña, por tanto, que tiene un hermano, sufre un efecto psicológico y social que puede tener connotaciones de índole positiva o negativa. Puede ser mas visible su efecto psicológico, o invisible, pero indudablemente siempre existe en la persona que recibe en la familia a otro nuevo ser una influencia psicológica y social. La influencia, por supuesto, esta también en los padres, pero es de una naturaleza diferente a la que se produce en los hijos.

Parece ser que en las interacciones tempranas entre hermanos el sexo de éstos, juega un papel fundamental. Las parejas de hermanos de igual sexo parece ser que tienden a implicarse con mayor frecuencia en interacciones cálidas y en la imitación mutua de comportamientos. Las hermanas mayores suelen adoptar con mucha más frecuencia el papel de cuidadoras y ser más afectuosas y positivas con los hermanos pequeños, que los hermanos mayores varones (Moreno y Cubero, 1995)¹⁰⁸.

Los padres tiene mucha responsabilidad en las actitudes que adoptan hacia sus hijos. Ellos deben administrar el conflicto básico y hacer que a la larga imperen la solidaridad, la generosidad, la tolerancia y el amor, como experiencia fundamental en relación a los hermanos.

Lo que caracteriza los hermanos es su carácter de iguales. Los padres consiguen que se asuman unas reglas de convivencia y de forma similar, la relación con nuestros hermanos favorece que aceptemos el juego de la convivencia entre iguales. A través de las relaciones fraternales aprendemos a compartir casi todo (cariño, hogar, comida, ropa) pero también a competir dentro de una sana convivencia.

Por último comentar que las relaciones de los hermanos preparan el terreno para otras relaciones en la vida de los niños. Si las relaciones entre los hermanos están marcadas por una confianza natural y compañerismo, habrá transferencia al trato con compañeros de clase, de juegos, y de manera

¹⁰⁶ González Ramírez, M. y González Ramírez, F. (2001). *Creecer entre hermanos*. Barcelona: Edimat Libros

¹⁰⁷ González Ramírez, M. y González Ramírez, F. (2001). *Ibidem*.

¹⁰⁸ Moreno, M.C. y Cubero, R. (1995). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años Preescolares. En Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

esporádica a sus amigos y seres queridos en la edad adulta (Papalia y Wendkos, 1994)¹⁰⁹.

RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS: Parece ser que las relaciones con los compañeros afectan el curso de la socialización tan profundamente como cualquier acontecimiento social en el que participen los niños. La capacidad para desarrollar modos eficaces de expresión emocional y para evaluar la realidad social, deriva de la interacción con otros niños, además de la interacción con los adultos. Esta adaptación es favorecida por el intercambio con compañeros de la misma edad, como por compañeros de edades diferentes.

Según Delval (1996: 67)¹¹⁰, “*el contacto permanente de los niños con los adultos (sobre todo si éstos no están pendientes de ellos), les aburre y necesitan compañeros con los que jugar. De los otros niños aprenderán infinidad de cosas durante la infancia que no se podrían aprender manteniendo contacto exclusivo con los adultos*”.

Los niños más aceptados por sus compañeros se diferencian de los rechazados por ocupar una posición positiva en el sistema escolar, logrando hacer compatible su relación con tareas y profesores con la solidaridad hacia sus compañeros. El niño con capacidad para tener al mismo tiempo éxito y amigos suele: participar con frecuencia y eficacia en las tareas propuestas por el profesor y recibir su reconocimiento pero dentro de ciertos límites, sin que esta atención sea buscada por el niño ni manifestar ansiedad por conseguirla.

Es verdad que la influencia del entorno y del contexto modifica las creencias y pautas de comportamiento, pero también es preciso atender a las consideraciones de Weber, en el análisis que de su obra realiza Duek e Inda (2003)¹¹¹:

- La sociedad no puede existir sin la acción de los individuos.
- El punto de partida de los hechos sociales son las acciones de los individuos.
- Acción social: toda acción orientada en un sentido, el cual está referido a las acciones de los otros.

¹⁰⁹ Papalia, D. y Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

¹¹⁰ Delval, J. (1996). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.

¹¹¹ Duek, Celia e Inda, Graciela (2003). Individualismo metodológico y concepción del estado en Max Weber: La acción individual como productora del orden político. *Universum*, 2005, vol. 20.

- La sociedad son los sujetos actuantes en interacción.⁽¹¹²⁾

Los compañeros son agentes de socialización que no sólo se limitan a complementar la labor de los agentes primarios (padres), sino que desempeñan un papel fundamental en aspectos muy importantes para la personalidad del niño.

Las relaciones entre compañeros con dos años de vida, tienen la peculiaridad de centrarse con el objeto. La interacción con materiales de juego es más frecuente entre los niños que en las relaciones con la madre. A esta edad y en este tipo de interacciones (con un igual), se encuentran pocas relaciones socio-afectivas: protestas y llanto, y un abundante uso del material de juego. Se manifiestan comportamientos sociales como mirar a otros niños, dejarse coger los juguetes u orientarse hacia el profesor. Podemos considerar que el niño a esta edad está estableciendo vínculos a través de objetos.

Las relaciones encontradas entre niños de 3 y 4 años nos indican que el trato que mantienen con sus iguales no es igual que con los adultos. Los niños de esta edad manifiestan comportamientos sociales como la sonrisa, o el reírse. Durante todo el segundo ciclo de la Educación Infantil (3-6 años), seguirá cambiando tanto la incidencia de los encuentros sociales como su naturaleza. Los niños que tienen amigos hablan más con otros niños y se turnan para dirigir y ser dirigidos. A menudo sonríen, comparten sus juguetes y ofrecen ayuda (Papalia y Wendkos, 1994)¹¹³.

Conforme los niños crecen aumentan su participación en actividades asociativas y de colaboración y disminuye el juego solitario y la observación pasiva. En estas edades aparecerá el juego asociativo y de cooperación que requiere mayores destrezas cognitivas que otros tipos de juegos. También se puede observar dice Viciano (2000: 53)¹¹⁴ en estas edades del segundo ciclo de la Educación Infantil, más acciones relacionadas con algún tipo de norma (orden de sentarse, la posesión de los objetos, etc.). Con 5 y 6 años, la presión

¹¹² Para Weber la acción social es subjetiva. Hay que definirla atendiendo a criterios subjetivos de los agentes sociales. En el fondo la acción social es simbólica y sólo podrá comprenderla el sujeto que maneje el mismo código simbólico.

- Durkheim piensa que la acción social es objetiva, es un hecho. Este hecho se expresa a través de dos caracteres: exterioridad y coacción.- ¿Perspectiva comprensiva (Weber) o perspectiva positiva (Durkheim)? Los sociólogos contemporáneos consideran mayoritariamente que ambas perspectivas son complementarias.

¹¹³ Papalia, D. y Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

¹¹⁴ Viciano Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

social no sólo de los padres sino de los compañeros es muy grande para que se hagan las tareas típicas: las niñas no juegan al fútbol y los niños no juega a las muñecas.

La competencia por superar los retos propios puede ser positiva, sino se llega a los extremos de obsesionarse al alumno/a como dice Dubet y Martucelli (1997: 125)¹¹⁵. El reto de ser mejor que los demás no suele acabar bien y genera sentimientos negativos que no son beneficiosos para los niños y niñas y sus relaciones sociales.

Según Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996:127)¹¹⁶ *“los actores ante la autoridad se sitúan todos en una posición equivalente”*. Es decir, que las interacciones son fundamentalmente entre iguales.

3.3.3. - La Escuela como Institución Socializadora

Hay un elemento contextual que influirá en gran medida sobre los procesos de socialización del niño, que es la escuela. Según Garrido (1994)¹¹⁷, la escuela es el sistema encargado de la transmisión de conocimientos, normas y costumbres necesarias para incorporarse a la vida social.

La escuela supone un contexto bien diferenciado de la familia. La naturaleza de las relaciones con los adultos y con los iguales es diferente en la escuela y en la familia y las actividades compartidas varían sustancialmente.

Bolívar Botia (2003)¹¹⁸ indica *«que en estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales»*. De este modo, se pretende favorecer, en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales de cambio, la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes escolares y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia.

¹¹⁵ Dubet, F. y D. Martucelli (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Ed. Losada.

¹¹⁶ Vásquez Bronfman, Ana y Martínez Torralba, Isabel (1996). *La socialización en la escuela*. Barcelona: Paidós.

¹¹⁷ Garrido, J. A. (1994). Desarrollo Social. En Gallego, J. L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

¹¹⁸ Bolívar Botia, Antonio (2003). «Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica». *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*. Año III. Núm. 18.

No deberíamos olvidar, sin embargo, que los valores básicos y las actitudes fundamentales aparecen en la escuela en torno a sus funciones vertebradoras: en el proceso del enseñar y el aprender, en el acceso a los diversos ámbitos de la cultura, en la sistemática de los conocimientos. El quehacer esencial sigue siendo el mismo, «*educar en valores*» a través de la práctica de actividades físicas, aunque para ello debamos iniciar el camino revisando los fundamentos de toda labor educativa... y debamos acompañar el caminar con un fortalecimiento permanente de lo actitudinal.

Vega (1989)¹¹⁹, señala tres facetas de la socialización en el contexto de la Educación Infantil: el sentido del yo, la autoestima o la identidad personal comienza a configurarse en el contexto familiar. Sin embargo la influencia de la educación infantil en la escuela es también importante. Esto nos lleva a la idea que familia y escuela deben trabajar juntas.

La adaptación del niño a la escuela es visible en sus actitudes hacia la propia escuela, en la motivación, en su iniciativa, en el trabajo, etc.

Los efectos de la escuela se manifiestan también en las relaciones sociales. Existen más interacciones y de manera más tempranas en aquellos niños que van a la escuela antes que en los que no van.

Con los adultos y con los iguales de la escuela, el niño establece relaciones que son de naturaleza distinta a las que mantiene con su familia, además de que el tipo de actividades que comparte con ellos varía considerablemente. El aprendizaje del niño en la familia sucede en estrecha relación con las personas que forman parte de su círculo más inmediato (pequeño grupo a lo sumo). La escuela en cambio no puede asegurar una relación de esta naturaleza, ya que dentro del aula, las interacciones del profesor con el alumno son más escasas (Moreno y Cubero, 1995).¹²⁰

Debemos decir que la escuela es el centro de la vida del niño. En ella confluye el influjo de los compañeros, del profesor y de la propia escuela en cuanto institución.

¹¹⁹ Vega, J.L. (1989). El contexto de socialización. En García Sicilia, J. et. al. (1989). *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

¹²⁰ Moreno, M.C. y Cubero, R. (1995). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1995). *Desarrollo psicológico y evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

En esta institución tiene un papel muy importante el profesor. De las relaciones del profesor con los niños dependerá el tipo de persona que lleguen a ser, y el papel que desempeñen cuando éstos sean adultos.

El profesorado de Educación Infantil resultará ser uno de los elementos más relevantes en el proceso educativo, al que corresponderá guiar el aprendizaje de los alumnos, organizar los espacios y los tiempos, interaccionar de manera relevante, etc., haciendo por ello que del cúmulo de sus características, sus vivencias, relaciones con los niños, etc. sean capaces de formar una maraña de relaciones grupales muy significativa.

Garrido (1994)¹²¹ considera que debemos tener en cuenta si el profesorado de Educación Infantil en su comportamiento, es un modelo válido para el niño de esta etapa. Se ha constatado que el suministro de refuerzos eminentemente sociales a estos niños (*“está muy bien”, “tu saludo me ha gustado”, etc.*) tienen efectos positivos sobre el comportamiento del niño. Si se recompensa con refuerzos sociales a los alumnos que desarrollan comportamientos cooperativos ante una determinada tarea, podemos esperar un incremento en la expresión de estos comportamientos ante el desarrollo de tareas similares.

Viciano (2000: 56)¹²² afirma que *“si el maestro que afectivamente está próximo al niño, tiene un talante abierto y sus relaciones resultan fluidas y confiadas, se estará fomentando modelos facilitadores de relaciones sociales y contribuyendo a una adecuada canalización de conflictos en el grupo de compañeros”*.

Siguiendo con palabras de Garrido (1994)¹²³, el profesor, en tanto que *“modelo”*, propicia procesos de imitación de distinto grado, en función de las características que como tal favorece. Los profesores reforzantes y atractivos son más imitados, favorecen la emulación del niño, pero teniendo en cuenta que en el curso de la interacción niño-maestro las adquisiciones que se produzcan no dependerán solo del perfil del educador o del niño, sino del tipo de relaciones que entre ambos se establezcan.

¹²¹ Garrido, J.A. (1994). Desarrollo Social. En Gallego, J.L.(1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

¹²² Viciano Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹²³ Garrido, J.A. (1994). Desarrollo Social. En Gallego, J.L.(1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

4.- DESARROLLO MOTOR

El esquema corporal es intuición de conjunto o un conocimiento inmediato que tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o en movimiento, en la relación de sus diferentes partes entre ellas y en sus relaciones con el espacio circundante de los objetos y de las personas.
JEAN LE BOULCH, 1978

El Desarrollo Motor va a ser uno de los aspectos dentro del desarrollo evolutivo del niño de Educación Infantil, que más importancia o relevancia supongan para nuestra investigación, puesto que ha sido a través de lo motriz fundamentalmente desde donde hemos realizado el planteamiento metodológico para la adquisición de los distintos contenidos curriculares seleccionados.

En este apartado, intentaremos abordar el desarrollo motor, centrándonos en el segundo ciclo de la Educación Infantil, al ser en esa edad donde hemos focalizado nuestra investigación. En primer lugar, hablaremos de unos aspectos generales a considerar en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, para pasar posteriormente a analizar en profundidad qué ocurre desde el punto de vista motor en cada uno de los años del segundo ciclo, edad de 3 años, 4 años y 5 años.

Le Boulch (1978: 26)¹²⁴ afirma que "*el desarrollo de la motricidad va parejo con el resto de los componentes de la conducta*" y esto es así ya que, al tiempo que maduramos a nivel motriz, lo hacemos a nivel del resto de los ámbitos de la conducta debido a que el desarrollo de un movimiento corporal implica una relación directa con el *ámbito cognoscitivo* (previo al movimiento se ha producido un proceso de conocimiento del espacio en el que se va a desarrollar el mismo y los procesos del pensamiento han llegado a tomar una decisión de tipo motor), con el *ámbito afectivo* (el movimiento se hace como fruto de un impulso; no es algo meramente casual), y, finalmente, con el *ámbito social* (el movimiento ha surgido dirigido hacia algo o alguien -componente del entorno social o ambiente-, o bien se ve influenciado por ese ambiente).

Entre los 3 y los 6 años los niños y niñas experimentan un cambio tan profundo que son muchos los que se refieren a esa etapa como "la

¹²⁴ Le Boulch, Jean (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Bueno Aires: Paidós.

adolescencia de los niños preescolares". Del mismo modo que, con la pubertad, el chico o la chica pasan a ser adolescentes, los niños y niñas de 3 años empiezan a dejar atrás su primera infancia para iniciarse en un proceso de maduración por el que dejará de ser *"un niño pequeño"*. Sin embargo, de todos estos cambios, el más evidente es la transformación física. En cuanto a sus proporciones corporales el desarrollo de su cabeza, que hasta ahora predominaba sobre el resto del cuerpo, queda en segundo término y, aunque el tronco sigue una progresión uniforme, son sobre todo las extremidades inferiores las que adquieren un desarrollo más marcado durante estos años. Por otra parte, a partir de los 3 años, las piernas del niño pierden definitivamente este aspecto *"rechoncho"* propio de los niños de corta edad. (Domínguez, Martínez y Ricos, 2005: 12)¹²⁵

Este análisis pormenorizado es posible en este apartado, ya que la evolución motriz a diferencia del desarrollo cognitivo, del lenguaje o socio-afectivo, es más susceptible de ser analizado al ser más palpable, aunque debemos considerar que las afirmaciones que hagamos no son más que *"aproximaciones"*, ya que cada niño lleva un ritmo de evolución distinto.

4.1.- Aspectos Generales del Desarrollo Físico y Motor en el Segundo Ciclo de la Etapa de Educación Infantil (3-6 Años)

En palabras de Delval (1996)¹²⁶, *"el desarrollo físico constituye la base sobre la que se establece el desarrollo psicológico"*.

Si atendemos a aspectos como las proporciones y el tamaño corporal, hay que tener en cuenta como afirma Craig (1997)¹²⁷ que *"cada niño crece de acuerdo con su herencia genética, nutrición y las oportunidades de jugar y ejercitarse"*. En este sentido, la nutrición juega un papel muy importante en el crecimiento del niño. Se ha comprobado según estudios de Marcus et. al. (1992)¹²⁸, que en etapas prolongadas de desnutrición durante las fases cruciales del desarrollo cerebral, pueden reducir en forma permanente las habilidades cognoscitivas del niño.

¹²⁵ Domínguez, Susana; Martínez, Franck y Ricós, Gemma (2005). *Tu hijo de tres a seis años*. (2ª edición). Barcelona: Planeta

¹²⁶ Delval, J. (1996). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.

¹²⁷ Craig, G.L. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice-Hall.

¹²⁸ Marcus, G.F. et. al. (1992). Overregularization in language acquisition. *Monographs of Society for Research in Child Development*. 228, 1-164.

Según Papalia y Wendkos (1994)¹²⁹, durante los 3 y los 6 años los niños pierden su redondez y toman una apariencia más delgada y atlética. La barriga típica de los 2 años se reduce, al tiempo que el tronco, los brazos y las piernas se alargan. La cabeza es todavía relativamente grande con respecto al cuerpo, pero las otras partes de éste están alcanzando el tamaño apropiado, y su proporción se parece progresivamente más a la del adulto.

Los cambios en las proporciones corporales también afectan en la ubicación del centro de gravedad del cuerpo. En los niños este centro está más arriba que en el adulto, puesto que sostienen la mayor proporción del peso en la parte superior. Por este motivo les es más difícil controlar su cuerpo, y ésta es la razón de que pierdan el equilibrio más rápido, de que se haga más dificultoso detenerse de súbito sin caer y de que sea un reto mayor mantenerse de pie al atrapar una pelota grande sin irse de espaldas ni soltarla (Nilsson, 1990)¹³⁰.

En comparación con el muy rápido crecimiento del primer año y medio, los años del segundo ciclo de Infantil, están marcados por un avance más lento y estable hasta el “estirón” de la adolescencia. Es en este momento cuando los niños aprovechan esta pausa estable para adquirir nuevas habilidades (Cratty, 1982)¹³¹.

Según Craig (1997)¹³², si atendemos al desarrollo cerebral como aspecto fundamental del desarrollo físico, no olvidaremos que su desarrollo es directamente proporcional un aprendizaje cada vez más complejo. Así, conforme se va desarrollando el cerebro, van creciendo las habilidades cognoscitivas, físicas y motoras en los años preescolares. Podemos decir que a la edad de 5 años, el cerebro del niño tiene casi el tamaño del adulto.

En esta etapa hay dos condiciones importantes a tener en cuenta en su desarrollo psicomotor: una motriz y otra relativa a la maduración psíquica, que se complementan perfectamente. Se trata en primer lugar de la progresión de la motricidad fina, que le permiten a los niños y niñas manipular objetos con un buen nivel de destreza y precisión, y en segundo lugar, de ese deseo innato de todo ser humano que es la independencia. Una de las actividades cotidianas en

¹²⁹ Papalia, D. & Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

¹³⁰ Nilsson, L. (1990). *A child is born*. New York: Delacorte

¹³¹ Cratty, B. (1982). *Desarrollo Perceptual y Motor en los niños*. Barcelona: Paidós.

¹³² Craig, G.L. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice-Hall.

las que esta progresión se manifiesta de un modo más evidente es en la forma de vestirse. (Domínguez, Martínez y Ricós, 2005: 16)¹³³

Siguiendo con Craig (1997)¹³⁴, las habilidades fisicomotoras que aprenden los preescolares suelen ser acciones cotidianas, como atarse los zapatos, cortar con las tijeras, saltar y brincar. Estas habilidades aumentan la capacidad de los pequeños para circular, cuidarse y expresarse creativamente. En general cualquier nueva habilidad o aprendizaje requiere un estado de preparación por parte del niño. Ese momento óptimo de aprendizaje llegará cuando el niño disfrute con la práctica, quiera aprender, comience a imitar habilidades por él mismo. Es cierto que la actividad es esencial para el desarrollo motor. Si los niños viven en medios limitados y restringidos, se atrasará el desarrollo de sus habilidades motoras.

Vicana (2000: 59)¹³⁵ indica que *“en gran medida como consecuencia de los progresos madurativos que se dan en el cerebro, el control sobre el propio cuerpo conoce un importante avance durante los años preescolares, siguiendo las ya conocidas leyes céfalo-caudal y próximo-distal”*. El buen control que en el ciclo anterior existía a nivel de los brazos, se va a perfeccionar y extender ahora a las piernas (ley céfalo-caudal). Además el control va a ir poco a poco alcanzando a las partes más alejadas del eje corporal, haciendo posible un manejo fino de los músculos que controlan el movimiento de la muñeca y de los dedos (ley próximo-distal). (Palacios et. al., 1995)¹³⁶.

4.2.- Características Motrices del Niño de 3 a 4 años

El niño de 3 años, concreta una etapa de maduración nerviosa, siendo un estadio relativamente estable si lo comparamos con todos los cambios que se han producido durante los dos primeros años de vida.

Entre los 3 y los 6 años, dice Viciana (2000: 59)¹³⁷ *“el cuerpo infantil pierde su apariencia anterior y cambia en tamaño, forma y proporciones. Al mismo tiempo, el rápido desarrollo cerebral lleva a la capacidad de un*

¹³³ Domínguez, S.; Martínez, F. y Ricós, G. (2005). *Tu hijo de tres a seis años.*(2ª edición). Barcelona: Planeta.

¹³⁴ Craig, G.L. (1997). *Desarrollo psicológico* (7ª edición). México: Prentice Hall Hispano Americano.

¹³⁵ Viciana Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹³⁶ Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución.* Madrid: Alianza Psicológica.

aprendizaje más perfeccionado y complejo y a un refinamiento de las habilidades motoras gruesas y finas que no era posible antes. Sin embargo, es esta etapa, los cambios más radicales se apreciarán en las habilidades motoras gruesas (correr, saltar, etc.), siendo más reducidos en las habilidades motoras finas, como asir una cuchara, escribir, etc.”

Desde el punto de vista motor, se establecen coordinaciones globales importantes, pudiéndose realizar la totalidad de las formas elementales de movimiento, tanto locomotoras como manipulativas, aunque hay que seguir estimulándolas. Los niños de 3 años, han hecho avances significativos en la coordinación de los ojos y las manos, y de los músculos finos (Papalia y Wendkos, 1994)¹³⁸.

Según Amalias (1984)¹³⁹, a la edad de 3 años, el niño tiene un control corporal bastante desarrollado, lo que le posibilita afianzarse en el espacio que le rodea y relacionarse con él, con mayor facilidad. Con esta edad, el equilibrio sobre sus pies está bastante mejorado, manteniéndose con facilidad con los talones juntos y sin necesidad a cada rato de verificar lo que hacen sus pies (Cratty, 1982)¹⁴⁰. También el equilibrio sobre las puntas aparece más desarrollado y puede mantener el equilibrio sobre un pie aunque momentáneamente. Corren, giran y se detienen con más suavidad que a los dos años. Empieza a mantener este equilibrio con los ojos cerrados (Da Fonseca, 1988)¹⁴¹. También puede chutar un balón, guardando bastante bien el equilibrio.

Respecto a la locomoción, sube las escaleras sin ayuda, alternando los pies, aunque baja con los pies simultáneamente. El control corporal que ya posee, permite que sus saltos sean cada vez más precisos y que adquieran mayor altura. Puede utilizar una carrera de impulso para saltar hacia delante, aunque suelen frenarse ante un obstáculo. También es capaz de marchar hacia atrás siguiendo una línea recta al caminar (Gesell, 1979)¹⁴².

En cuanto a la marcha y la carrera, comienza a disociar los movimientos de los miembros inferiores con respecto a los de los miembros superiores. Gracias a esta disociación, es capaz de andar con menor balanceo y

¹³⁷ Viciano Garófano, Virginia (2000). *Ibidem*.

¹³⁸ Papalia, D. & Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

¹³⁹ Amalias, A. (1984). *La Psicomotricidad en el jardín de infantes*. México: D.F. Paidós.

¹⁴⁰ Cratty, B. (1982). *Desarrollo Perceptual y Motor en los niños*. Barcelona: Paidós.

¹⁴¹ Da Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la Motricidad*. Madrid: Núñez.

¹⁴² Gesell, A. (1979). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.

oscilaciones que en etapas anteriores. Anda hacia atrás sin ningún problema y es capaz de detener la carrera. También puede provocar voluntariamente aceleraciones y desaceleraciones en la marcha y cambios de dirección (Horst, 1978)¹⁴³. Con esta edad ya es capaz de conducir un triciclo sin problemas. Se va perfeccionando en los giros sobre el eje longitudinal y transversal (Da Fonseca, 1988)¹⁴⁴. La riqueza en sus desplazamientos utilizando planos inclinados, permite que la trepa se perfeccione.

En cuanto a la Manipulación, el niño de 3 años es capaz de tender una mano para recibir un objeto, comenzado a mostrar una preferencia por la derecha o la izquierda. Sin embargo el desarrollo mayor en esta edad estará centrado en la Manipulación Fina, consistente en el uso perfeccionado de la mano, el pulgar y los dedos opuestos. Es capaz de doblar hojas, construir torres de nueve o diez piezas, abrocharse y desabrocharse los botones grandes, desatarse los cordones del zapato, etc. (Gesell, 1979)¹⁴⁵. Por otra parte, el niño de 3 años ya debe de haber alcanzado autonomía a la hora de comer; será capaz de pinchar los alimentos y beber agua sin derramarla, al mismo tiempo que desarrollan una conversación (Cratty, 1982)¹⁴⁶. Con respecto a sus primeros dibujos, supera las estructuras circulares, comenzando a intentar representar su cuerpo en el dibujo, siendo las piernas lo primero en dibujar. Cuando dibuja, lo hace utilizando la movilidad de todo el brazo (Amalias, 1984)¹⁴⁷, aunque el trazo de su dibujo es de mayor precisión y mejor definido. En sus dibujos comienza a verse la representación del cuerpo, con resultados muy expresivos aunque sin gran finura. También comienza a recortar con tijeras (Palacios et. al., 1995)¹⁴⁸.

En cuanto a los lanzamientos, también podemos decir que coordina mejor sus brazos, pudiendo arrojar un objeto hacia delante, de manera dirigida, pero todavía sin excesivo control en el momento final del lanzamiento, sobre todo si toma carrera para ello, aunque no por esto pierde el equilibrio (Papalia y Wendkos, 1994)¹⁴⁹.

¹⁴³ Horst, N. (1978). *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Barcelona: Herder.

¹⁴⁴ Da Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la Motricidad*. Madrid: Núñez.

¹⁴⁵ Gesell, A. (1979). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁴⁶ Cratty, B.J. (1982). *Desarrollo motor en los niños*. Barcelona.

¹⁴⁷ Amalias, A. (1984). *La Psicomotricidad en el jardín de infantes*. México: D.F. Paidós.

¹⁴⁸ Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

¹⁴⁹ Papalia, D. y Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

Paredes (2003: 6)¹⁵⁰ indica “que la corporeidad surge la motricidad, de la corteza cerebral, es algo específicamente humano; aparece la necesidad de moverse, surge el “ser humano”. Las primeras manifestaciones de esta motricidad son actividades lúdicas: los primeros juegos espontáneos de los niños. Podemos afirmar, por tanto, que el juego es la epifanía de la motricidad.” Las actividades lúdicas son la mejor herramienta que tenemos los seres humanos para conocernos, ya que en el juego nos comportamos como somos y el juego se convierte en el aliado de la comunicación y el establecimiento de un buen clima social. Con los juegos encontramos un nexo de unión que surge de la transmisión de sensaciones en las distintas prácticas, tanto en el disfrute propio como en el compartido. La dimensión festiva del juego se refiere a la esencia de lo humano.

En resumen, podemos decir que hay más independencia en sus movimientos, aunque todavía son lentos y en apariencia pesados, con demora a la hora de reaccionar a los estímulos. Emplea más energía de la necesaria a la hora de realizar actividades que impliquen movimiento.

4.3.- Características Motrices del Niño de 4 a 5 años

En este año, el niño se muestra más seguro en su actividad motora. Según Moraleda (1988)¹⁵¹, a esta edad le agradan sobremanera los ejercicios motóricos. Desde el punto de vista del control y ajuste postural, gracias al desarrollo de los sistemas equilibradores y al ajuste óseo-muscular-articular, su equilibrio sobre un pie mejora bastante, siendo capaz de mantenerse sobre el mismo, algunos segundos sin necesidad de ayuda (Da Fonseca, 1988)¹⁵².

A esta edad, puede desplazarse sobre una barra de equilibrio como en el año anterior, aunque ésta puede estar más elevada, siendo capaz de desplazarse tanto hacia delante, lateralmente, como hacia atrás. También es capaz de balancearse sin problemas sobre los dedos de los pies. Manteniéndose sobre un pie, es capaz de dar vueltas sobre sí mismo realizando movimientos libres con el pie que no tiene apoyado. Juega a levantar una pierna e inclinar el tronco sobre ella guardando el equilibrio (Le Boulch, 1983)¹⁵³. En definitiva, su equilibrio con respecto al año anterior ha mejorado considerablemente, siendo capaz de bajar escaleras alternando para

¹⁵⁰ Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy, teoría de la actividad lúdica*. Sevilla: Wanceulen.

¹⁵¹ Moraleda, M. (1988). *Psicología Evolutiva*. Madrid: Editécnica.

¹⁵² Da Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la Motricidad*. Madrid: Núñez.

¹⁵³ Le Boulch, J. (1983). *El Desarrollo Psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Madrid: Doñate.

ello, ambos pies (Gesell, 1979)¹⁵⁴. Según Papalia y Wendkos (1994)¹⁵⁵, el niño de 4 años puede caminar en un círculo pintado con tiza sin perder por ello el equilibrio. Con respecto a los saltos, según este mismo autor, el niño salta impulsándose sobre las puntas realizándolo siete u ocho veces seguidas. La longitud de sus saltos puede aumentar hasta casi un metro. En cuanto a la altura de estos saltos, el niño puede saltar unos 70 centímetros o más. También es capaz de saltar a la cuerda. Esta mayor facilidad para el salto tiene que ver con su mayor coordinación y disociación segmentaria, ya que es capaz de ayudarse de los brazos para realizar el mismo; incluso, según Le Boulch (1983)¹⁵⁶, a la vez que salta, es capaz de describir círculos con los brazos.

El mayor dominio segmentario, le permite que se vaya consiguiendo una disociación de los segmentos que intervienen en el movimiento cada vez mayor. El mejor control de su función tónica y la mayor coordinación que hemos aludido, le permitirá aislar diferentes segmentos corporales (Comellas y Perpinyá, 1987)¹⁵⁷.

En relación a su Locomoción, el niño de 4 años al mejorar su control postural, también mejora considerablemente su marcha y carrera. En cuanto a la marcha, ésta comienza a parecerse cada vez más a la del adulto. Según Zarco (1992)¹⁵⁸, el niño va consiguiendo una marcha más armoniosa con balanceo rítmico de los brazos, con paso equilibrado en dirección frontal y mayor grado de coordinación en la utilización de los pies. Corre y cambia de dirección con mayor velocidad que anteriormente. En este año pueden comenzar sus primeras experiencias con la bicicleta. Le atraen las actividades gimnásticas, como los giros sobre distintos ejes, columpiarse, etc. (Gesell, 1979)¹⁵⁹. Según Da Fonseca (1988)¹⁶⁰, también puede desenvolverse bastante bien en sus desplazamientos en otro medio como es el agua, cuando ésta le llega por la cintura.

La mejor coordinación del niño en estas edades, permite la realización de desplazamientos rítmicos, siendo ésta una edad ideal para el aprendizaje de las danzas populares que no sean muy complejas (Comellas y Perpinyá, 1987).

¹⁵⁴ Gesell, A. (1979). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁵⁵ Papalia, D. y Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

¹⁵⁶ Le Boulch, J. (1983). *El Desarrollo Psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Madrid: Doñate.

¹⁵⁷ Comellas, M. & Perpinyá, A. (1987). *La Psicomotricidad en Preescolar*. Barcelona: Ceac.

¹⁵⁸ Zarco, J.A. (1992). *Desarrollo Infantil y Educación Física*. Málaga: Aljibe.

¹⁵⁹ Gesell, A. (1979). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁶⁰ Da Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la Motricidad*. Madrid: Núñez.

A los 4 años, la marcha del niño se asemeja a la del adulto, con un ritmo y balanceo iguales, jugando el pie su papel propulsor y amortiguador. A los 6 años la marcha del niño es casi perfecta.

En cuanto a su Manipulación, la motricidad fina adquiere un gran desarrollo. Esta realidad se evidencia en la capacidad que tiene el niño de mover los dedos de las manos de forma independiente con facilidad. Esta manipulación fina, proporciona al niño una gran exactitud en el manejo de ensamblajes y una mayor precisión en sus actividades manuales (Wallon, 1984)¹⁶¹. De esta manera, es capaz de realizar el trazo de un círculo con mucha más perfección que con 3 años, dibuja copiando letras de un tamaño mediano; comienza a coger el lápiz de forma semejante al adulto (Gesell, 1979)¹⁶². Según Bueno et. al. (1990)¹⁶³, con respecto al dibujo de la figura humana, comienza a adquirir una forma definida, destacando las partes del cuerpo que son importantes para él. La disociación en sus dedos, le permite mejorar sus recortes, siendo capaz de cortar círculos con mayor precisión (Papalia y Wendkos, 1994)¹⁶⁴; puede golpear un clavo con un martillo, es capaz de hacerse el lazo de los zapatos con facilidad, etc. Manipula objetos aún más pequeños que en el año anterior, recogéndolos e introduciéndolos en frascos pequeños con precisión y celeridad. Las construcciones son mejoradas al aumentar el número de cubos y sobre todo la precisión y velocidad con las que las hace, usando generalmente las dos manos para ello. Según Craig (1997)¹⁶⁵, el niño de 4 años es capaz de vestirse y desvestirse solo y utilizar el tenedor bastante bien.

Viciano (2000: 64)¹⁶⁶ indica en referencia a la manipulación gruesa, *“que el niño ya es capaz de botar una pelota con las dos manos de forma continuada, siempre que se le haya estimulado anteriormente. El mayor control de la prensión y la coordinación de los movimientos de todos los segmentos corporales, le permite mejorar la trepa, así como colgarse y balancearse por breves espacios de tiempo”*.

¹⁶¹ Wallon, H. (1984). *La Evolución Psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo.

¹⁶² Gesell, A. (1979). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁶³ Bueno, M.L.; Manchón, J.I. & Moral, P. (1990). *Educación Infantil por el movimiento corporal*. Madrid: Gymnos.

¹⁶⁴ Papalia, D. y Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

¹⁶⁵ Craig, G.L. (1997). *Desarrollo psicológico (7ª edición)*. México: Prentice Hall Hispano Americana.

En cuanto a los lanzamientos y recepciones de balones medianos, mejora considerablemente en comparación con años anteriores. Esta mejora se debe, al comienzo de la utilización del brazo dentro de la cadena cinética en el lanzamiento de objetos. Arrojan con mayor dirección y puntería, dominando varias formas básicas para hacerlo (con una mano sobre el hombro, con una mano desde arriba, con una mano desde abajo, picando la pelota, etc.). A los 4 años, según Papalia y Wendkos (1994)¹⁶⁷, puede jugar a meter aros en una estaca que está a 5 pies de distancia con éxito.

“Al periodo de 4 a 5 años lo denomina Gesell (1979)¹⁶⁸ <edad de gracia>. Los movimientos del niño tienen algo de ritmo grácil que encanta a quien le contempla: imitación y espontaneidad se continúan agradablemente. Según Moraleda (1988)¹⁶⁹, busca ser querido y atrae la atención con sus actuaciones, con las nuevas adquisiciones motrices: saltar a la comba, patinar, andar en bicicleta, etc.”.

4.4.- Características Motrices del Niño de 5 a 6 años

El niño de 5 años (edad donde está centrada nuestra investigación y la cual analizaremos más pormenorizadamente), entra en un periodo denominado de consolidación motriz. Según Pérez-Santamarina (1994)¹⁷⁰, la idea que un niño tiene sobre su cuerpo, sobre las diferentes partes del mismo y sobre los movimientos que puede o no hacer con él, constituye lo que se conoce como control corporal, que no suele conseguirse hasta los 5 años. En él se produce una meseta, una reorganización y clarificación motora con un caudal de nuevas experiencias y posibilidades de movimiento, muy superior a las edades anteriores. Como afirma Palacios et. al. (1995)¹⁷¹, una verdadera construcción del yo corporal no se da hasta los 5 años aproximadamente, hasta que el movimiento comienza a “reflexionarse”, hasta que el proceso de lateralización proporcione referentes externos estables, hasta que comiencen a sentirse los ejes corporales, y el mundo pueda organizarse con referencia a la posición del cuerpo.

¹⁶⁶ Viciano Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁶⁷ Papalia, D ; Wendkos, S. (1994). *Ibidem*.

¹⁶⁸ Gesell, A. (1979). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁶⁹ Moraleda, M. (1988). *Psicología Evolutiva*. Madrid: Editécnica.

¹⁷⁰ Pérez-Santamarina, E. (1994). Desarrollo Psicomotor. En Gallego, J.L. *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

¹⁷¹ Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

El niño de 5 años es exacto y preciso en sus acciones. Le interesa dominar racionalmente su cuerpo y sus movimientos a pesar de la globalidad y sencillez de éstos.

En cuanto al Control Postural, aumenta el tiempo que puede estar en equilibrio a pata coja y de puntillas aproximadamente 10 segundos (Zarco, 1992)¹⁷². Es capaz de mantener una actitud correcta (estar sentado, de pie, etc.), durante un mayor tiempo; es capaz de mantener el equilibrio con un objeto en la cabeza e incluso desplazarse lentamente. Su mayor control corporal, le permite imitar perfectamente los movimientos que realizan otras personas (Fernández Iriarte, 1984)¹⁷³. El niño de 5 años salta con facilidad, camina con un eje de equilibrio, se sostiene unos segundos sobre un pie y copian pasos de baile (Gesell, 1979)¹⁷⁴. El niño de 5 años, aumenta considerablemente la longitud del salto con respecto a años anteriores, dominándolo con impulso, aunque el empujón es débil cayendo sobre la planta de los pies (Herrera, 1987)¹⁷⁵.

En cuanto a la Locomoción, el movimiento se hace económico y eficaz, siendo capaz de combinar distintas formas básicas y destrezas, siempre que hayan sido incorporadas con anterioridad. Herrera (1987), afirma que el niño de 5 años anda con una longitud de zancada bastante mayor que en años anteriores. Esto le facilita la transferencia a una técnica de carrera más depurada. Según Da Fonseca (1988)¹⁷⁶, puede correr a bastante velocidad sorteando objetos. Su técnica de carrera es buena debido a como opina Zarco (1992)¹⁷⁷, por la mejora del equilibrio y el incremento de fuerza, pudiendo llegar a correr a razonable velocidad; es capaz de esquivar y cambiar de dirección bruscamente, orientándose con rapidez y precisión en el espacio que le rodea. Coordina bien el salto con la carrera previa, tanto en longitud como en altura; y aunque utiliza los brazos más que en el periodo anterior para la realización de los movimientos compensatorios, todavía no lo hace con total efectividad técnica.

Según Zarco (1992), el niño de 5 años es capaz de patear, debido al aumento del equilibrio, pudiendo apoyarse en una sola pierna y con la pierna libre poder patear. Esta habilidad se ve mejorada cuando el niño progresa en la

¹⁷² Zarco, J.A. (1992). *Desarrollo Infantil y Educación Física*. Málaga: Aljibe.

¹⁷³ Fernández Iriarte, M.J. (1984). *Educación Psicomotriz en Preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.

¹⁷⁴ Gesell, A. (1979). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁷⁵ Herrera, L. et. al. (1987). *Matrogimnasia*. México D.F.: Didáctica Moderna.

¹⁷⁶ Da Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la Motricidad*. Madrid: Núñez.

participación de las extremidades superiores, el balanceo de la pierna de golpeo y el equilibrio sobre el apoyo.

Siguiendo con Da Fonseca (1988), salta usando alternativamente tanto un pie como otro. También es capaz de saltar en una piscina con agua por la cintura, sin perder el equilibrio.

Para Nilsson (1990)¹⁷⁸, el niño de 5 años tiene establecidas diversas capacidades locomotoras como correr, brincar o saltar, que ejecutan a ritmo constante y con relativos pocos errores mecánicos (en relación a la colocación de los pies o el empleo de los brazos). Las aptitudes físicas recién adquiridas se reflejan en el interés de los niños por los deportes y las acrobacias temerarias (trepar a los árboles, cruzar arroyos, saltar de viga a viga, etc.). Según Gesell et. al. (1984)¹⁷⁹, el niño de esta edad es temerario debido a que su sentido del equilibrio es más maduro, lo cual hace que en el campo de los juegos parezca más seguro y menos inclinado a tomar precauciones.

Por otro lado, mejora su coordinación óculo-pédica, comenzando a ejecutar regates con una pelota, pasándose ésta de un pie a otro. Del mismo modo, le siguen atrayendo las actividades gimnásticas, utilizando columpios e impulsándose con facilidad. También los movimientos de rotación se ven mejorados (Aucouturier, 1985)¹⁸⁰.

En cuanto a la Manipulación fina, es capaz de dibujar letras grandes en mayúsculas en cualquier parte de la hoja, usa el sacapuntas, copia dibujos completos, aumentando de esta forma su dominio en todo tipo de manualidades, incluidas aquellas relacionadas con su higiene personal, como el manejo del cepillo de dientes, el peine, el manejo del jabón, etc. (Gesell, 1979)¹⁸¹. El niño de 5 años es además capaz de emplear el cuchillo para cortar alimentos suaves y amarrar un nudo simple (Craig, 1997)¹⁸².

Respecto a la transferencia que este progreso de la manipulación fina puede llegar a tener con la escritura, hay que mencionar que al igual que en el año anterior, el niño de 4 años empezaba a trazar letras rudimentarias y a manejar con más soltura en sus dibujos las combinaciones de curvas y letras,

¹⁷⁷ Zarco, J.A. (1992). *Ibidem*

¹⁷⁸ Nilsson, L. (1990). *A child is born*. New York: Delacorte.

¹⁷⁹ Gesell, A. et. al. (1984). *Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁸⁰ Aucouturier, B. (1985). *La práctica Psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Científica.

¹⁸¹ Gesell, A. (1979). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.

ya el niño de 5 años, es capaz de realizar trazos más típicos de la escritura convencional (Palacios et. al., 1995).

El hecho de que a los 5-6 años el niño pueda en general acceder a los trazos de la escritura no significa ni que hasta esa edad no se pueda hacer nada en relación con el adiestramiento para la escritura, ni que tal adiestramiento tenga que introducirse necesariamente a los 5-6 años. Como principio general y según afirma Vayer (1971) cit. por Palacios et. al. (1995)¹⁸³, en caso de duda parece más aconsejable esperar que correr, sobre todo teniendo en cuenta que esa espera puede ser aprovechada muy constructivamente desde el punto de vista educativo para afianzar las bases motoras.

Según afirman Papalia y Wendkos (1994)¹⁸⁴, el niño de 5 años puede ensartar cuentas en un hilo, controla el lápiz, copia figuras geométricas como cuadrados y muestra preferencias para usar una de las manos. Según Moraleda (1988)¹⁸⁵, a esta edad el niño consigue coger una decenas de bolitas y dejarlas caer una a una dentro de un frasco.

Las construcciones, son cada vez más complejas orientándolas no sólo verticalmente, sino también siendo capaz de realizar construcciones lineales, cuadradas, imitando casas, etc. (Aucouturier, 1985)¹⁸⁶.

En cuanto a la manipulación gruesa, es capaz de lanzar con puntería y regular potencia; mejora la acción del brazo en la cadena cinética que interviene en el lanzamiento. El niño con esta edad, es capaz de lanzar adelantando una pierna (al principio la correspondiente al mismo lado del brazo lanzador y posteriormente la opuesta) (Zarco, 1992)¹⁸⁷. Según Papalia y Wendkos (1994), el niño de 5 años, empieza a cambiar su punto de equilibrio dando un paso hacia delante y manteniendo la estabilidad después del lanzamiento. Puede recibir un pelota grande en sus brazos con relativa seguridad. Es capaz de acoplar una recepción con un envío inmediato, incluso puede combinar la carrera con el lanzamiento a pesar de la dificultad que tiene en su culminación final, ya que generalmente se detiene antes de lanzar.

¹⁸² Craig, G. L. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice-Hall.

¹⁸³ Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.

¹⁸⁴ Papalia, D. & Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

¹⁸⁵ Moraleda, M. (1988) *Psicología Evolutiva*. Madrid: Editécnica.

¹⁸⁶ Aucouturier, B. (1985). *La práctica Psicomotriz. Reeducación y Terapia*. Barcelona: Científica.

¹⁸⁷ Zarco, J. A. (1992). *Desarrollo Infantil y Educación Física*. Málaga: Aljibe.

El niño a esta edad es capaz de sostener un instrumento (palo, raqueta) para golpear otro objeto (palo, piedra, pelota, etc.). El éxito en el golpeo dependerá del tamaño, peso y adaptación a la mano del objeto que golpea y de las características del móvil a golpear.

Su buen control con respecto a la prensión, y en general de todo su cuerpo, le permite suspenderse y balancearse en distintos aparatos, pudiendo llegar a dominar su cuerpo de manera sorprendente.

Finalizamos diciendo que la idea de Psicomotricidad se refiere a la conexión existente entre mente y cuerpo, entre el sistema nervioso y el muscular, entre pensamiento y movimiento: la actividad motriz como manifestación, es un diálogo entre el organismo y el mundo que le rodea. Deja de tener sentido, desde la educación psicomotriz, la separación entre educación física y educación intelectual, y lo tiene menor aún en la etapa de la infancia: no existe el movimiento aislado, sino niños que se mueven y cuyo movimiento puede/debe ser analizado e interpretado desde las particulares condiciones y circunstancias, que contextualizaron su desarrollo global (Zabalza, 1987)¹⁸⁸.

Siguiendo con esta línea nos apoyamos en lo que dice Lapierre (1974)¹⁸⁹ *“Todo movimiento es indisociable del psiquismo que lo produce e implica, por este hecho, a la personalidad completa. Y a la inversa: el psiquismo, en sus diversos aspectos (mental, afectivo, reaccional, etc.) es indisociable de los movimientos que han condicionado y siguen condicionando su desarrollo”*.

El desarrollo físico y el desenvolvimiento perceptivo motor tienen una gran importancia para el niño puesto que el cuerpo constituye la base orgánica en la que se va a asentar la personalidad infantil. El cuerpo es el instrumento que le permite realizar los procesos adaptativos básicos al medio exterior y el canal de comunicación con los demás seres humanos (Medrano, 1990)¹⁹⁰.

Por todo lo mencionado, trabajar educativamente el propio cuerpo es sin duda uno de los cometidos fundamentales de la escuela infantil. El cuerpo es el espacio básico de integración de las diferentes funciones y niveles de desarrollo del sujeto y es, a la vez, el referente privilegiado de significación de

¹⁸⁸ Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

¹⁸⁹ Lapierre, A. (1974). *La Reeducción Física*. Madrid: Científico-Médica.

sus experiencias: en el cuerpo y a través del cuerpo convivimos con nosotros mismos, nos expresamos y elaboramos nuestra identidad, nos relacionamos con los demás, entramos en relación con el entorno, manejamos los objetos y las ideas, etc. En definitiva, el cuerpo es el contenido didáctico permanente de la escuela infantil (Zabalza, 1987)¹⁹¹.

La intención de nuestra investigación no ha sido otra que la de conferirle al cuerpo, el protagonismo que tiene en el desarrollo de otras áreas como la cognitiva, la del lenguaje y la socio-afectiva, puesto que a través del cuerpo es como hemos constatado la influencia directa que tiene sobre el desarrollo del resto de las áreas citadas.

¹⁹⁰ Medrano, G. (1990). El niño y su crecimiento. En VVAA. *La Educación Infantil Vol. I*. Barcelona: Paidotribo

¹⁹¹ Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO I

- Aucouturier, B. (1985). *La práctica Psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Científica.
- Ajuriaguerra, J. (1991). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Editorial Masson.
- Amalias, A. (1984). *La Psicomotricidad en el jardín de infantes*. México: D.F. Paidós.
- Argyle, M. (1996). *The social psychology of leisure*. New York. Penguin Books.
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1968): Human memory: A proposed system and its control processes. En SPENCE, K. W. Y SPENCE, J. T. (Eds) *The psychology of learning and motivation: Vol.2*. New York. Academic Press. 89-195.
- Bolivar Botia, A. (2003). «Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica». *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*. Año III. Núm. 18.
- Bruner, J. S. (1975). From communciation to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. (1990). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bueno, M. L.; Manchón, J. I. y Moral, P. (1990). *Educación Infantil por el movimiento corporal*. Madrid: Gymnos.
- Cohen, E. (1991). «Leisure, the last resort: a comment» en San Martín, J. E. (1997) *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona (Málaga): Aljibe. Pág. 74.
- Comellas, M. y Perpinyá, A. (1987). *La Psicomotricidad en Preescolar*. Barcelona: Ceac.
- Corral, A.; Gutiérrez, F. y Herranz, P. (1997). *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.
- Craig, G. L. (1997). *Desarrollo psicológico (7ª edición)*. México: Prentice Hall Hispano Americana.
- Cratty, B. J. (1982). *Desarrollo motor en los niños*. Barcelona: Paidós.
- Crystal, D. (1981). *Lenguaje Infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Da Fonseca, V. (1988). *Ontogénesis de la Motricidad*. Madrid: Núñez.
- Dale, P.S. (1989). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Delval, J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. En: Enesco, I., Turiel, E. & Linaza, J. (Eds.). *El mundo social en la mente de los niños*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delval, J. (1996). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo XXI.

- Domínguez, S.; Martínez, F. y Ricós, G. (2005). *Tu hijo de tres a seis años*. (2ª edición). Barcelona: Planeta.
- Donaldson, M. (1997). *La mente de los niños*. Madrid: Morata (2ª edición).
- Dubet, F. y D. Martucelli (1997). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- Duek, C. e Inda, G. (2003). Individualismo metodológico y concepción del estado en Max Weber: La acción individual como productora del orden político. *Universum*, 2005, vol. 20.
- Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas». *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6. Núm. 2.
- Fernández Iriarte, M.J. (1984). *Educación Psicomotriz en Preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- Flavel, J. H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: N. J: Prentice-Hall.
- Gallardo, J. R. y Gallego, J.L. (1994). Desarrollo del lenguaje: Prevención alteraciones. En Gallego, J.L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Gallego, J. L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Garrido, J. A. (1994). Desarrollo Social. En Gallego, J. L.(1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Gesell, A. (1979). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Gesell, A. et. al. (1984). *Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- González Ramírez, M. y González Ramírez, F. (2001). *Crecer entre hermanos*. Barcelona: Edimat Libros.
- Handelman, J.S. y Harris, L.S. (2001). *Preschool Educational Program for Children With Autism*. Austin: Texas Pro-ed.
- Harris, P.L. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hartup, W.W. (2002). Having Friends, Making Friends, And Keeping Friends: Relationships As Educational Contexts. Urbana, IL: *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. ED-345 854.
- Herrera, L. et. al. (1987). *Matrogimnasia*. México D.F.: Didáctica Moderna.
- Horst, N. (1978). *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Barcelona: Herder.
- Lapierre, A. (1974). *La Reeducación Física*. Madrid: Científico-Médica.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1983). *El Desarrollo Psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Madrid: Doñate.
- Lou, M.A. (1994). Desarrollo Cognitivo. En Gallego, J.L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

- López, F. (1993). El apego. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. (1993). *Psicología evolutiva II*. Madrid: Alianza.
- López, F. (2007). *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona: Graó.
- Luque, A. y Vila, I. (1995). Desarrollo del lenguaje. En: Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Luria, A. R. (1956). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río, Editor.
- Luria, A. R.; Yudovich, F. (1987). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Marchesi, A. (1985). El conocimiento social de los niños. En: Palacios, J.; Carretero, M. y Marchesi, A. (1985). *Psicología evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social en el niño*. Madrid: Alianza.
- Marcus, G. F. et. al. (1992). Overregularization in language acquisition. *Monographs of Society for Research in Child Development*. 228, 1-164.
- Medrano, G. (1990). El niño y su crecimiento. En VVAA. *La Educación Infantil Vol. I*. Barcelona: Paidotribo.
- Meyer, D. y Vadasy, P. (1994). Sibshop: Workshops for Siblings of Children with Special Needs (Sibshop: Talleres para los Hermanos de Niños con Necesidades Especiales), En: Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, Maryland.
- Moraleda, M. (1988). *Psicología Evolutiva*. Madrid: Editécnica.
- Moreno, M. C. y Cubero, R. (1995). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años Preescolares. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Mussen, P. (1983). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas.
- Newman, L. S. (1990). Intentional and unintentional memory in young children: Remembering playing. *Journal of experimental Child Psychology*. 50, 243-258.
- Nilsson, L. (1990). *A child is born*. New York: Delacorte.
- Oña, A. (1987). *Desarrollo de la motricidad: Fundamentos evolutivos de la Educación Física*. Granada: C.D. I.N.E.F.
- Ortony, A.; Clore, G.L. y Collins, A. (1988). *The cognitive structure of the emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Papalia, D. ; Wendkos, S. (1998). *Psicología*. Barcelona: Herder.
- Papalia, D. ;Wendkos, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.

- Pardo, A. y San Martín, R. (1997). *Análisis de datos II*. Madrid: Pirámide.
- Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy, teoría de la actividad lúdica*. Sevilla: Wanceulen.
- Peraita, H. (1985). Representación de conceptos: rasgos y esquemas. *Infancia y Aprendizaje*. 33-34. 211-228.
- Pérez-Santamarina, E. (1994). Desarrollo Psicomotor. En Gallego, J.L. *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- Piaget, J. (1947). *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Polaino Lorente, A. (1991) *¿Hijos celosos?*. Madrid: Editorial CEAC.
- Rodrigo, M. J. (1995). Procesos Cognitivos Básicos. Años Preescolares en Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución. Vol. I*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Rodrigo, M. (2002). "Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años". en: Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación 1*. Madrid: Alianza, pp. 201-225.
- Sánchez Rodríguez, S. (2004). Posibilidades de interacción en Educación Infantil: el papel de la cultura de iguales en la educación lingüística. En *Encuentro de lenguas y literaturas*. (coord.) por Sean Scurfield, Margarita García Casado, Gonzalo Martínez Camino, 2004, págs. 109-116.
- Siegler, R. S. (1986). *Children's thinking*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Torres Guerrero, J. (2005). Motivación y Socialización en el Deporte Escolar. Nuevas Perspectivas en la Sociedad Postmoderna. En Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. págs. 112-136. Fundación Deportiva Municipal: Valencia.
- Turiel, E. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Turner, J. C. (1982). «Towards a cognitive redefinition of the social group» en San Martín, J. E. (1997). *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona: Aljibe. Pág. 73.
- Usátegui Basozabal, E. (2003). «La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?». *Revista Complutense de Educación*. Vol. 14. Núm. 1. Págs. 175–181.
- Vásquez Bronfman, A. y Martínez Torralba, I. (1996). *La socialización en la escuela*. Barcelona: Paidós
- Vega, J. L. (1989). El contexto de socialización. En García Sicilia, J. Et. al. (1989). *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Viciano Garófano, V. (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wallon, H. (1984). *La Evolución Psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo.
- Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zarco, J. A. (1992). *Desarrollo Infantil y Educación Física*. Málaga: Aljibe.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN MORAL, LA TRANSVERSALIDAD Y LOS VALORES EN EDUCACIÓN INFANTIL

SUMARIO DEL CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN MORAL, LA TRANSVERSALIDAD Y LOS VALORES EN EDUCACIÓN INFANTIL

1.- LA EDUCACIÓN MORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

- 1.1.- Conceptualizando la Moral
 - 1.1.1.- La Moral Heterónoma
 - 1.1.2.- La Moral Autónoma
- 1.2.- La necesidad de la Educación Moral en Educación Infantil
- 1.3.- Modelos y Estrategias de Educación Moral más significativos
 - 1.3.1.- Educación Moral basada en la Socialización
 - 1.3.2.- Educación Moral basada en la Clarificación de valores
 - 1.3.3.- Educación Moral basada en el desarrollo del juicio o razonamiento moral
 - 1.3.4.- Modelo de Educación Moral basado en la formación de hábitos y del carácter moral
 - 1.3.5.- Educación moral concebida como proyecto de vida
- 1.4.- Modelos actuales de Educación Moral empleados en Educación Infantil: Educación en valores basado en la construcción de la personalidad moral

2.- LA TRANSVERSALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

- 2.1.- Conceptualizando la Transversalidad
- 2.2.- Los Temas Transversales en Educación Infantil

3.- CONCEPTUALIZANDO LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS

- 3.1.- Los Valores en Educación Infantil
 - 3.1.1.- El subjetivismo axiológico
 - 3.1.2.- El objetivismo axiológico
 - 3.1.3.- La multisignificación del término valor
 - 3.1.4.- Caracterizando a los valores
 - 3.1.5.- Jerarquía de valores

- 3.1.6.- Clasificando los valores
- 3.2.- Las Actitudes en Educación Infantil
 - 3.2.1.- Conceptualizando las Actitudes
 - 3.2.2.- Caracterizando a las Actitudes
 - 3.2.3.- Funciones de las Actitudes
 - 3.2.4.- La estructura y los componentes de las Actitudes
- 3.3.- Las Normas en Educación Infantil

4.- TEMAS TRANSVERSALES, VALORES Y ACTITUDES PRESENTES EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

- 4.1.- Los Temas Transversales en nuestra investigación
 - 4.1.1.- Educación Moral y para la Convivencia
 - 4.1.2.- Educación para la igualdad entre los géneros
 - 4.1.3.- Educación para la Salud
 - 4.1.4.- Educación para al Paz
 - 4.1.5.- La Educación Ambiental
- 4.2.- Valores y actitudes planteados en nuestra investigación
 - 4.2.1.- El valor de la Responsabilidad en Educación Infantil
 - 4.2.1.1.- Conceptualizando la Responsabilidad
 - 4.2.1.2.- Educando la Responsabilidad
 - 4.2.1.3.- Fomento de la Responsabilidad en Educación Infantil
 - 4.2.2.- El valor de la Autoestima en Educación Infantil
 - 4.2.2.1.- Conceptualizando la Autoestima
 - 4.2.2.2.- Componentes de la Autoestima
 - 4.2.2.3.- Construyendo la Autoestima en Educación Infantil
 - 4.2.3.- El valor del Respeto en Educación Infantil
 - 4.2.3.1.- Conceptualizando el Valor del Respeto
 - 4.2.3.2.- El Respeto a uno mismo
 - 4.2.3.3.- Respeto a los demás
 - 4.2.3.4.- Educando el Respeto
 - 4.2.3.5.- Las Normas organizan la convivencia
 - 4.2.3.6.- Fomento del Respeto en Educación Infantil
 - 4.2.4.- El valor de la Amistad y el compañerismo en educación Infantil
 - 4.2.4.1.- Conceptualizando la Amistad
 - 4.2.4.2.- Componentes de la amistad

5.- LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE NUESTRO PROGRAMA BASADO EN EL JUEGO Y EN LOS JUGUETES COMO MEDIADORES LUDICOS

Ha llegado el momento de transmitir la ética
por contagio
MILLER, 2000

La literatura pedagógica nos ofrece con diferentes términos y matices diversos el sentido teleológico de la educación. Palabras como fines, metas, propósitos, ideales, patrones, objetivos, hábitos, valores, actitudes, normas, etc. expresan todos ellos conceptos relacionados entre sí, y en relación con las finalidades humanas y de la educación. En cualquier caso, nos interesa dejar constancia de que, bajo uno u otro término, siempre se afirma una dirección hacia algo valioso, cuya consecución o acercamiento supone un estado aún más valioso que el precedente.

Trataremos de examinar y aclarar algunos de los conceptos y expresiones conceptuales de mayor influencia, considerados centrales para nuestra investigación. No olvidemos, que el lenguaje es el instrumento por medio del cual nos comunicamos. Por eso es importante conocer el campo semántico de los enunciados terminológicos que nos interesan de forma especial en nuestro trabajo.

Tanto la realidad educativa como el lenguaje pedagógico que la involucra, tienen una especificidad indiscutible, que avala nuestra incursión en el núcleo semántico de sus conceptos y expresiones conceptuales. El discurso pedagógico tiene una rica variedad de matices ya que se vincula con el enseñar, el aprender y el educar; actividades que cambian, crecen, se diversifican y se enriquecen continuamente con nuevos términos, con nuevas acepciones y consideraciones sobre los existentes.

El lenguaje pedagógico dice Collado Fernández (2005: 20)¹ *“tiene su más cercano marco de referencia en la psicología de la educación, la*

¹ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

pedagogía y en las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, aunque también lo tiene en la psicología general, en la antropología, la historia, el derecho...etc.”

En cualquier caso, con una u otra denominación, toda acción educativa, de un modo lejano o inmediato, implica adquirir algo que no se posee, algo que completa y perfecciona a la persona. Educar, no es un quehacer cuantitativo (un cómo), sino un quehacer cualitativo (un para). De alguna manera, siempre el deseo de perfeccionamiento está dentro de la propia esencia del concepto de educación.

En este Capítulo, vamos a tratar de clarificar la relación entre la Educación Moral que trata de ayudar al educando a ir configurando esa personalidad moral, consolidando una forma de situarse y responder a la realidad, con los Temas Transversales como grandes agrupaciones de contenidos que pretenden dar respuestas problemas reales planteados en la sociedad de nuestro tiempo.

También abordaremos los valores, las actitudes y las normas que debieran ser transmitidos por la educación y adquiridos por el alumnado, para que los mismos formen parte de su vida cotidiana.

1.- LA EDUCACIÓN MORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

La moral es un proceso. Se enseña y se aprende. Pertenece por tanto al mundo de la educación. La moral en suma es algo vital. Nos va la vida en vivir peor o mejor. Eso no es ya cosa de niños. Sólo que es bueno que comencemos a saberlo desde niños".

JAVIER SABADA, 2004

1.1.- Conceptualizando la Moral

En el habla corriente, ética y moral se manejan de manera ambivalente, es decir, con igual significado. Sin embargo, analizados los dos términos en un plano intelectual, no significan lo mismo, pues mientras que *"la moral tiende a ser particular, por la concreción de sus objetos, la ética tiende a ser universal, por la abstracción de sus principios"*. No es equivocado, de manera alguna, interpretar la ética como la moralidad de la conciencia. Un código ético es un código de ciertas restricciones que la persona sigue para mejorar la forma de comportarse en la vida. No se puede imponer un código ético, no es algo para imponer, sino que es una conducta de *"lujo"*. Una persona se conduce de acuerdo a un código de ética porque así lo desea o porque se siente lo bastante orgullosa, decente o civilizada para conducirse de esa forma.

En términos prácticos, dice Collado Fernández (2005: 21)² podemos aceptar que la ética es la disciplina que se ocupa de la moral, de algo que compete a los actos humanos exclusivamente, y que los califica como buenos o malos, a condición de que ellos sean libres, voluntarios, conscientes. Asimismo, puede entenderse como el cumplimiento del deber. Vale decir, relacionarse con lo que uno debe o no debe hacer. La moral debe definirse como el código de buena conducta dictado por la experiencia de la raza para servir como patrón uniforme de la conducta de los individuos y los grupos. La conducta ética incluye atenerse a los códigos morales de la sociedad en que vivimos.

² Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Sádaba (2004: 26)³ considera que *“la moral es un proceso. Se enseña y se aprende. Pertenece por tanto al mundo de la educación...”* pero todas ellas pueden englobarse en dos posturas que las explican y fundamentan. En referencia a las teorías de educación moral se acostumbra a distinguir entre las que se basan en una moral heterónoma y las que defienden una moral autónoma. (Rodrigo y cols. 1993: 84)⁴

Para ampliar información sobre las teorías de Educación Moral, podemos consultar la documentación que se indica a pie de página.⁵

1.1.1.- La Moral Heterónoma

Acoge en opinión de Puig Rovira y Martínez Marín (1989: 64)⁶ a todas aquellas propuestas que entienden ésta como un medio de adaptación del individuo a la sociedad. *“Sea por mecanismos biológicos o apelando a mecanismos de socialización identificación o condicionamiento, en todos estos el papel del sujeto que se adapta es muy limitado, quedándole como principal tarea la de hacer suyas las influencias que desde el exterior se le imponen, y sin que para ello tenga especial relieve sus capacidades cognitivas.”* En suma entienden esta formación como una adaptación conductual a las reglas de la sociedad. La motivación de la conducta se guía en la búsqueda de recompensas y en la evitación del castigo. Un aspecto definitorio de esta postura teórica es la relatividad moral en la que se asienta. Autores significativos a destacar con entre otros, Durkheim, Freud, Skinner y Darwin.

1.1.2.- La Moral Autónoma

Reúne, a su vez, todas aquellas teorías que comprenden la moralidad como un desarrollo permanente en el que se va construyendo un pensamiento moral autónomo. Cada sujeto en interacción con el medio, va elaborando sus principios de valor, sus normas concretas de conducta. Concede gran importancia al análisis de los procesos de razonamiento moral. La motivación de la conducta se orienta principalmente por la búsqueda de la realización

³ Sádaba, Javier (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid: Editorial Maeva.

⁴ Rodrigo, María José y otros (1993). *Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Editorial Visor .

⁵ Además de los documentos aportados en los diferentes números de pie de página podemos ampliar información en los documentos:

- Ruiz Corbella, Marta (Cord.). (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Payá Sánchez, Montserrat (1997). *La educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

⁶ Puig Rovira, Joseph María y Martínez Marín, Miguel (1989). *La educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.

personal. Defienden que los principios morales son comunes entre todas las culturas, aunque esto no contradice que en cada una de ellas se concrete de forma diferente. En esta postura debemos destacar la aportación de Piaget, Kohlberg, Turiel etc. Ha habido momentos en los que se ha puesto en duda, o incluso se ha ignorado, la dimensión moral del ser humano. Sin embargo ante los nuevos retos sociales, se pone de manifiesto la relevancia decisiva de la autonomía moral de los ciudadanos como factor clave para el desarrollo de la sociedad. Si pretendemos sociedades democráticas debemos formar a los ciudadanos como seres libres, autónomos capaces de participar en la construcción de un mundo más humano.

Características diferenciales de la moral Heterónoma y Autónoma	
Moral Heterónoma	Moral Autónoma
Relaciones interpersonales de coerción	Relaciones interpersonales basadas en la igualdad.
Respeto unilateral hacia el adulto.	Respeto mutuo entre iguales.
Percepción egocéntrica del mundo y de las relaciones sociales.	Superación de egocentrismo y aparición de conductas autónomas.
Prioridad del deber y la obligación por encima del bien y la autonomía.	Prioridad de la cooperación y el bien por encima de la imposición y el deber.
Autores representativos: DurKhein, Freud, Skinner y Darwin.	Autores representativos: Piaget, Kohlberg, Turiel ,etc.

Cuadro II.1.1.- Características diferenciadoras de la moral heterónoma y autónoma.

1.2.- La necesidad de la Educación Moral en Educación Infantil

Todo ser viviente está situado en un espacio y en un tiempo determinado y está rodeado de unas circunstancias y una realidad a la que debe dar respuesta en la medida de sus posibilidades. En el animal existe un ajuste automático entre situación y respuesta. En los humanos por el contrario, este mecanismo está mucho más difuminado. La relación del ser humano con la realidad se fundamenta en un vínculo de justificación. Al responder a una situación primero tenemos que hacernos cargo de ella, recomponerla mentalmente y decidir entre distintas posibilidades, esto es, justificar – básicamente ante nosotros mismos- lo que hacemos, para, después, llevarlo a la práctica. Pero al decidir entre las distintas probabilidades que se nos ofrecen, no sólo estamos decidiendo una forma de comportamiento, sino que a la vez nos vamos autodefiniendo, autodeterminándonos a nosotros mismos. Zubiri (1986)⁷ nos aclara esta idea de forma certera.

⁷ Zubiri, Xabier (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.

“al dar respuesta a cada situación, los seres humanos, vamos determinando nuestra forma de ser, nuestra personalidad moral: vamos pasando de una estructura moral indiferenciada (que es siempre posibilidad de ser) a una estructura moral diferenciada (Una forma de ser concreta)”.

Nos parece interesante profundizar en la idea de si es o no necesaria la educación moral en Educación Infantil, para lo cual nos ayuda también la aportación al respecto de Puig Rovira (1996)⁸ con sus palabras que entendemos clarificadoras:

“Todo ser humano debe desarrollar su propia personalidad, todas y cada una de sus capacidades, pero de forma especial, debe decidir como quiere ser y el modo como quiere vivir. Estas decisiones vitales se asientan de forma explícita o implícita, en la concepción que tenga del hombre y de la sociedad. El sentido que posee del ser humano y de la comunidad, la relación entre ambos, etc., serán los condicionantes del proyecto vital de cada persona. Lógicamente lo que todos pretendemos es asegurarnos la creación de formas de vida viables, personalmente deseables y colectivamente justas y libres, pero para ello necesitamos la intervención de forma directa o indirecta de diversos agentes que nos muestren esas formas de vida deseables, esos valores, habilidades etc., que nos ayuden en el desarrollo de nuestra personalidad moral”.

En todos esos agentes (familia, escuela, contexto) a los que hace referencia Puig Rovira debe estar presente la educación. La educación es una actividad moral ya que trata de ayudar al educando a ir configurando esa personalidad moral, consolidando una forma de situarse y responder a la realidad. Por esta razón, hablar de educación moral es de alguna manera un pleonismo, una reiteración. No se puede concebir el termino educación sin hablar de valores, de lo moral, pues la educación se refiere siempre a la estructura moral del ser humano. Jover y Ruiz (2003)⁹ refuerzan esta idea:

“Como personas tenemos, una condición física, una condición psíquica, una condición social... y una condición moral. Estas dimensiones, no son realidades separadas, sino que forman una unidad. Así el origen de la condición moral puede situarse en la desespecialización psicobiológica del ser humano, el cual no está atado a los estímulos del entorno. Nuestra respuesta a estos estímulos no es automática.”

Por lo tanto el ser humano tiene que, una vez recibidos los estímulos; procesarlos, pasarlos por su conciencia, emitir un juicio y darles salida a cada una de las situaciones, después de hacer una criba de las respuestas, integrando todas las condiciones que mencionamos en el párrafo anterior.

⁸ Puig Rovira, Joseph María (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

⁹ Ruiz Corbella, Marta (2003). *La educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.

De una forma sencilla en apartados anteriores citábamos algunas palabras de Sádaba (2004)¹⁰

“la moral es un proceso. Se enseña y se aprende. Pertenece por tanto al mundo de la educación...” Y en unas líneas posteriores sigue comentando *“la moral en suma es algo vital. Nos va la vida en vivir peor o mejor. Eso no es ya cosa de niños. Sólo que es bueno que comencemos a saberlo desde niños”.*

Estando claro que la moral es cosa de la educación y que además debe ser transmitida a los niños y niñas, no es de extrañar que las instituciones educativas se interesen por ella a través de los currículos oficiales.

Además de lo comentado, existe este compromiso por parte del actual sistema Educativo con la educación moral de los alumnos por múltiples motivos; de estos dan cuenta Puig Rovira y Martín (1998)¹¹ en el libro *Educación moral en la escuela*; y nosotros resumimos en el siguiente cuadro.

Razones por las que es necesaria una formación moral en Educación Infantil	
Desarrollar una educación integral.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desarrollo de capacidades de juicio y acción moral. <input type="checkbox"/> Adquisición de hábitos de convivencia. <input type="checkbox"/> Apropiación de valores. <input type="checkbox"/> Construcción de la autonomía personal.
Responder a una crisis de valores.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Adhesión a valores y su incorporación a la vida. <input type="checkbox"/> Respuesta a problemas de convivencia y supervivencia. <input type="checkbox"/> Búsqueda de sentido a la propia existencia. <input type="checkbox"/> Adopción de modelos para guiar la conducta.
Educar para vivir en democracia.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Elaboración de proyecto de vida. <input type="checkbox"/> Aplicación en ámbitos de participación. <input type="checkbox"/> Construcción de criterios morales propios, razonados y solidarios.
Acoger la demanda de la Reforma Educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Insistencia en formación integral. <input type="checkbox"/> Adquisición y desarrollo de valores individuales y colectivos. <input type="checkbox"/> Compromiso con ideales democráticos. <input type="checkbox"/> Participación sustantiva y responsable en la sociedad.

Cuadro II.1.2.- Razones por las que es necesaria una educación moral en la Educación Infantil

Analizada, aunque de forma resumida, la importancia de la educación moral hemos de aceptar como dice Escámez Sánchez (1998: 6)¹² que:

¹⁰ Sádaba, Javier (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid: Editorial Maeva.

¹¹ Puig Rovira Joseph Maria y Martín, Xavier (1998). *La educación moral en la escuela*. Teoría y práctica. Barcelona: Edebé.

¹² Escámez Sánchez, Juan (1998). La educación moral, en Altarejos, F. y otros, *Filosofía de la Educación hoy*. Temas. Madrid: Edit. Dykinson.

“una persona moralmente educada tiene que conocer lo que debe hacer, querer hacerlo y ponerlo en práctica”

Con estas palabras estamos reconociendo que ese niño o niña necesita una formación dirigida hacia el desarrollo de contenidos, capacidades, destrezas, actitudes y valores que le ayuden a desarrollar la cognición, la afectividad, la sociabilidad y la voluntad que dirijan su conducta. Además, resulta asimismo evidente que no existe un único modo de entender la educación, por lo que también podemos afirmar que aunque toda educación es moral, hay diversas formas de atenderla, de orientar de forma específica la acción educativa hacia este objetivo. De ahí que existan distintas teorías y modelos teóricos a cerca de cómo entender y llevar a cabo una educación moral específica, a tenor de las circunstancias y los modos de pensar predominantes, o influidos por las teorías filosóficas, políticas, sociales, etc., que prevalecen en cada momento histórico. De estos modelos de educación moral nos vamos a ocupar en el siguiente epígrafe.

1.3.- Modelos y estrategias de Educación Moral más significativos

De las teorías que ya hemos señalado se desprenden diferentes modelos. Recordamos que los Modelos según Román Pérez y Diez López (1994)¹³ *“Son representaciones selectivas de elementos esenciales que nos permiten descubrir, explicar, y conducirnos a la descripción racional de recursos, técnicas y procedimientos.”* Numerosos autores, tales como Escámez Sánchez (1991)¹⁴, Puig Rovira (1995)¹⁵, Buxarrais (1997)¹⁶, Escámez Sánchez (1991)¹⁷ y Rodríguez González (2001)¹⁸ proponen diferentes alternativas a la hora de clasificar estos modelos, si bien normalmente, suelen ser complementarias.

¹³ Román Pérez, M. y Diez López, E. (1994). *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, Madrid: EOS.

¹⁴ Escámez, Juan (1991). “Actitudes en educación”, en F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P. Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. A. Ibañez-Martín, R. Marín, P. M. Pérez y D. Sacristán, *Filosofía de la educación hoy, conceptos. Autores. Temas* (pp. 525-539). Madrid: Dykinson.

¹⁵ Puig Rovira, Joseph María (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE/ Horsori

¹⁶ Buxarrais, María Rosario (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

¹⁷ Escámez, Juan (1991) *Ibidem*.

¹⁸ Rodríguez González, M. (2001). La labor educativa del profesor y los valores: una problemática actual *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 34 - Abril de 2001*.

Collado Fernández (2005: 27)¹⁹ basándose en algunas de las propuestas de los autores citados anteriormente, considera los siguientes modelos como los más significativos:

LOS MODELOS DE EDUCACIÓN MORAL MAS SIGNIFICATIVOS.
1. Educación moral basado en la Socialización.
2. Educación moral basado en la Clarificación de valores.
3. Educación moral basado en el Desarrollo del juicio moral.
4. Educación moral basado en la Formación de hábitos y el carácter.
5. Educación moral basado en la construcción de la personalidad moral.
6. Educación moral concebida como proyecto de vida.

Cuadro II.1.3.- Modelos de Educación Moral más significativos.

1.3.1.- Educación Moral basada en la Socialización

La sociología clásica (Durkheim, Parsons, Merton) junto al psicoanálisis, conductismo o aprendizaje social, a pesar de sus diferencias específicas han explicado como los individuos a través de un proceso de socialización informal y por las instituciones (familia, escuela) incorporan los valores del sistema social. El autor históricamente más representativo de este modelo es Emile Durkheim (1972: 33)²⁰ cuya orientación teórica adopta un principio sociologista: *“En cualquier sociedad estudiada el derecho y la costumbre fijan nuestra conducta”*, para quien la sociedad es tanto el origen como el fin de la moralidad. Las normas morales son expresión de un ideal colectivo, sin el cual la sociedad no es posible. La moral esta hecha por y para la sociedad. En consecuencia, la educación se concibe como socialización, esto es, en palabras de Durkheim (1976: 98)²¹.

“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en el tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que esta destinado de manera específica”.

Esta socialización supone, en cierta manera, violentar la naturaleza humana individual.

¹⁹ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

²⁰ Durkheim, Emile (1972). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.

²¹ Durkheim, Emile (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

“La sociedad tiene una naturaleza propia y, consiguientemente, exigencias totalmente diferentes de aquellas que están implicadas en nuestra naturaleza individual. Los intereses del todo no son necesariamente los intereses de la parte; por eso mismo, la sociedad no puede formarse ni mantenerse sin pedimos continuamente sacrificios que pesan sobre nuestras espaldas.”

Entre individuo y sociedad existe una especie de antagonismo. La formación moral nunca se dará, por ello, de manera espontánea, sino que se hace necesaria la intervención directa de los educadores que presionen la interiorización de las reglas socio-morales necesarias para vivir en sociedad.

Para Durkheim, la moralidad descansa sobre tres pilares, que se convierten en objetivos de la acción educativa:

- Espíritu de disciplina
- Adhesión al grupo social
- Autonomía de la voluntad.

1.3.2.- Educación Moral basada en la Clarificación de valores

La clarificación de valores se desarrolló de forma especial en Estados Unidos en la década de los años sesenta y setenta. Algunos de sus principales representantes son Raths, Kirschenbaum o Howe, siendo la obra mas representativa la de Raths, Harmin y Simon, *Values and Teaching* (1996)²². Que consideran, como idea central, que la función de la educación formal, no es la de transmitir valores sino la de posibilitar la reflexión de los mismos. Parte de la psicología de Maslow y Rogers, en la que el educador aparece como un facilitador, que no tiene que infundir valores, sino ayudar a cada cual a que clarifique los suyos.

Se pretende, mediante una acción sistemática y planificada, siguiendo los pasos de lo que han llamado *“proceso de valoración”*, ayudar al sujeto que se educa a darse cuenta de lo que realmente aprecia y quiere, y a actuar así de acuerdo con sus propias decisiones, y no con criterios del entorno. Se trata de colocar el centro de decisión en uno mismo: que los criterios con los que se decide sean los propios criterios asumidos, y que la conducta sea coherente con ellos. Es decir, que el sujeto sepa lo que quiere y actúe de acuerdo a ello.

²² Raths, L. E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*, México: UTEHA.

De esta forma Raths, citado por Pascual (1988: 31)²³ define la clarificación de valores como “una acción consciente y sistemática del profesor, u orientador, que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que estos lleguen a darse cuenta de cuales son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos”.

El objetivo central de este modelo de educación moral se puede resumir en el *cocimiento de la propia identidad o autoconocimiento como paso previo al proceso de valoración*; aspecto que queda claro en estas palabras de sus principales valedores. (Raths; Harmin y Simón, 1967: 214)²⁴: “(...) cuando se reconoce el propio yo, se forjan los valores”.

Tal conocimiento de la propia identidad, se puede estructurar en tres ámbitos que contribuyen a darle continuidad, soporte y finalidad:

- Conocimiento de sí o auto descubrimiento
- Clarificación de la propia postura personal
- Construcción del yo

No se trata tanto de conocerse, como de aplicar de forma coherente los propios principios, opiniones y actitudes, valores en la línea de comportamiento que la persona misma se ha determinado. Para tal fin se necesita de la ayuda de las capacidades de autorregulación de la conducta. (Martínez y Puig Rovira, 1991)²⁵

1.3.3.- Educación Moral basada en el desarrollo del juicio o razonamiento moral.

El principal representante de este modelo es Kohlberg (²⁶), que parte de la psicología de Piaget, la pedagogía de Dewey y la ética de Kant. A partir de

²³ Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Madrid: Narcea.

²⁴ Raths, L. E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967). *Ibidem*.

²⁵ Martínez, Miguel y Puig, Joseph María (1991). *La educación moral. perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó: Barcelona.

²⁶ Lawrence Kohlberg (1927-1987) era un psicólogo norteamericano que comienza su docencia en Chicago, después en Yale y de nuevo en Chicago, incorporándose a la escuela Universitaria de Educación de la Universidad de Harvard.

Kohlberg definió el razonamiento moral como los juicios sobre aceptación o desviación a la norma. Sus estudios de razonamiento moral están basados en el uso de dilemas morales o situaciones hipotéticas en las que una persona debe tomar una decisión. Kohlberg definió el nivel de razonamiento moral a partir de la solución de los dilemas. Notó que el desarrollo moral estaba relacionado a la edad y estableció tres niveles con 2 etapas cada uno. De estas seis etapas, muchas personas progresan sólo hasta la cuarta o la quinta. También hay que decir que son universales, es decir, son válidas para cualquier era y cultura, además de irreductibles.

estas fuentes, ésta se puede explicar en base a las notas que la definen. En concreto, nos referimos a los elementos cognitivista, deontológico, formalista y universalista.

El modelo de Kohlberg se centra en el desarrollo del juicio o razonamiento moral, es decir, en como la gente piensa acerca de lo que es correcto o incorrecto y como pueden estimularse formas mas desarrolladas de razonamiento. Por eso, a su teoría se le llama también cognitivo-evolutiva. En uno de sus trabajos escribía Kohlberg (1987: 85-86)²⁷:

“Este enfoque recibe el nombre de cognitivo porque reconoce que la educación moral tiene sus bases en la estimulación del pensamiento activo del niño sobre cuestiones y decisiones morales. Y se llama evolutivo porque entiende los fines de la educación moral como un movimiento a través de los estadios morales.”

Kohlberg (1987), articuló una teoría de las etapas del razonamiento moral. El entorno constituye un elemento importante en la formulación y construcción de los valores del individuo. Este atraviesa una serie de etapas durante su desarrollo moral, aunque el ritmo del progreso varía de acuerdo con la idiosincrasia del individuo. Según Kohlberg el razonamiento moral se basa en la cognición y por tanto corresponde al educador crear un entorno que induzca al individuo a desplazarse a través de las etapas del razonamiento moral. A continuación presentamos las etapas de Kohlberg; en las que habla de tres niveles y seis estadios de razonamiento moral, que reflejamos de forma sintética en el cuadro siguiente²⁸:

Por otro lado, van apareciendo según el niño interactúa con el entorno social. Los estadios son lineales, es decir, siguen un orden invariante en el desarrollo de cada individuo. Del mismo modo, los estadios o etapas no son acumulativos ya que ninguna persona puede pertenecer a dos estadios a la vez.

²⁷ Kohlberg, Lawrence (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, en Jordán, J. A. y Santolaria, F.F. (eds), *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*, Barcelona: PPU.

²⁸ Llopis, J. A. y Ballester, M. R. (2001): *op. Cit. pp.171* y unimos aportaciones de VVAA. (2001) *Los valores de la educación*. Barcelona: Gedisa. p 31. (tomado de Kohlberg, 1996 en Marsh y Stafford 1988:269).

SUPUESTOS	NIVELES Y ESTADIOS DE DESARROLLO	CONTENIDOS
<p>La autonomía moral del alumno</p> <p>La educación moral entendida como potenciación del desarrollo moral desde la perspectiva cognitivista.</p> <p>Cada estadio presenta un modo peculiar de estructurar derechos y deberes.</p>	Nivel preconvencional	<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno por parte del educador. • Dada la dimensión social del individuo en cada estadio, esta marcado por una forma de razonar lo que esta bien o mal o por una interpretación de los derechos y deberes.
	Estadio 1: <i>moralidad heterónoma</i>. Se valora evitar el castigo y obedecer de forma incondicional a los superiores.	
	Estadio 2: <i>individualismo, finalidad instrumentales intercambio</i>. La acción correcta es la que instrumentalmente satisface las propias necesidades y, en ocasiones las necesidades de otros.	
	Nivel convencional	
	Estadio 3: <i>mutuas expectativas interpersonales</i>. La buena conducta es la que complace o ayuda a los demás y es aprobada por ellos.	
	Estadio 4: <i>moralidad del sistema social y conciencia de ello</i>. La autoridad, las reglas establecidas por la ley y el mantenimiento del orden social constituyen valores.	
Nivel posconvencional		
Estadio 5: <i>Moralidad de los derechos humanos y bienestar social</i>. Los valores concertados por la sociedad en los que se incluyen los derechos individuales, determinan lo que es correcto.		
Estadio 6: <i>moralidad de principios éticos universales</i>. Lo correcto es definido por la propia conciencia conforme a los principios éticos elegidos por el individuo.		

Cuadro II.1.3.3.- . Estadios de desarrollo moral según Kohlberg

1.3.4.- Modelo de Educación Moral basado en la formación de hábitos y del carácter moral

Dentro de este modelo se reúnen diversos enfoques con una larga tradición en el ámbito educativo, que se asientan, de una u otra forma, en la filosofía aristotélica, y que han vuelto a emerger en propuestas como la adquisición de virtudes o la consolidación de hábitos. Entre ellas, ha adquirido durante las dos últimas décadas especial relevancia el movimiento de educación moral como formación del carácter. Surgió en Estados Unidos de mano de autores como Lickona, Kilpatrick, Wynne o Ryan, como repuesta a la clarificación de valores y al modelo cognitivo-evolutivo de Kohlberg.

Presenta diferentes interpretaciones y concreciones, aunque todos ellos parten del presupuesto de que la moralidad no reside únicamente en el aspecto cognitivo. Es decir, para considerar una acción moral se debe tener en cuenta no solo el conocimiento del bien, sino también la plasmación en conductas concretas. La educación moral deberá estar enfocada, por ello, al conocimiento del contenido moral a la vez que a la adquisición de disposiciones que faciliten el comportamiento moral, de modo que la persona vaya fraguando su carácter. Así lo expresa Escámez Sánchez (1998:307)²⁹

“El carácter, éticamente considerado, es la personalidad moral, lo que a una persona le va quedando a medida que la vida pasa; [...] por lo tanto, va siendo definido a partir de cada uno de los actos voluntarios que, a lo largo de su vida, va realizando; actos que van dejando su huella en ella y, cuando se repiten, generan hábitos o disposiciones arraigadas para actuar de una determinada manera.”

Se trata, pues, de fomentar en la persona que se educa la adquisición de unos rasgos o disposiciones morales gracias a los cuales, ante las diferentes situaciones de la vida, sepa decidir y actuar de acuerdo con unos determinados valores que se han asentado en la estructura de su personalidad (responsabilidad, justicia, sinceridad, lealtad, solidaridad...). En este modelo, la actuación del educador resulta, por ello, esencial no solo para transmitir los contenidos y valores morales, para enseñar a pensar, para diseñar las estrategias en situaciones de aprendizaje, sino también para lograr la actividad del educando, esto es, la puesta en práctica de acciones conformes a las disposiciones morales que se pretenden fomentar.

1.3.5.- Educación moral concebida como proyecto de vida

El siguiente modelo que presentamos es aquel que, sin limitarse exclusivamente a la definición de valor como proyecto ideal de vida o de existencia, conduce la dimensión valorativo-moral de la persona a una finalidad última de perfeccionamiento, desde su carácter individual pero en consonancia también con lo social. La educación en valores concebida como proyecto consiste en un ejercicio constante de autonomía, de reflexión y deliberación; aunque contando con la colectividad, y de proyección personal. El objetivo final es que la persona se apropie de ciertas posibilidades con lo que las características de proceso, dinamismo, evolución, creación, y mejora son las que describirían este enfoque de forma más precisa.

²⁹ Escámez Sánchez, Juan (1998). La educación moral, en Altarejos F. y otros, *Filosofía de la Educación hoy*. Temas. Madrid: Editorial Dikynson.

Para captar mejor la esencia de este modelo debemos de retomar la idea de Aranguren (1958,1981)³⁰ que siguiendo a Zubiri diferencia entre la moral como estructura y la moral como contenido. La moral como estructura parte de la relación entre la ética y la psicología: en cuanto la persona es un ser racional y libre lo moral forma parte de su misma naturaleza. Pero en la moral como contenido, la dimensión valorativo-moral de la persona no se realiza en abstracto ni a priori. Dado que se concibe el ser humano como un ser inconcluso y un ser que prefiere, debe completarse y elegir en función de una base que no sea ni arbitraria ni subjetiva, sino que esté en relación a un proyecto y a las leyes de la razón, que forma parte también de su naturaleza.

Se podría objetar que el presente enfoque es subjetivo e individualista en demasía (a pesar de considerar la dimensión social de todo contenido valorativo moral), y por consiguiente abocado al relativismo. Esta objeción es explicada (aunque parcialmente) desde la educación en valores como proyecto de vida mediante la consideración de dos elementos. En primer lugar, no todo es relativo, por que existe un referente de bien supremo (la felicidad); se pretende que la persona sea lo que desea llegar a ser, en este sentido cabe asimilarlo al concepto felicidad. González Lucini (1993: 16)³¹, considera al respecto que: *“Felicidad, identidad, proyecto de vida, ideal, utopía y valores son, en consecuencia, realidades entramadas e inseparables”*.

En segundo lugar, por que existe una forma específica de apropiarse de la idea de bien y esa forma es la racional. Desde este planteamiento, el desarrollo de la dimensión valorativo moral de la persona consistiría en la realización desde forma procesual y dinámica de ambos elementos.

A tal fin Aranguren (1958; 1981; 1990)³² presenta un modelo operativo que dibuja un círculo entre los actos, los hábitos, el proyecto total y unitario de existencia y, nuevamente los actos. Mediante nuestras acciones cotidianas vamos construyendo una manera de obrar, y en consecuencia, de ser que deviene hábito. Pero, ni las acciones ni los hábitos se dan en el vacío, sino en relación a un proyecto ideal de vida que es lo que dá fundamento y consistencia a nuestras acciones y maneras de proceder. La influencia de la filosofía aristotélica está presente en este enfoque de educación en valores,

³⁰ Aranguren, Jose Luis (1958). *Ética. Revista de Occidente*. Madrid. (Hay reediciones posteriores en Alianza Editorial, 1986, 1997).

³¹ González Lucini, Fernando (1993). *Temas Transversales y Áreas Curriculares*. Madrid: ALAUDA.

³² Aranguren, Jose Luis (1990). *Ética*. Madrid: Alianza editorial.

pero en esta ocasión es el referente de proyecto total y unitario de vida el que reviste y otorga sentido y finalidad al desarrollo de la dimensión valorativo-moral de la persona: "(...) *todos nuestros actos han de ser "decididos" y todos por nimios que parezcan, influyen sobre nuestro confuso proyecto y sobre lo que llegaremos a ser.*"

En este enfoque de educación en valores, se otorga un valor fundamental a la persona que valora como centro de la intervención educativa, al tiempo que la función principal de la persona que educa es la facilitadora de situaciones que permítanla educando reflexionar sobre su ideal de vida , así como la de generar experiencias que saque a consideración los diferentes y múltiples elementos de la realidad intersubjetiva, que propicien su análisis y resolución en función del referente colectivo y del propio y personal ideal. Cembranos y Bartolomé (1981)³³; Marín Gracia (1987)³⁴.

1.4.- Modelos actuales de Educación Moral: Educación en valores basado en la construcción de la personalidad moral

En los últimos años se han desarrollado enfoques que, frente a ciertas limitaciones de los modelos que hemos analizado anteriormente, en ocasiones demasiado centrados en un único aspecto o momento del proceso de educación moral, pretenden ofrecer una visión mas integradora, convencidos dice Escámez Sánchez (1998:306)³⁵, de que *una persona moralmente educada tiene que conocer lo que debe hacer, querer hacerlo y ponerlo en practica*".

Uno de estos modelos es la propuesta de la educación moral como construcción de la personalidad moral.³⁶ Se trata de un enfoque que surge especialmente desde la pedagogía (en concreto, desde la teoría de la educación) y la finalidad última que se plantea es dar respuesta a los interrogantes habituales que surgen en la práctica educativa diaria de cómo sobre educar moralmente, desde qué supuestos y para qué objetivos, con qué valores y mediante cuales procedimientos.

Este modelo es heredero de la tradición cognitivo–evolutiva, así como de la filosofía Kantiana y Neokantiana, especialmente, pero tiende a la integración

³³ Cembranos, C. y Bartolomé, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación e valores*. Madrid: Narcea.

³⁴ Marín Gracia, M^a. Angeles (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores*. Valencia: Promolibro.

³⁵ Escamez Sánchez, Juan (1998). La educación moral, en Altarejos F. y otros, *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid. Editorial Dikynson.

³⁶ Este modelo fundamenta la propuesta de la Ley Orgánica General del sistema educativo (LOGSE, 1990) para el desarrollo de la educación moral. A partir de la implantación de esta ley se han publicado numerosas obras que orientan para llevarlo a cabo.

con otras líneas de pensamiento en un esfuerzo por compensar las limitaciones que la adopción de un paradigma determinado puede comportar. A la vez, intenta ser una alternativa al modelo cognitivo-evolutivo, pero, contrariamente al movimiento norteamericano de la formación del carácter, pretende superar la teoría de Kohlberg a partir de ella misma. Arranca, por ello, de la idea de que toda conducta moral puede estar basada en la construcción *racional* y *autónoma* de principios y normas universales. Considera que es posible hallar entre todos algunos criterios universalizables, una ética de mínimos, a partir de la cual se pueda establecer un *diálogo* (instrumento que posibilita llevar a cabo el proceso racional), en el que podemos encontrar soluciones a los diferentes conflictos morales con los que inevitablemente nos vamos enfrentando.

Puig Rovira y Martínez Marín (1989:31)³⁷ consideran que en la actualidad, la evolución de la ciencia, de la tecnología, de las relaciones sociales, etc., disponen al individuo de forma constante ante situaciones hasta ahora inimaginables y a las que debemos dar respuesta. En consecuencia, la educación moral tiene ahora una gran responsabilidad, a la vez que un enorme panorama, pues la misma, *“mediante el dialogo, la reflexión, la empatía y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables, y que permitan no solo regular la propia conducta, si no también construir autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren, además de justas, mejores y mas apropiadas”*.

Un presupuesto central de esta propuesta es la convicción de que la formación moral del educando no debe ser un planteamiento impuesto, ni una aceptación de convicciones establecidas, sino que cada uno debe construir su propia personalidad moral, es decir, una tarea permanente de reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas.

El objetivo central de la educación en valores según esta concepción es el de colaborar en el proceso de desarrollo de todas aquellas capacidades o dimensiones de la persona que hagan posible su participación e implicación en todas aquellas cuestiones morales relevantes, bien sea de tipo social o colectivo o individual o particular, en palabras de Puig Rovira y Martínez Marín (1989: 31).

“Desde la perspectiva pedagógica, puede decirse que estamos ante una cuestión de mínimos ; una educación moral que mediante el diálogo, la

³⁷ Puig Rovira, José María y Martínez Marín, Miguel (1989). *La educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.

reflexión, la empatía y la autorregulación, quiere ser capaz de facilitar la construcción de unos principios que sean universalmente aceptables y que permitan no solo regular la propia conducta sino construir también autónomamente las formas de vida concretas que en cada situación se consideren , además de justas, mejores y más apropiadas”

Para lograr la construcción de esta personalidad moral deberá atenderse dice Collado Fernández (2005: 36)³⁸ resumiendo a Puig Rovira y Martínez Marín (1989)

- *La adaptación a la sociedad y a sí mismo.* Otro aspecto esencial es la transmisión de los contenidos culturales y axiológicos
- Un elemento clave en esta propuesta es la *formación procedimental*
- *Todo este proceso esta dirigido a la elaboración de la propia biografía en cuanto espacio propio de valores.* Todas estas fases se resumen en una coordinación constante de dos ideas directrices, la autonomía de todo individuo y la razón dialógica, cuya articulación hace que siempre deba prevalecer la razón y el dialogo para la solución de posibles conflictos

En este sentido Buxarrais (1997: 87)³⁹, considera que,

“El respeto a la autonomía personal y la consideración de los temas conflictivos a través de un dialogo fundamentado en buenas razones son condiciones básicas para conseguir formas de convivencia personal y colectiva mas justas. Formas de convivencia que pueden ser tan variadas como lo decidan los implicados, y como lo hagan posible las maneras culturales de cada persona y cada grupo tengan, pero que, en cualquier caso, respetarán los valores y principios consensuados; es decir, aquellos que todos reconocen como deseables.”

El ejemplo mas claro de un conjunto de principios consensuados valido para todos es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)⁴⁰, en la que se recogen una serie de valores esenciales mínimos que pretenden ser extensibles a todo grupo humano, mas allá de los contextos culturales y que se demuestra como un buen documento gracias al cual podemos plantear unos valores mínimos validos para todos.

³⁸ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO.* Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

³⁹ Buxarrais, María Rosa (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

⁴⁰ El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuyo texto completo figura en las páginas siguientes. Tras este acto histórico, la Asamblea pidió a todos los Países Miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera "distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios".

Este último modelo de educación en valores resume Collado Fernández (2005: 38)⁴¹ que hemos presentado intenta superar los inconvenientes y las limitaciones de los anteriores enfoques, al tiempo que preserva y continúa con sus ventajas y logros.

1. **La educación en valores concebida como clarificación de los mismos** posibilita el autoconocimiento entre los miembros del grupo, estimula al análisis y a la reflexión como procedimientos de valoración moral, procura unir pensamiento, afecto y comportamiento. Pero el paso del juicio a la acción no se garantiza y el y el relativismo en las cuestiones valorativo-morales parece una conclusión ineludible.
2. **La educación en valores concebida como formación del carácter** permite el desarrollo de la manera de proceder en aquellos contenidos valorativo-morales previamente seleccionados y presentado para su emulación. Pero las cuestiones relativas al desarrollo de una forma de ser, pensar y actuar de una forma autónoma parecen articularse tan solo en relación al conjunto de principios y valores que cierta tradición ha considerado como fundamentales.
3. **La educación en valores concebida como proyecto** posibilita, posibilita la concepción de la valorativo moral de toda persona como un todo integrado que dé sentido y significación a la propia existencia, que equilibra, con mayor o menor acierto, su carácter particular y público, su dimensión cognitiva y comportamental. Sin embargo, no proporciona orientaciones y guías concretas y específicas que sirvan a la persona para construir y recorrer su particular camino de existencia ideal, sino que su aportación se mueve en la esfera de lo general, y en consecuencia, su concreción en la práctica se encuentra falta de los pasos intermedios que ayuden, no solo por economía de esfuerzo a hacerlo realidad.

La construcción de la personalidad moral parte del proceso de adaptación a la sociedad y a uno mismo, así lo expresan Casals y Defis (2002: 28)⁴² que consideran que la educación moral *“es la que transmite los elementos culturales y de valor que consideramos deseables y es también la que forma*

⁴¹ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴² Casals, Esther y Defis, Otilia (coord.) (2002). *Educación infantil y valores*. Bilbao: Desclee Brouwer. S. A.

la conciencia moral autónoma de cada sujeto y construye la propia biografía, es decir, nos permite elaborar formas de vida que nos producen felicidad que merece la pena vivir. Además, la educación moral es la que nos debe ayudar a que la vida en democracia sea una realidad”.

Nosotros ahora vamos a intentar ir bajando de forma progresiva al campo de la acción, aunque antes tengamos que pararnos en aclarar y hacer algunas consideraciones referidas al funcionamiento de la educación moral. Para ello tenemos que hablar de sus manifestaciones a través de los Temas Transversales, de los valores, las actitudes y las normas y responder a la pregunta de ¿Qué son y cómo operan?.

2.- LA TRANSVERSALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

La educación debe posibilitar que el alumnado llegue a entender los problemas cruciales del mundo en que viven y van a vivir, y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumido
DIEGO COLLADO, 2005

2.1.- Conceptualizando la Transversalidad

Los *Temas Transversales* son contenidos eminentemente precisos, los cuales se han tenido en especial consideración en la elaboración de nuestro programa.

El concepto de *transversalidad* de los contenidos curriculares es introducido al espacio de las discusiones y debates político-educativo en el marco de las reformas impulsadas en países como España (LOGSE) y Argentina (Ley Federal de Educación) durante fines de los 80 y los 90.

La palabra *transversalidad* proviene del latín “*transverso*”, que significa: “*que se aparta o desvía de la dirección principal*”. En el Diccionario de la Real Academia de Lengua Española (2004)⁴³, el término “*transverso*” aparece en dos acepciones, en la primera “*que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro*” y en la tercera “*que se cruza en dirección perpendicular con aquello de que se trata*”.

El término “*transversalidad*” se enmarca en la nueva concepción curricular que, ante la crisis de la función normativa de la escuela que pretendía alcanzar conductas formales, neutras y susceptibles de ser generalizadas, aboga por un modelo en el que los contenidos se constituyen en el eje estructurador de objetivos y actividades (Oración, 2000)⁴⁴. Concepción sostenida, entre otras, por la teoría del aprendizaje significativo, las aportaciones del constructivismo o la influencia de la racionalidad comunicativa o dialógica de Habermas (1985)⁴⁵.

⁴³ Diccionario de la Real Academia de Lengua Española (2004) www.rae.es

⁴⁴ Oración, María de las Mercedes (2000). *La transversalidad en el Currículo en Actas del Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. Montevideo: OEI del 2 al 6 de octubre de 2000.

⁴⁵ Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Península. Su educación discurre en las universidades de Gotinga, Zurich y Bonn, realizando su doctorado en Marburgo. Imparte clases de filosofía y sociología en la Universidad de Heidelberg y Frankfurt y a partir de la década de los años setenta fue director del Instituto Max Planck, cargo

Como expresa Bolívar (1997: 11-12)⁴⁶ *“Hay sin duda una demanda social en este sentido, pues, aparte de graves problemas de conducta y convivencia en nuestra sociedad, en algunos casos manifiestos en los comportamientos de algunos jóvenes, ha surgido la necesidad de educar en un conjunto de valores (igualdad frente al racismo, paz, igualdad entre sexos, etc)”*.

En opinión de Tuvilla Rayo (2002)⁴⁷, la idea de transversalidad sintetiza la forma en que están recogidos en los programas actuales: atravesando y recorriendo el currículo de las diferentes áreas y materias. Esta forma de abordarlos y tratarlos se considera renovadora en tanto que los planteamientos tradicionales parecían encomendar la responsabilidad de su tratamiento a las Ciencias Sociales, la Religión, la Ética, etc.

Con el término “transversal” se hace alusión a la ubicación o al espacio que se pretenden ocupen ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel. Estos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación.

Hernández Morales (2002)⁴⁸, concede a los temas transversales una visión de conjunto de lo que sería una auténtica educación en valores. En sus palabras:

Podríamos decir que es el conjunto de aspectos socio-culturales y educativos que de forma engarzada generan una formación globalizadora que permite a las personas crecer en todos los aspectos relativos a su emancipación personal y social. Les posibilita ser críticos, independientes, solidarios y estar abiertos a descubrir y desarrollar todos los aspectos que le configuran como ser humano con conciencia propia (de si mismo) y conciencia social (de persona en un contexto socio político y cultural determinado), para desde ahí poder asumir los retos de su propia vida y de sus acciones sobre el medio de forma consciente y responsable, conectando con sus propias necesidades, creencias, sentimientos y pensamientos, QUE EN DEFINITIVA LES PERMITA SENTIRSE FELICES (AUTÉNTICOS) ASUMIENDO SUS PROPIAS DECISIONES Y SIENDO CONSCIENTES Y RESPONSABLES DE LAS MISMAS.

en que permaneció hasta 1980. En la década de los años cincuenta colaboró con Theodor Adorno. Su pensamiento está directamente relacionado con la escuela de Frankfurt. En su obra "Ciencia y Técnica como ideología" cuestiona la convivencia entre la sociedad industrial y la democracia. De su producción también cabe destacar "Teoría de la acción comunicativa", donde aplica sus conocimientos de filosofía social y del lenguaje y sociología. Su filosofía está influida por el pensamiento de Hegel, Marx, Husserl y Heidegger.

⁴⁶ Bolívar Botia, Antonio (1997). *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia.

⁴⁷ Tuvilla Rayo, José (2002). Reformas Educativas, Transversalidad y Derechos Humanos. Documento web disponible en: <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>.

⁴⁸ Hernández Morales, Antonio (2002). Reflexión sobre la incorporación de los ejes transversales a los P.E.C. y a los P.C.C. *La Gaveta*, nº 8, 18-20. Junio 2002.

En el documento Aula Practica Didáctica (2001:75-76)⁴⁹ se plantea que trabajar estos contenidos en el aula a menudo es complejo y propone algunos sistemas como el de George Isaac Brown que determina,

“Se trata de la integración o armonización de los elementos afectivos y cognitivos en situaciones de aprendizaje individual y grupal, lo que a veces se denomina educación humanística o psicológica...”

Es evidente que no puede haber aprendizaje intelectual sin alguna clase de sentimiento y que no existen sentimientos sin que el entendimiento intervengan de uno u otro modo. Rats y cols. (1967)⁵⁰ suelen dividir el aprendizaje en tres tipos de niveles:

- Nivel uno: asimilación de hechos, aptitudes básicas e información.
- Nivel dos: comprensión de conceptos, estructuras y relaciones subyacentes.
- Nivel tres: adquisición de significados personales y clarificación de valores internos.

Los valores son aspectos de conflicto o confusión a veces incluso para los adultos, por su aspecto tan cambiante los niños y niñas son los que más los confunden y por ello es preciso aclarárselos constantemente.

Los valores no son algo aislado hay que trabajarlo dentro de un contexto como se dice en el libro *Recursos para fomentar los valores* (2001: 12-13)⁵¹

“los valores deben ser compartidos por toda la comunidad escolar, empezando por el proyecto de centro...”

Además de la contextualización, es preciso que se propicie un clima apropiado para el aprendizaje de los valores:

“Es esencial crear ambiente de confianza...un clima de afectividad y aceptación”.

Es bien sabido por todos los docentes la necesidad del trabajo en valores en las aulas. Se debe saber enseñar los valores y no es tarea fácil pues

⁴⁹ AULA PRÁCTICA DIDÁCTICA. (2001). *Recursos para fomentar los valores*. Barcelona: CEAC.

⁵⁰ Raths, L. E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: UTEHA

⁵¹ AULA PRACTICA DIDÁCTICA. (2001). *Recursos para fomentar los valores*. Barcelona: CEAC.

se puede caer en el adoctrinamiento. Según Bolívar (1997:25-26)⁵² el profesorado:

“debe respetar la diversidad de puntos de vistas valorativos de la comunidad escolar acerca de lo que se considera bueno o correcto, si quiere cumplir la función educativa, debe promover en los alumnos/as un conjunto de valores, actitudes y acciones consideradas valiosas.”

El papel fundamental del profesor/a ha de ser continúa Bolívar (1997: 25)⁵³

Su papel esta en contribuir en que los alumnos/as clarifique sus valores...y sean consciente de por qué deben sustentarlos”

2.2.- Desarrollo Curricular y Transversalidad

Las distintas disciplinas, que constituyen el saber generado por las soluciones que las personas han elaborado para abordar las situaciones conflictivas que ha debido afrontar, han de facilitar dichos instrumentos. En este sentido las disciplinas académicas, tal como están definidas, sólo serán útiles a los fines educativos en cuanto sean capaces de ofrecer los instrumentos que permitan la resolución de los problemas que el conocimiento de la realidad y la actuación sobre ella plantea. Si bien son las disciplinas las que ofrecen las herramientas para el conocimiento, la solución a los problemas ante la realidad, nunca depende del uso de instrumentos facilitados por una sola disciplina, sino que son el resultado de una actuación que comporta el uso relacionado, integrado o simultáneo de distintos recursos intelectuales, procedimentales y actitudinales provenientes de múltiples disciplinas.

Si consideramos que la función de la escuela es la socialización, y la entendemos en sentido general como un proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas. Este desarrollo se observa no sólo en las distintas etapas evolutivas, sino también en personas que cambian de una cultura a otra, o de un grupo a otro, hay que decir este proceso no es nada neutral, sino que está surcado por profundas contradicciones y resistencias individuales y colectivas, que tienden a la reproducción conservadora del orden social establecido. Esto es así porque mientras que a nivel político y sociológico se proclama una educación para lograr ciudadanos autónomos, críticos y solidarios, en la práctica, y especialmente desde el

⁵²Bolívar Botia, Antonio (1997). *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia.

⁵³ Bolívar Botia, Antonio (1997). *Op.cit.*

sistema económico, prevalecen aquellos valores que sintonizan con la heteronomía, la sumisión y la competitividad.

La cuestión de la transversalidad apunta al ancestral debate sobre cual es la cultura relevante que merece ser seleccionada y enseñada en los centros escolares, tanto porque dichos conocimientos escolares sean educativos en sí mismos (educación para la vida no limitada a lo académico) como porque induzcan a un planteamiento global o integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De lo que se trata es de potenciar lo que la mejor tradición educativa siempre aspiró a ser: preparar para la vida y no solo para la escuela. Pero los contenidos están organizados de una mera vertical, de ahí la necesidad de incorporar los temas transversales para poder dar respuesta a los problemas de nuestro tiempo.

Los temas transversales tienen un importante componente actitudinal, pues educar para la salud, el medio ambiente, educar para la igualdad, educar para la paz, supone cambiar o fomentar actitudes en estos campos. Las Actitudes son en sí transversales, no pueden ser fomentadas exclusivamente desde una determinada área, exigiendo el concurso de toda la comunidad educativa.

La coherencia del currículo se pone de manifiesto en la estrecha relación que debe existir entre las distintas capacidades que los objetivos pretenden desarrollar, y los contenidos concretos que se van a utilizar para tal fin. De ese modo, los contenidos dejan de ser fin en sí mismo y se convierten en medios para conseguir los objetivos propuestos.

La dimensión transversal del currículum plantea reflexiones que no son nuevas en el campo de la Pedagogía, de la Didáctica, o incluso de la Filosofía, pero su particular aportación consiste en hacer explícitas una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano, aglutinándolas y proporcionando un espacio dentro de los actuales diseños curriculares que facilita su desarrollo, tanto teórico como práctico. En este sentido, para comprender el espíritu de los llamados “*ejes transversales*” es necesario retomar, por un lado, los planteamientos acerca de la educación en valores, y por otro, el pensamiento sobre la globalidad del conocimiento, junto a la relación de este con las conductas.

Optar por este modelo significa romper con la lógica disciplinar ya que la educación en valores no se puede reducir a las diferentes actitudes que se

desarrollan en los contenidos. La educación en valores va más allá de las famosas actitudes y se han de desarrollar dentro de la transversalidad.

Otro de los propósitos fundamentales asignados al tratamiento de temas transversales es el de proporcionar un ámbito específico y natural de la educación en valores. De hecho, todos los temas transversales, no sólo involucran el desarrollo teórico-práctico de problemáticas sociales de gran actualidad, sino que, fundamentalmente, pretenden generar actitudes de respeto y valoración frente a principios e ideales que abarcan a toda la humanidad.

2.3.- Transversalidad y Proyecto de Centro

Las preguntas más acuciantes sobre la transversalidad son: ¿Cómo trabajar en el aula los contenidos transversales? ¿Se trata de crear nuevas asignaturas o de engrosar los contenidos de las asignaturas tradicionales? ¿Cómo “impregnar” el currículo de esos contenidos transversales? ¿Qué tienen que ver los contenidos transversales con las distintas áreas o asignaturas?...

Los documentos oficiales emanados de la Administración dejan abierta la interpretación de la transversalidad: *“Los temas transversales contribuyen de manera especial a la educación de valores morales y cívicos, entendida ésta como una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir, e intervenir para transformarla y mejorarla”* MEC. (1993)⁵⁴

Moreno (1995: 27)⁵⁵ indica que las orientaciones proporcionadas en los documentos de apoyo de la reforma educativa española, establecían que: *“... La coherencia y congruencia de la secuencia depende entre otras cosas de la elección de una serie de ideas claves en el área a partir de las cuales se pueden organizar los restantes contenidos. Estas ideas deben sintetizar los aspectos fundamentales que se pretende enseñar ...”*

Para Moreno (1995), en función de tal premisa pueden concebirse a los temas transversales como ejes vertebradores de los aprendizajes. Este procedimiento se reforzaba y aconsejaba en todos los prólogos que acompañaban a cada uno de los libros de la llamada “*caja roja*” de apoyo a la

⁵⁴ Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: MEC.

⁵⁵ Moreno, Montserrat (1995). *Los temas transversales: un enseñanza mirando hacia delante*. En: Varios Autores. *Los temas transversales*. Buenos Aires: Santillana.

reforma (española) donde se tratan los diferentes temas transversales.⁵⁶ Allí se señalaba que: *“En ningún modo (el currículo) puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, contenidos y principios de construcción de los aprendizajes, que le dan coherencia y solidez. Algunos de estos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, (los temas transversales) que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas sino transversales a ella.”*

En esa perspectiva la incorporación del concepto de transversalidad al desarrollo de la acción escolar implica la necesidad de plantear, con seriedad y con responsabilidad, el diseño y la creación de verdaderos *“proyectos educativos”* (también llamados *“proyectos de centro o institucionales”*) elaborados y consensuados, de forma conjunta, por toda la *“comunidad educativa”* a través de un diálogo constructivo y del desarrollo de una auténtica cultura participativa. (*“Proyecto educativo”* que se perfila como el componente esencial que da identidad a la acción que se ha de desarrollar en el centro escolar, y en el que *“enganchan”* y adquieren su significatividad todos los aprendizajes). González Lucini (2004)⁵⁷.

El Proyecto de Centro, define la identidad del Centro, es un instrumento para la planificación a medio plazo cuyo objetivo es dotar de coherencia y personalidad propia a los Centros, es más amplio e incluye, tanto el P.C.C. como las *Finalidades Educativas* y el Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.). Su elaboración es coordinada por el Equipo Directivo y deben participar todos los sectores de la comunidad educativa de acuerdo con las directrices elaboradas por el Consejo Escolar y las propuestas realizadas por Claustro de profesores, Asociaciones de Padres y Madres y alumnos.

Las *Finalidades Educativas* tienen que reflejar la posición del Centro respecto a un conjunto de valores o principios de gran trascendencia en la educación del alumnado. Incorporan fines a medio y largo plazo al Proyecto de Centro que contiene los fines básicos o metas que el centro se propone alcanzar. Señala los valores, pautas de conducta y actitudes que todos los

⁵⁶ En Andalucía estos documentos de apoyo al desarrollo curricular recibieron el nombre de *“cajas verdes”*.

⁵⁷ González Lucini, Fernando (2004). *Cuaderno de a bordo. Libro del docente*. Buenos Aires: Gram Editora.

miembros de la comunidad educativa deben asumir conscientemente. Estas finalidades quieren ser un documento de consenso de toda la comunidad educativa del centro, ya que es uno de los apartados más trascendentes de un proyecto. Un centro lo configura no sólo unas instalaciones y edificios, sino también un patrimonio formado por sus tradiciones, manifestaciones culturales o deportivas, etc. Ese patrimonio está muy asociado a su identidad como centro, y es una riqueza que crece con las sucesivas generaciones de alumnos y alumnas.

Dado que los procesos educativos son procesos intencionales, deben de responder a una sistemática, orientada a conseguir los propósitos que actúan como referente y en el sentido de alcanzar los objetivos a los que se tiende, considerados como valiosos para la educación de la persona y el desarrollo de su personalidad, como elemento integrante de una cultura portadora de valores, actitudes, conocimientos, etc. Por ello, es preciso definir en las *Finalidades Educativas* el Qué se pretende con la educación y el Para qué, concretándose posteriormente el cómo, quién, cuándo, dónde, con qué.

Las *Finalidades Educativas* son valores en cuanto preparan para la vida, ya que el valor es una cualidad estructural, que tiene su existencia y sentido en situaciones concretas, condicionada lo mismo por el sujeto que por el objeto. Las Finalidades educativas hacen referencia a valores en sentido finalista, a metas valiosas por sí mismas y que en gran parte se identifican como valores morales, pero también hacen referencia a modelos específicos de conducta (valores instrumentales), así como a estados deseables de conducta para alcanzar determinados fines y objetivos.

Las Finalidades Educativas son valores en la medida en que son opciones, preferencias, elecciones.

Se concretan en *valores humanos*, en *valores democráticos*, en *valores para garantizar la convivencia*, entre ellos:

- La defensa de los derechos humanos.
- El ejercicio democrático.
- Problemas de relevancia social: la paz, el medio ambiente, la salud...
- Las necesidades individuales.
- El equilibrio entre formación intelectual y la educación en valores, actitudes, hábitos, procedimientos.

Plantean las *Finalidades Educativas* en definitiva los valores, las actitudes, las posturas y los compromisos que adquiere el centro con la educación en valores, y deberían incorporar:

- Actitud del Centro sobre cualquier tipo de discriminación negativa ante el sexo, raza o religión.
- Postura concreta de solidaridad hacia las personas o sectores de población con déficit socio-económicos y culturales.
- Apoyo a los miembros de la Comunidad con necesidades educativas especiales.
- Tolerancia y respeto a las personas.
- Compromiso y defensa de la identidad cultural y los valores propios.
- Respeto de las libertades individuales y colectivas y potenciación de la participación democrática en gestión de los Centros educativos.
- Posición y actuaciones del Centro ante la defensa y conservación del medio ambiente y del patrimonio cultural colectivo.
- Cooperación en la creación de un clima de convivencia y comunicación entre los diversos sectores de la Comunidad Educativa.
- Acciones emprendidas para el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, etc.

La educación en valores explícita en el Proyecto de Centro supone que el trabajo docente se desarrolle con unas relaciones de colaboración que, implicando al conjunto del profesorado en el desarrollo de la tarea educativa, conduzca a un compromiso por parte de la comunidad docentes con las misiones consensuadas de la institución. Una comunidad escolar tendría como núcleo un pacto de valores convenidos entre padres, alumnos y profesores (proyecto educativo).

2.4.- Los Temas Transversales en Educación Infantil

La LOE (LEY ORGÁNICA de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)⁵⁸ señala que el sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado.
2. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

⁵⁸ LOE. Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo. BOE 106, de 4 de Mayo de 2006.

3. La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
4. La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
5. La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
6. El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
7. La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
8. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
9. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
10. La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
11. La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), en su artículo 6.2, establece que corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de junio, reguladora del Derecho a la Educación. El objeto de este Real Decreto es establecer las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación infantil.

La Educación infantil constituye una etapa educativa con identidad propia. Por ello este real decreto establece objetivos, fines y principios generales referidos al conjunto de la etapa.

En el Artículo 3. se explicitan los siguientes *Objetivos*:

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- a) *Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.*
- b) *Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.*
- c) *Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.*
- d) *Desarrollar sus capacidades afectivas.*
- e) *Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.*
- f) *Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.*
- g) *Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.*

El análisis de los objetivos de Educación Infantil nos refleja como los Temas Transversales están presentes como elementos sustancialmente relacionados con los contenidos ético-morales.

En nuestro programa de intervención, hemos tenido en cuenta tanto en su diseño, como en su puesta en práctica, los siguientes temas Transversales:

- Educación Moral y para la Convivencia
- Educación para la Igualdad de oportunidades de ambos géneros
- Educación para la Salud
- Educación para el consumidor
- Educación Ambiental
- Educación para la Paz

Gloria Domínguez (1999: 14)⁵⁹ señala que *“algunos de estos contenidos como los que recoge la Educación Moral han estado presentes en nuestras aulas, aunque fuera a modo de currículo oculto, ya que son valores propios de la condición humana. El resto vienen determinados por situaciones socialmente problemáticas sobre las cuales se ha venido tomando conciencia poco a poco”*.

La institución escolar, incluida la Educación Infantil, tiene como objetivo planificar intervenciones didácticas destinadas a preparar a los niños y niñas para poder comprender e intervenir activamente en su comunidad.

⁵⁹ Domínguez Chillón, Gloria (1999). Los valores en Educación Infantil. Madrid: Editorial La Muralla.

3.- CONCEPTUALIZANDO LOS VALORES, LAS ACTITUDES Y LAS NORMAS

Los valores son toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades.
R. MARÍN SÁNCHEZ, 1997

3.1.- Los Valores en Educación Infantil

Axiología (del griego axios, “*lo que es valioso o estimable*”, y logos, “*ciencia*”), teoría del valor o de lo que se considera valioso. La axiología no sólo trata de los valores positivos, sino también de los valores negativos, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de tal juicio. La investigación de una teoría de los valores ha encontrado una aplicación especial en la ética y en la estética, ámbitos donde el concepto de valor posee una relevancia específica. Algunos filósofos como los alemanes Heinrich Rickert (1863-1936)⁶⁰ o Max Scheler (1874-1928)⁶¹ han realizado diferentes propuestas para elaborar una jerarquía adecuada de los valores. En este sentido, puede hablarse de una ‘*ética axiológica*’, que fue desarrollada, principalmente, por el propio Scheler y Nicolai Hartmann (1882-1950)⁶².

⁶⁰ Heinrich Rickert (Dantzig, 1863-Heidelberg, 1936) Filósofo alemán. Profesor en Friburgo de Brisgovia y en Heidelberg (1916) y miembro del círculo neokantiano de Baden, descubrió el reino de la cultura. Es autor, entre otras obras, de *El objeto del conocimiento* (1892), *Los problemas de la filosofía de la historia* (1907) y *La filosofía de la vida* (1920).

⁶¹ Max Scheler (1874-1928). Seguidor de la Fenomenología de Husserl, perteneció al Círculo de Munich. Sobresalió notablemente como filósofo y sociólogo, además de ser el precursor de la Antropología Filosófica, fue titular en la cátedra de Filosofía en la Universidad de Colonia de 1919 a 1928. Es una de las más brillantes figuras del movimiento fenomenológico; recibió influencia de Husserl, en mayor medida, así como también de San Agustín, de Pascal y de Nietzsche. Además de filósofo y sociólogo se destacó en la Axiología o Teoría de los valores, concibiendo los valores como cualidades reales, inmutables e independientes del sujeto que las percibe. Sus obras más importantes son las siguientes: *El Formalismo en la Ética*; *Ética Material de los Valores*; *De lo Eterno en el Hombre*; *Las Formas del saber y la Sociedad*; *El Puesto del Hombre en el Cosmos*; *Hombre y Cultura*. Disponible en: inicia.es/de/m_cabot/max_scheler.htm

⁶² Nicolai Hartmann (1882-1950) Es uno de los filósofos más importantes del s. XX, pero también uno de los más olvidados. Amplía de manera prodigiosa los territorios clásicamente habitados para la filosofía. Y somete a disciplina de sistema uno de los atisbos más felices de la filosofía actual: el análisis fenomenológico. Atisbo que por sí solo, abandonado a sus propios medios, recluso en su esfera peculiar y confiriéndole una íntegra capacidad activadora, hubiera resultado poco menos que invalioso para tareas filosóficas de graduación alta. Nicolai Hartmann fue uno de los primeros en darse cuenta de que la fenomenología de Husserl era un hallazgo primordial, con cuyo auxilio podía ya intentarse una reforma radicalísima en el orbe de la filosofía. enciclopedia.us.es/upload/Nicolai_Hartmann

El término Axiología fue utilizado al parecer por primera vez por Wilbur M. Urban, en 1906, en su obra *“Naturaleza y Leyes de la valoración”*, para referirse a aquella parte de los estudios filosóficos que se aplica a realizar un análisis reflexivo y racional de los objetos de valor. A partir de una trasposición de la *Teoría del valor de la Economía*; la axiología se aplica a analizar a qué responde el *valor* - especialmente en el plano ético y estético - y lo mismo respecto del *“desvalor”*. Consecuentemente, también se preocupa de estructurar una jerarquización de los valores concretos; incluso como regla para resolver las cuestiones que envuelven conflictos entre los valores.(Cortés Morato y Martínez Riu, 1996)⁶³.

El valor ha sido tema preferente en la filosofía e incluso en la literatura de todos los tiempos, solo hay que recordar que los conceptos de belleza, de bien, de justicia, de santidad... han estado presentes de una manera o de otra en obras clásicas y modernas. Sin embargo hay que esperar a la segunda mitad del siglo XIX para encontrar estudios y reflexiones sobre el valor en cuanto tal, pues lo mismo en Ética como en estética, en Sociología que en Psicología, se empleaba este término sin que a nadie interesase someter su estudio a especial indagación.

Los numerosos pensadores que en las últimas décadas han estudiado el problema de los valores podemos incluirlos en dos grupos fundamentales: los subjetivistas y los objetivistas. De manera general podemos entender que para los subjetivistas los valores tienen como fundamento al sujeto y a sus preferencias, para los objetivistas es la realidad la que encierra el valor y el sujeto debe reconocerlo y estimarlo según su intrínseca dignidad.

3.1.1.- El subjetivismo axiológico

Las tesis subjetivistas sostienen que son las impresiones de agrado, deseo o interés las que deciden el valor, o antivalor en cada caso. Las cosas en sí no son valiosas, sino mas bien causa de mis reacciones. De aquí las múltiples valoraciones de unos sujetos u otros, aunque pueda existir cierta coincidencia, en algunos momentos históricos, de uno o varios valores. (Collado Fernández, 2005: 23)⁶⁴.

⁶³ Cortés Morató, Jordi y Martínez Riu, Antoni (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.

⁶⁴ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Dentro del subjetivismo hemos de distinguir una doble interpretación: quienes consideran el valor como experiencia subjetiva (Escuela Austriaca y de Praga), y quienes interpretan el valor como idea (Neokantismo de Baden).

Los seguidores de la Escuela Austriaca y de Praga (Alexis Meinong y Christina Ehrenfels), colocan el valor en nuestra impresión de agrado o desagrado al proyectarse sobre los objetos hacen que nos parezcan valiosos.⁶⁵

Dentro de la corriente subjetivista hay que distinguir otra manifestación, representada por la escuela Neokantiana, ésta aporta una nueva visión a la naturaleza del valor ante las limitaciones precedentes, si bien desde la misma óptica subjetivista. Los representantes más cualificados de esta corriente (Guillermo Windelband, Hugo Münsterberg, Enrique Rickert y Bruno Bauch), estudian el sentido de los juicios de valor y de las condiciones que los hacen posibles, que corresponden a la condición humana como tal. Es el análisis de la conducta producida por el ser humano, el que nos lleva a descubrir esos valores fundamentales de la verdad, el bien y la belleza, engendrados por nuestro dinamismo espiritual. (Campillo Carrillo, J. *ibidem.*)⁶⁶

3.1.2.- El objetivismo axiológico

Por otro lado, las doctrinas objetivistas conciben la existencia del valor más allá de la experiencia subjetiva. El ser humano no crea el valor, sino que se encuentra con su existencia en los ideales y en los objetos. Tales doctrinas en opinión de Risieri Frondizi (1977:107)⁶⁷, surgen como, *...una reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista y la necesidad de hacer pie en orden moral estable.*

En esta corriente también podemos encontrar dos visiones: la fenomenológica y la realista.

La visión de la Escuela Fenomenológica representada principalmente por Max Scheler (1874-1928)⁶⁸ y Nicolai Hartman (1882-1950)⁶⁹, quienes

⁶⁵ Campillo Carrillo, Joaquín (1985). El mundo de los valores y la educación. Tema VI. En *Teoría de la Educación*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

⁶⁶ Campillo Carrillo, Joaquín (1985). *Ibidem.*

⁶⁷ Frondizi, Risieri. (1977). *¿Qué son los valores?*. México, D.F: Editorial F.C.E.

⁶⁸ Scheler, Max (1942). *Ética*. Revista de Occidente. Madrid.

⁶⁹ Nicolai Hartmann (1882-1950) Es uno de los filósofos más importantes del s. XX, pero también uno de los más olvidados Amplía de manera prodigiosa los territorios clásicamente habilitados para la filosofía. Y somete a disciplina de sistema uno de los atisbos más felices de

destacan del valor su objeto ideal. Independientemente de que sean realizados o no, de que los reconozcamos o no, tienen su propia consistencia. Valen por sí mismos, su valoración, así como el cambio depende del sujeto, no de los valores. Nos clarifica el concepto la siguiente opinión de Max Scheler (1942:48)⁷⁰, *...las cualidades valiosas no varían con las cosas... ...el valor de la amistad no resulta afectado porque mi amigo demuestre falsía o me traicione...*

En cuanto a la visión del *realismo como valor*, los axiólogos se fijan especialmente en la dimensión real del valor. Los seres humanos tienen su propio valor. Lo real es valioso, por cuanto el valor está encarnado en lo existente. Todo vale, aunque no todo vale lo mismo para todos. El orden y la jerarquía de los seres, es el de los valores. En esta corriente hay que significar autores tales como René Le Senne y Louis Lavelle.

3.1.3.- La multisignificación del término valor

Actualmente lejos de reduccionismos, se suele definir el valor desde una visión integradora de lo subjetivo y objetivo, de lo ideal y real, vocablos tales como *“cualidad”, “relación”, “perfección”, “bien”, “aprecio”...* entre otros.

En sentido general el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004)⁷¹ los define como *“la cualidad física, intelectual o moral de alguien. Calidad de algo digno de interés y estima. Cada una de las supuestas cualidades positivas, consideradas en abstracto”*.

Del latín *valor*, de *valere*, estar vigoroso o sano, ser más fuerte; en griego, *axios*, merecedor, digno, que posee valor, de donde proceden términos como axiología, axiomático, etc. Todo aquello que hace que el hombre aprecie o desee algo, por sí mismo o por su relación con otra cosa; la cualidad por la que se desean o estiman las cosas por su proporción o aptitud a satisfacer nuestras necesidades.

la filosofía actual: el análisis fenomenológico. Atisbo que por sí solo, abandonado a sus propios medios, recluso en su esfera peculiar y confiándole una íntegra capacidad activadora, hubiera resultado poco menos que invalioso para tareas filosóficas de graduación alta. Nicolai Hartmann fue uno de los primeros en darse cuenta de que la fenomenología de Husserl era un hallazgo primordial, con cuyo auxilio podía ya intentarse una reforma radicalísima en el orbe de la filosofía. *enciclopedia.us.es/upload/Nicolai Hartmann*.

⁷⁰ Scheler, Max (1942). *Ética*. Revista de Occidente. Madrid.

⁷¹ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2004) www.rae.es

Para Frondizi (1977: 193)⁷² el valor es una cualidad estructural, que tiene su existencia y sentido en situaciones concretas, condicionada lo mismo por el sujeto que por el objeto.

Una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto.

Más clarificadora aparece la definición de Marín Ibáñez (1977: 70)⁷³, que lo considera,

Toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades.

Una definición que relaciona los valores con otros términos tratados en este apartado es la de Bolívar Botia (1992:96)⁷⁴,

Los valores son ideales abstractos que representan las creencias de una persona sobre los modelos e ideales de conducta y sobre los fines últimos. Los valores son autoconcepciones que el individuo tiene de sí mismo, de los demás y del resto del mundo, para las cuales elige y actúa de una determinada manera.

En general, las diferentes definiciones de valores, hacen referencia a valor en sentido finalista, a metas valiosas por sí mismas y que en gran parte se identifican como valores morales, pero también hacen referencia a modelos específicos de conducta (valores instrumentales), así como a estados deseables de conducta para alcanzar determinados fines y objetivos.

3.1.4.- Caracterizando a los valores

Marín Ibáñez (1984:632)⁷⁵ considera que son dos los rasgos típicos que caracterizan a los valores: la polaridad y la jerarquía.

*La Polaridad implica que a todo valor se le opone su correspondiente antivalor (a la belleza la fealdad, a la justicia la injusticia).
La Jerarquía significa que unos valores tienen más rango y dignidad que otros.*

⁷² Frondizi, Risieri (1977). *¿Qué son los valores?* México: DCC.

⁷³ Marín Ibáñez, Ricardo (1977). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Editorial Miñón.

⁷⁴ Bolívar Botia, Antonio (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.

⁷⁵ Marín Ibáñez, Ricardo (1984). Los valores de la Educación. Tema 22. En *Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

González Lucini (1992: 13)⁷⁶, considera como rasgos que caracterizan a los valores los siguientes:

- 1) *Proyectos ideales de comportarse y existir que el ser humano aprecia, desea y busca.*
- 2) *Opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.*
- 3) *Creencias que se integran en la estructura del conocimiento.*
- 4) *Características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.*

3.1.5.- Jerarquía de valores

Dentro de los valores, hay que tener en cuenta, por un lado, el sistema de valores, que hace referencia a la organización jerárquica de estos por parte de un individuo y por otro lado, la estructura de valores que se refiere a la ordenación jerárquica de los mismos que se observa en un grupo dado de sujetos.

Un sistema de valores es una organización de creencias concernientes a modos preferibles de conducta o estados terminales de existencia a lo largo de un continuo de relativa importancia. Por tanto los valores pueden referirse a estados terminales de existencia (valor terminal), como metas valiosas por sí mismas y que en parte se identifican con valores morales, y a modos específicos de conducta (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos. Una actitud de ayuda y de compartir con los demás puede ser expresión de un valor terminal; una actitud de interés por las operaciones matemáticas o por la lectura es la expresión de un valor instrumental. Gutiérrez Sanmartín (2003:37)⁷⁷.

Resultará de gran interés considerar que un sistema de valores, integrado por creencias, se puede expresar en las correspondientes actitudes que están funcionalmente conectadas al sistema de valores, pero que los valores ocupan un lugar más central y de orden superior que las actitudes, puesto que son determinantes de ellas y más difíciles de modificar. Las creencias y actitudes, como predisposiciones a la acción, son capaces de suscitar el afecto hacia el sujeto de la creencia. Por eso, valores y actitudes se definen y diferencian en términos del nivel de las creencias que lo componen, de tal modo que los valores se refieren a creencias prescriptivas que

⁷⁶ González Lucini, Fernando (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Pearson educación, S.A.

⁷⁷ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

trascienden los objetos o situaciones específicas, mientras que las actitudes se focalizan en objetos, personas o situaciones concretas.

En función de la corriente axiológica a que pertenezcan y con independencia del sistema de valores que se acepte, filósofos y educadores tendrán una jerarquía diferente respecto a los valores.

Max Scheler (1942)⁷⁸ atendiendo a los criterios de durabilidad del valor, divisibilidad (es superior cuanto menos divisible es), fundación (un valor que funda a otro es superior), profundidad de la satisfacción y relatividad, establece el siguiente orden jerárquico.

- 1°) Valores Religiosos (nivel mas alto).
- 2°) Valores Espirituales.
- 3°) Valores Vitales.
- 4°) Valores Útiles.

Desde el objetivismo (Scheler, Hartmann y Bergson), señalan cuatro valores superiores o básicos: lo útil, bueno, bello y santo, se corresponden con otros tantos estratos axiológicos: económico o material, ético, estético y religioso o ascético.

Scheler denominó con el término "*Altura*" a la dignidad, nobleza, o categoría de un valor, observable atendiendo a los criterios antes señalados. Hartmann, en íntima relación con la altura llamó "*Fuerza de los valores*" a la exigencia y fuerza de los mismos, es decir, que cada estrato del valor solo tiene sentido si se han vivido los inferiores.

Los subjetivistas al pretender vivir una estética sin ética o un esteticismo generalizado, alteran ésta jerarquía, la rechazan o simplemente la ignoran. Al hacer prevalecer lo personal sobre lo social, la estética sobre la ética, lo que va en contra de la teoría objetivista que considera que los valores éticos son más sociales, los estéticos mas personales.

Los dos extremos: individualismo y gregarismo, parecen rechazables por sus extremismos y consecuencias negativas en la relación persona/sociedad. Nietzsche y Hegel son figuras señeras en ambos extremos. El peligro de

⁷⁸ Scheler, Max (1942). *El Puesto del Hombre en el Cosmos*. Trad. De José Gaos. Buenos Aires: Editorial Losada: S.A.

ambos es evidente en los estratos axiológicos. El individualismo es beneficioso y estimulante para los valores altos, pero peligroso para los valores bajos; el gregarismo, por el contrario, favorece los valores bajos en detrimento de los altos.

Sin duda, ni una ni otra opción parecen favorables: ni la destrucción de la persona, ni la destrucción de la sociedad son vías, ni metas valiosas. El problema está en saber determinar el límite, el punto medio o central, sin caer en uno u otro extremo. Ni hay medida, ni vara para medir la vara. (Gervilla Castillo, 2000)⁷⁹.

La educación, tanto familiar como escolar, tiene por finalidad lograr una armonía, equilibrio de valores y actitudes. Nuestros alumnos como seres sociales intentan formar parte de un grupo. Al estar inmersos en él, se esfuerzan por seguir sus partes; de esta forma van cambiando sus actitudes acomodándolas a las nuevas circunstancias del grupo.

Desde nuestro punto de vista, los valores no son, sino que están y se realizan en las cosas. La satisfacción o el éxito es uno de los motivos esenciales para cambiar las actitudes y la jerarquía de valores de nuestros alumnos. En la actualidad no se concibe la educación en valores como la simple transmisión de valores socialmente aceptados, sino que lo que se pretende es propiciar que se den las condiciones que faciliten el que las personas construyan su propia jerarquía de valores de tal manera que mantenga un equilibrio entre las necesidades propias y las colectivas, es decir, entre los ámbitos personal y comunitario-social.

3.1.6.- Clasificando los valores

Señalaremos al hilo del apartado anterior (Jerarquía de valores), algunas de las más destacadas clasificaciones de valores de la filosofía moderna, de modo que pudiéramos inferir de ellas las distintas teorías y sistemas educativos de los que podrían ser fundamento.

Señalemos en primer lugar la clasificación de Munsterberg (Citado por Campillo Carrillo, 1985:108)⁸⁰, neokantiano, establece la siguiente clasificación:

⁷⁹ Gervilla Castillo, Enrique (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.

⁸⁰ Campillo Carrillo, Joaquín (1985). El mundo de los valores y la educación. Tema VI. En *Teoría de la Educación*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

1. Valores de existencia. Cosas, caracteres o personalidades, valoraciones.
2. Valores de continuidad o de conexión: naturaleza, historia, razón.
3. Valores de unidad: armonía, amor, felicidad.
4. Valores estéticos: artes plásticas, poesía, música.
5. Valores de evolución: crecimiento, progreso, autodesarrollo.
6. Valores de actuación y de producción: economía, derecho, moralidad.
7. Valores divinos: revelación, salvación.
8. Valores fundamentales: universo, humanidad, supra-yo.

La clasificación que de los valores hace Stern (1951)⁸¹, representante máximo del personalismo crítico y el pensador que dio a la Psicología el primer impulso para llegar a su desarrollo actual en torno a la personalidad, es la que sigue:

1. Valores radiales.
2. Valores intrínsecos.
3. Valores extrínsecos:
4. Valores de servicio.
5. Valores circunstanciales.
 - Valores de cambio.
 - Valores de poderío.

Scheler (1874-1928), representante del fecundo movimiento filosófico alemán conocido como *fenomenología* es también, probablemente el definidor más claro, junto a Nicolai Hartmann (1882-1950) de la filosofía de los valores. El orden en que sitúa a los valores es el siguiente:

1. Valores de lo agradable y desagradable (sentir, sensible o valores útiles); lo agradable y desagradable.
2. Valores del sentimiento vital: lo noble y lo vulgar, lo fuerte y lo débil.
3. Valores espirituales:
 - Lo bello y lo feo.
 - Lo justo y lo injusto.
 - El conocimiento puro de la verdad.
4. Valores de lo sagrado y lo profano.

De modo más esquemático, Marín Ibáñez (1984:633-634)⁸² enumera algunas clasificaciones conocidas y utilizadas en el mundo de la educación:

⁸¹ Stern, William (1951). *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires: Paidós.

⁸² Marín Ibáñez, Ricardo (1984). Los valores de la Educación. Tema 22. *En Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- *Rickert: verdad, belleza, moralidad, santidad, amor, felicidad.*
- *Ortega y Gasset: útiles, vitales, intelectuales, estéticos, morales y religiosos.*
- *Le Senne: verdad, arte, moral y amor.*
- *Lavelle: intelectuales, estéticos, morales, espirituales, afectivos y económicos.*

Por su relevancia en el mundo de la educación, vamos a poner especial incidencia en la clasificación que realiza Gervilla Castillo (2000:66 y ss.)⁸³ en su obra *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y la educación*, en la que considera la existencia de una serie de valores de la persona como sujeto de la educación, los cuales agrupa bajo los siguientes epígrafes: corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y trascendentes o religiosos.

Denomina **valores corporales**, “*al conjunto de cualidades deseadas y/o deseables, cuyo centro es el cuerpo o materia viva de la persona. Unos, los valores primarios, afectan directamente al animal-hombre con tal urgencia que su carencia conduce a la debilidad e incluso a la muerte: el alimento, la salud, el descanso, etc.; otros los secundarios, aunque necesarios, son prescindibles, pues convienen al cuerpo sólo en cuanto mejora de la apariencia, sujeto de placer o dinamismo: el cuerpo estético de los medios de comunicación, de la moda, del lujo; o el cuerpo placer de la comida selecta...; o bien el cuerpo dinámico de los deportistas. Así el cuerpo puede ser lo mismo el sujeto/materia de necesidades básicas, que el animal deseoso de belleza, dinamismo o placer*”. (Ibidem)

Cita así mismo, que en oposición a estos valores, se encuentran los antivalores corporales como son la negación, oposición o carencia de valores corporales, rechazados y/o rechazable por atentar contra la integridad física de los humanos, tales como el hambre, la sed, la enfermedad, el cansancio, etc.; o bien por oponerse al placer que el cuerpo proporciona, a su actividad, al modelo de belleza vigente, así como a sus excesos: el sufrimiento material, la obesidad...

Denomina **valores intelectuales**, “*al conjunto de valores cuyo punto de referencia central es la naturaleza racional del hombre, en cuanto contenido,*

⁸³ Gervilla Castillo, Enrique (2000). *Valores del cuerpo educando. antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.

proceso o resultado. Unos son de especial urgencia para la construcción humana, tales como el saber leer, escribir, o el saber subsistir (búsqueda de la alimentación o vestido); otros son más secundarios, aunque imprescindibles para vivir como humanos: el saber especulativo, la creatividad, la reflexión, la crítica, la ciencia, etc.” (Ibidem)

En oposición nos encontramos con los antivalores, que en opinión de Gervilla Castillo, no son más que la carencia, oposición o dificultad al desarrollo de esta naturaleza racional. Desde esta visión son antivalores intelectuales la ignorancia, el analfabetismo, el dogmatismo, entre otros.

En el campo de los afectivos, entendida la afectividad como elemento constitutivo de los seres humanos, revestida de múltiples significados, y valorada por el hombre de modo diverso: sentimientos, emociones y afectos, surgen los **valores afectivos**, *“cuyo contenido afecta a nuestras reacciones psíquicas de agrado, es decir, a los estados de emoción, sentimiento o pasión: el amor, el cariño, la sensibilidad... unos son de una urgencia tal que su carencia conlleva deficiencias de orden psíquico, a veces irreparables, cual es el caso de la carencia de afecto materno en las primeras edades de la vida; otras son necesidades, siempre deseada e importantes, pero de menor gravedad en la formación humana, como es la amistad o el enamoramiento”.* (Ibidem)

En oposición se encuentran los antivalores afectivos, formados por un conjunto de carencias a rechazar, que afectan a las reacciones de desagrado o tristeza, por la falta total o parcial de afecto, tales como el dolor, el temor, la angustia, melancolía, desagrado, insensibilidad, odio, etc.

Se denominan **valores individuales** al *“conjunto de valores que prioritariamente se refieren al aspecto singular, íntimo y único de la persona, así como a sus consecuencias: la conciencia, la intimidad, la individualidad...y, por el contrario, los antivalores individuales son la negación, oposición o carencia de esta dimensión individual humana: alineación, masificación, egocentrismo, etc.”* (Ibidem)

Gracias a la libertad, la persona es un ser moral, por lo que desea alcanzar los **valores morales**, *“que se ocupan de la estimación ética, es decir, de la bondad-malicia de las acciones humanas en cuanto tales, atendiendo al fin o al deber. Afectan a la persona en su más profunda intimidad y dignidad, siendo su ámbito de actuación personal y social. Son valores morales, la*

verdad, la honestidad, la tolerancia, la justicia, la honradez. Y, en consecuencia, los antivalores morales son la antítesis, esto es, la negación u oposición a los valores morales en el sentido anteriormente indicado: el robo, la injusticia, violencia, corrupción”. (Ibidem). En el Capítulo II se profundizará en este tipología de los valores morales.

La relación humana con los semejantes origina una comunicación en igualdad de naturaleza o dignidad; la relación con los demás genera en la persona los valores sociales, abiertos a diferentes niveles de relación y comunicación.

Los **valores sociales** “*son aquellos que afectan directamente a las relaciones personales e institucionales, tanto en su contenido, como en el procedimiento o finalidad, tales como la familia, la fiesta, las relaciones humanas, la política, la amistad, etc. Generalmente, aunque no necesariamente, mantienen una estrecha vinculación con los valores afectivos”.* (Ibidem)

Los antivalores sociales, por el contrario, serían la negación u oposición a las relaciones entre las personas o entre las instituciones en cualquiera de sus formas o modalidades: la enemistad, la guerra, el individualismo, la discordia...

La apertura hacia la naturaleza, o bien a su transformación, originan los valores ecológicos y los instrumentales. Por **valores ecológicos** “*se entienden aquellos que relacionan al ser humano con el conocimiento, el cuidado o el disfrute del medio ambiente, relacionan al ser humano con el conocimiento, el cuidado o el disfrute del medio ambiente, tales como la naturaleza, la playa, el río, la montaña, etc”.* (Ibidem)

En oposición a ellos nos encontramos con los antivalores ecológicos que son la ausencia de valoración, descuido u oposición a los valores ecológicos: contaminación, destrucción de la naturaleza, armamento nuclear, desechos tóxicos, etc.

Los **valores instrumentales** “*son aquellos que estimamos más como medios que como fines, gracias a los beneficios que nos reportan: los medicamentos, el coche, la vivienda, el vestido, los ordenadores, la tecnología en general, etc”.* (Ibidem).

Los antivalores, en este caso, serían aquellos que rechazamos por su carencia o por su exceso, por ser nocivos en sí, por su uso o por su abuso, o por las consecuencias negativas que de ello se deriva, cabría citar como antivalores instrumentales al consumismo, la miseria, el chabolismo...

Pero el ser humano también se puede relacionar con la belleza y tender hacia ella, tanto si está presente en las personas, en la naturaleza, en determinados acontecimientos o en aspectos instrumentales, a estas apreciaciones es a lo que denominamos **valores estéticos**, *“que son deseados o deseables por su belleza en alguna o algunas de sus manifestaciones de la naturaleza, de las personas o del arte. (Ibidem)*

En contraposición los antivalores estéticos, serían aquellos que se oponen o rechazan la belleza: lo antiestético, lo feo, lo desagradable en personas, acciones, cosas o acontecimientos.

A los creyentes les lleva a desear los **valores trascendentes o religiosos**, *“que serían aquellos que aluden directamente al sentido último de la vida, más allá de la propia existencialidad inmanente, o bien a las instituciones o acciones relacionadas con lo religioso: Dios, la fe, la oración, la iglesia, etc”.* (Ibidem)

En oposición a ellos, los antivalores religiosos serían la negación u oposición a la estima y valoración de cuanto se relaciona con la trascendencia religiosa: actos o acciones, organizaciones, culto, etc.

3.2.- Las Actitudes en Educación Infantil

3.2.1.- Conceptualizando las Actitudes.

El concepto de actitud surge del intento de explicar las regularidades observadas en el comportamiento de personas individuales. Unos tienden a adoptar como propias los comportamientos del grupo mientras que la tendencia de otros es hacia su clase social.

La Real Academia de la Lengua Española (2004)⁸⁴, considera en general a la actitud como la predisposición a obrar, percibir, pensar y sentir en relación a otras personas.

⁸⁴ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004). www.rae.es

Se puede considerar que toda actitud implica una motivación que orienta la acción, un proceso de conocimiento y valoración, y una forma de conducta hacia algo o alguien (Velázquez Buendía, 1996)⁸⁵.

Algunas de las principales apreciaciones y definiciones dadas al concepto de actitud que han sido variadas y distintas son recogidas por Hernández Mendo y Morales Sánchez (2000)⁸⁶,

Krech y Krutchfield (1948) es un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorables o desfavorables respecto a objetos sociales.

Secord y Backman (1964) son ciertas regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones a actuar respecto a algún aspecto del entorno.

Jones y Gerar (1967) es la resultante de la combinación de una creencia y un valor importante.

Rokeach (1968) es una organización, relativamente estable, de creencias acerca de un objeto o situación que predispone al sujeto para responder.

Prat Grau y Soler Prat (2003:22)⁸⁷, recogen a su vez otras definiciones de actitudes, destacando:

Predisposiciones que impulsan a actuar de una determinada manera, compuestas de elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y de comportamiento (tendencia a resolver). Bolívar (1992:92).

-Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de una manera determinada un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con la mencionada evaluación. Sarabia (1992:136).

-Predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que lo hacen reaccionar o comportarse favorable o desfavorablemente, ante situaciones vividas: ideas, situaciones, personas o acontecimientos. González Lucini, (1992: 38).

3.2.2.- Caracterizando a las Actitudes

González Lucini (1992: 39)⁸⁸, considera que las actitudes en educación se manifiestan con unas determinadas características,

a) Las actitudes no son innatas, sino que se adquieren: se aprenden, se modifican y maduran; son educables como los valores.

⁸⁵ Velázquez Buendía, Roberto (1996). Actividad físico deportiva y calidad de vida: una respuesta educativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Vol. 3, nº 2, p.p. 4-13.

⁸⁶ Hernández Mendo, Antonio y Morales Sánchez, Verónica (2000). La actitud en la práctica deportiva: concepto. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/> Revista digital. Buenos Aires. Año 5 - Nº 18 - Febrero 2000.

⁸⁷ Prat Grau, María y Soler Prat, Susana (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

⁸⁸ González Lucini, Fernando (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Barcelona: Pearson Educación, S.A.

- b) *Son predisposiciones estables, es decir, son estados personales adquiridos de forma duradera.*
- c) *Tienen un carácter dinámico, entran menos en el campo de los ideales y de las creencias, y son contrariamente mucho más funcionales y operativas... esta característica implica que la adquisición de las actitudes tiene que realizarse en la acción, es decir, en estrecha y permanente relación con todas las actividades que el alumno realiza en el ámbito escolar.*
- d) *Las actitudes se fundamentan en los valores, lo que implica que los valores se expresan, se concretan y se alcanzan con el desarrollo de las actitudes.*

Alcántara (1992) citado por Gutiérrez Sanmartín (2003)⁸⁹, considera como características más significativas de las actitudes las siguientes:

- a) *Son adquiridas, el resultado de la historia de cada persona.*
- b) *Son estables, perdurables, difíciles de cambiar, pero dinámicas ya que tienen posibilidad de crecer, arraigarse, deteriorarse e incluso perderse.*
- c) *Son raíz de conducta, las precursoras de nuestro comportamiento.*
- d) *Son procesos cognitivos y su raíz es cognitiva.*
- e) *Conlleven procesos afectivos.*
- f) *Evocan un sector de la realidad, se refieren a unos determinados valores.*
- g) *Son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos.*

De las características expresadas anteriormente atribuidas a la actitud, se deduce que las actitudes no son innatas, sino que se adquieren a través del proceso de educación y socialización, y que por lo tanto pueden ser modificadas, aunque se trata de disposiciones relativamente estables.

3.2.3.- Funciones de las Actitudes

Las funciones que presentan las actitudes justificarían las razones por las que una persona mantiene una determinada actitud. (Marín Sánchez, 1997)⁹⁰ propone cuatro bases funcionales de las actitudes.

- 1) **Función adaptativa.** Se basa en que las personas tendemos a obtener las máximas gratificaciones en las relaciones con el mundo, haciendo mínimas las situaciones no gratas. Bajo esta función son factores determinantes en la adquisición y mantenimiento de actitudes la claridad, consistencia y proximidad de los premios o castigos.

⁸⁹ Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.

⁹⁰ Marín Sánchez, Ricardo (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.

- 2) **Función defensiva del yo.** Presenta un carácter psicoanalítico. Su fundamentación parte del principio de que las actitudes sirven para proteger al individuo de sentimientos negativos hacia él o hacia los demás, buscando la adaptación a la realidad.
- 3) **Función expresiva de valores.** Si en la función anterior indicábamos una actitud defensiva con finalidad de adaptarnos al mundo que nos rodea, en el caso de la función expresiva buscamos el abrirnos al exterior, el mostrar la actitud que realmente consideramos como propia esperando así que los individuos que nos rodean aprueben la misma, además de sentirnos satisfechos por mostrar el verdadero concepto de nosotros mismos. Esta función podría justificar la existencia de ciertos grupos sociales que presentan actitudes comunes en el vestir, en el lenguaje, en las actividades realizadas en su tiempo libre, etc.
- 4) **Función cognoscitiva o de economía.** Las actitudes ayudan al individuo a conocer la realidad ya que suponen el que se tenga un patrón de referencia para comprender el medio externo.

3.2.4.- La estructura y los componentes de las Actitudes

La concepción de actitud difiere, en líneas generales, según sea la orientación mentalista o conductista. En la primera, la actitud es considerada como una disposición mental que dirige la acción del individuo hacia el objeto de la actitud (Krech y cols.1978)⁹¹. La orientación conductista considera que la actitud constituye una respuesta hacia un objeto determinado (Osgood y cols. 1957)⁹². No obstante, la delimitación del concepto se centra en especificar la estructura de las actitudes, como forma de delimitar si implican o no, necesariamente, una conducta manifiesta, tal y como indica (Marín Sánchez, 1997)⁹³. El mismo autor cita dos modelos de concepción de las actitudes.

El **modelo unidimensional** mantiene que la actitud es la tendencia a evaluar un objeto⁹⁴ o situación en términos positivos o negativos. La actitud se deduce del comportamiento de quien la posee, basándose en la forma en que lo manifiesta.

⁹¹ Krech, D.; Crutchfield, R.S. y Ballacchey, E.L. (1978). *Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.

⁹² Osgood, C.E. et al (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois press.

⁹³ Marín Sanchez, Ricardo (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.

⁹⁴ Entendiendo por objeto psicológico cualquier símbolo, persona, situación o idea hacia el que un individuo difiere, respecto de otro, con relación al afecto positivo o negativo.

El **modelo multidimensional** considera que el carácter valorativo de la actitud es importante pero no suficiente para delimitarla. El conocer que una persona está a favor o en contra de algo no supone el que conozcamos su verdadera actitud hacia el objeto valorado, pues puede estar situada muy cerca o muy distante de él. Bajo este modelo se conciben las actitudes con tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual o reactivo (Marín Sánchez, 1997)⁹⁵:

- un **componente cognitivo**, en él subyacen los conocimientos, creencias y valores del individuo sobre el objeto. Los conocimientos que se tienen acerca de los objetos siempre implican juicios de valor sobre ellos, o sea, valoraciones positivas o negativas.

- un **componente afectivo**, basado en los sentimientos y preferencias personales. Puede explicar una actitud favorable en dos individuos hacia un objeto determinado (ejemplo: interés hacia un determinado deporte), sin embargo, para una queda justificado por el riesgo que conlleva y para otro por la posibilidad de relacionarse con las personas que lo practican.

- un **componente conductual o reactivo**, que da lugar a acciones manifiestas y a declaraciones de intenciones. Bajo este componente encontramos los criterios activos de los elementos cognitivos, que son los que utiliza un individuo para adoptar un comportamiento más o menos distante frente al objeto de la actitud. Así, un individuo puede estar en contra de la celebración de determinados eventos deportivos, sin embargo, su comportamiento puede estar encaminado a no asistir bajo ningún concepto ni interesarse por ellos, o bien no asistir pero seguirlos por los medios de comunicación.

Por tanto podemos constatar que existe una evidencia manifiesta entre las actitudes de una persona y los comportamientos de la misma, derivados del componente conductual de las primeras. Es un hecho derivado del argumento anterior el que sea más factible medir las actitudes precisamente en base a éste componente que realizarlo en base al componente cognitivo o en base al componente afectivo.

⁹⁵ Marín Sánchez, Ricardo (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.

Collado Fernández (2005: 64)⁹⁶ considera que las actitudes tienden a agruparse unas con otras y a estar mutuamente relacionadas. Así, dice “una persona podrá tener unas actitudes concretas hacia un determinado objeto de forma que cuando éstas se relacionen entre sí para constituir un conjunto organizado de actitudes, influenciadas mutuamente, hablaremos de la existencia de un valor subyacente que supone un concepto generalizado de lo que es bueno o malo en el sistema social.”

Podemos decir que una **actitud es consistente** cuando existe una alta coherencia entre las mismas y el comportamiento consecuente. Aunque bien es cierto que las personas tratan de ser coherentes en sus actitudes y en su comportamiento, ciertos factores pueden hacer que se produzca un comportamiento no acorde a una determinada actitud, o bien que exista un cambio de actitud. Así surge el concepto de **estabilidad actitudinal**, concibiéndose como la tendencia que presenta una actitud a permanecer sin modificación.

Entre los factores que pueden hacer una actitud inconsistente señalamos los siguientes, siguiendo a Velázquez Buendía (1996)⁹⁷:

- exigencias del rol;
- presiones grupales;
- estereotipos sociales.

Las actitudes presentan un carácter dinámico, pudiéndose modificar según las experiencias vividas por una persona. El cambio de actitudes puede ser estimulado y facilitado cuando una persona se ve enfrentada a una discrepancia entre una actitud suya y algún elemento de la realidad, bien una información que contradice sus presupuestos actitudinales, bien una actitud de personas importantes para la persona en cuestión, o bien cuando se siente de forma contradictoria la actitud y la conducta de uno mismo.

⁹⁶ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁹⁷ Velázquez Buendía, Roberto (1996). Actividades físico deportivas y calidad de vida: una respuesta educativa. *Revista española de Educación Física y Deportes*, vol 3, nº 2, p.p. 4-13.

3.3.- Las Normas en Educación Infantil

La Real Academia Española de la Lengua (2004)⁹⁸ en su primera acepción considera que la norma es la “*Regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc*”.

Una norma es una regla, un estándar, o una medida; es algo fijo con lo que podemos comparar alguna otra cosa acerca de cuyo carácter, tamaño o cualidades dudamos. Una norma de moralidad será una regla, estándar o medida con la que podremos calibrar la moralidad de un acto, su bondad o su maldad. Será algo con lo que el acto deberá concordar positivamente, para ser moralmente bueno, de lo que habrá de discrepar para ser moralmente malo, y hacia lo cual habrá de ser neutral, para ser moralmente indiferente.

Las normas son reglas para determinadas categorías de unidades en un sistema de valores, válidas para determinadas situaciones. Collado Fernández (2005: 65)⁹⁹ define las Normas como: “*pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados. Constituyen un tipo de contenidos actitudinales que es necesario enseñar*”.

Prat Grau y Soler Prat (2003:29)¹⁰⁰, entienden que las normas se consideran instrumentos o medios para alcanzar determinados fines u objetivos. Por tanto, toda norma está relacionada con un principio valorativo. Un determinado valor puede generar diferentes normas, aunque también puede haber normas que no se sustenten en ningún valor determinado, sino que simplemente se fundamentan en la tradición, el poder o la autoridad de la quien la prescribe.

En función de su origen, las normas se pueden clasificar en:

- 1) *Normas subjetivas: Vienen dadas subjetivamente por el individuo, de acuerdo con su conciencia, aunque indirectamente siempre tengan un origen externo.*
- 2) *Normas exteriores o sociales: Están impuestas desde fuera por algún tipo de autoridad o poder, o porque existen en un determinado grupo social. Suelen implicar alguna clase de presión social o individual que induce a*

⁹⁸ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2004). www.rae.es

⁹⁹ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

¹⁰⁰ Prat Grau, María y Soler Prat, Susana (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

cumplirla. Su incumplimiento puede conllevar sentimientos de culpabilidad o marginación en el grupo.

No todas las normas implican un sentido coactivo-prescriptivo; algunas puede ser que atribuyan competencias, que se relacionen con los comportamientos o usos, o que sean de carácter técnico.

4.- TRANSVERSALIDAD, VALORES Y ACTITUDES PLANTEADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

“La tomemos como la tomemos, la educación no está libre de valores. Tiene que ser ideológica. Si educar es dirigir, formar el carácter o la personalidad, llevar al individuo en una determinada dirección, la educación no puede ser neutra. Las finalidades educativas son valores en la medida en que son opciones, preferencias, elecciones”.
VICTORIA CAMPS, 1994

Los temas transversales hacen referencia a problemas y conflictos que afectan actualmente a la naturaleza, a la humanidad y al propio individuo (Yus Ramos, 1995)¹⁰¹. Son contenidos con un importante componente moral, de actitudes, valores, normas... que pretenden ofrecer una formación integral al alumnado. Tienen un carácter transversal, tanto en el espacio como en el tiempo; se desarrollan desde las áreas curriculares (con un planteamiento globalizador o interdisciplinar) pero también impregnan todo el currículum (el ambiente, la vida y las relaciones sociales del centro).

4.1.- Temas Transversales planteados en nuestra investigación

4.1.1.- Educación Moral y para la Convivencia

Martínez y Puig (1989: 29)¹⁰² consideran que una educación moral basada en construcción racional y autónoma de principios y normas universales tendría dos tareas fundamentales:

1.- Ayudar a los alumnos y alumnas a construir una Ética para la Convivencia que les permita desenvolverse en el complejo mundo actual:

Aunque hay problemas de valoración que tienen una vertiente casi estrictamente personal, consideramos que la dimensión social es la predominante, y que no hay problemas que afecten al Yo en exclusiva. En un mundo tan estrechamente interrelacionado como el nuestro, el problema ético es la creación de una convivencia basada en la justicia, la paz y la cooperación. Esta construcción debe trabajarse con los alumnos y alumnas a través de tres ejes:

¹⁰¹ Yus Ramos, Rafael (1995). ¿Hasta donde alcanza la transversalidad?. Por un proyecto social desde la transversalidad. En *Revista Aula*. Nº 43. Pp 71 – 77.

¹⁰² Martínez, M. y Puig, J. M. (1989). *Educación Moral y Democracia*. Barcelona: Laertes

- Eje 1: Conocer los problemas éticos más significativos
- Eje 2: Construir los valores, normas y actitudes que den una respuesta constructiva y facilitadora de la convivencia a los problemas planteados
- Eje 3: Desarrollar las habilidades (hábitos, comportamientos, estrategias de acción) necesarias para la resolución de los problemas éticos que les conciernen, llevando a la práctica los valores propios.
 - a) Reconocer e investigar problemas de valor en las actuaciones y realidades humanas, especialmente en las que se vean directamente implicados.
 - b) Construir autónomamente los propios valores y actitudes, por medio de la razón crítica y del diálogo con los otros, así como a mantener el propio código moral abierto a la revisión y la reformulación permanente.
 - c) Impregnar la práctica cotidiana de los valores propios, asumiendo como principio la coherencia entre el pensamiento y acción.

La Educación para la Convivencia aparece, por tanto, como la orientación concreta de la Educación Moral que proponemos. Una convivencia guiada por un código ético construido con el diálogo, el encuentro con las otras personas y la construcción de un espacio común de regulación de los problemas vitales. Podemos decir que una de las aportaciones de la Educación Moral sería dar las pautas y los instrumentos para crear la Convivencia.

4.1.2.- Educación para la Igualdad entre los géneros

Uno de los más grandes pilares sobre los que ha de fundamentarse y desarrollarse la educación contemporánea es, sin lugar a dudas, el de la igualdad; hoy día es inconcebible -o debería de serlo- cualquier tipo de planteamiento y de relación educativa que no se construya desde el reconocimiento y desde el profundo respeto a la identidad personal, es decir, cualquier planteamiento o relación educativa que no opte por el pleno desarrollo de las potencialidades y de la riqueza propia de cada ser humano sin dar cabida a ningún tipo de discriminaciones. (González Lucini, 1999: 94-104)¹⁰³.

¹⁰³ González Lucini, Fernando (1999). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.

El artículo 14 de la Constitución española proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo. Por su parte, el artículo 9.2 consagra la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones para que la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas.

La igualdad entre mujeres y hombres es un principio jurídico universal reconocido en diversos textos internacionales sobre derechos humanos, entre los que destaca la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 1979 y ratificada por España en 1983. En este mismo ámbito procede evocar los avances introducidos por conferencias mundiales monográficas, como la de Nairobi de 1985 y Beijing de 1995.

La igualdad es, asimismo, un principio fundamental en la Unión Europea. Desde la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam, el 1 de mayo de 1999, la igualdad entre mujeres y hombres y la eliminación de las desigualdades entre unas y otros son un objetivo que debe integrarse en todas las políticas y acciones de la Unión y de sus miembros.

El Pleno del Congreso de los Diputados, en su sesión del pasado día 21 de diciembre de 2006, ha aprobado, con el texto que se inserta a continuación y de conformidad con lo establecido en el artículo 81 de la Constitución, el Proyecto de Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. La mayor novedad de esta Ley radica, con todo, en la prevención de esas conductas discriminatorias y en la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad. Dentro de esa prevención esta en la educación para la Igualdad.

En el contexto de la Educación para la Igualdad, que como decíamos, ha de empapar y redimensionar la totalidad de la vida y de la experiencia escolar, surge también en el currículo la presencia de un Tema Transversal centrado en una de sus dimensiones más características: la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, o lo que es lo mismo, la coeducación.

Se entiende por coeducación por el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo a que pertenezcan y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se corrigen y eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos

discriminatorios por razón del sexo y en la que los alumnos y las alumnas pueden desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de sexo.

Esta necesidad y esta exigencia de la escuela coeducativa es uno de los grandes retos que hoy se nos presentan y debemos afrontar los profesores y profesoras.

La escuela mixta, aun siendo una escuela en la que conviven juntos niños y niñas y en la que no se hace aparente distinción de contenidos y de actividades en razón del sexo, sigue siendo de hecho, en muchos casos, una escuela sutilmente discriminatoria; en el currículo oculto, formas, mecanismos y prácticas educativas fiel reflejo de una sociedad y de una conceptualización social de lo humano basadas o centradas, esencialmente, sobre el modelo masculino.

Comentaremos las implicaciones pedagógicas más significativas de la integración en la escuela y en el currículo escolar del Tema Transversal sobre la igualdad desde la perspectiva coeducativa.

Marín Regalado y Torres Guerrero (2006)¹⁰⁴ consideran que en la escuela en todas las etapas, empezando por la Educación Infantil:

- 1.- Es necesario plantear en el ámbito global de la escuela una ruptura y una posición crítica frente a todo tipo de prejuicios o de estereotipos sexistas.
- 2.- Es imprescindible, a la vez, desarrollar en los alumnos y alumnas la totalidad de sus posibilidades y potencialidades individuales con independencia de género.
- 3.- Dentro del currículo de la diversas Áreas, es necesario introducir conocimientos, descubrimientos y experiencias cercanos a los intereses de ambos sexos.
- 4.- En el ámbito de las relaciones, de la vida y de la convivencia escolar, niños y niñas deben tener y desarrollar el mismo protagonismo y deben tener las mismas oportunidades de promoción y de participación en todas las Áreas y en todos los campos de la vida social.

4.1.3.- Educación para la Salud

Atendiendo a lo expuesto por Bolívar (1997: 25)¹⁰⁵ la preocupación por el valor de la salud no es nueva, sino que desde antiguo ha sido una de las

¹⁰⁴ Marín Regalado, María Nieves y Torres Guerrero, Juan (2006). *Efectos de un programa de actividad físico-deportivas sobre la salud psicosocial de niños y niñas en edad escolar*. En Actas del IV Congreso Nacional de Deporte en edad escolar (Dos Hermanas). Sevilla. Ayuntamiento de Dos Hermanas.

grandes preocupaciones de la humanidad. El concepto de salud generalmente se ha identificado durante mucho tiempo con el de *normalidad*, pero definir este concepto desde el punto de vista biológico, es bastante complejo debido a las connotaciones que tiene, tanto física como psíquicamente.

Hasta 1948, se entendía como la ausencia de enfermedad física. El principal responsable de eliminar esta enfermedad es el médico y por lo tanto existe un papel pasivo del enfermo a lo largo de su etapa evolutiva.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1948, define la salud como el *“estado de bienestar completo -físico, psíquico y social- y no la simple ausencia de enfermedad o invalidez”*. Según se desprende de esta definición, se puede observar que es bastante difícil cuantificarla, pues depende en gran medida de aspectos subjetivos.

Por primera vez, dentro del estado de salud se delimitan tres aspectos o componentes distintos (físico, mental y social) pero que a la vez están claramente interrelacionados.

Al mismo tiempo, la OMS indica que el acceso a la salud es uno de los derechos fundamentales de toda persona (independientemente de su raza, religión...) y propone a todos los gobiernos la posibilidad de lograr para todos los habitantes de la Tierra un nivel de salud que les permita llevar una vida social y económicamente productiva (Ginebra, 1977). Para alcanzar este objetivo, cada país ha de poner los medios que estime oportunos, protegiendo a sus ciudadanos de enfermedades infecciosas, creando una red pública sanitaria acorde a las necesidades, erradicando patologías locales y en general, luchando contra las enfermedades que más afecten a su población (hipertensión, infarto, cáncer, obesidad, etc.).

Diferentes definiciones ponen el énfasis en alguno de los componentes del concepto global de la OMS, así, para, Salleras (1985: 33)¹⁰⁶ y colaboradores consideran que la salud es *“el nivel más alto posible de bienestar físico, psicológico y social, y de capacidad funcional, que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad”*.

¹⁰⁵ Bolívar Botia, Antonio (1997). *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia.

¹⁰⁶ Salleras, M. y cols. (1985). *Educación y promoción de la salud*. Disponible en: www.ua-cc.org/educacion3.jsp

Rodríguez Marín (1993)¹⁰⁷ considera que, la salud no es sólo la ausencia de enfermedad, “...sino que ha de ser entendida de una forma más positiva, como un proceso por el cual el hombre desarrolla al máximo sus capacidades actuales y potenciales, tendiendo a la plenitud de su autorrealización como entidad personal y como entidad social”.

Marcos Becerro (1995)¹⁰⁸, entiende el concepto de salud como algo que nos viene dado, en gran medida por nuestra herencia genética, “la salud es un bien, el cual suele ser poco apreciado hasta que se pierde, pero muy deseado cuando se carece de él”.

La Educación para la Salud (EPS) ha sido considerada como uno de los campos de innovación de la Reforma Educativa en curso en España, y cobra cada vez mayor importancia como área de trabajo pedagógico en la educación reglada y en la educación social (no reglada).

Sin embargo, la Educación para la Salud (EPS) es una práctica antigua, aunque ha variado sustancialmente en cuanto a su enfoque ideológico y metodológico como consecuencia de los cambios paradigmáticos en relación a la salud: De un concepto de salud como no-enfermedad hacia otro más global, que considera la salud como la globalidad dinámica de bienestar físico, psíquico y social.

El paso del concepto negativo de la salud a una visión positiva ha conducido a un movimiento ideológico, según el cual, las acciones deben ir dirigidas a fomentar estilos de vida sanos, frente al enfoque preventivo que había prevalecido hasta entonces. Paralelamente, se ha producido un cambio terminológico: De la tradicional denominación de Educación Sanitaria a la actual Educación para la Salud (EPS).

Así pues, la EPS, que tiene como objeto mejorar la salud de las personas, puede considerarse desde dos perspectivas:

- Preventiva
- De promoción de la salud

¹⁰⁷ Rodríguez Marín, Rafael (1993). Reflexiones sobre educación para la salud. Propuesta de intervención. En *Sesiones para la salud*, n° 5., p.p. 2 y ss.

¹⁰⁸ Marcos Becerro, Juan Francisco y cols. (1995). *La Salud y la actividad física en las personas mayores*. Tomos I y II. Madrid: Editorial R. Santonja.

Desde el punto de vista preventivo, capacitando a las personas para evitar los problemas de salud mediante el propio control de las situaciones de riesgo, o bien, evitando sus posibles consecuencias.

Desde una perspectiva de promoción de la salud, capacitando a la población para que pueda adoptar formas de vida saludable.

Esta revolución ideológica ha llevado, como consecuencia, a la evolución en los criterios sobre los que se sustenta el concepto de EPS.

Se puede entender que la Educación para la Salud es un proceso de formación, de responsabilización del individuo a fin de que adquiera los conocimientos, las actitudes y los hábitos básicos para la defensa y la promoción de la salud individual y colectiva. Es decir, como un intento de responsabilizar al alumno/a y de prepararlo para que, poco a poco, adopte un estilo de vida lo más sano.

La Educación para la Salud se relaciona con otros temas transversales en cuanto favorezcan o participen de cuestiones saludables. Así un medio ambiente saludable, invade el aspecto físico, pero también el cultural y el social; la Educación Vial como medio para evitar accidentes o conductas agresivas; la Educación para el Ocio para orientar aficiones deportivas y sociales, que no entrañen riesgos para la salud personal o de los otros; la Educación para el Consumo como prevención de drogodependencias o desarrollo de aptitudes personales para un consumo sano y racional; o la Educación para la Paz como garante de actitudes no violentas y solidarias que favorecen un clima social sano.

En opinión de Llaneras y Méndez (2000)¹⁰⁹, existen otros temas transversales que consideramos implícitos en la Educación para la Salud, como es el concepto de la "*coeducación*" o de la educación para la Igualdad e Interculturalidad, puesto que no consideramos "*diferencia alguna*" que distinga conceptos de salud distintos para unos y para otras, para blancos o amarillos, para fieles o infieles; todos por supuesto tienen derecho a una misma calidad de vida, estado de bienestar y felicidad. La salud no puede discriminarse para unos y para otros.

La salud es un derecho de la persona como tal y como miembro de la comunidad, pero además es una responsabilidad personal que debe ser

¹⁰⁹ Llaneras, Pilar y Méndez, Manuel (2000). *Educación en Valores: Educación para la Salud*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa

fomentada y promocionada por la sociedad y sus instituciones. En consecuencia, hay que promover igualmente en el individuo la auto responsabilidad para defender, mantener y mejorar su salud, fomentando la mayor autonomía posible respecto al sistema sanitario.

La promoción de la salud es una tarea interdisciplinar que exige la coordinación de las aportaciones científico técnicas de distintos tipos de profesionales. También es un problema social y un problema político, cuyo planteamiento y solución pasa, necesariamente, por la participación activa y solidaria de la comunidad.

Conservar la salud y prevenir determinadas enfermedades, implica conocer cuáles y cuántos son los factores de riesgo que los determinan, renunciando para ello a ciertos hábitos muy arraigados hoy en día en la sociedad actual, tales como el tabaco, alcohol, una adecuada alimentación, la contaminación, el sedentarismo, la contaminación ambiental, las relaciones sexuales seguras, etc.

Por todo ello es conveniente educar desde la Educación Infantil en estos valores, aún a pesar del marco físico o social que nos haya tocado vivir, pues ahora el individuo (tomando como referencia la escuela, la familia y el sistema sanitario) tiene responsabilidad en cuanto a la gestión de su propia salud y de elegir conductas de vida apropiadas para conservar la misma.

Finalmente, hay que entender que la Educación para la Salud tiene que preparar para la toma de decisiones, tiene que ayudar en la adquisición de habilidades que nos faciliten la toma de decisiones de manera autónoma y responsable, y siempre en contextos sociales. Por lo tanto, no podemos olvidar los factores emotivos y racionales que forman parte de la toma de decisiones, y aquí entra en escena el papel de educadores y educadoras (padres, maestros, monitores, abuelos...) y también el entorno educativo en general (medios de comunicación, amigos...).

4.1.4.- Educación para la Paz

Al plantearnos la Educación para la Paz como uno de los Temas Transversales básicos en nuestra investigación deben impregnar y redimensionar el currículo escolar, resulta imprescindible, en primer lugar hagamos un esfuerzo de aproximación al significado profundo del término, es decir, a lo que verdaderamente entraña el concepto de paz en el contexto de nuestra sociedad contemporánea y desde la perspectiva de los valores; sobre

todo desde la perspectiva del amor, de la ternura, de la armonía y de la construcción de la esperanza. Así, González Lucini (1999: 72 y ss.)¹¹⁰ considera que,

“La guerra es un producto de la mente de la mente del ser humano. Si somos capaces de generar violencia, también lo somos de crear armonía. Frente a nuestra capacidad de destrucción debemos explorar nuestra capacidad de construcción”.

A veces la paz, como tantas otras palabras relacionadas con el mundo de la ética y de los valores, esta relacionado con todo un proyecto de vida.

Paz negativa

Es la concepción predominante en Occidente y proviene de la “*eirene*” griega y la “*pax*” romana. Las notas definitorias son la ausencia de violencia.

Paz positiva

Es una concepción con cierta tradición en Oriente, presupone “*un cierto nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia*”.

La propuesta de la Educación para la Paz se fundamenta en dos conceptos básicos: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. Veamos someramente cada uno de ellos:

- La concepción de paz dominante en el mundo continúa siendo la occidental, heredada del concepto del “*pax*” romana: ausencia de conflictos bélicos entre estados. Concepto pobre, insuficiente y políticamente interesado.
- Desde el nacimiento de la Investigación para la Paz, el concepto de paz adquiere un nuevo significado al asociarla no como antítesis de la guerra, sino al de violencia (la guerra es un tipo de violencia organizada).

Las características este nuevo concepto de paz, o paz positiva son:

- La paz es un proceso dinámico y permanente; no es una referencia estática e inmóvil.
- La paz hace referencia a una estructura social de amplia justicia y reducida violencia.

¹¹⁰ González Lucini, Fernando (1999). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Editorial Alauda-Anaya.

- La paz exige, en consecuencia, la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interrelaciones.
- Afecta, por consiguiente, a todas las dimensiones de la vida. No se reduce únicamente a la política internacional o de estado.
- La paz implica y hace referencia a dos conceptos íntimamente ligado entre sí: el desarrollo y los derechos humanos.

La Educación para la Paz ha de ser concebida, en todo momento, como un proceso de desarrollo de la personalidad, continuo y permanente, inspirado en una forma positiva de aprender a vivir consigo mismo y con los demás en la no violencia y en la creación de ámbitos de justicia, de respeto y de armonía. Es, en consecuencia una educación que supone el nacimiento de una ética personal y social de la convivencia basada en la cultura de la paz.

Hablar de Educación para la Paz es hablar de una educación en los valores. La paz forma un entramado de otros valores, ligados entre sí. La Educación para la Paz ha de ser vivencial y ha de realizarse desde la experiencia, es decir, en la interacción dinámica y creativa del alumnado con su realidad; entendiendo esa realidad desde sí mismo y desde la apertura al mundo circundante próximo. Ha de ser una educación enmarcada y desarrollada en su propio mundo personal.

En todo programa de Educación para la Paz hay que plantearse dos campos básicos de reflexión y de acción:

- 1) En primer lugar, la educación en la no violencia y en la creación de estructuras y situaciones de justicia, tanto en el plano de las vivencias internas o personales como en las de las relaciones sociales de ámbito cercano y de proyección universal.
- 2) Y, en segundo lugar, la educación en la resolución positiva, dialogante y armónica de los conflictos, buscando y forjando formas creativas para resolverlos y hallándose soluciones en las que siempre se salve el respeto a la persona y, muy especialmente, el respeto a la dignidad y a los derecho de los más débiles.

Como final, es muy importante señalar que la Educación para la Paz, en el ámbito escolar, implica necesariamente un cambio de actitudes profundas en las relaciones que se establecen diariamente en el Centro y en el aula; relaciones que, muchas veces, son de carácter negativo.

4.1.5.- La Educación Ambiental en Educación Infantil

La falta de consenso sobre lo que es Educación Ambiental puede ser una razón de tales interpretaciones erróneas. Por ejemplo, con frecuencia educación al aire libre, educación para la conservación y estudio de la naturaleza son todos considerados como Educación Ambiental. Por otro lado, parte del problema se debe también a que el mismo término *educación ambiental* es un nombre no del todo apropiado.

Se acepta comúnmente que el reconocimiento oficial de su existencia y de su importancia se produce en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Estocolmo, 1972), aunque ya aparezcan referencias explícitas en documentos de años anteriores.

La Educación Ambiental nace con la vocación de colaborar en la mejora ambiental desde una perspectiva muy amplia, que incluye la necesidad de aclarar, para cada nación y con arreglo a su cultura, el significado de conceptos básicos tales como *“calidad de vida”* y *“felicidad humana”*, como señala la *“Carta de Belgrado”* (Naciones Unidas, 1975).

La Educación Ambiental se considera un proceso de aprendizaje a lo largo del cual han de vincularse el conocimiento del medio y la intervención sobre él. La comprensión del medio y el desarrollo de capacidades y actitudes debe permitir abordar los problemas ambientales en toda su complejidad y ofrecer soluciones.

Es conocida, por su carácter precursor, la definición que sobre Educación Ambiental que incluyó la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y sus Recursos (UICN) en uno de sus documentos (1971):

“La Educación Ambiental es el proceso que consiste en reconocer valores y aclarar conceptos con objeto de fomentar las aptitudes y actitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el hombre, su cultura y su medio biofísico. Entraña también la práctica en la toma de decisiones y en la propia elaboración de un código de comportamiento con respecto a las cuestiones relacionadas con la calidad del medio ambiente”.

Muchos autores, agencias y organizaciones han ofrecido varias definiciones. Sin embargo, no existe consenso universal sobre alguna de ellas. En la Cumbre de Belgrado (1975)¹¹¹, se define a la Educación Ambiental como sigue:

¹¹¹ SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (Belgrado, 13 - 22 de octubre de 1975) Se aprueba La Carta de Belgrado. Una Estructura Global para la Educación Ambiental.

“La Educación Ambiental, a largo plazo y en sentido amplio debe lograr que la población mundial tenga conciencia del medio y se interese por él y por sus problemas y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseo necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo”.

Smith-Sebasto (1997)¹¹² considera que la Educación Ambiental

“es educación sobre cómo continuar el desarrollo al mismo tiempo que se protege, preserva y conserva los sistemas de soporte vital del planeta”.

Desde un punto de vista general, se trata de una enseñanza que pretende, ante todo, contribuir a la promoción de actitudes orientadas al respeto y defensa hacia el entorno natural, de forma que consigan desencadenarse comportamientos tendentes a una activa participación en la resolución de conflictos ecológicos. (Palos Rodríguez, 1998)¹¹³.

El reto de la Educación Ambiental es, por tanto, promover una nueva relación de la sociedad humana con su entorno, a fin de procurar a las generaciones actuales y futuras un desarrollo personal y colectivo más justo, equitativo y sostenible, que pueda garantizar la conservación del soporte físico y biológico sobre el que se sustenta. La Educación Ambiental es sobre todo educación y su campo de acción tiene una triple dimensión.

- Educación **sobre** el medio: persigue tratar cuestiones ambientales en el aula o taller (sobre todo en los entornos natural y urbano).
- Educación **en** el medio: un estudio "in situ" del medio, con frecuencia de tipo naturalista, aunque cada vez son más los temas relacionados con el ámbito urbano.
- Educación **para** el medio: desemboca en una acción tendente al cambio de actitudes, para conservar el medio natural y/o urbano y para mejorarlo.

Resumiendo, podemos considerar que la Educación Ambiental, es:

- Un proceso
- Que incluye un esfuerzo planificado para comunicar información y/o suministrar instrucción

¹¹² Smith-Sebasto, N. J. (1997). *Environmental Issues Information Sheet EI-2* University of Illinois Cooperative Extension Service. Illinois (Estados Unidos).

¹¹³ Palos Rodríguez, J. (1998). *Educar para el futuro: Temas Transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- Basado en los más recientes y válidos datos científicos al igual que en el sentimiento público prevaleciente
- Diseñado para apoyar el desarrollo de actitudes, opiniones y creencias
- Que apoyen a su vez la adopción sostenida de conductas
- Que guían tanto a los individuos como a grupos
- Para que vivan sus vidas, crezcan sus cultivos, fabriquen sus productos, compren sus bienes materiales, desarrollen tecnológicamente, etc, de manera que minimicen lo más que sea posible la degradación del paisaje original o las características geológicas de una zona, la contaminación del aire, agua o suelo, y las amenazas a la supervivencia de otras especies de plantas y animales

4.2.- Valores y actitudes planteados en nuestra investigación

4.2.1.- El valor de la Responsabilidad en Educación Infantil

4.2.1.1.- Conceptualizando la Responsabilidad

Del latín *respondere*, responder, que referido a "actos" significa que se asumen como autor. En sentido amplio, la responsabilidad sería madurez psicológica de una persona que la hace apta para realizar adecuadamente una tarea determinada y capaz de tomar las decisiones pertinentes.

En el Proyecto Escuelas Hermanadas (2003)¹¹⁴ de la ciudad de Lincoln (Argentina), se define la responsabilidad como, "*La responsabilidad es a la vez una cualidad, un valor, una actitud, y puede llegar a ser una virtud. La persona responsable busca dar una respuesta adecuada y respetuosa a cada realidad, a cada situación, es capaz de elegir y decidir, de mantenerse en sus decisiones y hacerse cargo de sus consecuencias*".

En la vida diaria, la responsabilidad personal proviene de muchas fuentes previsibles e imprevisibles, e implica asociarse y participar, comprometerse y cooperar. La responsabilidad social y global requiere de todo lo antes mencionado, así como de la justicia, la humanidad y el respeto por los derechos de todos los seres humanos. Ello conlleva prestar atención especial para asegurar el beneficio de todos sin discriminación.

Una persona responsable persevera, con la motivación de cumplir con el deber que se le asignó y permanece fiel al objetivo. Cuando hay la conciencia de ser un instrumento, o un facilitador, la persona permanece

¹¹⁴ Proyecto Escuelas Hermanadas (2003) Lincoln (Argentina). Disponible en: www.ciudadlincoln.com.ar

neutral y flexible en su papel. La responsabilidad a menudo requiere de la humildad para ayudar a superar los obstáculos creados por el ego. El que actúa con responsabilidad también tiene la madurez de saber cuándo debe delegarse una responsabilidad a otro.

La responsabilidad moral obliga a uno a reconocerse autor de sus actos, ante la propia conciencia y ante la sociedad. Tradicionalmente se vincula la existencia de responsabilidad moral a la afirmación de libertad, de modo que ésta es condición necesaria de aquélla. Una persona es moralmente responsable de lo que ha hecho sólo si hubiera podido actuar de forma distinta a como lo ha hecho, y podría haber actuado de forma distinta, si los motivos que la movieron a actuar no la indujeron de forma determinista.¹¹⁵

4.2.1.2.- Educando la Responsabilidad

A la pregunta de ¿Es posible enseñar responsabilidad?. Creemos que sí es posible, aunque su importancia merezca y requiera del aporte de toda la comunidad educativa. Desde el punto de vista metodológico educativo, lo esencial e inicial es transmitirla como valor para luego aspirar a cultivarla como virtud.

Educar en la responsabilidad lleva a desarrollar una constelación de valores: autoestima, sinceridad, perseverancia, iniciativa, fortaleza, generosidad, respeto, confianza, lealtad. Esto, a su vez, nos conduce a reconocer las dos vertientes que están implicadas en el sentido de la responsabilidad: la individual y la colectiva. No sólo reconocemos y aceptamos las consecuencias de nuestros propios actos, sino también influimos en las decisiones de un conjunto de personas y somos capaces de responder por las que toma el grupo al que pertenecemos.

Toda educación tiene que tener por objetivo formar personas honestas, con convicciones profundas, fundamentadas en valores. La responsabilidad personal es muy importante para todos, pequeños y grandes. La fuerza del educador está en su manera de hacer, en el optimismo con que afronta las dificultades, en la madurez con que toma las decisiones, en no detenerse nunca para llegar a su mejora humana y, sobre todo, en la respuesta que da a sus deberes familiares, profesionales y sociales.

¹¹⁵ Disponible en: <http://www.gmistral.com.ar/areastematicas/filosofia/diccionario/a.html#a>

González Ramírez (2002: 29)¹¹⁶ considera que es difícil educar a los hijos para que sean generosos en un mundo de competencia mezquina, pero no hay más remedio que instruirlos en la verdad natural que siempre fue generosa, y por esta generosidad es posible la existencia. La familia y la sociedad entra funcionan cuando todos sus miembros adquieren su propio bienestar y no se enfrentan al bienestar de los otros. Incluso cuando existen ciertos problemas, crisis, todos los elementos se benefician cuando las soluciones son satisfactorias para todos.

Cardona (2003)¹¹⁷, considera que una característica de esta responsabilidad es asumir los actos que uno hace sin cargar, si se equivoca, las culpas a los otros. Se trata de conseguir del alumnado, para ayudarles a la formación de la responsabilidad, que sepan qué tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer, en cada momento de su vida en casa, en la escuela, con los amigos, sin buscar excusas y enfrentándose a las consecuencias de sus actos.

En torno a la responsabilidad se aglutinan importantísimas dimensiones del proceso educativo y, por lo tanto, se juega allí nada menos que la posibilidad de asumirnos como seres dignos y libres. Esto exige estar dispuesto a asumir la responsabilidad de mis actos y del logro de mis metas. Lo cual significa que asumo la responsabilidad de mi vida y bienestar. La responsabilidad de uno mismo es esencial para la autoestima, y es también un reflejo o manifestación de la misma. La práctica de la responsabilidad de sí mismo supone la admisión de lo siguiente:

- ser responsable de la consecución de mis deseos
 - ser responsable de las propias elecciones y acciones
 - ser responsable del nivel de conciencia que se dedica al trabajo y al estudio
- Ser responsable de la conducta con otras personas, compañeros y compañeras de clase, padres, profesores
- ser responsable de aceptar o elegir los valores según los que se vive

¹¹⁶ González Ramírez, Mariano (2002). *La competitividad entre los niños*. Barcelona: Edimat Libros.

¹¹⁷ Cardona, Victoria (2003). Educadora Familiar E-cristians.net 25/04/2003

4.2.1.3.- Fomento de la Responsabilidad en Educación Infantil

El alumnado responsable trabaja en colaboración con los compañeros y compañeras. Esto es cierto para todas las tareas y especialmente importante en nuestro área dónde las propias acciones afectan a la integridad de los demás.

El alumnado responsable opera sobre dos premisas:

- que todos los participantes tienen algo valioso que ofrecer.
- que la situación requiere un ambiente cooperativo y no competitivo.

La responsabilidad en Educación Infantil significa administrar con eficacia el tiempo y los recursos para obtener el máximo beneficio, amoldándose a la vez a los cambios necesarios. Las decisiones en la conciencia de ser responsable por el bienestar individual y grupal animan a realizar acciones de manera altruista. Es el cumplimiento de la obligación moral de cada uno, así como la capacidad de compromiso de cada persona para con los planteamientos individuales. Esto incluye tener en cuenta los recursos acumulados y disponibles y su uso eficiente y equitativo. La falta de atención, el descuido, o la falta de sentido común provocan no sólo que algunos compañeros y compañeras puedan verse afectadas por nuestra conducta.¹¹⁸

La responsabilidad es un valor que consideramos es necesario fomentar desde la Educación Infantil, ya que contribuirá al desarrollo integral de la personalidad, formando personas más autónomas y satisfechas.

En Educación Infantil, el fomento de la responsabilidad puede conseguirse a través de la utilización de las siguientes estrategias:

- Dando pequeñas responsabilidades a través de encargos
- Reflexionando con ellos las distintas posibilidades de realizar lo que han decidido
- Haciéndoles conscientes de que continuamente están tomando decisiones y ayudarles a prever las consecuencias.

¹¹⁸ Valores para vivir (2002). *Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes*. Disponible en: <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/responsabilidad.htm>

4.2.2.- El valor de la Autoestima en Educación Infantil

4.2.2.1.- Conceptualizando la Autoestima

En los últimos veinte años, tanto en el campo de la psicología como en el de la psicopedagogía, se viene insistiendo hasta la saciedad en la autoestima. La investigación en los países más avanzados es realmente masiva, ya que todos los autores coinciden en afirmar que la autoestima, en cuanto componente evaluativo de los que sea elevada., un niño no va a convertirse en un problema, en principio, pero, además, la autoestima elevada es el pronóstico más fiable de madurez mental y psíquica y de una vida feliz, sobre todo cuando los niveles no descienden durante la adolescencia y juventud.

Briggs (1986: 21)¹¹⁹ la entiende como *“la disposición a considerarse competente frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad. Tener una alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, competente y merecedor; tener una baja autoestima es sentirse inapropiado para la vida”*.

Para Tierno Jiménez (1998: 12 y ss.)¹²⁰, *“la autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Es, por tanto, la suma de la autoconfianza, el sentimiento de la propia competencia y el respeto Y consideración que nos tenemos a nosotros mismos”*.

Marsellach Umbert (2003:4)¹²¹, considera que la autoestima es esencial para la supervivencia psicológica. *“Es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida”*.

En resumen podemos decir que la autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida.

La autoestima significa saber que eres valioso y digno de ser amado. Valioso porque el niño es capaz de resolver algunas situaciones con éxito y por

¹¹⁹ Briggs, Dorothy Corkille (1986). *El niño feliz*. Barcelona: Editorial Gedisa.

¹²⁰ Tierno Jiménez, Bernabé (1998). *Adolescentes. Las cien preguntas clave*. Madrid: Ediciones Temas de hoy.

¹²¹ Marsellach Umbert, G. (2003). *La autoestima*. Disponible en: <http://www.ciudadfutura.com/psico>

lo tanto puede estar a la altura de los demás, y digno de ser amado porque se trata de una persona y por lo tanto tiene derecho a ser amada de manera incondicional, es decir, sabe que está rodeada de personas a las que realmente les importa.¹²²

En la línea anterior Massó (2001:12 y ss.)¹²³, entiende que la autoestima comprende dos elementos psíquicos:

- La consciencia que cada uno tenemos acerca de nosotros mismos, de cuales son los rasgos de nuestra identidad, cualidades y características mas significativas de nuestra manera de ser. (Este grado de consciencia es lo que se denomina autoconcepto).
- El segundo elemento psíquico que comprende es un sentimiento. Es aprecio y amor que experimentamos hacia nuestra persona, la consideración que mantenemos hacia nuestros intereses, creencias, valores y modos de pensar.

Resumiendo, diremos que la autoestima se basa en la ingente cantidad y variedad de pensamientos, sentimientos, experiencias, vivencias y sensaciones que hemos ido acumulando a lo largo de nuestra existencia, pero especialmente durante las primeras etapas de la vida: infancia y adolescencia. Ese conglomerado de sentimientos, creencias, experiencias y evaluaciones se canalizan hacia un concepto elevado y firme sobre nuestra pro la valía o, por el contrario, cristalizan en una línea de inutilidad, desconfianza en sí mismo, indefensión y percepción negativa de la propia realidad existencias.

4.2.2.2.- Componentes de la Autoestima

La autoestima, proceso psíquico híbrido de pensar y sentir, repercute en satisfacer correctamente las necesidades y funciones corporales y psicológicas así como los compromisos de nuestra proyección social.

Massó (2001: 47 y ss.)¹²⁴, habla de dos dimensiones de la autoestima: el concepto propio (autoconcepto) y el amor propio.

¹²² Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La importancia de cuidar la autoestima*. Escuela de Padres. Orientación Familiar. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Madrid.

¹²³ Massó, Manuel Francisco (2001). *Ponte a vivir: valores y autoestima*. Madrid: Ediciones Eneida.

¹²⁴ Massó, Manuel Francisco (2001). *Ibidem*.

a) Concepto propio. (Autoconcepto)

La idea que tenemos acerca de quienes somos o cual va a ser nuestra identidad, la fabricamos mediante la conducta que desarrollamos.

Cualquier comportamiento, hasta el más anodino o trivial, nos induce a efectuar una valoración subjetiva, la hacemos nosotros los protagonistas. Esta valoración podemos hacerla conscientemente o “*soto voice*”, con sordina y casi sin darnos cuenta. Sobre ella, va a incidir la valoración que también hacen los demás, que han sido observadores o receptores de los efectos y consecuencias de nuestra acción.

El autoconcepto juega un importante papel en la vida de las personas. Tener un autoconcepto positivo es de la mayor importancia para la vida personal, profesional y social. El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y equilibrio psíquicos.

Así pues, acumularemos dos tipos de valoración: la propia y la ajena. Ambas son subjetivas y, por tanto relativas; pero las dos son necesarias e importantes.

La valoración ajena es tan subjetiva como la que podemos hacer nosotros y nosotras sobre la acción de la que somos protagonistas.

La seguridad en uno mismo se adquiere por evolución personal. Todo hay que aprenderlo. Nadie puede ser arquitecto, ingeniero... ser humano integro si no aprende a capacitarse y evolucionar por si mismo. Pero durante esta capacitación se producen muchos fracasos y desengaños, aunque esta dificultades y contrariedades no impedirán seguir a delante. (González Ramírez, 2002: 59)¹²⁵

b) El amor propio

Es el significado más directo de la palabra auto (sí mismo/a) estima (amor, aprecio). Para poder amor a otros, necesitamos amarnos a nosotros/as

¹²⁵ González Ramírez, Mariano (2002). *La competitividad entre los niños*. Barcelona: Edimat Libros.

mismos/as, sentir a precio y aún orgullo por ser como somos y contener los valores, cualidades y capacidades que hemos desarrollado.

El amor propio es un sentimiento legítimo que nos motiva a fijarnos objetivos y metas. Así como a procurar ser eficaces en la resolución de nuestros problemas y a establecer alianzas y vínculos sociales sanos.

González Ramírez (2002: 54)¹²⁶ considera que a lo largo de toda la vida y con mucha firmeza y amor; a la vez, los niños en ese proceso tienen que ver de modo natural las dudas y los fracasos, y aprender de ellos. Que se acostumbren a aprender de los fracasos pues de esta forma no volverán a caer en los mismos errores y aunque vuelvan a caer sabrán verlo de una forma natural, porque la perfección es infinita y por tanto inalcanzable, y errar es de sabios. Es importante que los padres sepan educar a los hijos en el valor y no en el miedo al error. Que los niños sepan que gozan del derecho a equivocarse y a asumir las consecuencias de sus propias equivocaciones.

4.2.2.3.- Construyendo la Autoestima en Educación Infantil

La mayor y mejor autoestima es la autoestima merecida, la que se basa en logros reales, la que cada uno se gana con su propio esfuerzo. Si los padres y profesores enseñan a sus hijos o alumnos, desde las primeras edades, a esforzarse por ser un poco mejores cada día (desarrollo de virtudes) y por lograr la excelencia en todo (en los estudios, en la vida familiar, en la vida de amistad...) la autoestima vendrá sola.

Castillo Ceballos (2003: 3)¹²⁷ entiende, “*que la verdadera autoestima se alimenta con la satisfacción que produce alcanzar nuevas metas por uno mismo*”. Es frecuente que cuando un niño o un adolescente obtiene con su esfuerzo personal, el resultado que buscaba, se encuentre orgulloso del logro. En cambio, los hijos sobreprotegidos jamás podrán tener esa experiencia tan gratificante y tan formativa. Cada vez que los mayores les resuelven la dificultad a la que se enfrentan, se hacen más inseguros y desvalidos.

Marsellach Umbert (2003: 2)¹²⁸, marca las pautas para que la persona sea el mejor amigo de sí mismo. Para ello debe concederse:

¹²⁶ González Ramírez, Mariano (2002). *Ibidem*

¹²⁷ Castillo Ceballos, Gerardo (2003). *El desarrollo de la identidad personal*. Madrid: Asociación FERT.

¹²⁸ Marsellach Umbert, Gloria (2003). *La autoestima*. Disponible en: <http://www.ciudadfutura.com/psico>

1. *Aceptación: hay que identificar y aceptar nuestras cualidades y defectos.*
2. *Ayuda: debemos planear objetivos realistas.*
3. *Tiempo: hay que sacar tiempo regularmente para estar solos con nuestros pensamientos y sentimientos. Debemos aprender a disfrutar de nuestra propia compañía.*
4. *Credibilidad: prestemos atención a nuestros pensamientos y sentimientos. Hagamos aquello que nos hace sentir felices y satisfechos.*
5. *Ánimos: tomemos una actitud de "puedo hacerlo".*
6. *Respeto: no tratemos de ser alguien más. Hay que estar orgullosos de ser quien somos.*
7. *Aprecio: hay que premiarse por los logros, los pequeños y los grandes. Recordemos que las experiencias son únicamente nuestras. ¡Disfrutémoslas!*
8. *Amor: aprendamos a querer a la persona tan única que somos. Aceptemos nuestros éxitos y fallos.*

González Ramírez (2002: 59)¹²⁹ indica que *“la seguridad en uno mismo se adquiere por evolución personal. Todo hay que aprenderlo. Nadie puede ser arquitecto, ingeniero... ser humano integro si no aprende a capacitarse y evolucionar por si mismo. Pero durante esta capacitación se producen muchos fracasos y desengaños, aunque esta dificultades y contrariedades no impedirán seguir adelante.”*

La mayor parte de los conflictos emocionales que se producen en el desarrollo de la personalidad son, principalmente, por la falta de concordancia entre la imagen que tiene el niño de sí mismo y la que transmite la sociedad o el grupo concreto al que pertenece el sujeto. (Añó, 1997: 28 y ss.)¹³⁰.

Para incidir en la autoestima, primero hay que favorecer que el alumnado se autoconozca y se acepte, tanto en sus posibilidades como en sus limitaciones. La aptitud percibida se refiere a cómo un individuo compara la suya con la de sus pares de su misma edad y sexo (Lintunen, 1987, citado por Maurice Piéron, 1998: 12 y ss.)¹³¹.

Todos tenemos capacidad para aprender, y adquirir seguridad es estar preparados sabiendo que los problemas se pueden resolver. Todos los padres debieran reforzar en los hijos el valor que da la confianza y la seguridad en uno mismo, eliminando el miedo a errar para confiar en las propias posibilidades. *“La escuela y la sociedad entera tienen que tomar conciencia del valor que*

¹²⁹ González Ramírez, Mariano (2002). *La competitividad entre los niños*. Barcelona: Edimat Libros.

¹³⁰ Añó, Vicente (1997). *Planificación y organización del entrenamiento infantil*. Madrid: Gymnos.

¹³¹ Piéron, Maurice (1998). Perspectivas de la Educación Física en el siglo XXI. En J. H. Hernández. y col. (eds), *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las Palmas: ACCAFIDE, 19-45.

tienen todos los seres humanos sin excepción y no considerar la vida como una loca carrera donde siempre llevan las de ganar las clases altas.”(González Ramírez, 2002: 55)¹³².

4.2.3.- El valor del Respeto en Educación Infantil

4.2.3.1.- Conceptualizando el Valor del Respeto

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2004)¹³³, conceptualiza el término respeto como, “*Sentimiento que lleva a reconocer los derechos, la dignidad, decoro de una persona o de una cosa y a abstenerse de ofenderlos*”.

Respeto es el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de los individuos y de la sociedad. Estos deben ser reconocidos como el foco central para lograr que las personas se comprometan con un propósito más elevado en la vida.¹³⁴

El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes, los reglamentos y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir. Es optar por la integridad que exige una capacidad de asumir nuestros propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos. Aceptarse no es lo mismo que resignarse. El principio de la aceptación es no convertirse uno mismo en el adversario de la propia existencia. Aceptarse no es gustarse más, ni tolerarse, ni admirarse sino ser consciente sin juicios críticos, ni condena, es en definitiva la necesidad de encajar nuestra imagen real e ideal como garantía de nuestra propia aceptación.

Afirmarnos a nosotros mismos es tener voluntad de encajar en un contexto concreto nuestros sentimientos, pensamientos y valores; voluntad de permitir a los demás que perciban nuestras limitaciones.(Albistur Unanue , 2002)¹³⁵

¹³² González Ramírez, Mariano (2002). *La competitividad entre los niños*. Barcelona: Edimat Libros.

¹³³ Diccionario de la Real Academia de la Lengua española (2004) www.rae.es

¹³⁴ Valores para vivir (2002). Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes. <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/respeto.htm>

¹³⁵ Albistur Unanue, Iñiqui (2002). *Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes*. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18-25) .

4.2.3.2.- El Respeto a uno mismo

El respeto comienza en la propia persona. El estado original del respeto está basado en el reconocimiento del propio ser como una entidad única, una fuerza vital interior, un ser espiritual, un alma. La conciencia elevada de saber “*quién soy*” surge desde un espacio auténtico de valor puro. Con esta perspectiva, hay fe en el propio ser así como entereza e integridad en el interior. Con la comprensión del propio ser se experimenta el verdadero auto-respeto.⁽¹³⁶⁾

El respeto a uno mismo significa reafirmarme en la valía personal; es una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz; el sentirme a gusto con los propios pensamientos, deseos, necesidades; el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales. El respeto a sí mismo implica:

- una especie de egoísmo natural que es un derecho innato de todo ser humano orientado a la valoración y al compromiso consigo mismo.
- es la disposición a experimentar plenamente los propios pensamientos, sentimientos, emociones, acciones, no como algo lejano, o algo distinto a la propia persona, sino como parte de la esencia personal.
- conlleva la idea de autocrítica, de lo que es inadecuado.

La causa de todas las debilidades se origina en la ausencia de auto-respeto. La persona se llena de diferentes deseos o expectativas, exigiendo consideración o respeto de los demás. La persona, al hacerse dependiente de fuerzas externas en lugar de sus poderes internos, mide el respeto mediante los factores físicos y materiales, tales como la casta, el color, la raza, la religión, el sexo, la nacionalidad, el estatus y la popularidad. Cuanto más se mide el respeto sobre la base de algo externo, mayor es el deseo de que los demás tengan un reconocimiento hacia mí. Cuanto mayor es ese deseo, más se es víctima del mismo y se pierde el respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Si las personas renunciaran al deseo de recibir consideración de los demás y se estabilizaran en el estado elevado de auto-respeto, la consideración y el respeto los seguiría como una sombra.

El desafío es desarrollar el valor del respeto en el propio ser y darle una expresión práctica en la vida diaria. Aparecerán obstáculos para probar la solidez del respeto y, con frecuencia, se sentirán en los momentos de más

¹³⁶ Valores para vivir (2002). Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes. <http://www.livingvalues.net/espanol/valores/respeto.htm>

vulnerabilidad. Es necesaria la confianza en uno mismo para tratar con las circunstancias con seguridad, de manera optimista, esperanzadora. En las situaciones en las que parece que todos los apoyos se han desvanecido, lo que permanece fiel es el nivel en que se ha podido confiar internamente en el propio ser.

4.2.3.3.- Respeto a los demás

Vivir en sociedad nos hace reflexionar sobre el valor *respeto*, pero con éste viene la diferencia de ideas y la tolerancia. Hablar de respeto es hablar de los demás. Es establecer hasta donde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás.

Por tanto, pretender ganar respeto sin permanecer consciente del propio valor original se convierte en el método mismo para perderlo. Conocer el valor propio y honrar el de los demás es la auténtica manera de ganar respeto. Puesto que tal principio tiene su origen en ese espacio prístino de valor puro, los demás sienten intuitivamente, la autenticidad y la sinceridad. En la visión y la actitud de igualdad existe una espiritualidad compartida. Compartir crea un sentimiento de pertenecer, un sentimiento de unidad, un sentimiento de amistad, un sentimiento de familia.¹³⁷

Sin embargo, el respeto no es solo hacia las normas o la actuación de las personas; el respeto también es una forma de reconocimiento, de aprecio y de valoración de las cualidades de los demás, ya sea por su conocimiento, experiencia o valor como personas.

El concepto de Pluralidad, es decir, de las diferencias de ideas y posturas respecto de algún tema, o de la vida misma. La pluralidad enriquece en la medida en la que hay más elementos para formar una cultura. La pluralidad cultural nos permite adoptar costumbres y tradiciones de otros pueblos, y hacerlos nuestros.

Así es como llegamos al concepto de intolerancia, es decir el no tolerar. Fácilmente, ante alguien que no piensa, no actúa, no vive o no cree como nosotros podemos adoptar una actitud agresiva. Esta actitud, cuando es tomada en contra de nuestras ideas se percibe como un atropello a uno de

¹³⁷ Cyberescuela (2002). *CyberEscuela S.A de CV*. El Salvador CA

nuestros valores fundamentales: la libertad. La intolerancia puede ser tan opresiva, que haga prácticamente imposible la convivencia humana.⁽¹³⁸⁾

4.2.3.4.- Educando el Respeto

La educación significa Conocimiento y el Conocimiento requiere cambios que ayuden a avanzar.

No cabe duda que el respeto y la tolerancia son valores que están basados en unas normas que hay que cumplir y que en definitiva es la disciplina que cada individuo debe aprender y poner en acción, y cuanto antes se aprenda estos aspectos, mucho mejor para todas las relaciones humanas, porque apreciamos más el valor de los demás cuando somos conscientes de su semejanza con nosotros mismos. Se trata en definitiva, dice González Ramírez (2002: 38)¹³⁹ de crear personas responsables, y esto es como descubrir el mundo de las causas y los efectos. Una sociedad tiene su propia mentalidad y forma de vivir. Una sociedad sana es saludable y muestra continuamente su alegría de vivir, si lo seres que la forman asumen con responsabilidad su propios actos.

Cuando el educador tiene como objetivo educar de forma integral y completa, conseguir no sólo guiarles, y compartir aprendizaje técnico, sino también saber elegir y tomar decisiones sobre sus hábitos de comportamiento, se encuentra con que el alumnado son personas con mentes cargadas de pensamientos influenciados por su entorno (padres, profesores, amigos, situaciones). Su modo de pensar no siempre es el apropiado para desarrollar comportamientos de calidad, llenos de interés. Ya que un pensamiento desagradable provoca sentimientos negativos: enfados, tristezas, desgana...

A veces, al igual que los adultos se sienten desmotivados, rebeldes, cansados, decepcionados... entonces comienzan a observar a los demás y en sus actitudes nos muestran acusaciones, alborotos, celos, discusión, diferentes formas de llamar la atención que muy a menudo son fuente de conflictos.

Lo más interesante, aún actualmente, es que el aula, la escuela, para el alumnado es un lugar constante de aprendizaje; donde adquiera modelos de

¹³⁸ Disponible en: <http://www.EncuentraNetworks.elqueencuentra.Com>.

¹³⁹ González Ramírez, Mariano (2002). *La competitividad entre los niños*. Barcelona: Edimat Libros.

actuación y desarrollo. Su modo de compartir, de relacionarse, serán sus experiencias y estas le darán sentido y significado para el futuro.

Una de las responsabilidades que tenemos como educadores, es buscar métodos para que los alumnos y alumnas se vayan encontrando a si mismos y construyan de forma positiva su verdadera personalidad. Hacerles sentir lo gratificante que es tener una actitud positiva ante situaciones de dificultad, actitudes solidarias y que fomenten respeto para ellos mismo y los demás.

4.2.3.5.- Las Normas organizan la convivencia

Toda organización que se forme para lograr uno o más objetivos determinados necesita de un conjunto de reglas. Los países poseen sus constituciones y leyes, las empresas poseen sus estatutos, los ejércitos sus códigos de conducta y honor, las profesiones sus códigos de ética, en nuestros centros de enseñanza tenemos nuestro Reglamento de Organización y Funcionamiento, dónde se incluyen normas generales, derechos y deberes de los alumnos. etc. La calidad de las reglas existentes en cualquier organización es uno de los factores que en definitiva determinan el éxito de la misma.

Sin embargo, el tema de las reglas, la disciplina y el orden parecen constituir un tabú para muchas personas pues existe una apreciación con predisposición negativa hacia el tema. Hablar de reglas, en términos subjetivos, trae a la mente de muchos el autoritarismo.

4.2.3.6.- Fomento del Respeto en Educación Infantil

Ayudar a construir una ética para la convivencia, que permita al alumnado desenvolverse en la sociedad actual y desarrollar las habilidades necesarias para que puedan autoconstruir y reconstruir, a lo largo de sus vidas, su código ético.

Por ello la Educación Infantil pretende que el alumnado sea capaz de participar en las actividades en grupo como recurso para fomentar la colaboración y solidaridad, respetar la opinión de los demás, actitud de respeto frente a las diferencias; aceptar las normas del grupo, respetar y conservar los materiales de uso común, responsabilidad frente al trabajo y los compromisos adquiridos...

Desarrollar actitudes de compañerismo y no violencia en las actividades motrices, dentro y fuera del centro; adquirir hábitos de tolerancia ante cualquier opinión, aceptar las normas propuestas por el grupo, desarrollando actitudes de

tolerancia y cooperación, valorar la importancia la convivencia pacífica entre personas de diferentes culturas, razas, sexos, edades,...En definitiva, tolerancia y respeto a los demás, a las diferencias y aceptación del diálogo como causa para resolver las situaciones conflictivas.

Estas pautas de participación y relación social deben contribuir al desarrollo de determinadas sensibilidades como la del respeto a las distintas nacionalidades y razas, al medio ambiente y a la calidad de vida como factores de convivencia social.

Algunas propuestas prácticas para el aprendizaje de reglas y cumplimiento de normas en las clases de Educación Infantil las realiza Rodríguez González (2001: 2)¹⁴⁰,

- Cumplimiento de un código de conducta.
- Establecimiento de preceptos, reglas y normas que rigen la actividad y entre las que deben estar presentes entre otras las siguientes normas:
 - Normas de corrección en la utilización del material
 - Normas para la sensibilización para la conservación y el mantenimiento del material de la clase.
 - Normas para la consolidación de hábitos higiénicos.
 - Normas internas.
 - Normas reglamentarias en los juegos
 - Pactos para el establecimiento de normas de juego.

4.2.4.- El valor de la Amistad y el compañerismo en educación Infantil

4.2.4.1.- Conceptualizando la Amistad

La amistad (del latín *amicus*; amigo, que posiblemente se derivó de *amore*; amar). Aunque se dice también que amigo proviene del griego *a*; sin y *ego*; yo, entonces amigo significaría "*sin mi yo*", con lo cual se considera a un amigo como al otro yo) es una relación afectiva entre dos personas.

La amistad es una de las más comunes relaciones interpersonales que la mayoría de los seres humanos tienen en la vida. La amistad se da en distintas etapas de la vida y en diferentes grados de importancia y

¹⁴⁰ Rodríguez González, Mercedes (2001). La labor educativa del profesor y los valores: una problemática actual *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 34 - Abril de 2001*.

trascendencia. La amistad nace cuando los sujetos de la amistad se relacionan entre sí y encuentran en sus seres algo en común.

Desde la infancia, se va forjando el camino para entablar relaciones amistosas, primero el pequeño se relaciona con su familia, para iniciar luego su socialización fuera de su hogar, aprendiendo a compartir, a confiar, a establecer lazos afectivos con los niños de su edad y también a aceptar sus diferencias, teniendo gran importancia en este momento, el valor que la amistad, como relación afectiva entre pares, tenga en el seno familiar.

A partir de la escolaridad, cuando el niño va afianzando con mayor firmeza su personalidad, le irá otorgando un valor más genuino a la amistad.

Una elevada vinculación con otros que nos lleva a compartir vivencias, conocimientos y pertenencias. Los amigos se potencian mutuamente y enriquecen sus vidas; los amigos aprenden a confiar en los otros. Con el amigo descubrimos la propia identidad y la propia diversidad. Pero la amistad no es una relación interesada o un amiguismo dentro de una red de conveniencias; es una sintonía, una confianza, una afinidad interpersonal, sin ningún tipo de utilización del otro.

La amistad es una relación de reciprocidad. No vale que se quiera mantener una amistad con alguien, ambas personas han de desearlo y deben participar de un similar concepto de lo que significa la amistad y de la implicación que conlleva. Para reflexionar y para decidir sobre nuestras dudas, para admitir sin derrumbarnos las frustraciones y el dolor, necesitamos experiencias, conocimientos y seguridades que han provenir también de nuestro exterior y de nuestra familia. (Casals y Defis, 2002)¹⁴¹. Gracias a los amigos nos vamos conociendo, nos desarrollamos y tenemos la compañía necesaria para recorrer la vida sin miedo excesivo a las caídas, ya que actúan como amortiguador, como un punto de apoyo para seguir adelante. No con todos los amigos mantenemos la misma cercanía emocional. La diferencia estriba en cuánto y cómo compartimos, en el grado de implicación e intimidad en el que interactuamos.

4.2.4.2.- Componentes de la amistad

- Agrado por compartir una o más actividades, ideas, gustos, recuerdos o la vida misma.

¹⁴¹ Casals, Ester y Defis, Otilia (coord.) (2002). *Educación infantil y valores*. Bilbao: Desclee Brouwer. S. A.

- Confianza: Se facilita el hablar y el actuar como naturalmente se piensa y se es, minimizando los frenos sociales que normalmente se tienen.
- Sinceridad.
- Interés o preocupación por el amigo. Se interesa por el bienestar del otro, es decir, de sus problemas y logros. Por esto procura reunirse, comunicarse o convivir con él.
- Comprensión. Aceptación de las características de un individuo, sus valores, ideas, miedos, aciertos, errores, en definitiva su forma de ser.
- Respeto. La amistad no se basa no solo en la similitudes que existan entre los individuos, si no, en aprender a respetar las diferencias entre ellos.

Hacemos nuestras las afirmaciones de Arnold (1991)¹⁴², que defiende la idea de que la consideración de los factores afectivos (entre ellos la amistad ocupa un lugar relevante) conducirán a un aprendizaje más efectivo. Y también sostiene que los factores afectivos deben ser tratados desde dos puntos de vista diferentes. Estamos de acuerdo con sus palabras: *“En primer lugar, debemos analizar cómo podemos superar los problemas creados por las emociones negativas, como el miedo o la ansiedad. Y en segundo lugar, debemos pensar en cómo estimular las emociones positivas, como la autoestima, la amistad o la empatía”*.

El compañerismo como clima de armonía implica renuncia a cuestiones personales y exige y supone al mismo tiempo tolerancia, humildad, alegría en el triunfo y condescendencia y buena dosis de paciencia en el fracaso, en el deporte siempre tan relativo. Rodríguez Chillón (1999: 73)¹⁴³ considera que el deseo de ayudar y colaborar con otros, hará que nuestras limitaciones humanas, que nos hacen seres llenos de imperfecciones, mejoren y disminuyan por el deseo de convivencia como fruto de la consciente voluntad de unión común y respeto a las opiniones y actitudes de los demás.

El trabajo en equipo, realizado con los compañeros y compañeras de la clase, complementa esa sabia aseveración de que entre todos lo podemos todo, harán que las tareas con un marcado carácter cooperativo, que buscan un objetivo común por encima de objetivos individuales, lícitos por otra parte, permitirán valorar el hecho de la renuncia a intereses personales en aras a los intereses colectivos. Esta renuncia, este aplazamiento de disfrutes personales, poniendo por encima los intereses generales, permitirán ejercitar el autocontrol de la conducta personal. Ser compañero o compañera también significa una

¹⁴² Arnold, P. J. (1991). *Educación Infantil, movimiento y currículo*. Madrid: Morata

¹⁴³ Rodríguez Chillón, Gloria (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.

integración a una comunidad de intereses y responsabilidades, implica una adhesión a la causa de los demás, estas causas u objetivos son comunes a todos los participantes. Implica ser solidario el sentirse participe tanto de las manifestaciones tristes y alegres propias y de los demás.

5.- LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE NUESTRO PROGRAMA BASADO EN EL JUEGO Y EN LOS JUGUETES COMO MEDIADORES LUDICOS

El profesorado desarrolla su labor docente dentro de unos cauces éticos y el alumnado pone en práctica la moralidad en términos de un comportamiento responsable.
JOSÉ DEVÍS DEVÍS, 1996

La educación en valores se mueve, pues, en el difícil equilibrio entre dos necesidades: la de proporcionar patrones morales acordes con la inserción del individuo en la sociedad y la de promover la libertad de elección y la autonomía o independencia del juicio.

El punto de encuentro se halla, como señala Camps (1994)¹⁴⁴,

...en un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirva de marco y de criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individuales y colectivas.

La ética de la competitividad resulta hoy dominante en nuestra sociedad, y la institución escolar, como reproductora de los esquemas existentes en el entorno que la acoge, no es ajena a este hecho.

Pero el deseo de que la realidad cambie siempre ha sido uno de los grandes motores para el progreso. Ello nos lleva a valorar una alternativa: entender la escuela como un agente de transformación individual y colectiva, un medio para la evolución personal y el cambio social. Y si la igualdad, la tolerancia, la paz y la cooperación son valores asumibles por todos, debemos incorporarlos como metas a las que acercar la realidad que nos rodea.

El aprendizaje de valores, actitudes y normas se adquiere, como señala Solé (1977)¹⁴⁵,

...en un contexto interpersonal en el que el proceso de construcción del alumno es inseparable de las ayudas que recibe, de los retos que se le plantean, de las directivas que se le ofrecen, de las correcciones que se le facilitan.

Pero, por otra parte, tal como indica Fabra (1994)¹⁴⁶,

¹⁴⁴ Camps, Victoria (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Islanda-Anaya.

¹⁴⁵ Solé, I. (1977). Reforma y trabajo en grupo. *Cuadernos de pedagogía*, nº 225, pp.. 50-53.

¹⁴⁶ Fabra Sales, María Luisa (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.

No podemos permitir que los alumnos sientan que pierden la identidad sumergidos en una dinámica que no comprenden ni controlan; bien al contrario, el grupo ha de estimular lo que de positivo hay en las personas, quienes, en situación grupal, podrán aprender a desempeñar diferentes roles, a descubrir al otro (a los otros o a las otras), a comunicarse, a negociar, a decidir y a resolver problemas, todo lo cual, evidentemente ha de causar un efecto positivo en su desarrollo intelectual y social [...]”.

Desde la Educación Infantil es posible educar en este sistema de valores. Para ello es necesario propiciar entre nuestros alumnos un ambiente relajado y entusiasta que genere seguridad personal, que suscite sentimientos positivos y que acoja el encuentro alegre con los compañeros. Sin embargo, esta premisa, siendo necesaria, no es suficiente. No hemos de olvidar que la educación en valores, también en nuestra área curricular, se sustenta en las vivencias vinculadas a las interacciones sociales, en el diálogo constructivo y no exento de sentido crítico, en la búsqueda de medios para la superación de conflictos, en la reflexión y en la elaboración de significados personales.

En el esclarecimiento de este conjunto de “valores deseables” debe participar toda la comunidad educativa y social, llegando a un resultado de consenso. ¿De qué serviría, si no fuera así, orientar la Educación Infantil hacia unos valores concretos si éstos no son coincidentes o, en el peor de los casos, se oponen a los promovidos a través de otras áreas curriculares y/o dentro del entorno familiar?.

Gutiérrez Sanmartín (1995)¹⁴⁷, en esta línea de pensamiento, señala:

...entendemos que este proceso debe realizarse a través de una intervención social general, en la que se tengan en cuenta los valores de la persona como individuo y del entorno en el que se desarrolla, los valores de la política educativa general, los valores de la política deportiva y los valores que transmiten los medios de comunicación social, aplicando un tratamiento interdisciplinario en el que, además de considerar cada uno de los sectores individualmente, se mantengan suficientes lazos de unión entre ellos como para que el conjunto aporte un resultado superior al de la suma de sus partes”.

Ahora bien, ¿dónde encajan actitudes como la ayuda a los demás, la búsqueda del beneficio del grupo o la valoración y el reconocimiento de la necesidad de cooperar con los otros para el crecimiento personal y social? Estas actitudes y los valores sobre los que se asientan podrían ser perfectamente asumibles por la comunidad educativa como “*proyectos ideales de comportamiento*”.

¹⁴⁷ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.

Es aquí donde surge una de las grandes posibilidades educativas de los juegos de cooperación. Como actividades lúdicas que son, fomentan la adquisición de valores a través de la acción vivenciada; por su orientación cooperativa llevan a una valoración positiva de la ayuda, la colaboración, la equidad, el respeto a las necesidades de los otros, el altruismo, la solidaridad, etc.

Cabe, finalmente, preguntarnos de qué modo se produce este cambio o afianzamiento de valores a través de las actividades lúdicas cooperativas. A ello vamos a tratar de responder a través del siguiente modelo.

- A. La propuesta de juego cooperativo marca unos cauces en los que se desenvolverá la actividad lúdica. Entre ellos cabe destacar: la orientación hacia el grupo, la búsqueda de la acción coordinada con los compañeros, las relaciones de ayuda y la obtención de un resultado común para todos.
- B. El alumno percibe de una forma individualizada estas demandas del juego y les atribuye un valor inicial. Percepción y valoración se caracterizan por ser específicas de cada persona. Son posibles los puntos de intersección con otros compañeros de juego, pero se guían, fundamentalmente, por los aspectos que definen a cada participante como un ser original.
- C. A través de la participación activa en el juego, el alumno explora, experimenta sensaciones, observa modelos de actuación y descubre lo que de satisfactorio e insatisfactorio hay en la cooperación con los demás.
- D. La actuación se une a la reflexión, que dota de significado a las acciones propias y ajenas.
- E. De este proceso de reflexión se origina la interiorización crítica de determinadas actitudes y normas y de los valores que las sustentan. Cada alumno podrá tener los elementos de juicio necesarios para la posible incorporación a su estructura personal de aspectos como la solidaridad, la cooperación, la ayuda o la igualdad entre personal, o para reafirmarse en ellos.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO II

- Albistur Unanue, I. (2002). *Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes*. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18-25) .
- Añó, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento infantil*. Madrid: Gymnos.
- Aranguren, J. L. (1958). *Ética. Revista de Occidente*. Madrid. (Hay reediciones posteriores en Alianza Editorial, 1986, 1997).
- Araguren, J. L. (1990). *Ética*. Madrid: Alianza editorial.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Infantil, movimiento y currículo*. Madrid: Morata
- AULA PRÁCTICA DIDÁCTICA. (2001). *Recursos para fomentar los valores*. Barcelona: CEAC.
- Bolívar Botia, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar Botia, A. (1997). *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia.
- Briggs, D. C. (1986). *El niño feliz*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Buxarrais, M^a. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Campillo Carrillo, J. (1985). El mundo de los valores y la educación. Tema VI. En *Teoría de la Educación*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Islanda-Anaya.
- Cardona, V. (2003). Educadora Familiar E-cristians.net 25/04/2003.
- Casals, E. y Defis, O. (coord.) (2002). *Educación infantil y valores*. Bilbao: Desclee Brouwer. S. A.
- Castillo Ceballos, G. (2003). *El desarrollo de la identidad personal*. Madrid: Asociación FERT.
- Cembranos, C. y Bartolomé, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación e valores*. Madrid: Narcea.
- Cyberescuela (2002). *CyberEscuela S.A de CV*. El Salvador CA.
- Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A. (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.
- Devis Devis, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum-Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Diccionario de la Real Academia de Lengua Española (2004) www.rae.es.

- Domínguez Chillón, G. (1999). *Los valores en Educación Infantil*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Durkheim, E. (1972). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Escámez, J. (1991). "Actitudes en educación", en F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P.
- Escámez Sánchez, J. (1998). La educación moral, en Altarejos, F. y otros, *Filosofía de la Educación hoy*. Temas, Madrid: Dickynson.
- Fabra Sales, M^a. L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Fronzizi, R. (1977). *¿Qué son los valores?*. México, D.F: Editorial F.C.E.
- Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- González Lucini, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Pearson educación, S.A.
- González Lucini, F. (1993). *Temas Transversales y Áreas Curriculares*. Madrid: ALAUDA.
- González Lucini, F. (1999). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- González Lucini, F. (2004). *Cuaderno de a bordo. Libro del docente*. Buenos Aires: Gram Editora.
- González Ramírez, M. (2002). *La competitividad entre los niños*. Barcelona: Edimat Libros.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Península.
- Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. A. Ibáñez-Martín, R. Marín, P. M. Pérez y D. Sacristán, *Filosofía de la educación hoy, conceptos. Autores. Temas* (pp. 525-539). Madrid: Dykinson.
- Hernández Mendo, A. y Morales Sánchez, V. (2000). La actitud en la práctica deportiva: concepto. Lecturas: Educación Física y Deportes. <http://www.efdeportes.com/> Revista digital. Buenos Aires. Año 5 - N° 18 - Febrero 2000.
- Hernández Morales, A. (2002). Reflexión sobre la incorporación de los ejes transversales a los P.E.C. y a los P.C.C. *La Gaveta*, n° 8, 18-20. Junio 2002.

- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, en Jordán, J. A. y Santolaria, F.F. (eds), *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*, Barcelona: PPU.
- Krech, D.; Crutchfield, R.S. y Ballacchey, E.L. (1978). *Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Llaneras, P y Méndez, M. (2000). *Educación en Valores: Educación para la Salud*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- Llopis, J. A. y Ballester, M. R. (2001): op. Cit. pp.171 y unimos aportaciones de VVAA. (2001) *Los valores de la educación* .Gedisa. Barcelona. p 31. (tomado de Kohhberg, 1996 en Marsh y Stafford 1988:269).
- LOE. Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo. BOE 106, de 4 de Mayo de 2006.
- Marcos Becerro, J. F. y cols. (1995). *La Salud y la actividad física en las personas mayores*. Tomos I y II. Madrid: Editorial R. Santonja.
- Marín Gracia, M^a. Á. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores*. Valencia: Promolibro.
- Marín Ibáñez, R. (1977). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Marín Ibáñez, R. (1984). Los valores de la Educación. Tema 22. En *Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marín Regalado, M^a N. y Torres Guerrero, J. (2006). *Efectos de un programa de actividades físico-deportivas sobre la salud psicosocial de niños y niñas en edad escolar*. En Actas del IV Congreso Nacional de Deporte en edad escolar (Dos Hermanas). Sevilla. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Marín Sánchez, R. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- Martinez, M. y Puig, J. M. (1989). *Educación Moral y Democracia*. Barcelona: Laertes
- Martínez, M. y Puig, J. M. (1991). *La educación moral. perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó: Barcelona.
- Massó, M. F. (2001). *Ponte a vivir: valores y autoestima*. Madrid: Ediciones Eneida.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: MEC
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La importancia de cuidar la autoestima*. Escuela de Padres. Orientación Familiar. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Madrid.

- Moreno, M. (1995). *Los temas transversales: un enseñanza mirando hacia delante*. En: Varios Autores. *Los temas transversales*. Buenos Aires: Santillana.
- Oración, M^a. M. (2000). *La transversalidad en el Currículo en Actas del Foro Iberoamericano sobre Educación en Valore*. Montevideo: OEI del 2 al 6 de octubre de 2000.
- Osgood, C.E. et al (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois press.
- Palos Rodríguez, J. (1998). *Educación para el futuro: Temas Transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Madrid: Narcea.
- Payá Sánchez, M. (1997). *La educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Pieron, M. (1998). *Perspectivas de la Educación Física en el siglo XXI*. En J. H. Hernández. y col. (eds), *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las Palmas: ACCAFIDE, 19-45.
- Prat Grau, M. y Soler Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Proyecto Escuelas Hermanadas (2003) Lincoln (Argentina). www.ciudadlincoln.com.ar
- Puig Rovira, J. M^a. y Martínez Marín, M. (1989). *La educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Puig Rovira, J. M^a. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- Puig Rovira, J. M^a. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig Rovira J. M. y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.
- Raths, L. E.; Harmin, M. y Simón, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*, México: UTEHA.
- Rodrigo, M^a. J. y otros (1993). *Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Editorial Visor .
- Rodríguez Chillón, G. (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez González, M. (2001). *La labor educativa del profesor y los valores: una problemática actual* *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 34 - Abril de 2001*.

- Rodríguez Marín, R. (1993). Reflexiones sobre educación para la salud. Propuesta de intervención. En *Sesiones para la salud*, nº 5., p.p. 2 y ss.
- Román Pérez, M. y Díez López, E. (1994). *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, Madrid: EOS.
- Ruiz Corbella, M. (Coord.). (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Sádaba, J. (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid: Editorial Maeva.
- Salleras, M. y cols. (1985). *Educación y promoción de la salud*. www.ua-cc.org/educacion3.jsp
- Scheler, M. (1942). *Ética*. Revista de Occidente. Madrid.
- Scheler, M. (1942). *El Puesto del Hombre en el Cosmos*. Trad. De José Gaos. Buenos Aires: Editorial Losada: S.A.
- SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (Belgrado, 13 - 22 de octubre de 1975) Se aprueba La Carta de Belgrado. Una Estructura Global para la Educación Ambiental.
- Smith-Sebasto, N. J. (1997). *Environmental Issues Information Sheet EI-2* University of Illinois Cooperative Extension Service. Illinois (Estados Unidos).
- Solé, I. (1977). Reforma y trabajo en grupo. *Cuadernos de pedagogía*, nº 225, pp.. 50-53.
- Stern, W. (1951). *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires: Paidós.
- Tierno Jiménez, B. (1998). *Adolescentes. Las cien preguntas clave*. Madrid: Ediciones Temas de hoy.
- Tuvilla Rayo, J. (2002). Reformas Educativas, Transversalidad y Derechos Humanos. Documento web disponible en: <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>.
- Valores para vivir (2002). *Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes*.
- Velázquez Buendía, R. (1996). Actividad físico deportiva y calidad de vida: una respuesta educativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Vol. 3, nº 2, p.p. 4-13.
- Yus Ramos, R. (1995). ¿Hasta donde alcanza la transversalidad?. Por un proyecto social desde la transversalidad. En *Revista Aula*. Nº 43. pp 71 – 77.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.

Direcciones electrónicas

<http://www.gmistrall.com.ar/areastematicas/filosofia/diccionario/a.html#a>

<http://www.livingvalues.net/espanol/valores/responsabilidad.htm>

<http://www.ciudadfutura.com/psico>

<http://www.livingvalues.net/espanol/valores/respeto.htm>

[http://www. Encuentra Networks.elqueencuentra.Com.](http://www.EncuentraNetworks.elqueencuentra.Com)

[http:// www.ciudadlincoln.com.ar](http://www.ciudadlincoln.com.ar)

[http://www.eip-cifedhop.org/espanol/dosieres/tuvilla5.htm.](http://www.eip-cifedhop.org/espanol/dosieres/tuvilla5.htm)

[http://www.efdeportes.com/ Revista digital](http://www.efdeportes.com/)

CAPÍTULO III

EL VALOR DEL JUEGO Y DEL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL

SUMARIO DEL CAPÍTULO III

EL VALOR DEL JUEGO Y DEL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL

1.- JUEGO Y EDUCACIÓN INFANTIL

- 1.1.- Conceptualizando el Juego
- 1.2.- Rasgos identificativos del juego
- 1.3.- Principales Teorías del Juego
 - 1.3.1.- Teorías Biológicas
 - 1.3.2.- Teorías Psicológicas
 - 1.3.3.- Teorías Estructurales
 - 1.3.4.- Teorías Conductuales
- 1.4.- Características del Juego
- 1.5.- Clasificando el Juego
- 1.6.- Estrategias del Juego
 - 1.6.1.- Individual
 - 1.6.2.- De Cooperación
 - 1.6.3.- De Oposición
 - 1.6.4.- De Resolución
- 1.7.- El Juego y el desarrollo de las capacidades del alumnado de Educación Infantil

2.- EL JUGUETE COMO MEDIADOR LÚDICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

- 2.1.- Conceptualizando el juguete
- 2.2.- Clasificando el Juguete
- 2.3.- El Juguete y el Desarrollo Físico y Psíquico del niño y la niña
- 2.4.- El papel del juguete en Educación Infantil
- 2.5.- El juguete didáctico

3.- INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE EL JUEGO Y EL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- 3.1.- Investigaciones relevantes sobre el juego y el juguete en Educación Infantil
 - 3.1.1.- El Sistema ESAR para la clasificación del juguete

- 3.1.2.- Análisis evolutivo de la empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamientos de ayuda y cooperación en niños
- 3.1.3.- El juego y el juguete en la sociedad actual. Valoraciones y criterios de elección de juguetes en adultos con niños de 0 a 10 años
- 3.1.4.- Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la Educación física en centros de Educación Primaria de Granada
- 3.1.5.- Efectos de un Programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del Segundo Ciclo de la etapa de Educación Infantil.
- 3.1.6.- Psicomotricidad y juego en la atención temprana de niños con discapacidad
- 3.1.7.- Comunicación publicitaria de juguetes en televisión. Estudio de las variables audiovisuales, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots emitidos durante 1999 en España. Particularidades en la edad target y sexo target.
- 3.1.8.- El juguete didáctico: una herramienta para su evaluación
- 3.1.9.- Valores de género en el diseño de juguetes infantiles
- 3.2.- Investigaciones relevantes en Programas de Educación en Valores
 - 3.2.1.- Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria
 - 3.2.2.- Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria.

4.- JUEGOS Y JUGUETES EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

- 4.1.- El Juego Simbólico y su relación con las Áreas de Conocimiento
- 4.2.- Rincones de Juego y Juguetes utilizados en nuestra investigación

"Si dejamos a los niños jugar como ellos quieren, generalmente encontrarán las soluciones a los problemas con los que tienen que enfrentarse".
BRUNO BETTELHEIM, 1886

Piaget (1962)¹ decía que "*Podemos estar seguros de que todos los sucesos, buenos o malos, en la vida de un niño, tendrán repercusión en los juegos*". Los juguetes y el juego ayudan a los niños a enfrentar el pasado, comprender el presente y prepararse para el futuro. Estudios del comportamiento animal y humano demuestran que el juego tiene una finalidad biológica, preparando al joven para el futuro (Smith, 1982)².

Elardo, Bradley y Caldwell (1981)³ han demostrado que los niños que juegan son más felices, más equilibrados, más cooperativos y más populares entre sus compañeros que aquellos que juegan menos. Los niños, además, juegan durante más tiempo si tienen a su disposición una amplia variedad de juguetes. En su estudio relacionan la disponibilidad de distintos juguetes en la infancia con el coeficiente intelectual del niño a la edad de tres años.

En la historia de la sociedad humana, aun en sus formas más primitivas, el juego no puede aparecer antes que el trabajo y antes que el arte. Sin embargo, hasta el presente no se ha aclarado por completo como tuvo lugar el paso de las formas de la actividad laboral a las formas del arte.

De esta consideración de la forma desarrollada de juego surge la posibilidad de comprender su semejanza con el arte, que posee en su contenido también normas de la vida y actividad humana. Precisamente por esta semejanza entre el juego y el arte se explica el desplazamiento de las formas desarrolladas de la actividad de juego en la vida de los miembros adultos de la sociedad. Por estudios realizados se puede llegar a la conclusión de que en la sociedad adulta contemporánea no existen formas de juego desarrolladas, siendo sustituidas por diversas formas de arte así como de deporte.

¹ Piaget, Jean (1962). *Play, dreams and imitation*. New York: Norton.

² Smith, John Maynard (1982). *Evolution and the Theory of Game*. Cambridge University Press.

³ Elardo, J.; Bradley, M y Caldwell, Bettye M.(1981) The HOME Inventory: A Validation of the Preschool Scale for Black Children. *Child Development*, Vol. 52, No. 2 (Jun., 1981), pp. 708-710

El juego ocupa un amplio espacio de las vivencias y experiencias infantiles. El juego consiste entonces siempre en una identificación interior y en una presentación exterior.

Durante el juego los niños hacen uso de muchos mecanismos típicos del aprendizaje: tratan a los juguetes de manera original, muchas veces narrando sus actividades, y agrupan juguetes similares, simplificando la memoria.

La característica decisiva del juego es que consiste en cualidades motrices adquiridas igual que en capacidades, habilidades y destrezas que se comprueban, se modifican, estabilizan, varían y amplían. En el juego infantil están todas las posibilidades de la vida feliz del niño. Por tanto, las prioridades educativas del juego son aprovechar todas esas posibilidades, reconociendo en toda su amplitud. (Hahn, 1988: 25)⁴.

Toda presentación del juego nos muestra que antes de enseñar a jugar al niño hay que ayudarlo a descubrir las posibilidades del juego.

Seybold (1974: 180)⁵ señalaba como elemento más importante dentro de la atmósfera del juego a la "*libertad*". La libertad interior, frente a sí mismo y su voluntad de imponerse y afirmarse y la libertad exterior de seguir sus propios caminos, elegir su propio objetivo, y buscar una solución con los propios medios.

Suele interpretarse y asociarse el juego, como una actividad lúdica ligada a las primeras edades. Parece que tan sólo a los niños se les reconozca el derecho a jugar. El adulto, en cambio ha de ser una persona seria, con el fin de poderse enfrentar con éxito a las responsabilidades que ha de asumir en la vida como tal. Sin embargo, el sostener esto, implica negar la seriedad que comporta el juego, pues para el adulto, éste, puede representar un medio equilibrador de su vida y favorecedor en gran manera de sus relaciones con los demás.

El juego no es una actividad específicamente humana sino que es propia también a cualquier especie animal superior (sobre todo vertebrados, mamíferos...) tanto los animales como el niño se introducen en la motricidad a

⁴ Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.

⁵ Seybold, Annemary (1974). *Principios pedagógicos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.

través juego y así van entrando poco a poco en el mundo de los adultos. El juego pues comporta dos aspectos en la evolución: física y psico-sociológica.

Se puede decir que de una u otra forma, de manera consciente o no, el juego está presente en la vida del individuo desde que nace hasta su muerte. Lo que no cabe duda es que la actividad lúdica será diferente en las diversas etapas. Así, el componente motriz, que es fundamental en las primeras etapas, irá disminuyendo progresivamente y en cambio irá en aumento la complejidad del juego.

1.- JUEGO Y EDUCACIÓN INFANTIL

Podemos estar seguros de que todos los sucesos, buenos o malos, en la vida de un niño, tendrán repercusión en los juegos”
JEAN PIAGET, 1986

Aunque las formulaciones teóricas que abordan el estudio del juego son relativamente recientes (siglos XIX y XX), la Historia de la Educación está jalonada de referencias, que nos anuncian que el juego fue utilizado como medio educativo desde épocas muy antiguas. Cabe señalar en primer lugar la referencia que hace Platón (427-347 a. de C.) en su obra “*Las Leyes*” en la que reconoce el valor práctico del juego como actividad autotélica, señalando que los niños después de los tres años convendría que los futuros constructores utilicen útiles auténticos a tamaño reducido; así como Aristóteles (384-322 a. de C.) indica al hilo de sus observaciones, la necesidad de que los niños jueguen con actividades que posteriormente desempeñarán como adultos. (Torres Guerrero y cols. 1994: 78)⁶

En la Edad Media, las referencias a la utilización del juego son escasas. Cabe destacar la obra de Zinguerle (1872) denominada “*El juego infantil en la Edad Media*”, en la que reúne una extensa colección de referencias literarias, en las que se encuentran 54 juegos elaborados, de todas las características (bolos, pillar, escondite, gallina ciega, etc.), esta obra recoge una amplia concepción de juego, abarcando desde acciones de la vida cotidiana, hasta actividades con escasa codificación.

Rastreando sus orígenes puede llegar a desvelarse su contribución a la especie humana. No hay humanidad allí donde no hay juego. Es algo que los antropólogos nos han descubierto, y si pensamos que el juego va unido a la infancia, profundizando sobre él llegaremos a considerar el papel de la infancia a lo largo de la Historia, así como el distinto lugar ocupado por el juego y el trabajo. Los trabajos de Caillois (1958)⁷, Leif y Brunelle (1978)⁸, Vygotski

⁶ Torres Guerrero, Juan; Arráez Martínez, Juan Miguel; Rivera García, Enrique; Merino Díaz, José Antonio y López Sánchez, Juan Martín (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

⁷ Caillois, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. 1º edición en castellano. Barcelona: Seix Barral.

⁸ Leif, J.; Brunelle, C.(1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz

(1979)⁹, Elkonin (1980)¹⁰, Piaget (1984,1986)¹¹, Bruner (1989)¹² y Ortega (1990, 1992)¹³, entre otros, así lo postulan.

Romero Berenguer (2000: 16)¹⁴ indica que ya en el siglo XIV un profesor alemán enseñaba los conceptos de la filosofía a sus alumnos con las cartas de una baraja, y en el siglo XVI se utilizó un juego pitagórico que permitía aprender y verificar las tablas de la suma y la multiplicación a partir de fichas. Pero fue en el siglo XVII cuando se produjo el más extraordinario desarrollo de juegos didácticos: juegos de cartas sobre diversas materias, juegos de ocas, un silabario para enseñar a leer... Ya en el siglo XVIII la enciclopedia metódica presentó un diccionario de juegos en el que figuraban 112 páginas de juegos matemáticos y en el XIX un profesor presentó cómo una canica puede ilustrar la teoría de caída de los cuerpos, un columpio la teoría del péndulo, una cometa la descomposición de las fuerzas, una peonza la recesión de los equinoccios...(Vial, 1988: 64)¹⁵.

El cuadro de Peter Brueghel el Viejo (1559-1560) denominado "*El juego de los niños*", es examinado en profundidad por Elchembroich (1979)¹⁶, encontrando mas de 80 juegos diferentes, que van desde actividades de la vida cotidiana, pasando por actividades utilitarias, hasta juegos de clara aplicación autotélica.

El arte, fundamentalmente la pintura nos ha informado de las actividades jugadas en los siglos XVI, XVII y XVIII, en las que nos muestran diferentes tipos de juegos, con las más diversas temáticas. Destacar aquí con nombre propio a los españoles Murillo y Goya, que nos muestran la historia a través del juego de los niños y de los adultos. Juegos en los que se mezclan acciones motrices con la utilización de juguetes como mediadores de juegos. Una clara aplicación

⁹ Vygotski, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

¹⁰ Elkonin, D. B. (1980) *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.

¹¹ Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 12ª edición.

Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹² Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Madrid: Alianza.

¹³ Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diadas.

Ortega, R. (1992). "Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil". *Infancia y aprendizaje*. nº 55: 87-102.

¹⁴ Romero Berenguer, Mª Teresa (2000). El juguete como instrumento de aprendizaje. *Comunidad Escolar. Periodico Digital de información Educativa*. Año XVIII, nº 651. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/651/portada.html>

¹⁵ Vial, J. (1988). *Juego y educación. Las ludotecas*. Madrid: Akal

¹⁶ Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños: estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Zero

de la calle, el barrio y las acciones de la vida diaria, que sin duda influirían en la educación de esta época.

A partir del siglo XVII, se opera un cambio sustancial en las formas y maneras de utilizar el juego como recurso educativo. Así, Pestalozzi, Cammppe, Basedow, Rousseau y tantos otros, plantean objetivos educativos en los que proponen que el juego puede ser el instrumento preciso para aprender actividades productivas, la división del trabajo, las relaciones sociales, así como para aprender contenidos de historia, geografía, aritmética o gramática.

El siglo XIX, denominado por los pedagogos como “*el siglo de la infancia*”, en el que se establece de forma general la infancia como concepto (como estatus diferente al adulto), y a partir de ello surgen numerosos estudios sobre el desarrollo del niño y, dentro de estos, algunos relativos al fenómeno del juego infantil, dando lugar a un gran número de teorías, observaciones, intentos de definición y de clasificación que se prolongan hasta nuestros días.

Durante el siglo XIX, y de modo más intenso en el siglo XX, se va consolidando la relación del binomio juego y educación; la máxima “*aprender jugando*”, de manera paulatina se va apoderando de la realidad escolar. En esta pequeña revolución de la pedagogía contemporánea podemos comentar el ideario pedagógico de autores como Pestalozzi y Fröebel y sus planteamientos sobre las virtualidades educativas del juego; las aportaciones en el campo de la educación especial de autores como Montessori o Decroly; la innovación metodológica propiciada por movimientos de renovación pedagógica como la Escuela Nueva¹⁷, las aportaciones de la Escuela de

¹⁷ El movimiento de renovación pedagógica conocido como Escuela Nueva surge en el siglo XIX, aunque podemos encontrar ya algunos de los elementos que caracterizan este movimiento desde el Renacimiento, es decir, desde el siglo XVI. Esta educación tiene como base la Psicología del desarrollo infantil. Se impone entonces la obligación de tener una imagen justa del niño, tratar a cada uno según sus aptitudes, permitirle al niño dar toda su propia medida. La infancia es una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad, regida por leyes propias y sometidas a necesidades particulares. La educación debe entonces garantizar al niño la posibilidad de vivir su infancia felizmente

El movimiento no fue en absoluto homogéneo. Los hoy considerados precursores diferían, tanto en sus concepciones sobre la educación, sobre el niño, sobre la vertiente social de la institución escolar, como en el contexto político y sociológico en que se desarrollaron cada una de las escuelas pertenecientes al movimiento. En 1899 Adolphe Ferrière fundó en Ginebra Bureau International des Écoles Nouvelles para fomentar el contacto entre los distintos grupos precursores y velar por la “ortodoxia” de las propuestas renovadoras. El movimiento de la Escuela Nueva vivió un nuevo gran auge al finalizar la Primera Guerra Mundial, momento en que la educación fue nuevamente esperanza de paz.

Ginebra y las generadas a partir de la obra de Piaget, Hall, Gross o Vygotsky, entre otros.

Pero la nuestra (la española) fue una escuela que se generó al margen de los estudios psicológicos que se difundieron por toda Europa en la primera mitad del siglo; y por tanto huérfana de los principios psicológicos básicos. Sabemos que cuando llegan a España las primeras influencias de la Escuela Nueva, que había incorporado los estudios de psicólogos infantiles como Decroly, Claparede, Binet o Dewey, estas propuestas comienzan a tener su efecto en algunas zonas del estado- especialmente en Cataluña- pero este movimiento quedó interrumpido por la Guerra Civil. Ya nunca sería lo mismo. No sólo el academicismo, sino la subliminal y terrible consigna "*la letra con sangre entra*" causó estragos en algunos aspectos de la filosofía de nuestras escuelas, en las que brillaba por su ausencia, toda actitud lúdica y todo espacio o tiempo de juego que no fuera llamado recreo. Aunque en la actualidad toda esta filosofía está más que olvidada, en la cultura escolar viven todavía desgraciadamente, algunos prejuicios y falsas creencias sobre las actitudes rígidas y poco lúdicas que deben presidir el trabajo escolar (Ortega, 1992: 61)¹⁸.

1.1.- Conceptualizando el Juego

Sin entrar en una exhaustiva revisión de todos los autores que han tratado el juego y expuesto su definición, sí consideramos interesante acercarnos a los principales autores que han estudiado el tema, y así ser capaces de concretar una serie de rasgos o características comunes a todos los juegos, que van a definir la presencia o no del mismo en las actividades de las personas.

Recogemos aquí algunas de las definiciones expuestas por Torres Guerrero y cols. (1994: 40 y ss)¹⁹ en su *Manual de Actividades físicas organizadas*,

Sigmund Freud. (1909)²⁰ "*Guardián del despertar*".

¹⁸ Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.

¹⁹ Torres Guerrero, Juan; Arráez Martínez, Juan Miguel; Rivera García, Enrique; Merino Díaz, José Antonio y López Sánchez, Juan Martín (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.

²⁰ Freud, Sigmund (1905/1939). *Obras Completas*. Trad. Luis López Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva.

Johan Huizinga (1938)²¹ *“Acción libre, que se ejecuta y siente como situada fuera de la vida corriente, que puede absorber completamente al jugador sin que obtenga provecho de ella; esta acción se ejecuta dentro de un espacio y tiempo determinados, y se desarrolla según un orden y reglas en las que reina una propensión a rodearse de misterio y a disfrazarse, a fin de separarse del mundo habitual.”*

Henry Wallon (1948)²² *“Exploración jubilosa y apasionada, tendente a probar las funciones del niño en todas sus posibilidades”.*

Frederick Lagrange (1978)²³ *“Actividad natural y espontánea por la cual todo individuo es impelido cuando le agrada la necesidad instintiva de movimiento”.*

José María Zapata (1989)²⁴ *“Medio de expresión, instrumento de conocimiento, factor de socialización, regulador y compensador de la afectividad, efectivo instrumento de desarrollo de las estructuras del movimiento; en una palabra, medio esencial de la organización, desarrollo y afirmación de la personalidad”.*

Julián Miranda (1992)²⁵ *“Acto libre, ejecutado con tensión, de gran valor social, que permita descargar energía física y psíquica, expresar el inconsciente y afirmar la personalidad, que constituye una realidad aparte y un fin en sí mismo, y que implica un compromiso”.*

²¹ Huizinga, J. (1938/1968). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza (Edición de 1972)

En su obra cumbre *“Homo Ludens”* Johan Huizinga establece una íntima relación entre el fenómeno lúdico y el surgimiento de la cultura. A primera vista, esta identidad puede resultar insólita, pero Huizinga no tarda en presentar amplia evidencia histórica y antropológica que fundamenta el íntimo parentesco entre el juego y las formas iniciales de la cultura. Siguiendo un método histórico-antropológico comparativo, Huizinga demuestra las raíces arcaicas del juego. Sin decirlo con estas palabras, este autor ofrece evidencia para especular sobre la naturaleza arquetípica del juego: “Todos los pueblos juegan y lo hacen de manera extrañamente parecida...” (1938/1968, pág.. 50).

Huizinga plantea que las diversas teorías psicológicas y biológicas del fenómeno lúdico explican el juego en su función utilitaria. Se ha creído poder definir el origen y la base del juego con la descarga de un exceso de energía. Según otros la persona que juega obedece a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de relajamiento, o se ejercita para actividades serias o para adquirir dominio de sí mismo. Otros buscan su principio en la persecución de poder, de dominio, de realización o en una necesidad de competencia. Hay quienes lo consideran como una descarga de impulsos dañinos, como una compensación defensiva o como satisfacción de deseos no realizados p.p. 12 y 13.

²² Wallon, Henry (1948). *La consciencia y la vida subconsciente*. Buenos Aires: Kapelusz

²³ Lagrange, Georges (1978). *Educación psicomotriz : Guía práctica para niños de 4 a 14 años*. Barcelona: Fontanela

²⁴ Zapata, José M^a (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax México

²⁵ Miranda, J. (1992). La Posmodernidad y la Actividad Física. *Perspectivas*: 36-41

1.2.- Rasgos identificativos del juego

Son muchos los estudiosos que, desde campos como la antropología, la psicología o el mundo de la educación, han optado por buscar los rasgos distintivos de la actividad lúdica como paso previo a su explicación y a la exploración de sus posibilidades.

Algunos de estos rasgos se han mantenido como notas identificativas del juego a lo largo de los años. Así, Decroly y Monchamp, (1986)²⁶ destacan en la actividad lúdica el placer y la alegría que les son inherentes y el hecho de no implicar un fin consciente al margen de la propia acción del juego. Buitendijk (1933)²⁷, por su parte, resalta también algunos de estos elementos distintivos: la alegría, la espontaneidad, el esparcimiento o la oscilación (movimiento de vaivén).

Johan Huizinga (1972)²⁸ en su tratado *Homo Ludens*, ahonda en alguna de las ideas anteriores y aporta otras nuevas. Así, considera que el juego constituye una actividad libre, produce satisfacción y alegría, representa una actuación llena de sentido, transcurre dentro de sí mismo, está lleno de armonía y, finalmente, crea orden llevando el “mundo imperfecto” a una perfección provisional.

En las últimas décadas, a estas notas de identificación del juego se han añadido otras: implica participación activa y representa un acto de relación con otros compañeros.

Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca (1999)²⁹ tomando como base 24 estudios que, centrándose en la actividad lúdica, han tratado de delimitar los elementos más significativos del concepto de juego Podemos señalar como más relevantes ocho de estos elementos:

- A. El juego es fuente de alegría, de júbilo, de placer.
- B. El juego constituye un fin en sí mismo.
- C. El juego es espontáneo y voluntario, libremente elegido.
- D. El juego propicia el aprendizaje.

²⁶ Decroly, Ovide y Monchamp, O. (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad motriz e intelectual*. Madrid: Morata. (original publicado en 1914).

²⁷ Buitendijk, Frederic Jacobus Johannes (1933). *Wesen un sin desspiels*. Berlin: Kwf wolff.

²⁸ Huizinga, Johan (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza. (Obra original publicada en 1938.)

²⁹ Omeñaca Cilla, Raul y Ruiz Omeñaca, Jesús Vicente (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

- E. El juego es una forma de expresión.
- F. El juego implica participación activa.
- G. El juego posee puntos de encuentro con las “*conductas serias*”.
- H. El juego constituye un “*mundo aparte*”.

1.3.- Principales Teorías del Juego

Sin entrar en un detallado estudio de las principales teorías que han tratado de explicar el juego en los niños y los adultos, si sería interesante que de forma esquemática, nos acerquemos a las diversas “*explicaciones*”, que han tratado de fundamentar y justificar el juego.

La mayor parte de las teorías expuestas, han pretendido dar respuesta a una o ambas de estas cuestiones:

- . ¿Por qué juegan los niños y los adultos?.
- . ¿Para qué juegan los niños y los adultos?.

Probablemente en la resolución de estas cuestiones estaría la verdadera identidad del juego, a pesar de ello, debemos plantearnos que el juego tiene valor en sí mismo desde su simple presencia en la conformación del ser humano.

Las teorías que vamos a tratar, van a estar agrupadas en cuatro grandes bloques de pensamiento, que van a tamizar las explicaciones y presupuestos aportados en la justificación de una actividad tan vieja como el hombre: el Juego.

1.3.1.- Teorías Biológicas

Las teorías agrupadas en torno a este núcleo, van a compartir un mismo planteamiento del juego desde una perspectiva mecanicista del mismo; en este sentido van a encontrar dice Narganes (1993: 21)³⁰ “*en las actividades lúdicas un claro componente del aspecto biológico del individuo. Su planteamiento no realiza especial diferenciación entre el juego del hombre y los juegos de los animales*”; las principales teorías representantes de este bloque van a ser la:

- . Teoría del juego como recreo.
- . Teoría del excedente de energía.

³⁰ Narganes, José Claudio (1993). *Juego y desarrollo curricular en Educación Física*. Sevilla: Wanceulen

- . Teoría de la recapitulación.
- . Teoría del pre-ejercicio.

TEORÍAS BIOLÓGICAS			
TEORÍA DEL JUEGO COMO RECREO:	TEORÍA DEL EXCEDENTE DE ENERGÍA:	TEORÍA DEL JUEGO COMO RECAPITULACIÓN	TEORÍA DEL PRE-EJERCICIO:
CLAPAREDE, E. (1909)	SPENCER, H. (1855)	HALL, STANLEY. (1906)	GROOS, K.H. (1896)
SE PLANTEA LA ACTIVIDAD LÚDICA COMO UNA FORMA DE ESPARCIMIENTO FRENTE AL TRABAJO, CON UN FINALIDAD CLARA DE RECUPERAR LAS FUERZAS GASTADAS.	DESCARGAR EL EXCEDENTE DE ENERGÍA ACUMULADO POR SOBREALIMENTACIÓN.	LIBERAR A LA ESPECIE HUMANA DE LOS RESIDUOS DE ACTIVIDADES ANCESTRALES INHERENTES A LA RAZA, FACILITANDO EL ACCESO DEL NIÑO A ETAPAS EVOLUTIVAS SUPERIORES	COMO PREPARACIÓN PARA LA VIDA ADULTA. CONSIDERA AL JUEGO COMO ELEMENTO IMITATIVO, FACILITADOR DEL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES

1.3.2.- Teorías Psicológicas

Claramente influenciadas por Freud y su teoría del Psicoanálisis, contemplan al juego como una actividad fundamentalmente de placer (Heros), enfrentada a Thanatos (muerte y destrucción), con un fin primordial de satisfacción de la "Libido".

TEORÍAS PSICOLÓGICAS		
TEORÍA	TEORÍA DEL JUEGO COMO CATARSIS	TEORÍA FUNCIONAL Y PSICOANALÍTICA DEL JUEGO
AUTOR RELEVANTE	CARR, H. (1902)	KARTMAN, H. (1962)
FINALIDAD DEL JUEGO	MANTENER Y CONSERVAR LAS ACTITUDES SOCIALES ADQUIRIDAS, ADEMÁS SE PRETENDE QUE ACTÚE COMO CANALIZACIÓN DE LA FRUSTRACIÓN.	TENDRÍA UNA TRIPLE FINALIDAD: CANALIZACIÓN DE LA SEXUALIDAD, LA SUBLIMACIÓN Y LA COMPENSACIÓN. COMO DEFENSA FRENTE A LA ANSIEDAD. DE AYUDA A LA SÍNTESIS DEL YO.

Sus planteamientos se centran en el análisis del juego simbólico, por lo que no son muy generalizables al resto de juegos, realizando un planteamiento del juego como una forma de ampliar el conocimiento en el niño. (Narganes, 1993: 22)³¹

Las teorías más representativas de esta tendencia, van a ser:

- . Teoría del juego como catarsis.
- . Teoría funcional y psicoanalista del juego.

1.3.3.- Teorías Estructurales

Nacidas al amparo de la corriente estructuralista iniciada en Europa a partir de los primeros años del siglo XX, esta línea de pensamiento va a concebir sus objetos de estudio como estructuras formadas por elementos solidarios entre sí, o cuyas partes son funciones unas de otras, sin que se produzca una independencia relativa entre ellas. Para Narganes (1993: 22)³² las teorías que sobre el juego nacen al amparo de la corriente van a ser:

- . Teoría de la derivación por ficción.
- . Teoría de la dinámica infantil.
- . Teoría de la interpretación del juego por la estructura del pensamiento.

TEORÍAS ESTRUCTURALES		
TEORÍA DE LA DERIVACIÓN POR FICCIÓN:	TEORÍA DE LA DINÁMICA INFANTIL	T. INTERPRETACIÓN DEL JUEGO POR LA ESTRUCTURA DEL PENSAMIENTO
CLAPAREDE. (1956)	BUYTENDIJK. (1933)	PIAGET. (1951)
DESPLEGAR LA PERSONALIDAD DEL INDIVIDUO, FACILITANDO SU DESARROLLO PERSONAL EN SU MUNDO DE FICCIÓN, LA REALIDAD SOLO SERÁ UTILIZADA COMO PRETEXTO PARA EL JUEGO	FACILITAR AL NIÑO LA ASIMILACIÓN DE LA REALIDAD A SU PROPIO YO.	ADAPTACIÓN, ASIMILACIÓN Y ACOMODACIÓN DEL NIÑO A LA SOCIEDAD.

³¹ Narganes, José Claudio (1993). *Ibidem*.

³² Narganes, José Claudio (1993) *Ibidem*.

1.3.4.- Teorías Conductuales

Desarrolladas principalmente en Norteamérica, toman como referencia las teorías psicológicas conductuales, que centradas exclusivamente en lo objetivable y medible, entienden el aprendizaje humano como un proceso de estímulo-respuesta, donde el numero de estímulos aportados, determinarán las posibilidades del individuo para dar respuesta de mayor riqueza. Como punto de partida, podemos seguir la definición que Josef Lee nos ofrece sobre el juego: "*Actividad instintiva, orientada hacia un ideal. En el niño es creación, en el adulto es recreación*". (Narganes, 1993: 23)³³

Las teorías enmarcadas en esta corriente van a ser:

- . Teoría de la exploración y reglas de juego.
- . Teoría de la exploración de conducta.
- . Teoría etológica.
- . Teoría de la competencia en el juego y movilización de energía.
- . Teoría del nivel óptimo de movimiento.
- . Teoría del aumento y reducción de la capacidad sensorial.

TEORÍAS CONDUCTUALES (I)		
TEORÍA DE LA EXPLORACIÓN Y REGLAS DE JUEGO	TEORÍA DE LA EXPLORACIÓN DE LA CONDUCTA	TEORÍA ETOLÓGICA
MORRIS, D. (1967)	WHITE, R. (1963)	BROWNE (1968)
EXPLORAR Y EXPERIMENTAR NUEVAS SENSACIONES	EXPLORACIÓN EN LA CONDUCTA DEL NIÑO. EL JUEGO SON ENERGÍAS QUE PARTEN DEL EGO, TENDENTES A PROBAR LAS CAPACIDADES DEL NIÑO RESPECTO AL MEDIO.	ENSEÑAR A CONOCERSE AL NIÑO. CONTEMPLA EL TERRITORIO, LA JERARQUÍA, LAS ARMAS.

³³ Narganes, J.C. (1993). *Ibidem*.

TEORÍAS CONDUCTUALES (II)

TEORÍA DE LA COMPETENCIA EN EL JUEGO Y MOVILIZACIÓN DE ENERGÍA:	TEORÍA DEL NIVEL ÓPTIMO DE MOVIMIENTO	TEORÍA DEL AUMENTO Y REDUCCIÓN DE LA CAPACIDAD SENSORIAL
WUELLNER.	ELLIS. (1972)	RYAN
MEDIANTE EL JUEGO, EL INDIVIDUO ALCANZA UN MAYOR CONTROL DEL MEDIO EN EL QUE SE DESENVUELVE, AL MEJORAR SU COMPETENCIA Y EFICACIA.	BÚSQUEDA DEL PLACER A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO, Y COMO MEDIO PARA RELACIONARSE CON EL MEDIO.	REDUCIR LA CAPACIDAD SENSORIAL DE LA PERSONA. EL JUEGO, FACILITA A LA PERSONA LA POSIBILIDAD DE APRENDER A SUPERAR LAS ADVERSIDADES, FACILITÁNDOLE EL ENFRENTAMIENTO CON LA VIDA

1.4.- Características del Juego

La actividad lúdica por tanto, reúne una serie de características que la diferencian de todas las demás actividades físicas:

- Para Huizinga (1938)³⁴, las características generales del juego son:
 - . Libre: no implica obligación.
 - . Placer: gusto por su ejecución.
 - . Superfluo: no tiene una consecuencia práctica en si mismo.
 - . Determinado en el tiempo y en el espacio: tiene un tiempo de ejecución y un espacio dónde se efectúa.
 - . Orden: todas sus manifestaciones están reguladas.
 - . Tensión y emoción: hay incertidumbre sobre lo que va a ocurrir.
 - . Misterio y evasión: que hace que la persona, se salga de la vida diaria (vivir situaciones ficticias).
- Para Piaget (1951)³⁵, estas características son:
 - . Desinterés: el juego es desinteresado, no tiene finalidad aparente (se justifica en si mismo).

³⁴ Huizinga, J. (1938). *El homo ludens*. Madrid: Alianza-EMECE.

³⁵ Piaget, J. (1951). *Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.

- . Espontaneidad: contrapuesto a las obligaciones, es instintivo, natural.
- . Placer: el juego es placentero.

Garaibordobil (1990)³⁶ considera las siguientes características del juego infantil:

- La primera característica que define el juego es *el placer*. El juego es siempre una actividad divertida, que generalmente suscita excitación y hace aparecer signos de alegría, pero aún cuando no vaya acompañada de estos signos de regocijo, siempre es evaluada positivamente por quien la realiza. Cualquier observador puede confirmar que los niños gozan con todas las experiencias físicas y emocionales del juego. Este placer del niño al jugar es divergente, ya que cada tipo de juego genera un efecto distinto.
- En segundo lugar, el juego es una *experiencia de libertad*, ya que la característica psicológica principal del juego es que se produce sobre un fondo psíquico general caracterizado por la libertad de elección (Amonachvili, 1986)³⁷. Mediante el juego, el niño sale del presente, de la situación concreta, y se sitúa en otras situaciones, otros roles, otros personajes, con una movilidad y una libertad que la realidad de la vida cotidiana no le permite (Alliprandi y Alliprandi, 1984). No obstante, y pese a que el juego es el reino de la libertad y de la arbitrariedad, presenta una paradoja interna, ya que comporta al niño una serie de restricciones voluntarias, porque para jugar el niño se debe ajustar a las pautas de conducta del personaje (como médico tiene que ser amable y manifestar respeto por el paciente), y cuando el juego es grupal tiene que acatar las reglas del mismo.
- En tercer lugar, el juego es sobre todo un proceso, *una finalidad sin fin*. Si entra en el utilitarismo o se convierte en un medio para conseguir un fin, pierde la atracción y el carácter de juego.
- En cuarto lugar, definimos el juego como una actividad que implica *acción y participación activa*.
- En quinto lugar, *la ficción* se considera como un elemento constitutivo del juego. Esta característica, que fue puesta de manifiesto por S. Freud y compartida por todos los autores, hace que el juego no sea la actividad en sí misma sino la actitud del sujeto frente a esta actividad.

³⁶ Garaibordobil, M^a Teresa (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea Ediciones.

³⁷ Amonachvili, C. (1986). El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares. *Perspectivas* V, XVI, 1, 87-97.

- En sexto lugar, el juego es una *actividad seria*. Si observamos a un niño cuando juega, lo primero que llama la atención es su seriedad. El niño pone todo su interés en el tema en cuestión, y está tan absorto en ella como un adulto cuando se halla interesado y concentrado en el trabajo que realiza. Pero no es el mismo concepto de seriedad que entendemos los adultos porque nosotros asociamos lo serio con lo que es eficaz, con lo que obtenemos resultados. El niño toma el juego con gran seriedad porque para él es una forma de afirmar su personalidad y mejorar su autoestima.

1.5.- Clasificando el Juego

Piaget estableció una relación entre el juego y la estructura del pensamiento del niño: De acuerdo a la estructura de cada juego, Piaget los clasificó en tres grandes categorías:

- *El juego de ejercicio* que es el primero en aparecer, corresponde al periodo sensoriomotor; el niño repite sus conductas sin un esfuerzo nuevo de aprendizaje, sin necesidad de utilizar el pensamiento; no modifica la estructura de sus conductas, no buscan resultados "*serios*"; esta forma de juego rebasa la primera infancia, pero tienden a disminuir con el desarrollo a partir del surgimiento del lenguaje.
- *El juego simbólico* comienza en el último estadio del periodo sensoriomotor y coincide con la formación del símbolo. Piaget sostiene que el símbolo lúdico es un paso necesario en el camino para desarrollar la inteligencia adaptada. El juego simbólico señala el apogeo del juego infantil, este juego no es otra cosa que el pensamiento egocéntrico en su estado puro; se refiere frecuentemente también a conflictos, intereses sexuales, defensa contra la angustia, fobias agresividad o identificaciones con agresores, repliegues por temores al riesgo o a la competencia, etc.
- *El juego de reglas* (en este momento el niño está emergiendo de sus propias necesidades al mundo de la realidad); este juego se construye de los 4-7 años, este juego es la actividad lúdica del ser socializado, la regla se debe a las relaciones sociales que lleva a cabo el sujeto. Estos juegos de reglas incluyen los juegos de ejercicio con competencia entre individuos y regulados por un código transmitido de generación en generación.

Existen diversas maneras de clasificar los juegos. Un sistema de clasificación útil es el que presenta Frisando (2006)³⁸:

- Juego exploratorio o sensorio-motor
 - Juego relacional
 - Juego constructivo
 - Juego dramático o simbólico
 - Juegos con reglas
 - Juegos motores "bruscos" o bulliciosos
- *El juego exploratorio* (al que también se le llama juego funcional) se entiende como una actividad que se realiza simplemente por y para disfrutar de las sensaciones físicas que produce. Ejemplos incluyen movimientos motores repetitivos tales como poner y sacar agua de su contenedor, hacer ruidos con la boca o con algún objeto, o subir y bajar escaleras repetidamente.
- El *juego relacional* denota la capacidad de los niños para usar objetos en el juego con el propósito para el que fueron creados. Incluye el usar objetos simples correctamente, tal como un cepillo para el pelo; combinar objetos que guardan relación, tal como un camión y un chofer; y hacer que los objetos hagan lo que se espera que hagan, por ejemplo, jalar una manija para abrir algo.
- Usualmente el *juego constructivo* se define como "*manipulación de objetos con el propósito de construir o crear algo*". La diferencia entre el constructivo, el relacional y el exploratorio es que en el juego constructivo el niño tiene una meta final en mente que requiere la transformación de los objetos en una nueva configuración. Por ejemplo, construir una pared con bloques, o hacer una persona de plastilina.
- En el *juego simbólico* (Piaget, 1962)³⁹, llamado también juego dramático, el niño pretende estar haciendo algo o ser alguien. El niño puede pretender con objetos (hace como que bebe té usando una tacita vacía, por ejemplo); sin objetos (se peina los cabellos con los dedos como si tuviera un peine), o puede poner en relación objetos inanimados (su muñeca hace como que alimenta a los animales).
- Los *juegos con reglas* involucran a los niños en una actividad con reglas o límites aceptados (García González, 2001: 74)⁴⁰. Este tipo de juego

³⁸ Frisando, Susana (2006). Una clasificación del juego infantil. *Desarrollo humano, constructivismo y educación*. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/item/2847>

³⁹ Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton

⁴⁰ García González. Enrique (2001). *PIAGET: la formación de la inteligencia*. México: Trillas.

implica expectativas compartidas y la voluntad de consentir y aceptar los procedimientos que se han acordado o establecido. Un elemento de competencia puede estar presente, ya sea con otro niño o consigo mismo. El juego puede ser un juego conocido y con reglas estándar, tal como un juego de casinos, o puede ser un juego con reglas que el niño ha inventado.

- Turbulento y físico son dos palabras que describen a los *juegos motores bruscos*. Usualmente se entiende este tipo de juego como un patrón de acción que se ejecuta en un alto nivel de actividad, usualmente por un grupo de personas, aunque dos individuos solos pueden también desarrollar este tipo de juego. El juego motor puede incluir actividades tales como correr, hacer cosquillas, empujarse "jugando" o rodar por el suelo. La diferencia entre los juegos motores y el comportamiento agresivo, es que este último no es realizado de manera juguetona.

1.6.- Estrategias del Juego

1.6.1.- Individual

Se da en situaciones de juegos psicomotrices o en juegos sin estructura. La estrategia por lo tanto vendrá dada por la incertidumbre que proviene del medio que le rodea, los elementos que utiliza y sus propias limitaciones creativas o imaginativas.

Las decisiones son personales y no mediatizadas por otras personas, ya que las acciones se realizan en solitario.

Ejemplo del niño que juega sólo con objetos (indios, coches, muñecas...).

1.6.2.- De Cooperación

Se aprecian en estos juegos relaciones entre personas que tienen un fin común y todos colaboran a ello.

Se da una "*comunicación*" que se hace imprescindible para alcanzar el éxito en el desenlace final del juego. A este tipo de juegos pertenecen los juegos sociomotores.

Ejemplo los juegos de construcción (castillos de arena, muñecos de nieve, hacer una torre humana...).

1.6.3.- De Oposición

Son aquellos en los que participan dos individuos o dos grupos, y el éxito del juego se consigue exclusivamente mediante el fracaso del otro.

Son juegos sociomotores, ya que son dos los participantes en el juego.

La base del funcionamiento del juego será la "contracomunicación", o sea, todo lo que recibo del otro será en mi contra.

Ejemplo, los juegos de competición.

1.6.4.- De Resolución

Son juegos en los que se da la posibilidad de decidir durante el desarrollo del mismo a cada participante relación con todos los demás, oponiéndose o cooperando, produciendo ambivalencia de situaciones (comunicación o contracomunicación) e introduciendo el posible engaño o trato mantenido.

Estos juegos llevan a la necesidad de resolver situaciones nuevas y cambiantes a lo largo del desarrollo del juego.

Ejemplo, los juegos de salón, juegos de desplazamiento como el cortahilos, las cuatro esquinas...(De la Torre y De las Mulas, 1990)⁴¹.

1.7.- El Juego y el desarrollo de las capacidades del alumnado de Educación Infantil

Está claro que todos los expertos (Medrano, 1995⁴²; Garón, 1996⁴³; Sarlé, 1999⁴⁴) coinciden en que el juego es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. No sólo es una actividad de autoexpresión para el

⁴¹ De la Torre, E. y De las Mulas, J.M. (1990). *Apuntes del Curso de Experto en Educación Física. Tema 16*. Escuela Universitaria "Ave María". Granada.

⁴² Medrano Mir, G. (1995). *El gozo de aprender a tiempo, 2ª edición ampliada*. Pirineos. Huesca.

⁴³ Garon, Denise (1996). *Una ludoteca para ti*. Québec: CIDE-OMEP,

⁴⁴ Sarlé, Patricia (1999). *El lugar del juego en el Jardín de Infantes*. Tesis de Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

niño/a, sino también es una forma de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llega a conocerse a sí mismo y a formar conceptos sobre el mundo.

A continuación, se explica sintéticamente, el papel del juego en el desarrollo de las múltiples cualidades del ser humano: el desarrollo psicomotor, cognitivo, afectivo-emocional y social.

□ **JUEGO Y DESARROLLO PSICOMOTOR**

El juego potencia el desarrollo del cuerpo y los sentidos:

- Descubre sensaciones nuevas
- Coordina los movimientos de su cuerpo
- Estructura su representación mental del esquema corporal
- Explora sus posibilidades sensoriales y motoras, ampliándolas
- Se descubre a sí mismo en el origen de las modificaciones materiales que provoca
- Va conquistando su cuerpo y el mundo exterior
- Tiene experiencias de dominio que le fomentan la confianza en sí mismo

□ **JUEGO Y DESARROLLO COGNITIVO**

El juego crea y desarrolla estructuras mentales, promoviendo la creatividad:

- Los juegos manipulativos son un instrumento de desarrollo del pensamiento
- El juego es una fuente de aprendizaje que crea zonas de desarrollo potencial
- La actividad lúdica estimula la atención y la memoria
- El juego simbólico o de representación fomenta el descentramiento cognitivo
- El juego origina y desarrolla la imaginación y la creatividad
- El juego estimula la discriminación fantasía-realidad
- El juego es comunicación y facilita el desarrollo del lenguaje coherente
- La ficción que conlleva el juego es una vía de desarrollo del pensamiento abstracto

□ **JUEGO Y DESARROLLO AFECTIVO-EMOCIONAL**

El juego promueve el equilibrio afectivo y la salud mental:

- Es una actividad placentera que estimula satisfacción
- Permite la asimilación de experiencias difíciles facilitando el control de la ansiedad asociada a estas situaciones
- Posibilita la expresión simbólica de la agresividad y de la sexualidad infantil
- Es un medio para el aprendizaje de técnicas de solución de conflictos
- Facilita el proceso progresivo de la identificación psicosexual

□ **JUEGO Y DESARROLLO SOCIAL**

El juego es un instrumento de comunicación y socialización infantil:

a) Los juegos simbólicos, de representación o ficción:

- Estimulan la comunicación y cooperación con los iguales
- Amplían el conocimiento del mundo social del adulto y prepara al niño para el mundo del trabajo
- Estimulan el desarrollo moral, ya que son escuela de autodominio, voluntad y asimilación de reglas de conducta
- Facilitan el autoconocimiento, el desarrollo de la conciencia personal
- Ayudan en los procesos de adaptación socio-emocional

b) Los juegos de reglas:

- Son aprendizaje de estrategias de interacción social
- Facilitan el control de la agresividad
- Son ejercicio de responsabilidad y democracia

c) Los juegos cooperativos:

- Promueven la comunicación e incrementan los mensajes positivos en el seno del grupo
- Mejoran el autoconcepto, aumentando la aceptación de uno mismo y de los demás
- Aumentan el nivel de participación en actividades de clase
- Estimulan los contactos físicos positivos en el juego libre, y disminuyen los contactos físicos negativos y las interacciones verbales negativas
- Incrementan las conductas de cooperar y compartir, es decir, la conducta prosocial

- Potencian la conducta asertiva disminuyendo las conductas pasivas y agresivas
- Mejora el ambiente o clima social de aula
- Facilitan la aceptación interracial

2.- EL JUGUETE COMO MEDIADOR LÚDICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

El alma infantil es siempre la misma, espontánea, curiosa, imaginativa (...) encariñándose apasionadamente con un juguete o desmontándolo para ver lo que hay en su interior, adornando con su nueva imaginación la fea y triste realidad...
GEORGE SAND, 1870

Desde que el ser humano apareció en la faz de la tierra se convirtió en un ser curioso y probablemente juguetón. La pregunta surge sola: ¿cuál habrá sido el primer juguete de los niños de esa época de la historia de la humanidad? Si, como se podría pensar, vivían en cavernas, lo único que podían tener a la mano serían unos cuantos guijarros, que vendrían a ser las primeras canicas; algunos huesos restos de antiguas comidas y algunas ramas. Esto, por cierto, no es sino una presunción pero bien vale la pena hacer el ejercicio de imaginar esa escena. ¿Esto, de por sí, es también un juego, o no?

En sus primeros pasos, el juguete era artesanal e incluso en ocasiones eran los propios niños quienes los fabricaban, generalmente buscando imitar objetos de la vida real. La revolución industrial dio un vuelco en la fabricación de estos artefactos de diversión y la evolución de la tecnología permitió crear objetos cada vez más parecidos a los reales para la distracción de los niños.

En la segunda mitad del siglo XX, el desarrollo de la tecnología electrónica permitió la invención de artefactos cada vez más sofisticados como carros eléctricos y a control remoto y las muñecas parlantes. De esta época es también el desarrollo de los populares videojuegos que tanto han evolucionado, haciéndose cada vez más reales y emocionantes.

El común denominador de los juegos mencionados tenían un ingrediente: la imaginación que ha ido quedando de lado por el auge de los juegos modernos electrónicos, mucho más fríos y que se inclinan más por la estrategia, asunto que antes se usaba solamente para jugar ajedrez. Los tiempos no son los mismos, no cabe duda.

El juguete suele ser considerado un objeto accesorio, un complemento en la vida de los niños. Sin embargo no ha existido persona que haya crecido sin ellos, aún los sectores más humildes, imposibilitados económicamente de

acceder a los juguetes del mercado, apelan al ingenio para crear juguetes propios con los materiales que tienen a mano; barro, trapo, cartón, papel, fibras vegetales, madera, laca, plomo, cera, hojalata y alambre, son precarias soluciones capaces de convertirse en objetos de divertimento infantil, materiales que se prestan para la construcción de esta clase de objetos gracias a la imaginación y creatividad de los niños.

2.1.- Conceptualizando el juguete

La palabra juguete es un tanto heterogénea. Incluye en sí misma a una enorme variedad de productos, que se clasifican en centenares de categorías según los materiales utilizados en su fabricación (plásticos, madera, metal, textil, papel, cartón, etc.), los mecanismos incorporados en los mismos (con movimiento, sin movimiento, eléctricos, a pilas, a resorte...), el proceso de producción (inyección de plástico, imprenta, etc.) que lógicamente influye sobre el producto final, y el uso por edades.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua española (2004)⁴⁵ lo define como “*Objeto atractivo con que se entretienen los niños*”.

La Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (IPA)⁴⁶, donde definen que:

“Un juguete es un objeto que convoca al juego. Puede ser cualquier cosa en tanto tiene lugar en el espacio imaginario del jugador. No sólo son juguetes aquellos que fueron pensados como tales. Una caja de zapatos puede ser un juguete”.

⁴⁵ Real Academia de la Lengua Española (2004). www.rae.es

⁴⁶ IPA Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, es una organización internacional no gubernamental, fundada en Dinamarca en 1961. Es interdisciplinaria y sus miembros son personas de todas las profesiones que trabajan para o con los niños. Es reconocida por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas ECOSOC y tiene status consultivo con UNESCO y UNICEF. Declaración de los Derechos del niño a Jugar de IPA y al art. 31 de la Convención de los Derechos del Niño. Declaración IPA “ *El derecho del niño a jugar.*

El artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989).

“Se reconoce el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Se respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

Para Analía Di Capua y Mónica Viñas (2005)⁴⁷, asesoras de Giro Didáctico “es a través del juguete que los niños exploran, descubren, aprenden e interactúan. El juguete es un recurso que tiene como objetivo la recreación pero sin dejar de lado el aprendizaje, el desarrollo de distintas habilidades y la formación social”.

Un juguete, en definitiva es un objeto con el cual jugar, generalmente destinado a niños y niñas, aunque existen también diversos juguetes para adultos o ambos. Los juguetes pueden ser utilizados individualmente o en combinación con otros. Ciertos juguetes son asociados con épocas históricas o culturas particulares, mientras que otros aparentan poseer popularidad universal.

Desde que existe el ser humano, existe la motivación y la necesidad de buscar distracciones y divertimentos. Esto es mucho más común en la niñez. Para ello el hombre siempre ha buscado conformar objetos que ayuden a llevar adelante dichos objetivos. Con el tiempo, estos objetos también han logrado influir en el desarrollo intelectual y psíquico del niño.

Las consideraciones acerca de los juguetes varían. Por un lado son un instrumento de placer para el niño, y, por otro, puede servir a propósitos educativos, llegando a tener gran importancia en el desarrollo de sus capacidades creadoras. Además, se lo considera un medio eficaz para el conocimiento de la realidad. En sus juegos y a través de sus juguetes, el niño refleja la vida que lo rodea, adquiere y precisa conocimientos.

Su importancia era real, puesto que no existía otra cosa. Los juegos de los niños han estado determinados por los avances tecnológicos en la construcción de juguetes y por los cambios sociales y urbanísticos que han experimentado nuestros pueblos y ciudades. Así, antes era corriente ver a los niños jugar en calles y plazas al elástico, al escondite, al aro o a la rayuela. Es común que hoy la tábata, el balero y el yo-yo ya no sean tan populares como antaño. La televisión, el tráfico y la sobrecarga de tareas extraescolares, impiden que los chicos puedan seguir jugando en plena calle. Los tiempos cambian, las generaciones de seres humanos son distintas, y los juegos que eligen los niños se relacionan con esos nuevos momentos de la humanidad. (Rodríguez Oquendo, 1993)⁴⁸

⁴⁷ Di Capua, Analía y Viñas, Mónica (2005). *Los juguetes. Objetos mágicos*. Giro Didáctico. www.girodidactico.com- Tiny Love Argentina.

⁴⁸ Rodríguez Oquendo, F. J. (1993). "La literatura y el juego". En Andrés Tripero, T. (comp.): *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Pablo Montesino.

Con el paso del tiempo, éste deja de ser un objeto de placer para un niño para convertirse en un elemento arqueológico para estudios científicos o en objeto de gran valor para coleccionistas. La evolución del juguete está íntimamente relacionada con los avances tecnológicos y científicos que se fueron produciendo a lo largo de la historia.

Los juguetes han experimentado grandes cambios, pasando desde los puramente artesanales, hechos con materiales de desecho por los propios niños o con materiales pobres, como el cartón o la hojalata, a los juguetes tecnológicos, que funcionan con microprocesadores. Autos, motos, talleres, cocinas, celulares, computadoras... Los juguetes imitan a la perfección el modo de vida y los objetos que interesan a los adultos.

La niñez influye en el futuro de la persona, es en ese momento donde se configura la personalidad del hombre. La niñez, para bien o para mal, repercute sobre toda la vida del ser humano. Por ello es de vital importancia para el desarrollo del hombre su vida infantil. El juguete es un objeto de entretenimiento y de instrucción para los niños que muchas veces ayuda a desarrollar el pensamiento y la creatividad. Por todo esto es que el interés en los juguetes existió desde los mismos comienzos de la humanidad.

Los juguetes provocan en los niños sensaciones de las más diversas. Llegando a convertirse en un medio de aprendizaje y de conocimiento mucho más allá del mero entretenimiento, también necesario en la niñez. La humanidad no ha tenido información casi sobre la vida del hombre sin juguetes. Este dato nos afirma la postura de que su necesidad para el desarrollo del niño es un pensamiento que recorrió al hombre durante toda su historia. Los juguetes son, a la vez, motivos de distracción para adultos envueltos en la vorágine de la cotidianidad, principalmente los juegos de ingenio y de azar. (Vial, 1988: 72)⁴⁹

Mediante el juguete, instrumento del juego, el niño/a establece una relación lúdica con todo ello. Aprende a expresar sus sentimientos y a compartir con los demás; averigua curioso la utilidad de los aparatos y los nombres de los animales; se siente importante vestido de médico y comprende lo frágil que es el regalo de la vida. En definitiva, a través del juego, el niño/a ensayará esa vida futura que, incipiente, se extiende ante él.

⁴⁹ Vial, J. (1988). *Juego y educación. Las ludotecas*. Madrid: Akal.

Es una herramienta más que posibilita la relación social entre los chicos y un desarrollo intelectual y creativo ideal en la temprana edad. La base del hombre adulto es su niñez, y en ella, el juguete cumple funciones esenciales.

2.2.- Clasificando el Juguete

Derivado de todos los pronunciamientos anteriores en la ciencia pedagógica y psicológica han existido variados criterios para clasificar los juguetes, lo que está muy relacionado con la posición teórica asumida. En este sentido se encuentra entre las primeras la clasificación de Bühler (1966)⁵⁰, para quien los juguetes podían designarse en tres tipos:

- Juguetes proyectados para el movimiento y la provisión de actividad motora, con vista al desarrollo muscular.
- Juguetes adecuados para el juego constructivo y creador, cuya fase señala el comienzo de la conquista del niño de los materiales que le rodean.
- Juguetes que se prestan a la acción dramática, la ficción, y el juego imitativo y capacitan al niño o niña a penetrar en el mundo de la fantasía.

Esta clasificación de Bühler, aparentemente tan simple y poco actualizada para esta época, tiene subyacente un enfoque que visto bajo la luz de un análisis de nuevo tipo, ofrece aristas interesantes de considerar, algo que se ha de retomar cuando se valore la relación del juguete con la estimulación de las inteligencias.

Piaget (1982)⁵¹ establece una clasificación de juegos y juguetes ya mencionadas al inicio de este material, que es muy orgánica y consecuente con su teoría del desarrollo del conocimiento, por lo que refuerza el enfoque hacia la esfera intelectual.

Existen clasificaciones que se refieren a las edades cronológicas, relacionando una serie de juguetes apropiados para una determinada etapa del desarrollo, y se habla así de juguetes para lactantes, para niños de edad temprana, para los de edad preescolar. Este tipo de clasificación tiene muchas limitaciones, pues como ya se dijo anteriormente, la edad solo puede constituir una guía general, siendo más importante valorar los procesos y propiedades

⁵⁰ Bühler, Charlotte (1966). *El desarrollo psicológico del niño desde el nacimiento a la adolescencia*. Buenos Aires: Losada.

⁵¹ Piaget, J. y otros (1982). *Juego y desarrollo*. Barcelona: Crítica.

psíquicas que en un momento determinado del desarrollo son promovidos y estimulados por un tipo dado de juguetes.

Esto nos lleva a clasificaciones que descansan básicamente en los procesos y cualidades en que intervienen, y así tenemos, por ejemplo:

- Juguetes para la concentración visual y auditiva
- Juguetes para la discriminación perceptual
- Juguetes para el desarrollo de la actividad con objetos
- Juguetes para la formación de los movimientos finos (presión, agarre, etc.)
- Juguetes para estimular la motilidad gruesa
- Juguetes para el desarrollo del lenguaje
- Juguetes para la generalización de relaciones
- Juguetes para la estimulación de emociones positivas
- Juguetes para el desarrollo sensorial
- Juguetes para la estimulación de los procesos asociativos
- Juguetes para la formación de representaciones

Otra clasificación semejante, en la línea conceptual de H. Page, es la siguiente:

- Juguetes para el desarrollo del vigor y la destreza motriz
- Juguetes para las acciones constructivas y creadoras
- Juguetes para la representación e imitación
- Juguetes para el desenvolvimiento social
- Juguetes para la habilidad artística: artes y manualidades
- Juguetes para la adquisición de conocimientos
- Juguetes de interés científico y de relaciones mecánicas.

Gardner (2000)⁵² entiende que estas clasificaciones hacen hincapié en la estimulación de determinados procesos y cualidades, pero no contemplan todas las potencialidades susceptibles de ser estimuladas, ni todas las áreas de desarrollo. No obstante, su principio conceptual principal, estimular las propias acciones psíquicas o físicas, que significan la esencia de su enfoque, constituye una dirección acertada en el estudio de esta problemática, y se relaciona estrechamente con posiciones modernas, en las que puedan engarzarse de manera muy natural.

⁵² Gardner, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós

En esta línea de análisis de los juguetes, hay una metodología de análisis estructurada y suficientemente completa para aplicar con seriedad a los estudios de juguetes. Se trata del "*Sistema ESAR de clasificación y análisis de juguetes*". Este método específico de análisis de juegos y juguetes fue elaborado por Denise Garon, en Quebec (Canadá)⁵³, como modelo de clasificación de los materiales lúdicos. Es un sistema compuesto de seis facetas que sintetizan las etapas del desarrollo infantil a través de las principales formas de actividades lúdicas y las grandes dimensiones del comportamiento, tanto desde el punto de vista cognoscitivo, instrumental, social, lingüístico, como afectivo (Garon, Filion, Doucet, 1996)⁵⁴. Y ésta es la metodología utilizada para estudiar el criterio de potencial educativo de los juguetes en los estudios que desde AIJU se llevan a cabo anualmente y que permiten la edición de una Guía de Juguetes para consumidores y educadores. Por medio de este sistema se puede analizar el potencial educativo que tienen estos materiales, es decir se puede definir, en qué aspectos del desarrollo pueden influir de forma más notoria.

2.3.- El Juguete y el Desarrollo Físico y Psíquico del niño y la niña

Siempre que se comienza a tratar sobre las particularidades del juguete y sus efectos y relaciones con el desarrollo de los niños y niñas, invariablemente se correlacionan con la significación del juego, pues en dependencia de la misma es que generalmente se concibe la elaboración de dichos objetos. Así, por ejemplo, Piaget (1982)⁵⁵ establece una clasificación de los juegos que es ampliamente conocida, y en la que se especifican que estos pueden ser *funcionales, de construcción, de reglas, de roles, y didácticos*, si bien estos últimos no constituyen realmente una categoría en sí mismos, sino una que es extensible a las demás, concepto sobre el cual se ha de volver en un momento posterior.

Sobre la base de esta clasificación de los juegos se organiza a su vez una idéntica referente a los juguetes, y se habla entonces de juguetes

⁵³ ESAR es el método de análisis y clasificación de material de juego Fue elaborado por la doctora en psicología Denise Garon en Quebec (Canadá), en 1982. El análisis de los juguetes según el sistema ESAR consiste en la división de seis categorías, que sintetizan las etapas del desarrollo del niño/a a través de las principales formas de actividades lúdicas y las grandes dimensiones del comportamiento, tanto desde el punto de vista cognoscitivo, como instrumental, social, lingüístico y afectivo.

⁵⁴ Garon, D.;Filion,R.; Doucet, M. (1996). *El sistema ESAR. Un método de análisis psicológico de los juguetes*. AIJU Ibi (Alicante)

⁵⁵ Piaget, Jean (1982). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.

funcionales, de construcción, de roles, reglas y didácticos, que tienen determinados contenidos, funciones educativas y patrones de acción, estrechamente relacionados con el desarrollo de los juegos a que se refieren, y que se materializan en tipos determinados de objetos que se supone gozan de estas propiedades. De esta manera el juguete aparece como algo sin significación en sí mismo como objeto de la realidad, y sus efectos sobre el desarrollo físico y psíquico se valoran solamente en sentido de lo que proporciona el juego como tal. Esto, que en cierta medida es aceptable, limita, sin embargo, conocer verdaderamente las posibilidades del juguete para el desarrollo de los niños y niñas, pues solamente lo concreta a la situación del juego. Y si bien esta es la actividad más importante del niño y niña de edad preescolar, no es el único tipo de actividad que estos realizan, y en la cual, el juguete, como objeto de la realidad, también ejerce una acción estimuladora sobre los distintos procesos y propiedades psíquicas, aunque no estén inmersos dentro de una actividad de juego propiamente dicha.

El juguete ha propicia una estimulación de diversos procesos y cualidades psíquicas, tales como la discriminación y diferenciación perceptual, la concentración de la atención, la generalización de relaciones, el razonamiento, en fin, ha tenido un efecto importante a los fines del desarrollo del niño o la niña.

Escribá (1998: 77)⁵⁶ considera que *“la finalidad de un juguete es estimular la actividad y la iniciativa de los niños y las niñas, posibilitando así que los más diversos procesos y cualidades psíquicas, así como las destrezas motrices, se desarrollen en relación con las particularidades intrínsecas de cada tipo de juguete y lo que este fundamentalmente promueve en cada acción psíquica o física”*. Se hace incidencia en el aspecto de *“fundamental”* que cada tipo de juguete potencia, para destacar que en un mismo objeto-juguete están asentadas no solo la acción psíquica que constituyen su función principal, sino también otras sobre las que igualmente ejerce un efecto, aunque no sea tan destacado en algunos casos.

Un fin principal del juguete lo es también el ofrecer al niño y la niña la oportunidad de expresarse y poner en práctica las nuevas habilidades adquiridas en las sucesivas fases de su desarrollo normal, en particular en la etapa infantil en la que el juego es la actividad fundamental y parte

⁵⁶ Escriba, A. (1998) *Los juegos sensoriales y psicomotrices en la Educación Física*. Madrid: Editorial Gymnos.

consustancial del medio en el cual se educan, constituyendo el instrumento básico de su proceso educativo. (Gorriz, 1977)⁵⁷

2.4.- El papel del juguete en Educación Infantil

En el desarrollo infantil, la necesidad de crecer y dominar el entorno es tan fuerte que el niño pone en esta función todo su empeño, energía y vitalidad. Por eso, según explica Petra M^a Pérez (2006)⁵⁸ *"se aprende más y a mayor velocidad en la infancia que en ningún otro periodo de la vida. El juguete es el recurso que, aún inconsciente, necesariamente emplea en este proceso"*.

Por lo tanto, el juguete es el instrumento a través del cual se realiza el proceso del juego, lo cual, según explica Ortega (2002)⁵⁹ *"no es decir poco desde la perspectiva psicoeducativa. Lo importante es el juego mismo, para lo cual ciertos objetos son preciosos, si están bien elegidos, bien diseñados y oportunamente traídos al escenario lúdico"*.

Así, un buen juguete no es *"neutro"*, sino que puede y debe estimular la imaginación para desencadenar los mecanismos del juego, y enriquecer el escenario del juego, favoreciendo la interacción, asegurando la comunicación y perfeccionando la actividad realizada.

El juguete, además, crece con los niños y lo hace de forma diferente para cada uno de ellos. A veces, el juguete favorito de un pequeño, que le ha acompañado a todos los sitios durante muchos meses, queda arrinconado, sustituido por otro nuevo. Otras, un juego que hemos regalado a un niño no le gusta a otro de su misma edad, tal vez porque prefiere juegos más activos, o porque es más retraído o, simplemente, porque cada niño es diferente.

La escuela es el lugar donde el niño se prepara para su futura inserción en la sociedad, donde aprende a discernir las cosas, a defender criterios, a formar opiniones... Dino Salinas concibe el aula de Educación Infantil *"como una especie de laboratorio donde, cada mañana, cuando entra el niño o la niña, se abren un conjunto de posibilidades para hacer cosas, para experimentar, para sentir, manipular, observar, hablar"*.

⁵⁷ Gorriz, J. M^a (1977). *El juguete y el juego. Aproximación a la historia del juguete y a la psicología del juego*. Valencia: Avance

⁵⁸ Pérez, Petra M^a (2006). *La vida es un juego de ingenio*. www.Lasprovincias.es

⁵⁹ Ortega Ruiz, Rosario (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.

En el centro infantil la utilización del juguete como medio didáctico o como objeto de conocimiento, ha de apoyarse en una sólida base respecto a las posibilidades que el juguete puede ofrecer, y de cómo usarlo para alcanzar los objetivos que se propone el educador en sus actividades pedagógicas. Realmente hablar de un juguete didáctico es casi una tautología, pues cualquier juguete, esté diseñado o no con propósitos de enseñanza, constituye en sí mismo un medio de conocimiento del mundo, y un objeto que propicia ese conocimiento.

Por lo tanto, lo único que diferencia a un juguete didáctico de otro que no se dice que lo sea, es que el primero está dirigido y orientado conscientemente a la consecución de objetivos educativos y concretos, posibilitando dirigir la actividad lúdica de los niños y las niñas de manera organizada, sistemática y planificada, hacia un objeto específico. Por lo tanto, cualquier área de desarrollo puede tener juguetes didácticos, y cualquier inteligencia puede promoverse por ellos.

Bien sea considerado como didáctico supuestamente concebido para el disfrute infantil, el uso del juguete en el centro infantil por parte de los educadores ha de tomar en cuenta ciertas consideraciones:

- El juguete, al igual que cualquier otro objeto de la cultura humana, no refleja directamente su función, sino que requiere de un aprendizaje progresivo, que se da generalmente en la actividad conjunta de los niños y niñas con los adultos. En este sentido, el juguete no enseña a jugar, aunque su fin sea muy evidente. Es el educador, quien pone en contacto al niño y la niña con el mundo de los juguetes, y les enseña las acciones que están impresas en su significación.
- Todo educador ha de conocer profundamente los objetivos y metodología de cada juguete, para dirigir de manera más eficaz el proceso de apropiación por los niños y niñas de su significación constante.
- El niño y la niña han de tener posibilidades de entrar en contacto por sí mismos con los juguetes, y tratar por su propio esfuerzo de "descubrir" su función, pero el educador ha de estar presto a brindar el nivel de ayuda que se requiera caso de que no sepan, o no puedan, aprender directamente su función.
- Todos los niños y niñas han de jugar con todos los juguetes, para posibilitar la estimulación de todas sus inteligencias.

- Los niños y las niñas han de aprender a compartir los juguetes, por lo que la educadora ha de aplicar los mejores manejos educativos cuando alguno quiera tenerlos solo para sí. Una buena medida es estimular a los pequeños a jugar de manera conjunta con un mismo juguete, o disfrutarlo por un tiempo y luego legarlo a los otros.
- Un mismo juguete va a transformar su utilización en la medida en que se dan las diferentes etapas evolutivas, por lo que los educadores han de ampliar su rango de uso, conjuntamente con los cambios que se operan en los niños y las niñas. Por eso, los juguetes han de guardarse, o intercambiarse con los otros grupos etarios, y de esta manera se potencia su acción sobre los diferentes procesos y cualidades psíquicas.
- El educador ha de orientar y hacer ver a los niños y niñas las posibilidades que puede tener cualquier juguete, y no solamente la de su función evidente.
- Los educadores han de crear juguetes artesanales, utilizando todas las técnicas al alcance y los materiales de desecho y reciclables, aunque existan posibilidades de su adquisición industrial. Los niños y niñas pueden cooperar en la elaboración de los mismos.

Como estas muchas otras cosas pudieran aconsejarse a los educadores respecto a la utilización de los juguetes, solamente se han señalado algunas de las más importantes. Pero no solo a los educadores atañe esta problemática de los juguetes, también a los padres es aconsejable darles algunas recomendaciones.

2.5.- El juguete didáctico

En las últimas décadas se ha producido un auge del concepto del juego o juguete didáctico, que intenta aunar los conceptos de trabajo/utilidad y juego. Pero, ¿qué queremos decir con estos conceptos?

Con la clara intuición infantil, el niño se da cuenta de que con juguete didáctico nos referimos a un tipo de recursos que sólo se usan dentro del aula y, además, con un cierto grado de obligatoriedad. Por otra parte, Julio Torres (2000)⁶⁰ críticamente, comenta que *"los adultos, en vez de reconocer de manera explícita que hay recursos didácticos de poco valor y que, además, tienen un aspecto nada atractivo, prefieren optar por edulcorar tales instrumentos con la palabra juguete, añadiéndole el calificativo de didáctico."*

⁶⁰ Torres Santomé, Julio (2000). Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares. *Aula de innovación educativa*, N° 92, 2000 , pag. 66.

Si, como es sabido, el juego contribuye al desarrollo integral de la persona, ya que influye en todas las áreas de la personalidad intelectual, creativa, psicomotriz, social y emocional o afectiva, todos los juguetes son educativos, porque contribuyen al desarrollo infantil en sus diversas aportaciones.

Pero, además, los juguetes poseen un potencial didáctico, ya que hay juguetes que permiten afianzar o ejercitar aprendizajes específicos, relacionados con el currículo escolar. Cualquier área didáctica es susceptible de utilizar juguetes como un eficaz instrumento: lenguaje, matemáticas, historia, etc.

Juguete educativo es el que despierta la curiosidad, el interés por saber, el ánimo para superarse, el gusto por compartir o, simplemente, la risa. Aunque a menudo se utilicen los términos educar y enseñar como sinónimos, cabe precisar que educar va más allá de la transmisión de conocimientos académicos (letras, números, meses del año...).

Según explica Costa (2007)⁶¹ *"intrínsecamente, un juguete no es ni educativo ni didáctico, un juguete es un juguete. Pero en las utilizaciones que se realicen con él y en la orientación que las personas adultas puedan dar a su uso es cuando se podrá calificar de educativo o de didáctico"*. No obstante, aunque su participación es necesaria, los expertos recomiendan que tanto padres como docentes eviten convertir un juego de niño en lección de adultos. Así, algunos señalan que incluso cuando padres y educadores interrumpen a los pequeños cuando juegan a pelear pueden estar impidiendo que aprendan a resolver los conflictos y a reconciliarse después. En el colegio, a través del juego el profesor puede analizar muchos aspectos del niño como capacidades lingüísticas, comprensión del medio social, destrezas... Por otra parte, la escuela permite al niño tener una visión diferente del juego: aprende a elegir con los demás, a observar, a compartir, a respetar las reglas...

Los juguetes didácticos, los clasifica Chateau (1993)⁶² en tres categorías:

⁶¹ Costa, María (2007). Padres y educadores apuestan por un mayor uso del juguete como elemento educativo en las aulas. *Consumer.es*

⁶² Chateau, Jean (1993). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

- *El juguete técnico*, basado en imitaciones precisas de objetos pertenecientes al mundo de los adultos, proporciona al niño no sólo el placer de la posesión, sino la satisfacción adicional por el conocimiento profundo del juguete en sí mismo. La tentación de destruirlo, de desmontarlo y de rehacerlo de nuevo aparecerá casi instantáneamente, dando al niño la oportunidad de ejercitar su habilidad manual e intelectual. Dentro del grupo de juguetes técnicos destaca el modelismo. La habilidad adquirida con el ejercicio de estos juegos conducirá después al bricolaje, al que los adultos dan un contenido de utilidad y hasta de afición.
- *El juguete creativo* estimula la capacidad expresiva del niño/a a través de diferentes técnicas: el dibujo (lápices, rotuladores, tizas y pasteles), el recorte (tijeras de puntas redondeadas y papeles de colores) y la pintura (brochas gordas, acuarelas y caballetes). Son útiles también el moldeado con plastilina, los mosaicos y los juegos desmontables.
- *Los juegos de sociedad o de mesa* garantizan la participación infantil y el desarrollo de diversas cualidades intelectuales: reflejos, estrategia, sentido de anticipación, cálculo, memoria, lógica y destreza mental. Los juegos de mesa no sólo entretienen y forman, sino que además inculcan en la persona el sentido del riesgo y el concepto de la responsabilidad en el cumplimiento de las reglas de comportamiento.

3.- INVESTIGACIONES RELEVANTES SOBRE EL JUEGO Y EL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN VALORES

La finalidad de un juguete es estimular la actividad y la iniciativa de los niños y las niñas, posibilitando así que los más diversos procesos y cualidades psíquicas, así como las destrezas motrices, se desarrollen en relación con las particularidades intrínsecas de cada tipo de juguete.
ANTONIO ESCRIBÁ, 1992

En este apartado haremos un análisis temporal de algunas investigaciones que han representado un hito en la investigación en Educación Infantil, utilizando el juego y el juguete como medios para conseguir objetivos educativos.

3.1.- Investigaciones relevantes sobre el juego y el juguete en Educación Infantil

3.1.1.- El Sistema ESAR para la clasificación del juguete

Fue elaborado por Denisse Garon (1966)⁶³ en la Universidad de Québec que considera porque para constituir y organizar una colección de juegos y de juguetes es importante adoptar principios generales, fácilmente adaptables en forma de categorías y de criterios de agrupamiento.

El sistema Esar es el fruto de una investigación llevada a cabo para responder a las preocupaciones de los adultos, siendo esencial insistir sobre la importancia para el niño de la libre elección en el juego. El niño que juega debe ser siempre libre de elegir y utilizar a su gusto los accesorios de su propio juego.

Existen juegos, accesorios y actividades lúdicas que pueden acompañar cada fase del desarrollo. Así mismo, numerosos juegos e intereses lúdicos

⁶³ Denisse Garon (1966). Sistema ESAR para la clasificación del juguete.

Las investigaciones efectuadas en ludotecas de diversos países, al igual que una revisión sistemática de la documentación especializada me han convencido del interés y de la utilidad de presentar una obra rigurosa, sobre el análisis y la clasificación de los objetos de juego.

El sistema Esar es el fruto de una investigación llevada a cabo para responder a las preocupaciones de los adultos, siendo esencial insistir sobre la importancia para el niño de la libre elección en el juego. El niño que juega debe ser siempre libre de elegir y utilizar a su gusto los accesorios de su propio.

siguen la evolución de las habilidades del niño y toman el color y las características propias de cada etapa.

Las habilidades y las competencias de los niños son el mejor índice de la pertinencia de un juguete mejor aún que la edad cronológica. Es importante conocer el valor psicológico y educativo de un objeto en el sentido más amplio de estos términos, y decir su contribución al desarrollo del niño por el placer del juego espontáneo que suscita. Ciertos objetos corresponden mejor que otros a los gustos, habilidades y necesidades de los niños. Juguetes pertinentes y deseables para los niños de cinco años no interesarán necesariamente a los niños de otro grupo de edad. Además, las indicaciones dadas por el fabricante no son siempre índices confiables aun si a veces la información resulta correcta. Un buen conocimiento del desarrollo del niño y una actitud crítica son necesarios, pues permiten descubrir más claramente el valor del juguete. La observación de los comportamientos lúdicos brinda también informaciones muy útiles. Veremos ahora algunos aspectos particulares que se deben tener en cuenta para analizar bien el interés posible de los juguetes, juegos y accesorios lúdicos que se va a proponer a los niños.

El sistema Esar se presenta bajo la forma de seis facetas complementarias entre sí.

La primera faceta describe la evolución de las formas fundamentales del juego. Distingue los tipos de expresión lúdica reagrupándolos en grandes familias de juego: el juego de Ejercicio, el juego Simbólico, el juego de Ensamblaje o juego para Armar y el juego de Reglas simples y complejas. Es esta faceta la que origina el acrónimo Esar, constituido por la primera letra de cada una de las palabras que representan las principales formas de la actividad lúdicas descrita por Piaget.

La segunda faceta traduce los principales niveles de complejidad mental asociados a las diferentes familias lúdicas. La tercera faceta presenta las habilidades funcionales o instrumentales. La cuarta hace resaltar las posibles formas de participación social que un niño manifiesta durante el desarrollo de diferentes actividades de juego. Estas cuatro primeras facetas son el fruto de una investigación personal del Doctorado. La quinta faceta, realizada por Rolande Fillion, en el marco de una tesis de Licenciatura en Educación. Esta faceta permite el análisis de las habilidades del lenguaje considerando el material de juego con un conjunto de objetos significativos en términos de comunicación. Con el mismo espíritu, la sexta faceta dedicada al análisis de las

conductas afectivas permite matizar las vivencias emotivas del niño que juega. Manon Doucet elaboró esta faceta complementaria en el marco de una segunda tesis de Licenciatura en Educación.

El principio fundamental del sistema de clasificación ESAR se basa en la búsqueda en la actividad de juego, del predominio de una acción sobre otra, pues cada forma de juego puede ser complementaria con otra: cuando es necesario fijar categorías para fines de análisis y de agrupamiento, se busca lo que es más importante y más significativo en un juego o un juguete evitando así clasificaciones imprecisas.

De la teoría de Piaget deriva el anagrama ESAR, es decir en el orden de adquisición. La estructura intermediaria, en el juego de Ensamblaje o juego para Armar, fue modificado para englobar a todas las formas de juegos que incitan a reunir elementos ya sea de manera vertical, horizontal o lineal, con el objeto de proponer una categoría más amplia que la de los juegos de construcción definida por Piaget. Todas las categorías lúdicas se memorizan fácilmente si se las retiene en el orden de la denominación Esar.

Esar es utilizado con éxito desde hace más de diez años a escala internacional en el ámbito de las ludotecas. En varias ludotecas que adoptaron el sistema Esar, se puede utilizar al comienzo, para fines de clasificación y reflexión, solamente la primera faceta del método sin modificar las categorías del mismo y de desvirtuar la lógica del sistema Esar que no debe ser modificada. Esta precaución es necesaria para conservar la coherencia psicológica y mantener una cierta lógica integral en las clasificaciones.

EL SISTEMA ESAR (Faceta A)

1. JUEGO DE EJERCICIO

- (E) 1. 01. Juego sensorial sonoro.
- (E) 1. 02. Juego sensorial visual.
- (E) 1. 03. Juego sensorial táctil.
- (E) 1. 04. Juego sensorial olfativo.
- (E) 1. 05. Juego sensorial gustativo.
- (E) 1. 06. Juego sensorial motor.
- (E) 1. 07. Juego de manipulación.

2. JUEGO SIMBÓLICO

- (S) 2. 01. Juego de «hacer como si».

- (S) 2. 02. Juego de roles.
- (S) 2. 03. Juego de representación.

3. JUEGO PARA ARMAR

- (A) 3. 01. Juego de construcción.
- (A) 3. 02. Juego de disposición.
- (A) 3. 03. Juego de montaje mecánico.
- (A) 3. 04. Juego de montaje electromecánico.
- (A) 3. 05. Juego de montaje electrónico.
- (A) 3. 06. Juego de ensamblaje científico.
- (A) 3. 07. Juego de ensamblaje artístico.

(R) 4. JUEGO DE REGLAS SIMPLES

- (R) 4. 01. Juego de lotería.
- (R) 4. 02. Juego de dominó.
- (R) 4. 03. Juego de secuencia.
- (R) 4. 04. Juego de circuito.
- (R) 4. 05. Juego de habilidad.
- (R) 4. 06. Juego deportivo elemental.
- (R) 4. 07. Juego de estrategia elemental.
- (R) 4. 08. Juego de azar.
- (R) 4. 09. Juego de preguntas y respuestas elemental.
- (R) 4. 10. Juego de vocabulario.
- (R) 4. 11. Juego matemático.
- (R) 4. 12. Juego de teatro.

(R) 5. JUEGO DE REGLAS COMPLEJAS

- (R) 5. 01. Juego de reflexión.
- (R) 5. 02. Juego deportivo complejo.
- (R) 5. 03. Juego de estrategia complejo.
- (R) 5. 04. Juego de azar.
- (R) 5. 05. Juego de preguntas y respuestas complejo.
- (R) 5. 06. Juego de vocabulario complejo.
- (R) 5. 07. Juego de análisis matemático.
- (R) 5. 08. Juego para armar complejo.
- (R) 5. 09. Juego de representación complejo.
- (R) 5. 10. Juego de escena.

El sistema Esar se describe como un cuadro con facetas que representan los principales aspectos observables en el juego. Este método de

clasificación asocia a la vez una organización concreta del material lúdico en ludoteca con una cierta lógica educativa.

3.1.2.- Análisis evolutivo de la empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamientos de ayuda y cooperación en niños

➤ Justificación y objetivos:

La autora de este trabajo Fuentes Rebollo (1989)⁶⁴ plantea un análisis evolutivo de la empatía y de la amistad, estudio realizado en la Universidad de Málaga.

En la investigación se analizaron las variables que influyen en los comportamientos de ayuda y cooperación en niños y adolescentes, centrándonos en la empatía y la amistad. Para explicar la ayuda la autora se basó en el modelo de Batson y Coke (1981)⁶⁵. El cual plantea que la ayuda viene suscitada por dos respuestas emocionales, la ansiedad y la empatía, provocadas por la visión de situaciones de indigencia. Estos autores defienden que ambos sentimientos originan ayuda y que son cualitativamente distintos (Davis, 1980)⁶⁶ debido a que la ansiedad es provocada por una motivación egoísta cuyo objetivo consiste en disminuir el propio malestar personal, mientras que la empatía se produce por una motivación altruista con el objetivo de aliviar la necesidad de la otra persona (Batson, Fultz y Schoenrade, 1987)⁶⁷.

➤ Conclusiones relevantes:

Tras analizar los datos de tres estudios con modelos causales (Lisrel VI) se obtuvo que la ayuda de los sujetos se explicaba fundamentalmente por la empatía (rasgo y situacional) y no por la ansiedad, lo que nos llevo a concluir que la ayuda fue provocada por motivos altruistas. Para explorar el comportamiento cooperativo de niños y adolescentes se realizó un análisis secuencial de sus interacciones a través de un juego obteniendo claras

⁶⁴ Fuentes Rebollo, María Jesús (1989). *Análisis evolutivo de la empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamientos de ayuda y cooperación en niños y adolescentes*. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga.

⁶⁵ Batson, C.D. y Coke, J.S. (1981). *Empathy: a source of altruistic motivation for helping?* New Jersey: L.E.A..

⁶⁶ Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.

⁶⁷ Batson, C. D.; Fultz, J.; Schoenrade, P. A. y Paduano, A. (1987). Critical self-reflection and self-perceived altruism: When self-reward fails. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 594-602.

diferencias evolutivas en cuanto a la empatía y la ansiedad como determinantes de la cooperación de los sujetos.

3.1.3.- El juego y el juguete en la sociedad actual. Valoraciones y criterios de elección de juguetes en adultos con niños de 0 a 10 años

Corresponde al trabajo de investigación de Romero (1998)⁶⁸, presentado en la Universidad de Valencia, es el estudio del juego infantil y el uso de juguetes en la sociedad española actual.

Los factores estudiados en la parte teórica de este trabajo -contexto institucional y legal del juguete, realidad de las ludotecas españolas, situación del juego en el contexto escolar, utilización del juego como recurso en los hospitales españoles, publicidad de juguetes, etc.- llevan a concluir que en la actualidad se dan unos impedimentos para un espontáneo desarrollo de la actividad lúdica que en otros tiempos no existían.

La parte empírica presenta un análisis de los posibles criterios de elección de juguetes y valoraciones sobre el juego infantil, basada en las respuestas de una muestra de 420 adultos españoles con hijos de 0 a 10 años.

El documento hace referencia también al nacimiento de la Fundación (AEFJ)⁶⁹ respondió a una iniciativa de la Asociación Española de Fabricantes de juguetes entidad que representa a una industria profundamente arraigada en España, generadora de empleo y riqueza en varias zonas del país y plenamente consciente del papel trascendente que desempeña su producto, el juguete.

⁶⁸ Romero, María Teresa (1998). *El juego y el juguete en la sociedad actual. Valoraciones y criterios de elección de juguetes en adultos con hijos de 0 a 10 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.

⁶⁹ (AEFJ) La Asociación Española de Fabricantes de Juguetes es la única organización que agrupa a las empresas del sector y es entidad colaboradora de la Secretaría General de Comercio Exterior, del Ministerio de Economía, reconocida como Agrupación Nacional de Exportadores.

Su finalidad es el apoyo a las industrias en un amplio abanico de servicios, entre los que cabe destacar los referentes a: promoción; relaciones con la Administración Pública; asociaciones de consumidores; organizaciones sectoriales internacionales; normativas de seguridad; legislación; márketing e imagen del juguete español; ferias, exposiciones y misiones comerciales; y defensa de los intereses generales de la industria juguetera española.

3.1.4.- Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la Educación física en centros de Educación Primaria de Granada

➤ Justificación y objetivos:

Esta investigación corresponde a la doctora Trigueros Cervantes (2000)⁷⁰ y se llevo a cabo en la Universidad de Granada.

El objetivo marco de la investigación es comprender la realidad de los juegos tradicionales en el área de Educación Física, desde el análisis de tres grandes espacios: la percepción social de los juegos tradicionales por parte de los docentes y alumnos, la práctica real de aula centrada en los juegos tradicionales y los recreos, espacio socioculturales que les da sentido. Estudio que se realiza en tres contextos diferenciados, urbano, urbano/rural y rural.

➤ Diseño Metodológico:

La primera parte de la tesis se dedica al marco conceptual del juego tradicional, con un doble enfoque, científico y curricular. Los tres primeros capítulos analizan las diferentes concepciones de la cultura, la educación y el juego y en cuarto se explícita la fundamentación curricular.

La segunda parte dedicada a la investigación abarca cinco capítulos, en el primero de ellos se concreta el objeto de estudio, así como otros objetivos asociados que pueden conseguirse en el desarrollo del trabajo, en el segundo se justifica y describe la metodología empleada para su desarrollo, marcada por tener un carácter cualitativo utilizando las siguientes técnicas de recogida de información: grupos de discusión para el estudio de las creencias y teorías del profesorado, observación participantes de tiempos de recreo y entrevistas semiestructuradas para el análisis de las vivencias y percepciones del alumnado sobre el tema y el análisis de documentos, la entrevista semiestructurada a docentes y alumnos, y la observación participante de tres unidades didácticas para el análisis de datos cualitativos, Nudist Vivo para facilitar la tarea del análisis de toda la información recabada. En el tercer capítulo se expone el informe de investigación denominado nuevos significados del juego tradicional dedicado al estudio de las teorías y creencias explícitas e

⁷⁰ Trigueros Cervantes, Carmen (2000). *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

implícitas de los docentes sobre el juego tradicional, tanto en el marco social como en el marco escolar, desde el análisis de significado de los discursos generados en los grupos de discusión realizados con maestros y maestras de centros de diferentes contextos. El cuarto capítulo desarrolla el informe vivencias y percepciones del alumnado sobre el juego tradicional desde la observación participante en los tiempos de recreo y las entrevistas semiestructuradas a los escolares en cada uno de los contextos señalados con anterioridad. El quinto capítulo dedicado al estudio de la práctica de aula se aborda en tres centros, uno por cada contexto considerado como significativo, desde el análisis de documentos, entrevistas a los docentes implicados en la investigación y alumnado y la observación de Unidades Didácticas centradas en los juegos tradicionales.

➤ **Conclusiones relevantes:**

Por último la tercera parte recoge las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado desde la investigación y se señalan las futuras líneas de investigación. De entre las conclusiones, señalamos las siguientes:

- Los maestros y maestras objeto de nuestra investigación han identificado a lo largo de ella, diversos factores que justificarían la pérdida de presencia del juego tradicional en las calles y patios de recreo de los Centros escolares y que vendrían a explicar la progresiva desaparición de juegos que ya no se corresponden con las condiciones socioculturales actuales.
- En el contexto escolar se evidencia que profesorado y alumnado buscan en los juegos tradicionales, por encima de todo, la diversión y el entretenimiento, lo cual es lícito pero no incompatible con sus fundamentos y consecuencias.
- La escuela sigue siendo un lugar donde se transmite un determinado tipo de cultura, la dominante, obviando cualquier otro tipo de cultura, incluso la cultura popular del entorno y la cultura de los propios alumnos y alumnas, que a pesar de tener reconocida su importancia desde la Administración Educativa y los documentos creados en los Centros (Proyectos de Centro) no encuentran su reflejo en la práctica.
- La globalización y universalización de las culturas hace mella en la cultura lúdica de los escolares; hemos podido evidenciar cómo en los distintos entornos observados no existen diferencias significativas, todos los niños y niñas entrevistados y observados tienen los mismos intereses en relación a sus actividades de ocio y recreo; la mayoría de

los juegos observados en los recreos fueron coincidentes y en algunos casos dependientes de campañas publicitarias y de marketing que han llegado hasta el último de los rincones.

- Otro aspecto que nos parece importante destacar dentro del desarrollo práctico del currículum, es la falta de utilidad y relevancia que se le da a la programación, en este caso de los juegos tradicionales.
- La multiculturalidad en la escuela desde la perspectiva de los juegos tradicionales no deja de ser un fenómeno “pintoresco”, muy lejos de ser atendido por parte de los docentes desde el respeto al “otro”.
- Los alumnos y alumnas tienen pocas posibilidades de ser los verdaderos protagonistas de los aprendizajes planteados desde los juegos tradicionales. Existe una cultura instaurada en este colectivo que es difícil de cambiar, debido a las pocas ocasiones en las que se les ofrece esta posibilidad. El trabajo de los juegos tradicionales puede constituir ocasiones inmejorables para dar la responsabilidad y el protagonismo del aprendizaje al alumnado, y así parecen entenderlo también los tres docentes observados en su práctica y los maestros y maestras integrantes de los grupos de discusión, pero esto en la práctica no se concreta, ya que aunque se trata de otorgar esa responsabilidad el docente tiene tendencia a intervenir y termina por quitarle el protagonismo al alumnado.
- Otro aspecto que queremos destacar desde las observaciones realizadas en los tiempos de recreo de los alumnos y alumnas, y que en esta ocasión si coinciden con aspectos relevantes de la sociedad en la que nos encontramos, es cómo se aprecia la incidencia de la sociedad de consumo en los juegos que realizan los niños y niñas en estos tiempos. En los tres entornos observados hemos podido constatar cómo los materiales de juego no son arriesgados, estableciéndose estrategias que garantizan la devolución del material utilizado al dueño original.
- En las observaciones realizadas hemos podido evidenciar los procesos de enculturación, aculturación, y en menor medida, de sincretismo que se producen desde los juegos tradicionales, y cómo estos ayudan al conocimiento de los valores y formas de relación de una sociedad, así su desaparición no solo afectaría a la pérdida de tradiciones de transmisión oral.
- También tenemos que hacer mención al cambio de concepción del área que se está produciendo desde la incorporación de los especialistas en la etapa; se comienza a vislumbrar un alejamiento de los enfoques recreativos, donde tradicionalmente se ha asentado el área, para comenzar a centrar sus preocupaciones no sólo en los enfoques lúdicos

que propician los contenidos del juego tradicional por excelencia, sino también en aquellos espacios de transmisión y recuperación de la cultura tradicional presentes en ellos.

3.1.5.- Efectos de un Programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del Segundo Ciclo de la etapa de Educación Infantil.

➤ Justificación y objetivos:

El trabajo de investigación de la profesora Viciana Garófano (2000)⁷¹ pretende averiguar si la utilización de una metodología lúdica aplicada a niños del 2º ciclo de la Etapa de Educación Infantil, mejora la adquisición de los Contenidos Curriculares de una Unidad Didáctica seleccionada, frente a un trabajo metodológico más tradicional.

➤ Diseño metodológico:

Para realizar dicha comparación se utiliza un Diseño pre-post de grupos equiparados por medio de la Variable Dependiente, utilizando dos grupos de sujetos, un Grupo Experimental al que se le aplica un programa de entrenamiento metodológico lúdico a través de la utilización de herramientas metodológicas como son los Juegos, los Cuentos Motores y las Canciones Motrices. Y un Grupo Control que sigue un programa educativo tradicional.

➤ Conclusiones relevantes:

A nivel Teórico:

- Que el niño a la edad de cinco años desde un punto de vista de su desarrollo físico-motor, cognitivo, socio-afectivo y del lenguaje, se encuentra en una situación inmejorable para absorber del medio toda la información que le sea ofrecida adecuadamente. Esta absorción del conocimiento del medio, se realizará preferentemente a través del movimiento y la participación e integración de resto de las sensopercepciones.

⁷¹ Viciana Garófano, Virginia (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Que la Ley Orgánica sobre Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), a través del planteamiento de los diferentes Elementos Curriculares (Objetivos, Contenidos, Orientaciones Metodológicas y Criterios de Evaluación), resalta la necesidad de una educación basada en la acción, experimentación, indagación, manipulación, expresión, etc., que respete en todo momento los intereses y motivaciones de los niños.
- Que a la luz del análisis realizado sobre las Teorías del Currículum, los Paradigmas y las Teorías del Aprendizaje, nos inclinamos hacia un Modelo Compresivo-Integrador que descansa bajo un prisma holístico y humanista, que considera al niño como un todo, y su desarrollo, fruto de la interacción socio-cognitiva.
- Que los Principios Metodológicos que conforman a su vez el Modelo Compresivo-Integrador, como son el Principio del Aprendizaje Significativo, Principio de Interacción del niño con el medio, Principio de Actividad, Principio del Juego, Principio de Interés, Principio de Actividad Asociada, Principio de Creatividad y Principio de Globalización, son en los que se sustenta la metodología propuesta en nuestra investigación.
- Que las herramientas propuestas para el desarrollo de nuestro trabajo; de investigación, como son los Juegos, los Cuentos Motores y las Canciones Motrices, se ajustan perfectamente a las directrices que marca la L.O.G.S.E., al Modelo Compresivo-Integrador y a los Principios sobre los que se sostiene.

A nivel práctico:

- Que aquellos ítems de carácter conceptual relacionados con el conocimiento de conceptos que se trabajan durante el tratamiento, mejoran significativamente en el Grupo Experimental.
- Que aquellos ítems de carácter conceptual relacionados con el conocimiento de aspectos temporales que se trabajan durante el tratamiento, mejoran significativamente en el Grupo Experimental.
- Que en aquellos ítems que evalúan la Expresión Matemática concretamente los referidos a aspectos espaciales y temporales y a la familiarización con figuras geométricas, mejoran significativamente en el Grupo Experimental.
- Que en aquellos ítems que evalúan la Expresión Matemática concretamente los referidos a operaciones matemáticas complejas, no mejoran significativamente en el Grupo Experimental.
- Que en aquellos ítems que evalúan directamente aspectos motores como son el Control y Conciencia Corporal, Desplazamientos sencillos y

aspectos Coordinativos, se constata una mejora significativa para el Grupo Experimental.

- Que en aquellos ítems que evalúan aspectos motores como son Desplazamientos complejos, mejoran aunque no significativamente en el Grupo Experimental.
- Que en aquellos ítems que evalúan aspectos de carácter actitudinal, se constata una mejora significativa para el Grupo Experimental.

3.1.6.- Psicomotricidad y juego en la atención temprana de niños con discapacidad

➤ Justificación y objetivos:

La investigadora Carmona López (2004)⁷², de la Universidad de Granada fija su objeto de estudio en la intervención terapéutica realizada en los niños que padecen alguna discapacidad, a veces se lleva a cabo con prácticas poco confortables para los pequeños. Esta investigación realizada bajo la técnica de la psicomotricidad, siguiendo la vertiente metodológica de Aucouturier y Lapierre (1977)⁷³ pretende mostrar y demostrar una línea de intervención, en la que el juego y la relación con el terapeuta, prime y favorezca la evolución global de los infantes, sin detrimento en su bienestar.

➤ Diseño metodológico:

La población está formada por cinco niños, con edades comprendidas entre 15 y 36 meses, y con patologías diversas que afectan al desarrollo general. Se ha utilizado como instrumento de medida la Escala de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia de Brunet-Lézine (1997)⁷⁴; sirviendo, a la

⁷² Carmona López, Margarita (2004). *Psicomotricidad y juego en la atención temprana de niños con discapacidad*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁷³ Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*. Madrid: Ed. Médica y Técnica.

⁷⁴ La Escala de Brunet-Lezine surgió como consecuencia del estudio comparado con diversas escalas de Baby-Tests, especialmente los de Búlher-Hetzer y A. Gessel. Los autores querían conocer al niño en su propia espontaneidad, en el desarrollo mismo de su vida, en el seno de su medio ambiente familiar, al cual permanece intensamente ligado en estas edades.

En 1994 *Denise Josse* comienza la revisión de esta escala, manteniendo una parte importante del contenido original así como su principio de construcción y sus características de base en las siguientes áreas:

- Desarrollo Postural
- Coordinación Óculo - Manual,
- Estudio del Lenguaje Comprensivo - Expresivo
- Relaciones Sociales y Adaptación

Las modificaciones aportadas se centran fundamentalmente en la evaluación del desarrollo del lenguaje.

vez, de programación, por las tres habilidades que se han instaurado para cada ítem, estableciéndolas como conductas prerrequisitas en la consecución de cada cuestión planteada por la Escala; conductas éstas que sirven de valoración cualitativa, así como los juegos que el niño manifiesta y el análisis que de ellos se deriva. El complemento cuantitativo lo encontramos en los cocientes de desarrollo que la Escala mide.

El método empleado ha sido pre-experimental, de diseño pretest-postest de un solo grupo, y, el análisis estadístico desarrollado, el de la "t" de Student.

➤ **Conclusiones relevantes:**

Llegando a la aceptación de la hipótesis planteada y concluyendo, como método válido en la atención temprana, la psicomotricidad, una técnica lúdica que globaliza el desarrollo psico-afectivo del niño.

3.1.7.- Comunicación publicitaria de juguetes en televisión. Estudio de las variables audiovisuales, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots emitidos durante 1999 en España. Particularidades en la edad target y sexo target

➤ **Justificación y objetivos:**

La autora Tur Viñés (2001)⁷⁵ se plantea en su trabajo de investigación la consecución de los siguientes objetivos:

- 1.- Determinar la frecuencia de aparición de cada una de las variables de registro visual, sonoro, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots representativa del universo de spots de juguetes emitidos durante 1999 en España.
- 2.- Averiguar si las variables analizadas adoptan valores diferentes atendiendo a las edades target: hasta 6, hasta 9 y hasta 12 años.
- 3.- Averiguar si las variables analizadas adoptan valores diferentes atendiendo a los sexo target: niñas, niños y mixtos.
- 4.- Valorar la adecuación de las comunicaciones audiovisuales comerciales al sexo target y edad target predeterminados.

⁷⁵ Tur Viñés, Victoria (2001). *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión. estudio de las variables audiovisuales, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots emitidos durante 1999 en España. Particularidades en la edad target y sexo target*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante

5.- Contrastar nuestros resultados con los estudios más próximos.

La autora realiza un análisis de 102 variables agrupadas en cuatro dimensiones:

- Registro visual: iconicidad, tratamiento producto y personajes, el cromatismo, la movilidad y presencia de texto escrito, logotipo y la marca.
- Registro sonoro: silencios, música, voces y efectos especiales. - Operaciones retóricas en texto e imagen.
- Aspectos creativos (argumentación, formatos, intención persuasiva, beneficio percibido).
- Recursos experienciales de contexto (sensaciones, emociones, pensamientos, actuaciones y relaciones).

La muestra está compuesta de 100 spots elegidos por nivel de GRP'S generados a lo largo de todo el año 1999.

➤ **Conclusiones relevantes:**

- Existe una buena adecuación de la composición del mensaje a la edad target. Los problemas de decodificación provienen de las dificultades de planificación y compra de espacios específicos en un medio masivo como la televisión.
- Constatamos modelos emergentes en cuanto al tratamiento de género. Las principales diferencias en cuanto al sexo target están concentradas en dos categorías de producto: figuras de acción y muñecas maniquí. Subrayamos la necesidad de matizar ciertas afirmaciones que se han venido haciendo sobre conceptos como dependencia/independencia.
- Detectamos la necesidad de nuevas propuestas en conceptos de muñecas dirigidas a niñas. - Manifestamos la importancia de asociar el nivel de competencia audiovisual y la edad cognitiva del niño al análisis del mensaje para obtener conclusiones no sesgadas.
- Describimos el patrón de la publicidad de juguetes en televisión subrayando los aspectos que la hacen peculiarmente reconocible atendiendo también, a la dinámica de este mercado.

3.1.8.- El juguete didáctico: una herramienta para su evaluación

➤ Justificación y objetivos:

El planteamiento de esta tesis de Albadalejo Nicolás (2004)⁷⁶ partió de la siguiente pregunta: ¿Se puede llegar a distinguir si un juguete es más o menos didáctico? ¿Cómo podríamos llegar a evaluar hasta qué punto su diseño y la actividad lúdica que plantea facilita la adquisición de aprendizajes? Algunos de los instrumentos de análisis del juguete que se encuentran y que el autor ha manejado en la elaboración de su trabajo han sido: Fichas analíticas realizadas por la Asociación Francesa para la Educación por el Juego, a partir de los criterios de clasificación de los juegos y juguetes establecidos por el ICCP (Internacional Council for Children's Play - Conseil International pour le Jeu de l'enfant) y el sistema ESAR de Garón, D.; Fillion, R.; y Doucet, M. (1982-1987) A partir de ellos y de la investigación se ha elaborado la herramienta de evaluación.

- Analizar un planteamiento teórico que contemple las distintas explicaciones más aceptadas en el ámbito psicopedagógico que se han dado del acto de aprender, las variables más relevantes que se han considerado influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aquellas características de los alumnos de enseñanza primaria (6-12 años) que habría que tener en cuenta al plantearles cualquier aprendizaje.
- Investigar acerca de qué se entiende por juego, las principales teorías del juego, los factores que lo influyen, las diferencias individuales en el juego de los niños, las correlaciones y resultados del juego y la relación entre juego y aprendizaje. El material básico utilizado como punto de partida de nuestra investigación fue la obra de *Rubin y otros (1983): Play*.
- Clarificar los conceptos de materiales/medios/recursos didácticos, juguete, didáctico, educativo, de interés pedagógico.
- Elaborar una herramienta de evaluación, revisando dos de las fundamentales que habíamos encontrado: las fichas analíticas realizadas por la Asociación francesa para la educación por el juego y el sistema ESAR (Garón, Fillion y Doucet, 1983-1987). Para la elaboración de nuestra herramienta de evaluación acudimos a la opinión de los fabricantes de juguetes que quisieron colaborar en nuestra investigación. Empresas como Diset, Educa Sallent, Mediterráneo, Akros, Feber, Vtech

⁷⁶ Albadalejo Nicolás, Juan José (2004). *El juguete didáctico: una herramienta para su evaluación*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.

electronics Spain... estuvieron presentes en nuestro diseño de investigación.

➤ **Diseño metodológico:**

1. Se confeccionó un cuestionario para enviar a los fabricantes de juguetes con la finalidad de conocer principalmente qué entendían por juguete educativo, didáctico y de interés pedagógico, además de otros datos que considerábamos interesantes para nuestra tarea. A ese cuestionario en el año 1992 contestaron 15 fabricantes y en el año 1999 otros tres distintos a los anteriores. No consideramos conveniente insistir a los fabricantes que no nos contestaron en esta segunda ocasión, debido a que apreciábamos en las contestaciones del 92 y en las nuevas del 99 un cierto acuerdo en cuanto al tema principal que nos interesaba conocer: su opinión sobre qué entendían que era un juguete de interés pedagógico, educativo y/o didáctico.

2. Se estableció un proceso de estudio sobre las bases psicopedagógicas del aprendizaje, es decir, qué nos decían los investigadores, psicólogos y pedagogos, sobre cómo aprendemos, los factores que intervienen en el aprendizaje y las características de los aprendices que hacen posible el aprendizaje.

3. Se estudiaron todo lo que los investigadores habían analizado sobre el juego y los materiales de juego, tratando de recoger aquello que nos interesaba al propósito de nuestra tesis.

4. Clarificación de conceptos: qué podemos entender por juguete, por juguete promotor de "juegos" y por juego. Igualmente intentamos clarificar los siguientes términos: materiales, medios y recursos didácticos, qué entendemos por didáctico/a y qué entendemos por educativo.

5. Basados en todo lo anterior se realiza una aproximación al juguete didáctico estableciendo las características que a nuestro entender debía poseer.

6. Finalmente se inicia la construcción de nuestro protocolo de evaluación, utilizando toda la información que habíamos recogido en las fases anteriores y relacionándola con el juguete y el juego que promueve o facilita.

7. El protocolo consta de 31 items que corresponden a los aspectos más importantes del trabajo de investigación realizado. La validez de constructo de nuestro protocolo viene dada por ajustarse a lo que los

investigadores han considerado como aspectos más importantes que intervienen en el aprendizaje.

➤ **Conclusiones relevantes:**

- Al inicio de esta etapa los aprendizajes planteados por el juguete serán de transición entre el pensamiento intuitivo y el pensamiento operacional. Al final los aprendizajes planteados podrán adoptar un punto de vista más abstracto en que pueden tener cabida el planteamiento de hipótesis y sus posibles verificaciones.
- El juguete didáctico plantea aprendizajes que incidan en el desarrollo de las habilidades sociales del sujeto y de la propia autonomía del sujeto. Los juegos de reglas pueden desempeñar un importante papel en este sentido, e igualmente lo pueden hacer los juguetes que facilitan los juegos de ficción.
- El juguete didáctico desarrolla la capacidad intelectual y las aptitudes del sujeto, haciéndole más competente en ellas. Para ello el juguete permitirá al niño experimentar, enfrentarse a la contradicción y al conflicto cognitivo, cooperar con otros en la búsqueda de estrategias de solución, plantear sus propias estrategias de solución. Tratará de ofrecer diversas soluciones al experimento o conflicto planteado, facilitando el pensamiento divergente.
- Facilita que el niño al interactuar con el juguete, al llevar a cabo el juego que el juguete promueve, al cooperar con los iguales y con el adulto, aumente su confianza, su seguridad en sí mismo, desarrolle un autoconcepto positivo. Los retos planteados por el juguete serán por tanto de una dificultad moderada o partirá de actividades sencillas en las que la dificultad vaya aumentando, alcanzando progresivamente un conocimiento más elevado y estructurado del objeto de aprendizaje.
- Estimula la interacción cooperativa entre el niño y el adulto y entre el niño y sus iguales. Favorecerá las relaciones de amistad y la convivencia con los iguales.

3.1.9.- Valores de género en el diseño de juguetes infantiles

➤ Justificación y objetivos:

El objetivo principal de la investigación de Martínez Reina (2005)⁷⁷ es mostrar la posición de los juegos infantiles como transmisores de los estereotipos de género. Ver como los individuos desde su infancia asocian, a través de los juguetes, los elementos de su entorno a un género u otro. De esta forma, indica la autora *“podríamos decir que somos nosotros mismos, como parte de una sociedad, quienes etiquetamos nuestras acciones y transmitimos este legado de barreras sexuales a las nuevas generaciones”*.

➤ Metodología empleada:

Para este estudio se han seleccionado 35 de juguetes en base a su publicidad. Con los juguetes elegidos, se realizó un estudio semiótico tanto de los objetos como de su publicidad para determinar los mensajes de género que transmiten. Dicho estudio se fundamenta en los modelos de análisis semióticos descritos por Barthes sobre los mensajes publicitarios, que consisten en descifrar los mensajes que conllevan los objetos y la forma en que estos se transmiten; y sobre la semántica del objeto, es decir, el *“significado”* que tiene el objeto y la *“clasificación del objeto que nos es sugerida o impuesta por nuestra sociedad”*.

Para estudiar los estereotipos que algunos juguetes conllevan, y en que medida estos valores trascienden en las preferencias lúdicas del niño y la niña durante su infancia. Se diseñó un cuestionario basado en la Escala de Actitudes de Estereotipos de Género para Niños (Gender-Stereotyped Attitude Scale for Children, GASC). De esta forma, se presentó un cuestionario tipo test de imágenes, con opción múltiple. Un modelo en el que se pudiera apreciar, de la forma más objetiva posible, la percepción que niños y adultos poseen sobre el género al que algunos juguetes infantiles están asociados, según los patrones de conducta socio-culturales. Este es el instrumento que se ha elegido para poder comprobar el valor de género que transmiten algunos juguetes infantiles.

Debido a la diferencia de edad de los participantes elegidos para realizar este estudio, se diseñó un formulario específico para cada grupo, es decir, uno

⁷⁷ Martínez Reina, María del Carmen (2005). *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada

para estudiantes de Primaria, niños de 3 a 7 años de edad, y otro para estudiantes universitarios. Sin embargo, ambos modelos de encuesta están compuestos por tres posibles variantes en cada una de las respuestas, y muestran 12 imágenes de juguetes tradicionalmente considerados femeninos, 12 masculinos y 11 neutros, tomando como referencia al género que está dirigido en su publicidad. De esta manera, la posible influencia de estereotipos de género en los juguetes infantiles estará determinada por el valor que se da al objeto, femenino, masculino o neutro, y su relación directa con los patrones de conducta considerados propios.

La selección de los centros docentes de Educación Primaria se determinó de forma aleatoria, se invitó a instituciones tanto públicas como privadas de la Comunidad Andaluza, y se llevo a cabo este estudio en aquellas que de forma voluntaria se ofrecieron a participar. Con el mismo procedimiento selectivo, participaron en este proyecto la facultad de informática de la UAM y la facultad de Bellas Artes de la UGR.

➤ **Conclusiones relevantes:**

- Los juguetes preparan psíquica y físicamente a los niños en el desarrollo de actividades que estarán relacionadas con su futuro profesional, como demuestran los estudios realizados sobre las preferencias de la mujer al elegir una carrera.
- Los juguetes electrónicos, como los videojuegos y los modelos de ordenadores infantiles, son más populares entre los usuarios masculinos que los femeninos. Asimismo, según demuestra un estudio realizado a usuarios de cibercafés, los niños suelen iniciarse en la informática de los 7 a los 9 años y a las niñas a los 12 ó 13 años.
- La mayoría de los niños manifestaron que sus primeras experiencias con la informática fue principalmente mediante los videojuegos, mientras que el interés de la mayoría de las niñas por la informática eran por los Chats.
- Los niños de 3 a 7 años tienen una percepción bastante clara del género de los juguetes. Opinión que está íntimamente relacionada con la forma en la que estos son valorados según ciertas tradiciones y creencias populares.
- A menor edad del encuestado los juguetes eran valorados fundamentalmente o masculinos o femeninos, pues apenas se consideraba el valor neutro. A medida que el niño tenía más edad las respuestas de valor neutro aumentaban y disminuían las masculinas, sin

embargo, las femeninas se mantenían e incluso se hacían más concluyentes.

- La mayoría de los juguetes seleccionados por los niños como femeninos también fueron valorados por los adultos como tales.
- La educación desde el ámbito familiar y social potencia valores de género manteniendo las diferencias entre ambos sexos.
- Los medios de comunicación refuerzan esta imagen sexista ofreciendo imágenes estereotipadas de cómo ha de ser y comportarse cada género socialmente.

3.2.- Investigaciones relevantes en Programa de Educación en Valores

3.2.1.- Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de educación secundaria obligatoria

➤ Justificación y objetivos:

En la investigación de Collado Fernández (2005)⁷⁸ se aplica un programa de Educación Física basado en el juego motor, especialmente de base cooperativa, para transmitir y adquirir valores de Respeto, Responsabilidad, Salud y Autoestima.

➤ Diseño metodológico:

La Muestra ha estado conformado por un grupo ordinario de 1º de ESO de 27 alumnos del CES Ave-Maria San Cristóbal de Granada. Para la recogida de la información se han utilizado tres instrumentos: el cuestionario, el diario del profesor y la entrevista grupal o grupo de discusión. El cuestionario ha sido validado por la Técnica Delphi y en las entrevistas grupales se ha seguido los protocolos establecidos por (Krueger, Muccelli, Callejo, Del Rincón, Vilasante y colaboradores.

Las técnicas informáticas que se han utilizado han sido: Para el análisis de los datos cuantitativos, el paquete estadístico SPSS versión 11.0 para Window en el que se realiza un análisis descriptivo y otro comparativo por edad y género, así como un análisis de correspondencia multivariado. Para el

⁷⁸ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

análisis de los datos cualitativos, tanto de las entrevistas grupales o grupos de discusión como del diario del profesor, nos hemos servido del programa AQUAD-FIVE VERSION 5.1 de Günter L. Huber de la Universidad de Tübingen. Las Fases seguidas han sido: Organización, Reducción, Codificación, Interpretación y Discusión. Se ha realizado una integración metodológica de las técnicas empleadas a través de una triangulación, tanto de los datos cualitativos como de los cuantitativos, para comprobar en qué grado se han cubierto los objetivos de la investigación.

➤ **Conclusiones relevantes:**

- En cuanto a la influencia de los medios de comunicación de masas, podemos comprobar que existe una incidencia negativa de estos, sobre todo de la Televisión, ya que los valores que se transmiten mayoritariamente, están planteados para ser tamizados por personas adultas y formadas, no para adolescentes en formación.
- Las normas establecidas por ellos mismos de forma democrática, permite establecer una convivencia armoniosa entre todos, gracias al mayor respeto de estas.
- Se ha producido un cambio sustancial en la conducta del alumnado en cuanto a la aceptación de los compañeros, manifestados de manera contundente la responsabilidad asumida al aceptar a todos en sus actividades, independientemente de sus capacidades
- Respecto a la percepción y aceptación de sí mismo como ser integral, se ha producido mayor avance en el grupo de chicas que en el de chicos.
- El Respeto a los compañeros/as supone el mantenimiento de la relación en búsqueda de la mutua comprensión y del mutuo desarrollo supuesto en la solidaridad. El conseguir Valorar y respetar a todos los compañeros/as al igual, pone en evidencia el interés por el otro, por las posiciones del otro y la crítica al otro, a su vez recíprocamente.
- Sobre los hábitos de higiene personal, los datos de los cuestionarios, observaciones del profesor y entrevistas grupales son contundentes, en chicos y en chicas aparece la higiene como un hábito consolidado.
- El alumnado manifiesta llevar una vida sana y se ha producido un cambio entre los datos del cuestionario de septiembre y junio. El cambio ha sido más intenso en el grupo de chicas.
- El programa de intervención ha colaborado de manera eficaz en la eliminación de complejos, inhibiciones y conductas de timidez que el alumnado mostraba en las primeras actividades colectivas del curso, lo

que ha significado una mejora en cuanto a la consecución de este objetivo.

- La autoevaluación dentro de la evaluación del alumno ha supuesto un reto para el profesor y para el alumnado, sobre todo cuando dentro de la asignatura se propone como elemento central, en torno al cual gira todo el desarrollo curricular, el trabajo de los valores.

3.2.2.- Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria

➤ Justificación y objetivos:

La investigación de Marín Regalado (2007)⁷⁹, pretende los siguientes objetivos:

- 1.- Determinar la incidencia que los diferentes elementos del contexto familiar, escolar y social tienen sobre el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.
- 2.- Conocer cuales son las causas reales de los conflictos, para poder resolverlos a través del aprendizaje de habilidades sociales.
- 3.- Conocer el origen de las dificultades para realizar actividades mixtas en las clases de Educación Física y tratar que el alumnado aprenda a relacionarse con personas de distinto género, sin ningún tipo de discriminación.
- 4.- Mejorar la autoestima a través de la consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y a las personas de su entorno próximo.
- 5.- Comprobar la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.
- 6.- Mejorar el respeto y consideración que el alumnado se tiene a sí mismo y hacia las personas: del entorno escolar (compañeros/as, profesores/as, personal no docente...), así como en su entorno cercano (familia, amigos, vecinos)

⁷⁹ Marín Regalado, María Nieves (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

7.- Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado para asumir responsabilidades en su forma de actuar (consigo mismos) y en el trato con los demás.

➤ **Diseño Metodológico:**

El entorno donde se ha desarrollado la investigación ha sido la Comarca de los Montes Orientales, zona de Guadix (Granada) y los participantes han sido 24 niños y niñas entre 9 y 12 años, que han recibido dos horas de clase en el primer tiempo pedagógico, más dos horas adicionales (una hora de tutoría y una hora complementaria). Al grupo de 9-10 años denominaremos Grupo de 4º y a los niños y niñas de 11 y 12 años los denominaremos Grupo de 5º.

El programa consta de ocho Unidades Didácticas, que han sido aplicadas entre los meses de noviembre a junio, con diferente temporalización, con una periodización de tres y cuatro sesiones de trabajo semanales, dependiendo de los meses y comenzado por la Unidad Didáctica "*Nos conocemos a nosotros mismos y a nuestros compañeros y compañeras*", con un planteamiento de objetivos y contenidos generales, para continuar con el desarrollo de siete Unidades Didácticas de carácter más específico, tomando cada una de ellas como referencia un valor nuclear (autoestima y amistad), aportando el otro valor, aquellos aspectos que pueden confluir en la consecución de los objetivos didácticos que nos hemos planteado. Las Unidades han sido:

Para recabar la información se utiliza como técnica cuantitativa el sociograma pasado al alumnado y como técnicas cualitativas el Diario de la Profesora y los Entrevistas grupales al alumnado.

➤ **Conclusiones relevantes:**

- El alumnado ha comenzado a darse cuenta que no sirve de nada aprender muchas cosas, si lo principal que es respetarse y aceptarse a uno mismo para aprender a respetar a los demás, no se ha interiorizado. Y es que en educación no hay formulas mágicas, nada sucede al azar, sino que los progresos y las mejoras en el alumnado es fruto del trabajo programado y sistematizado, así como proporcionar buenos modelos a imitar.
- El desarrollo del concepto de sí mismo, incluye el sentimiento emocional y las ideas que una persona reconoce, interpreta y valora como propias. El cambio de actitud respecto a diferentes núcleos de contenido, preferentemente los relativos a juegos y deportes, provoca ir en la

dirección correcta ya que consideramos que la adquisición del movimiento expresivo va más allá de las habilidades motrices, pues proporciona también vivencias emocionales y cognitivas, que fomentan el desarrollo de la personalidad, que les han permitido mostrarse como son, sin timideces y sin complejos.

- La valoración global que hacemos de la mejora de la autoestima, no puede ser homogénea, porque los grupos de niños y niñas no lo son. Así, se mezclan los niveles de autoconcepto, e incluso dependiendo de diferentes situaciones, se comprueban altibajos en los mismos participantes.
- En cuanto a la percepción que los demás tienen de uno mismo y la valoración que se les otorga a ésta, no aparece definida con claridad a lo largo del curso. El esfuerzo llevado a cabo por la profesora y la incidencia del programa han sido factores decisivos para que el alumnado comprendiese que cada ser humano posee unas capacidades propias, que sólo él mismo o con la ayuda de los demás, puede llegar a mejorar, proponiéndose metas a las que se siente atraído y que llenarán de contenido su existencia.
- El alumnado ha aprendido que la amistad es un compartir afectos, un sentimiento que anima a darse y a dar, a recibir y a comprender al otro, no por pura simpatía, sino por el conocimiento que se fomenta con el trato.
- A través de la relación con los demás, de las tareas comunes compartidas, el alumnado ha aprendido a discernir críticamente las conductas, creencias, normas y valores apreciados por el grupo al que pertenece y se compromete con el grupo en una relación de intercambio constructivo.
- Se ha producido un cambio sustancial en la conducta del alumnado en cuanto a la aceptación de los compañeros menos hábiles para formar equipos, aceptan a los compañeros que les toque, sin tener que buscar a su grupo de amigos.
- El programa de intervención ha colaborado de manera eficaz en la eliminación de complejos, inhibiciones y timideces que el alumnado mostraba en las primeras actividades colectivas del curso, lo que ha significado un aumento de sus niveles de autoconcepto y autoestima.
- La cohesión del grupo, así como su total integración de todas y todos los miembros del grupo y su aceptación sin ningún tipo de discriminación, ha sido otro de los objetivos que nos habíamos planteado alcanzar con la aplicación del programa de intervención y que se ha conseguido a tenor de las evidencias cualitativas y cuantitativas.

4.- JUEGOS Y JUGUETES EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

"El juego es un elemento básico en la capacidad de aprender del niño. Toda la enseñanza inicial puede estar basada en juegos. Por eso es tan importante el juguete concebido como herramienta para aprender. Tal combinación trabajo-juego debe marcar una impronta y conservar para toda la vida un componente lúdico en la ejecución del trabajo"
VALLEJO NÁJERA, 1986

Todos los especialistas coinciden en el valor psicopedagógico del juego en la infancia. El juego posibilita un armonioso crecimiento del cuerpo, la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad. Si analizamos más profundamente algunas de estas facetas, encontramos que el juego:

- Es un medio de socialización, expresión y comunicación, con el que el niño supera su egocentrismo, establece relaciones con sus iguales y aprende a aceptar puntos de vista diferentes al propio.
- Permite al niño conocerse a sí mismo, a los demás y establecer vínculos afectivos.
- Desarrolla las funciones psíquicas necesarias para aprendizajes como la percepción sensorial, el lenguaje, la memoria, etc., así como las funciones físicas: correr, saltar, equilibrio y coordinación.
- Estimula la superación personal a partir de la experimentación del éxito, que es la base de toda autoconfianza.
- Ayuda a interiorizar las normas y pautas de comportamiento social, ya que si los niños no respetan las normas de juego que ellos mismos se dan, se sancionan.
- Es la base de toda actividad creativa, ya que promueve la imaginación.

La escuela que hoy conocemos no tiene nada que ver con la escuela que vivieron nuestros padres y abuelos. Los mayores nos sentimos sorprendidos cuando los pequeños nos enseñan a manejar los ordenadores, demostrando una familiaridad y soltura inimaginables para nosotros; cuando nos hablan, con naturalidad y conocimientos, de temas que nosotros no tratábamos; cuando comentan temas de actualidad que a nosotros se nos antojan difíciles de explicar a un niño.

Asimismo, cada vez es más frecuente que en una misma aula convivan alumnos y alumnas pertenecientes a razas y culturas diferentes. Este carácter

multirracial y multicultural es uno de los más valiosos instrumentos de preparación y aprendizaje para el futuro.

Como respuesta a éstos y muchos otros factores, la escuela debe proporcionar al niño experiencias positivas que afiancen su confianza, que despierten su curiosidad y favorezcan la exploración e investigación hacia la construcción de su propio pensamiento. Y ¿qué mejor herramienta hay que el juego?

Para los profesores resulta claro que juego y aprendizaje son términos cercanos, ya que hay importantes adquisiciones que se logran en la infancia a través de situaciones lúdicas. Coincidimos con Linaza y Maldonado (1987)⁸⁰ cuando afirman que *"la escuela no puede ni debe ignorar la importancia que el juego ocupa en la vida de los niños. Muy al contrario, la escuela encuentra un inspirado aliado en el juego para desarrollar su labor educativa"*.

El compañero natural del juego socializado para un niño es otro niño. Por eso, los pequeños dan mucha importancia a tener hermanos y amigos para compartir el juego, aumentando así sus posibilidades de comunicación, interacción y adaptación social. Sin embargo, dada la actual estructura familiar y evolución demográfica, no siempre es posible tener un hermano de edad similar. Tampoco el ritmo de vida, especialmente en el entorno urbano, facilita el compartir juegos con otros amigos.

Otro factor es la escasez de espacios dedicados a la actividad lúdica, ya que el juego en el barrio, en los parques, en las propias casas, ha quedado muy reducido. También el tiempo del que disponen para jugar se ha visto limitado; los niños están sobrecargados de actividades escolares y extraescolares, consideradas como *"más útiles para su formación"*.

En este contexto de *"pedagogía lúdica"*, la figura del docente se concibe como organizadora de ambientes de enseñanza y aprendizaje, ambientes que tienen la capacidad de facilitar o dificultar esos aprendizajes. Esto conlleva prestar atención tanto a la organización espacial del aula y del propio centro escolar, como a la selección y distribución de los recursos en esos espacios.

⁸⁰ Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.

Además, el juego en la escuela reúne algunas características diferentes a las del juego en casa. Como explica Dino Salinas (2006: 80)⁸¹, *"el niño en la escuela aprende a elegir el juego o el juguete, a guardar su turno, a observar a los demás cuando juegan, aprende a jugar en paralelo, a defender su territorio, a tomar la iniciativa, a comprender que los juegos son de todos o al menos no son de nadie en particular, incluso aprende a ser valorado por el adulto a través del juego y también aprende a valorar a los demás y a valorarse a sí mismo a través del juego y de la observación de cómo juegan los demás"*.

4.1.- El Juego Simbólico y su relación con las Áreas de Conocimiento

En el Juego Simbólico Piaget distingue también varios estadios y tipos que evolucionan y que es común que se sobrepongan unos a otros, pero en los que puede percibirse la evolución del desarrollo mental, afectivo y social del niño.

La simbolización es la relación entre un objeto, persona o acción tangibles en un plano imaginado. La simbolización se da cuando un niño logra tener una representación mental de los objetos, aun cuando se hallan ausentes, punto culminante y determinante de lo que es pensar.

La función simbólica del juego enriquece el placer del ejercicio y la imitación de conductas le ayuda a la realización de deseos, la compensación ante las frustraciones y la posibilidad de repetir las experiencias que le deja la vida.

Después de las conductas en que el niño *"juega a hacer"*, empieza a proyectar estas acciones a objetos nuevos, les atribuye sus propias conductas y generaliza la acción, por ejemplo si en la etapa anterior hacía como que dormía, ahora hace como que su oso duerme o hace como que la muñeca camina o llora, situaciones que identifica en sí mismo, pero que ahora juega a que otros las hacen. En esta época Piaget menciona un tipo de juego que es complementario al anterior y que consiste en la imitación de conductas que el niño ve en los otros. Estas acciones las observa y las copia, todos recordamos al niño que ladra como el perro, hace el gesto y la sonrisa como mamá, lee el periódico como papá, etcétera.

Ambos tipos de juego consisten en aplicar su experiencia propia o imitada a objetos nuevos y viceversa. Este ir de la conducta concreta a la

⁸¹ Salinas, Dino (2006). La evaluación según Holmes. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 358, 82-85.

conducta “como si”, es el inicio de la simbolización, determinante como la característica humana por excelencia, el lenguaje. Porque realizar una conducta que “significa algo” en otro momento, lo prepara para poner una palabra (símbolo), en el lugar de un objeto, una persona y una acción.

El juego simbólico, propio de esta etapa, está directamente relacionado con las tres áreas de conocimiento establecidas por el sistema educativo:

➤ **Área de comunicación y representación**

El juego simbólico es, en sí mismo, un modo de representar la realidad, que implica formas de comunicación y expresión. Los objetivos establecidos en esta área pueden ser la clasificación o la organización de espacios.

➤ **Área de identidad y autonomía personal**

A través del juego, el niño va constituyendo su propia individualidad. Los objetivos o capacidades que pueden desarrollarse en esta área son la adquisición progresiva de autoconfianza y seguridad; el descubrimiento y utilización de las propias posibilidades motrices, sensitivas y expresivas; la expresión de sentimientos, necesidades, etc.

➤ **Área de medio físico y social**

El juego simbólico permite al niño pasar de su egocentrismo a actitudes más abiertas, de experimentación e investigación sobre la realidad, acopio de información, etc. Como objetivos, pueden establecerse la orientación y apropiación de espacios cotidianos; la exploración y observación del entorno físico, natural y social; la organización de objetos en el marco de juego; la resolución de problemas prácticos.

Entre *los 3 y los 4 años* aparece la diferenciación de sexos en cuanto a juegos. En este estadio, el papel del educador es fundamental en cuanto a la reducción de estereotipos. Entre *los 4 y 5 años* cobra una especial importancia el juego sociodramático, es decir, la representación de papeles a través de los cuales los niños aprenden a conocerse y a explicar la realidad. Por último, entre *los 5 y los 6 años*, el juego con reglas establecidas comienza a asentarse, constituyendo una actividad fundamental en los procesos de socialización.

Para la consecución de todos estos objetivos, son idóneos los juguetes de encaje de piezas, rompecabezas, juegos de construcción, de apilar, muñecas y muñecos, disfraces, máscaras, cocinas, mercados, camiones,

tractores, juegos de carpintero, de mecánico, etc. y juegos de sociedad básicos como el dominó, dados o cartas.

Como metodología, en este segundo ciclo, el juego libre organizado a través de rincones de juego adquiere el carácter de aprendizaje autónomo por parte del niño.

4.2.- Rincones de Juego y Juguetes utilizados en nuestra investigación

4.2.1.- Rincones propuestos

- **Rincón de la casita:**
 - Fomentar el juego simbólico y creativo.
 - Reproducir roles y personajes de cuentos.
 - Crear hábitos de respeto y orden en la utilización del rincón. (no pelearse por entrar todos en la casita).
 - Fomentar el juego de grupo.

- **Rincón de las construcciones:**
 - Fomentar el pensamiento creativo.
 - Crear hábitos de respeto y de colaboración.
 - Fomentar el juego de grupo.
 - Experimentar distintos conceptos de cantidad, tamaño y espacio.
 - Manipular distintas formas geométricas.

- **Rincón de la cocinita:**
 - Crear hábitos de respeto y de colaboración del grupo.
 - Fomentar comportamientos coeducativos.
 - Reproducir roles adecuados y no sexistas.
 - Fomentar el juego simbólico.
 - Manipular objetos de la vida cotidiana, desarrollando una actitud de orden y prevención de peligros.
 - Clasificar distintos alimentos.

- **Rincón de la biblioteca:**

- Acercar distintos textos escritos y libros de imágenes al alumnado.
- Desarrollar la expresión oral.
- Fomentar una actitud de interés hacia la lectura.
- Crear hábitos de respeto y e cuidado hacia el material de la biblioteca.
- Crear hábitos de responsabilidad hacia el cuento que nos llevamos (préstamo de biblioteca, se llevan un cuento a casa para que se los lean y al día siguiente lo devuelven).

- **Rincón de los puzzles:**

- Desarrollar el pensamiento lógico-matemático.
- Clasificar, ordenar, seriar, distintas formas, tamaños, colores...
- Observar, explorar, manipular distintos elementos.
- Desarrollar la inteligencia espacial.
- Agrupar distintas cantidades. (Juego de los botes de cantidades).
- Reconocer los números.

- **Rincón del ordenador:**

- Acercar las nuevas tecnologías al alumnado.
- Crear hábitos de trabajo autónomo.

En función del programa elegido:

- Reconocer colores.
- Conocer los números (cantidad y grafía).
- Iniciarse en el concepto de adición y de sustracción.
- Conocer vocabulario.
- Desarrollar el pensamiento lógico-matemático.
- Fomentar la atención.
- Reconocer letras, palabras...
- Manejo del ratón.

- **Rincón de la ciudad:**

- Conocer algunas normas de tráfico.
- Desarrollar hábitos de orden.
- Fomentar el juego simbólico.

- Fomentar comportamientos coeducativos.
- Conocer distintos medios de transportes.

- **Rincón de la granja:**
 - Clasificar distintos animales (domésticos y salvajes).
 - Fomentar el juego simbólico.
 - Reconocer distintos animales.
 - Reconocer el hábitat natural de distintos animales.

- **Rincón de la música:**
 - Fomentar hábitos de escucha y de silencio.
 - Desarrollar la inteligencia musical.
 - Clasificar y agrupar sonidos similares.
 - Experimentar algunos parámetros del sonido.
 - Conocer el funcionamiento básico de algunos instrumentos.

- **Rincón de la plástica:**
 - Experimentar con distintos materiales plásticos.
 - Reconocer colores primarios y secundarios.
 - Desarrollar la creatividad.
 - Desarrollar la coordinación óculo-manual.
 - Desarrollar hábitos de orden y de limpieza.

- **Rincón de las profesiones:**
 - Fomentar comportamientos coeducativos y no sexistas.
 - Reproducir roles.
 - Fomentar el juego simbólico.
 - Desarrollar vocabulario.
 - Fomentar el juego en grupo.
 - Desarrollar hábitos de orden y organización.

- **Rincón de los disfraces:**
 - Desarrollar el juego simbólico.
 - Reproducir roles y personajes.
 - Desarrollar vocabulario.

- Reproducir gestos y movimientos.
- Fomentar el juego en grupo.

4.2.2.- Juguetes fabricados

1. **Juego de los bolos:** Fabricado con botellas de agua mineral, cada botella se pinta de un color, con temperas y se los numera. Es necesario un espacio medianamente amplio para este juego y una pelota.
 - Puede ser un juego individual o grupal. Para el patio o el aula.
 - Objetivos que desarrolla:
 - Desarrollar La coordinación óculo-manual.
 - Realizar ejercicio físico.
 - Desarrollar hábitos de orden y colaboración.
2. **Tren:** Fabricado con cartones de leche, de zumo, cilindros de papel higiénico, tapones e botellas y tempera de varios colores.
 - Juego individual, para el rincón de la ciudad o de los transportes.
 - Objetivos:
 - Conocer distintos medios de transporte.
 - Desarrollar el juego simbólico.
3. **Casita:** Fabricada con una caja de cartón muy grande de una televisión. Es necesario un cutter, para cortar las ventanas y la puerta y realizar el techo, además de cinta aislante y cola.
 - Juego de grupo.
 - Objetivos:
 - Fomentar el juego simbólico y creativo.
 - Reproducir roles y personajes de cuentos.
 - Crear hábitos de respeto y orden n la utilización del rincón. (no pelearse, por entrar todos en la casita).
 - Fomentar el juego de grupo.
4. **Granja:** Fabricado con una caja de cartón, es necesario un cutter para cortar las ventanas y la puerta, se puede pintar con pintura o forrarla con papel charol.
 - Juego de grupo.
 - Objetivos:
 - Clasificar distintos animales (domésticos y salvajes).
 - Fomentar el juego simbólico.
 - Reconocer distintos animales.

- Reconocer el hábitat natural de distintos animales.
5. **Construcciones:** Fabricadas con vasos de yogurt y cilindros de papel higiénico y papel de cocina, se forran con papel charol. Se puede utilizar cualquier tipo de recipiente (cartón de zumo, batido, yogurt, botella de yogurt liquido, cilindros de papel higienico y de cocina...) a modo de ejemplo se han utilizado unos cuantos recipientes, se puede ampliar todo lo que se quiera.
- Juego de grupo.
 - Objetivos:
 - Fomentar el pensamiento creativo.
 - Crear hábitos de respeto y de colaboración.
 - Fomentar el juego de grupo.
 - Experimentar distintos conceptos de cantidad, tamaño y espacio.
 - Manipular distintas formas geométricas.
6. **Disfraces:** Se fabrican con bolsas de plástico, bolsas de basura de diversos colores, se encuentran en el supermercado en lotes de 20. También se pueden fabricar con cartulina o cartón forrado con papel continuo y con papel pinocho. Se cortan las mangas y el cuello, se decoran con tiras de papel, charol, pinturas, ceras. Como complementos se pueden hacer con cartulina, gorros, collares con lana y plastilina.
- Juego de grupo o individual.
 - Objetivos:
 - Desarrollar el juego simbólico.
 - Reproducir roles y personajes.
 - Desarrollar vocabulario .
 - Reproducir gestos y movimientos.
7. **Botes de cantidades:** Se fabrican con cilindros de papel higiénico, se pueden pintar con tempera o forrarlos con papel charol, cada bote se le asigna un numero, y hay que poner dentro del bote, la cantidad que indique (en el bote del 5, se ponen 5 bolitas de papel).Se le puede poner una base e madera o de cartón.
- Juego individual.
 - Objetivos:
 - Conocer los números.
 - Manipular cantidades.

- Asignar una cantidad a su símbolo gráfico.
 - Fomentar la concentración y la atención.
- 8. Mariposa:** Un cilindro de papel higiénico, se pinta con tempera y se le hacen los orificios para ponerle las antenas y las patas (pajitas de zumo), se le pone la cara con un círculo y plastilina y se le dibujan unas alas y se colorean.
- Juego individual.
 - Objetivos:
 - Desarrollar el juego simbólico.
- 9. Botes musicales:** Son botes de yogurt, cada bote se rellena con distintos materiales (arena, garbanzos, papelillos, agua...) se cierran con un trozo de plástico y una gomilla o con un trozo de globo y una gomilla.
- Juego individual.
 - Objetivos:
 - Fomentar la atención y escucha.
 - Manipular distintos sonidos.
 - Discriminar sonidos.
- 10. Guitarra:** Se fabrica con un trozo de madera como base, 4 o 5 gomillas y una caja pequeña que se forra (una caja de cerillas o de una bombilla...).
- Juego individual.
 - Objetivos:
 - Experimentar distintos parámetros del sonido.
- 11. Teléfono:** Se fabrica con dos vasos de yogurt e hilo de pesca, para conducir el sonido.
- Juego colectivo. 2 personas.
 - Objetivos:
 - Desarrollar vocabulario.
 - Conocer diversos medios de comunicación,
 - Desarrollar el hábito de escuchar.
- 12. Puzzles:** Se fabrican con dos dibujos iguales (en A-4 o A-3) se colorean y se plastifican, uno de ellos se corta en piezas cuadradas o rectangulares o con las formas que se crea conveniente según la edad a utilizar y en el número de piezas que se desee (4-6-8-12...). Sirve cualquier ficha de colorear que habitualmente tenemos en nuestras aulas y se pueden

fabricar multitud de puzzles. Se recogen guardándolos en un sobre grande. Para distinguir un puzzle de otro, detrás de las piezas se les pone una pegatina igual a cada pieza del mismo puzzle.

- Juego individual o colectivo, según el número de piezas.
- Objetivos:
 - Desarrollar el pensamiento lógico-matemático.
 - Desarrollar la inteligencia espacial.

13. Juego de asociación de formas: Se fabrica con cuadrados de madera forrados en cartulina azul, se hacen parejas y cada dos se les pone un gomets (a dos se le ponen un gomets rojo cuadrado, un gomets a cada uno, etc...).

- Juego individual o colectivo.
- Objetivos:
 - Asociar formas iguales.
 - Desarrollar la atención y la concentración.
 - Desarrollar la observación y la discriminación.

14. Horno y lavadora: Se fabrican con cajas de cartón cuadradas, se forran con papel continuo y se decoran con rotuladores, ceras, pintura...

- Juego colectivo. Para el rincón de la casita.
- Objetivos:
 - Conocer diversos electrodomésticos.
 - Fomentar comportamientos coeducativos y no sexistas.
 - Fomentar el juego simbólico.
 - Conocer diversos peligros y las precauciones a tomar.
 - Evitar los peligros en la cocina de nuestro hogar.

15. Supermercado: Se fabrica con cajas vacías, recipientes de comida de cartón, envoltorios de diversos productos (si se ponen cartones de leche o botellas de plástico de zumos... hay que lavarlos muy bien y cerrarlos herméticamente para que no huelan). En nuestro supermercado hay cajas de galletas, de cereales, de dentífrico, de sopas, de mantecados, de bombillas, de puré de patatas... Las monedas y los billetes se fabrican con cartulina y con recortes de periódico, folios, el alumnado los puede colorear y a cada moneda y billete se les pone un valor.

- Juego colectivo.
- Objetivos:
 - Desarrollar el juego simbólico.
 - Reproducir roles adultos. (comprador/a y vendedor/a).

- Fomentar comportamientos coeducativos y no sexistas.
 - Iniciarse en las operaciones matemáticas.
 - Manipular cantidades.
 - Reciclar cajas, productos, que de otra manera acabarían en la basura.
- 16. Marionetas de palo:** Se fabrican con un palo que puede ser folios enrollados, y dos dibujos iguales que se recortan y se les pega el palo en medio. Con varias marionetas se puede contar un cuento, cada niño y niña coge una marioneta y reproduce el personaje que tiene (un lobo- una oveja- caperucita...).
- Juego colectivo.
 - Objetivos:
 - Desarrollar vocabulario.
 - Desarrollar la creatividad.
 - Fomentar el recuerdo de cuentos.
 - Fomentar hábitos de escucha y atención.
- 17. Canasta o tragabolas:** Se fabrica con una caja de cartón y se decora con cartulina, papel continuo, rotuladores. Con bolas de papel de periódico se hacen bolas para encestar. Hace falta un espacio medianamente amplio.
- Juego de grupo. En el aula o en el patio.
 - Objetivos:
 - Desarrollar los hábitos de orden y espera de turno.
 - Mejorar la habilidad básica del lanzamiento.
 - Mejorar la precisión.
 - Desarrollar la coordinación óculo-manual.
- 18. Cohete:** Se fabrica con el cilindro de un rollo de papel de cocina y con los cilindros de rollos de papel higiénico y con un recipiente de de cartón de huevos.
- Juego individual.
 - Objetivos:
 - Desarrollar el juego simbólico.
 - Conocer medios d transporte.
- 19. Barco:** Se fabrica con una garrafa de agua, un palo de madera o una pajita para el mástil y un trozo de papel o tela para la bandera. El barco flota en el agua.
- Juego individual.

- Objetivos:
 - Fomentar el juego simbólico.
 - Conocer medios de transporte marítimos.
 - Experimentar conceptos (flotar, ligero, pesado).

20. Tubo musical: Se fabrica con un cilindro de papel de cocina y con un globo que se corta y se pon en una de las bases. Cuando se pellizca, en función de lo largo o corto que sea el tubo y de los orificios que se le haga, el sonido será diferente.

- Juego individual.
- Objetivos:
 - Experimentar algunos parámetros del sonido.
 - Fomentar la escucha.

21. Tambor: Se fabrica con la tapa de una caja de cartón (por ejemplo de zapatos) y con tapas metálicas de conservas. Se realizan los agujeros en la caja para que encajen las tapaderas.

- Juego individual.
- Objetivos:
 - Experimentar distintos parámetros del sonido.
 - Fomentar la atención y la escucha.

BIBLIOGRAFÍA CAPÍTULO III

- Albadalejo Nicolás, J. J. (2004). *El juguete didáctico: una herramienta para su evaluación*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Amonachvili, C. (1986). El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares. *Perspectivas V*, XVI, 1, 87-97.
- Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*. Madrid: Ed. Médica y Técnica.
- Batson, C.D. y Coke, J.S. (1981). Empathy: a source of altruistic motivation for helping?. New Jersey: L.E.A.
- Batson, C. D.; Fultz, J.; Schoenrade, P. A. y Paduano, A. (1987). Critical self-reflection and self-perceived altruism: When self-reward fails. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 594-602.
- Bettelheim, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Madrid: Alianza.
- Buhler, Ch. (1966). *El desarrollo psicológico del niño: desde el nacimiento a la adolescencia*. Buenos Aires: Losada.
- Buitendij, F. J. (1933). *Wesen un sin desspiels*. Berlin: Kwf wolff.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. 1º edición en castellano. Barcelona: Seix Barral.
- Carmona López, M. (2004). *Psicomotricidad y juego en la atención temprana de niños con discapacidad*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Chateau, J. (1993). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Collado Fernández, D. (2005). Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de educación secundaria obligatoria. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Costa, M. (2007). Padres y educadores apuestan por un mayor uso del juguete como elemento educativo en las aulas. *Consumer.es*
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Decroly, O. y Monchamp, O. (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad motriz e intelectual*. Madrid: Morata. (original publicado en 1914).
- De la Torre, E. y De las Mulas, J.M. (1990). *Apuntes del Curso de Experto en Educación Física. Tema 16*. Escuela Universitaria "Ave María". Granada.

- Di Capua, A. y Viñas, M. (2005). *Los juguetes. Objetos mágicos*. Giro Didáctico. www.girodidactico.com- Tiny Love Argentina.
- Elardo, J.; Bradley, M y Caldwell, Bettye M.(1981). The HOME Inventory: A Validation of the Preschool Scale for Black Children. *Child Development*, Vol. 52, No. 2 (Jun., 1981), pp. 708-710.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños: estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Zero.
- Escriba, A. (1998). *Los juegos sensoriales y psicomotrices en la Educación Física*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Freud, S. (1905/1939). *Obras Completas*. Trad. Luis López Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frisando, S. (2006). Una clasificación del juego infantil. *Desarrollo humano, constructivismo y educación*. <http://blog.pucp.edu.pe/item/2847>
- Fuentes Rebollo, M^a J. (1989). *Análisis evolutivo de la empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamientos de ayuda y cooperación en niños y adolescentes*. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga.
- Garaibordobil, M^a T. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea Ediciones.
- García González. E. (2001). *PIAGET: la formación de la inteligencia*. México: Trillas.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós .
- Garon, D. (1996). *Una ludoteca para ti*. Québec: CIDE-OMEP.
- Garon, D.; Fillion,R.; Doucet, M. (1996). *El sistema ESAR. Un método de análisis psicológico de los juguetes*. AIJU Ibi (Alicante) .
- Gorriz, J. M^a (1977). *El juguete y el juego. Aproximación a la historia del juguete y a la psicología del juego*. Valencia: Avance.
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Huizinga, J. (1938/1968). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza (Edición de 1972).
- Huizinga, J.(1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza. (Obra original publicada en 1938).
- Lagrange, G. (1978). *Educación psicomotriz : Guía práctica para niños de 4 a 14 años*. Barcelona: Fontanela.
- Leif, J.; Brunelle, C.(1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Linaza , J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.

- Marín Regalado, M^a.N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Martínez Reina, M^a. C. (2005). *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada
- Medrano Mir, G. (1995). *El gozo de aprender a tiempo, 2^a edición ampliada*. Pirineos. Huesca.
- Miranda, J. (1992). La Posmodernidad y la Actividad Física. *Perspectivas*: 36-41.
- Narganes, J. C. (1993). *Juego y desarrollo curricular en Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Omeñaca Cilla, R.I y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diadas.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Ortega, R. (1992). "Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil". *Infancia y aprendizaje*. nº 55: 87-102.
- Ortega Ruiz, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Pérez, P. M^a (2006). *La vida es un juego de ingenio*. www.Lasprovincias.es
- Piaget, J. (1951). *Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton .
- Piaget, J. y otros (1982). *Juego y desarrollo*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 12^a edición.
- Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia de la Lengua Española (2004). www.rae.es
- Rodríguez Oquendo, F. J. (1993). "La literatura y el juego". En Andrés Tripero, T. (comp.): *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Pablo Montesino.
- Romero, M^a. T. (1998). *El juego y el juguete en la sociedad actual. Valoraciones y criterios de elección de juguetes en adultos con hijos de 0 a 10 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.

- Romero Berenguer, M^a T. (2000). El juguete como instrumento de aprendizaje. *Comunidad Escolar. Periódico Digital de información Educativa*. Año XVIII, nº 651. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/651/portada.html>
- Salinas, D. (2006). La evaluación según Holmes. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 358, 82-85.
- Sarlé, P. (1999). *El lugar del juego en el Jardín de Infantes*. Tesis de Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Seybold, A. (1974). *Principios pedagógicos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Smith, J. M. (1982). *Evolution and the Theory of Game*. Cambridge University Press.
- Torres Guerrero, J.; Arráez Martínez, J. M.I; Rivera García, E.; Merino Diaz, J. A. y López Sánchez, J. M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Torres Santomé, J. (2000). Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares. *Aula de innovación educativa*, Nº 92, 2000, pag. 66.
- Trigueros Cervantes, C. (2000). *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Tur Viñés, V. (2001). *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión. estudio de las variables audiovisuales, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots emitidos durante 1999 en España. Particularidades en la edad target y sexo target*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- Vallejo Nájera, J. A. (1986). *Guía práctica de psicología*. Madrid: Temas de hoy
- Vial, J. (1988). *Juego y educación. Las ludotecas*. Madrid: Akal.
- Viciano Garófano, V. (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wallon, H, (1948). *La consciencia y la vida subconsciente*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Zapata, J. M^a (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax México.

Direcciones electrónicas

<http://www.kiddy-ar.com>- Imaginarium. www.imaginarium.info

<http://www.comunidad-escolar.pntic.mec.es/651/portada.html>

<http://www.rae.es>

<http://www.Lasprovincias.es>

<http://blog.pucp.edu.pe/item/2847>

<http://www.girodidactico.com>-

<http://blog.pucp.edu.pe/item/2847>

SEGUNDA PARTE

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1.- Planteamiento del Problema
- 1.2.- Objetivos de la Investigación

2.- EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- 2.1.- Diseño del Programa
- 2.2.- Justificación de las Unidades Didácticas
- 2.3.- Unidades Didácticas que componen el Programa de Intervención

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

- 3.1.- Fases del Diseño de investigación
- 3.2.- Contexto de la Investigación
 - 3.2.1.- Contexto histórico-sociocultural
 - 3.2.2.- Contexto del Centro “LA NORIA”
- 3.3.- La Muestra
- 3.4.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información.
 - 3.4.1.- Técnicas Cuantitativas: Cuestionario
 - 3.4.1.1.- Revisión Bibliográfica
 - 3.4.1.2.- Técnica Delphi: Conceptualización y características
 - 3.4.1.3.- Ventajas y limitaciones del método
 - 3.4.1.4.- Fases de la elaboración del cuestionario
 - 3.4.2.- Técnicas cualitativas: Diario del Profesor y Grupo de Discusión
 - 3.4.2.1.- El Diario del Profesor
 - 3.4.2.1.1.- Concepto
 - 3.4.2.1.2.- Condiciones para que el diario sea válido desde el punto de vista investigativo
 - 3.4.2.1.3.- Normas de elaboración del diario
 - 3.4.2.2.- Grupo de Discusión
 - 3.4.2.2.1.- Concepto
 - 3.4.2.2.2.- Diseño del Grupo de Discusión con profesorado experto en Educación Infantil

3.4.2.3.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE.

3.4.2.3.1.- Justificación de su elección

3.4.2.3.2.- Proceso de Categorización

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO IV

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La Investigación Evaluativa constituye una síntesis, al mismo tiempo que una extensión de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos.
ANTONIO LATORRE, 2003

1.1.- Planteamiento del Problema

Las inquietudes del profesor por mejorar su práctica educativa, así como la preocupación de este por inculcar valores en el alumnado de Educación Infantil, considerados como valores esenciales del ser humano como el respeto, la responsabilidad, la autoestima, el compañerismo y la amistad, le ha llevado a planificar y programar sus Unidades Didácticas desde los valores a través de la aplicación de un *programa de intervención* basado en el juego y en el juguete como mediador lúdico.

Tras la aplicación de este programa de intervención, en el que se toma como base el juego y la utilización de los juguetes, esperamos ver mejorados los aspectos relacionales del alumnado como un enriquecimiento de sus actitudes y valores que repercutirá, según esperamos en una relación con los agentes sociales (padres, profesorado, compañeros y compañeras de clase...) muy fluida, así como un mejor comportamiento en las clases y en su vida cotidiana.

Con la esperanza de que este estudio nos aporte líneas de acción a través de la interpretación y mejor comprensión de las actitudes y valores de un grupo de alumnos de cinco años del C. P. La Noria de Almuñecar.

1.2.- Objetivos de la Investigación

Los *Objetivos Generales* pretendidos en esta Investigación son:

1.- Analizar las posibilidades que puede tener un programa de intervención basado en el juego y en la utilización de los juguetes como mediadores lúdicos, sobre la adquisición de hábitos, actitudes y valores individuales y sociales en alumnos y alumnas de 5 años.

2.- Comprobar la incidencia que tiene sobre la conducta psicosocial de un grupo de alumnos y alumnas de 5 años, una programación de aula que toma como elemento de partida para su elaboración los valores y como recursos metodológicos los juegos y los juguetes.

3.- Establecer diferentes propuestas para solucionar problemas relacionados con los temas transversales (como preocupaciones sociales) dirigidas a las diferentes instituciones de socialización primaria y secundaria que participan en la educación del alumnado de Educación Infantil.

Los *Objetivos Específicos* que nos planteamos en esta investigación, son los siguientes:

1.- Conocer los criterios, intereses y las motivaciones por las que se guían los padres y madres a la hora de comprar juguetes a sus hijos y el uso que estos realizan de los mismos.

2.- Indagar acerca de la influencia que el contexto sociocultural, mediático y escolar tiene sobre la adquisición de juguetes en el alumnado de Educación infantil.

3.- Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado de conducirse con respeto y responsabilidad en su forma de actuar en las tareas y actividades escolares ordinarias, así como del buen uso de los juguetes, materiales, instalaciones y espacios de los diferentes entornos que utilizan.

4.- Indagar acerca de la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad y el compañerismo, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.

5.- Analizar los posibles cambios en los niveles de autoestima y autoconcepto del alumnado que participa en el programa de intervención, motivados por la influencia que el juego y el juguete tiene sobre ellos.

6.- Verificar el tratamiento que los temas transversales reciben en la familia, la escuela y los medios de comunicación, como principales agentes que intervienen en la socialización de los niños y niñas de Educación Infantil.

7.- Valorar y contrastar las diferentes estrategias metodológicas utilizadas en la intervención didáctica en el aula con alumnos y alumnas de Educación Infantil, para la transmisión y adquisición de actitudes y valores.

8.- Establecer propuestas conjuntas dirigidas a las diferentes entidades de socialización, para dar soluciones a los problemas que afectan al entorno social dónde se desenvuelve el alumnado.

2.- EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Se interviene cuando se detecta un problema, un punto crítico, un aspecto de la realidad educativa susceptible de ser cambiado y en el que la intervención del maestro, desde el punto de vista estructural, le permita transformar el objeto, fenómeno o evento educativo de que se trate.
LYA SAÑUDO GUERRA, 2002

2.1.- Diseño del Programa

El programa de intervención específico de educación en valores personales y sociales, se ha diseñado a través de la utilización del juego y del juguete como mediador lúdico; lo consideramos como pieza clave de nuestra investigación y le proporciona un carácter novedoso, abriéndose un amplio margen de posibilidades de aprendizaje por parte del alumnado de actitudes, hábitos y valores.

Hay que destacar el carácter práctico y útil del programa de intervención al ser el causante y responsable, en mayor o menor medida de los cambios y modificaciones en la conducta psicosocial del alumnado participante en la investigación.

El programa consta de once Unidades Didácticas, que abarcan desde el mes de Octubre de 2006, hasta el mes de Junio de 2007, con diferente temporalización, comenzando por la Unidad Didáctica “*Nuestro colegio*”, con un planteamiento de objetivos y contenidos generales, para continuar con el desarrollo de los Unidades Didácticas de carácter más específico, tomando cada una de ellas como referencia un valor nuclear, de los que componen el desarrollo de nuestro programa de intervención, aportando los otros valores restantes, aquellos aspectos que pueden confluir en la consecución de los objetivos específicos que nos hemos planteado.

A continuación se presenta la estructura que se ha seguido en el diseño de las Unidades Didácticas, así como diversos cuadros que contienen los aspectos generales de cada Unidad Didáctica.

La estructura de las unidades didácticas diseñadas, es la siguiente:

1. Título de la Unidad.

2. Información general.
 - Justificación.
3. Objetivos Didácticos.
4. Contenidos:
 - Actitudinales.
 - Procedimentales.
 - Conceptuales.
5. Metodología.
6. Evaluación.
7. Temporalización.
8. Actividades.
9. Recursos Didácticos elementales a utilizar.
10. Atención a la Diversidad. (Alumnos con Necesidades Educativas Especiales).
11. Anexos (fichas complementarias).

2.2.- Justificación de las Unidades Didáctica

Consideramos que los contenidos y su organización a través de Unidades Didácticas globalizadas, dan buena respuesta para la consecución de nuestros objetivos. Nuestro planteamiento recoge diferentes aspectos vinculados con el Proyecto de Centro y con la Programación general de todo el curso, aunque la recogida de información de manera sistemática durante los meses de Octubre hasta Junio.

Las Unidades que han sido aplicadas en nuestro Programa de Intervención, son las siguientes:

- Nuestro colegio
- El cuerpo y la familia
- El Otoño
- La Navidad
- Conocemos nuestra casa
- El carnaval
- Las calles de nuestro pueblo
- Los animales
- La Primavera
- Los medios de transporte y comunicación
- El Verano

2.3.- Unidades que componen el programa de Intervención

TITULO DE LA UNIDAD 1: NUESTRO COLEGIO

INFORMACIÓN GENERAL:

Temporalización: 2 de Octubre – 18 de Octubre.

Curso: 5 años. Clase del Sol. 2006-2007.

Tutor: Juan Alberto Torres Campos

JUSTIFICACIÓN:

En esta unidad veremos los distintos espacios del colegio, espacios nuevos como son la nueva aula del video, el comedor, la nueva clase de Infantil. También conoceremos las personas más cercanas a ellos en el colegio, los maestros y maestras de la planta de abajo.

Seguiremos trabajando las normas del colegio, tanto normas de comportamiento y relación como las normas y precauciones para evitar accidentes tanto en clase como en el patio.

Presentaremos nuevos juguetes, trabajaremos su forma de uso y como debemos recogerlos.

Al igual que el año pasado comenzaremos con el reciclaje de papel y cartón, como se realiza y a donde debemos llevar el papel una vez que la caja esté llena.

Repasaremos la grafía del numero 1 y 2 y de las vocales i, u, I, U, así como la experimentación de distintos conceptos ya trabajados el año pasado.

Saldremos los Miércoles a realizar psicomotricidad, a jugar a realizar distintos desplazamientos y juegos con el balón.

Estableceremos también el Miércoles como día de la fruta, para el desayuno, cada niño/a traerá una pieza de fruta, la que quieran para tomarla en clase.

OBJETIVOS:

* **Ámbito de Identidad y Autonomía Personal.**

- Resolver de forma autónoma las distintas situaciones en las que nos encontremos en el colegio.
- Contribuir al mantenimiento del orden y limpieza de nuestra clase.
- Desarrollar la coordinación de movimientos motrices a través de los desplazamientos.

- Desarrollar actitudes de ayuda y colaboración con sus compañeros y compañeras.
- Desarrollar hábitos saludables de alimentación.

*** Ámbito del medio físico y social:**

- Conocer la mascota del nivel.
- Conocer las distintas profesiones y las personas relacionadas con el colegio.
- Valorar la importancia de las funciones de las personas que trabajan en nuestro colegio.
- Orientarse en los distintos espacios del colegio.
- Fomentar situaciones grupales a través del juego para desarrollar vínculos de ayuda y compañerismo.
- Valorar la importancia de las normas de la clase y las normas para prevenir accidentes tanto en clase como en el patio.
- Reciclar el papel, cartulinas y cartón que desechemos en clase.

*** Ámbito de comunicación y representación:**

- Expresar mediante el lenguaje oral deseos e ideas en conversaciones colectivas respetando las normas de la asamblea.
- Reforzar el trazo de la vocal i, u.
- Expresar a través del dibujo situaciones y acciones realizadas como los ejercicios psicomotrices.
- Recordar los colores azul, rojo, amarillo, marrón, verde, naranja, morado y rosa.
- Repasar el trazo del número 1 y 2.
- Recordar las figuras geométricas del círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo.
- Reforzar y experimentar con objetos los conceptos de cantidad mucho, poco, ninguno, lleno y vacío y las propiedades largo-corto, pequeño-grande y alto-bajo.
- Experimentar las situaciones espaciales dentro-fuera, arriba-abajo y al lado de.

TITULO DE LA UNIDAD 2: EL CUERPO Y LA FAMILIA

INFORMACIÓN GENERAL:

Curso: 5 años. Clase del Sol. 2006-2007.

Temporalización: 18 de Octubre – 3 de Noviembre

Tutor: Juan Alberto Torres Campos

JUSTIFICACIÓN:

En esta unidad trabajaremos dos aspectos, el cuerpo y la familia. Mediante el cuerpo, pretendemos conocer e interiorizar el esquema corporal, tomar conciencia de las posibilidades y límites motrices, distinguir los segmentos corporales, conocer algunos órganos, huesos, músculos, a través de fotografías y dibujos.

Conoceremos algunas profesiones relacionadas con el cuidado de la salud y algunos objetos de estas profesiones, como podemos evitar algunas enfermedades y problemas como la caries, los accidentes (cortes, golpes). Continuaremos con la rutina de traer fruta todos los Miércoles para desayunar.

Observaremos nuestras características físicas y como somos diferentes unos de otros, respetando y aceptando esas diferencias.

Respecto a la familia, conoceremos los miembros de la familia, las funciones y ocupaciones de cada uno de ellos, las normas de comportamiento en casa, y el lugar que ocupa cada niño/a en su familia.

Continuaremos con el reciclaje de papel, cartulinas y cartón e iremos estableciendo los ayudantes para tirar la caja de reciclado al cubo.

Crearemos un rincón nuevo, el rincón de la salud, conoceremos como utilizarlo, número de personas y forma de trabajar en él. Y el rincón de los muñecos y muñecas se enriquecerá con nuevos muñecos que serán los nuevos familiares.

OBJETIVOS:

* **Ámbito de Identidad y Autonomía personal:**

- Identificar los sentimientos y emociones propios y comprender los de los

demás sabiendo expresarlos.

- Localizar los sentidos corporales y su función en la percepción.
- Aceptar las semejanzas y diferencias entre las personas respetándolas y valorándolas.
- Conocer su cuerpo de forma global y segmentaria, identificando todos sus elementos.
- Conocer y descubrir la existencia de huesos y músculos en nuestro cuerpo y de órganos internos.
- Desarrollar actitudes de afecto y respeto hacia los miembros de su familia y hacia los compañeros y compañeras.
- Desarrollar hábitos saludables de alimentación para cuidarnos.

*** Ámbito del Medio Físico y Social:**

- Identificarse como miembro de la familia y su lugar que ocupa en ella.
- Conocer y respetar las normas de convivencia establecidas en el contexto familiar.
- Identificar algunas profesiones relacionadas con el cuidado el cuerpo.
- Respetar las normas para prevenir accidentes tanto en clase como en el patio.
- Evitar accidentes con medicinas a través de la concienciación del alumnado de que los medicamentos solo nos los pueden dar las personas mayores.

*** Ámbito de Comunicación y Representación:**

- Expresar nuestras experiencias y vivencias relacionadas con el medico/a, la enfermedad a través del lenguaje.
- Identificar y discriminar las vocales i, u, a, o y realizar correctamente su grafía.
- Prestar atención en la lectura de pictogramas.
- Identificar y reconocer el número 3 y 4 y realizar correctamente su grafía.
- Componer y descomponerlos números desde el 1 al 4.
- Utilizar el dibujo como medio de expresión para desarrollar la creatividad.
- Identificar el color verde y reconocerlo como cualidad de algunos objetos.
- Realizar seriaciones con las formas del círculo y el cuadrado.
- Distinguir entre voces graves y agudas.
- Conocer las posibilidades sonoras de su cuerpo.

TITULO DE LA UNIDAD 3: EL OTOÑO

INFORMACIÓN GENERAL:

Temporalización: : 6 de Noviembre
– 24 de Noviembre

Curso: 5 años. Clase del Sol. 2006-2007.

Tutor: Juan Alberto Torres Campos

JUSTIFICACIÓN:

En esta unidad trabajaremos la unidad del Otoño, comprobaremos que existen una serie de cambios, como los que les ocurren a los árboles que se les caen las hojas y que las hojas cambian de color, distinguiremos los árboles de hoja caduca y perenne, veremos que los días son más frescos, por lo que traemos ropa de abrigo, aparece la lluvia y el viento. Con la llegada de las lluvias hablaremos de la importancia del agua para los seres vivos.

También celebraremos la fiesta del Otoño, en esta fiesta degustaremos frutas típicas del Otoño como los frutos secos, membrillos, granadas, nueces, castañas, uvas, observaremos las cualidades de cada fruta, distinguiremos los frutos secos de los carnosos.

Aprenderemos también que nos podemos beneficiar de la naturaleza, no solo comiendo los frutos de los árboles sino también a través de los productos que se elaboran a partir de los vegetales como el aceite, mermelada, vinagre. También hablaremos del cuidado que hay que tener con la naturaleza, reciclando el papel para que no tengan que cortar árboles, teniendo cuidado con el agua para no malgastarla. Además aprenderemos que las aves emigran a lugares más cálidos en el Otoño como las golondrinas y las cigüeñas.

Continuaremos con el reparto de responsabilidades en clase, de manera que cada día un grupo de alumnos y alumnas se encargará de las rutinas y responsabilidades.

OBJETIVOS:

* **Ámbito de Identidad y Autonomía personal:**

- Fomentar una imagen positiva de si mismo tomando conciencia de la importancia que tiene cada niño y niña a través de las responsabilidades.

- Adquirir y desarrollar hábitos relacionados con una alimentación adecuada comprendiendo y valorando su importancia para la salud.
- Experimentar las nociones derecha e izquierda en su cuerpo.
- Situarse espacialmente respecto a las nociones delante y detrás.
- Descubrir las sensaciones liso y rugoso.

*** Ámbito del Medio Físico y Social:**

- Valorar la importancia de respetar las normas de los rincones para el buen funcionamiento de la clase.
- Conocer y valorar algunas profesiones relacionadas con el cuidado del medio natural.
- Descubrir los cambios que se producen en el medio natural con la llegada del otoño mediante su observación y exploración.
- Conocer y degustar algunos productos elaborados a partir de las plantas.
- Conocer y degustar algunos frutos del Otoño.
- Diferenciar los frutos secos y carnosos.
- Desarrollar hábitos de cuidado y respeto hacia el medio ambiente.

*** Ámbito de Comunicación y Representación:**

- Discriminar y realizar correctamente la grafía de la vocal e.
- Iniciar el reconocimiento gráfico y fonético de la consonante l, L.
- Identificar el color naranja.
- Identificar y reconocer el cardinal 5 y su concepto de cantidad.
- Identificar y diferenciar el triángulo y el rectángulo.
- Identificar las propiedades ancho y estrecho.
- Diferenciar los conceptos lleno-vacío, entero y la mitad.
- Reconocer sonidos del Otoño.

TITULO DE LA UNIDAD 4: LA NAVIDAD Y EL INVIERNO

INFORMACIÓN GENERAL:

Temporalización: 27 de Noviembre al 22 de Diciembre

Curso: 5 años. Clase del Sol. 2006-2007.

Tutor: Juan Alberto Torres Campos

JUSTIFICACIÓN:

En esta unidad trabajaremos la estación del Invierno y la Navidad. Aprenderemos que ocurre con la climatología cuando llega el Invierno y que en esta estación celebramos una fiesta llamada Navidad, veremos algunas cuestiones relacionadas con la Navidad, al final del trimestre celebraremos la tradicional fiesta en la que cantamos villancicos y venimos disfrazados de motivos navideños.

Este año no pondremos un disfraz común para todos, sino que cada niño y niña podrá venir vestido y vestida como quiera. Los niños y niñas serán participes en la clase de esta época del año, realizaremos un árbol de Navidad en papel continuo, lo decoraremos, decoraremos la clase con los adornos que vayan trayendo, aprenderemos un villancico que cantaremos en la fiesta de Navidad, comeremos turrónes y mantecados el día de la fiesta de Navidad y realizaremos la felicitación de Navidad para el concurso del colegio, todas estas actividades apenas necesitan motivación para el alumnado porque observa en la calle las luces, la decoración, los escaparates de las tiendas adornados con motivos navideños y el propio entorno que le rodea ya le anuncia que es una época diferente.

Celebraremos el Día de la Constitución, la primera semana de Diciembre. Decoraremos la clase conforme avance el mes de Diciembre con motivos navideños. Aprenderemos que ropa nos ponemos en Invierno, que cambios se producen en nuestro entorno.

Puesto que esta es una época de regalos (Papa Noel, Reyes Magos), hablaremos sobre los juguetes, la importancia de no pedir muchos juguetes, solo los que necesitamos y no pedir juguetes violentos, de hacer daño y cuidar los juguetes que tenemos. Trabajaremos aspectos como la coeducación, no hay juguetes de niños ni de niñas, todos podemos jugar con cualquier juguete y aspectos referidos a la educación para el consumidor.

Aprenderemos un nuevo número el número 6 y comenzaremos con la lectura de la sílaba.

OBJETIVOS:

* **Ámbito de Identidad y Autonomía Personal:**

- Fomentar una imagen positiva de si mismo tomando conciencia de la importancia que tiene cada niño y niña a través de las responsabilidades.
- Orientarse espacialmente según la noción izquierda-derecha.
- Utilizar el sentido del tacto para diferenciar sensaciones de temperatura y distintos materiales.
- Adquirir progresivamente hábitos de higiene y salud respecto a nuestros dientes.
- Experimentar el concepto alrededor con nuestro cuerpo.

* **Ámbito del Medio Físico y Social:**

- Acercar algunas costumbres y tradiciones navideñas.
- Observar los cambios que se producen en el jardín y el huerto de nuestro colegio con la llegada del invierno.
- Constatar la influencia del tiempo atmosférico en la forma de organizarse la vida de las personas (prendas de vestir-horarios).
- Concienciar que los juguetes no tienen genero.
- Diferenciar los juguetes no bélicos ni dañinos de los que si lo son.
- Adquirir las primeras nociones de espíritu critico frente a la publicidad de los juguetes.

* **Ámbito de Comunicación y Representación:**

- Leer la silaba l con la unión de la vocal.
- Leer e interpretar y ordenar imágenes
- Identificar y diferenciar el circulo, cuadrado, triangulo y rectángulo.
- Identificar el concepto de cantidad y la grafía del número 6.
- Ordenar los 6 primeros números.
- Identificar el color morado.
- Reconocer el concepto largo-corto y abierto-cerrado.
- Reconocer la línea recta y curva.
- Conocer y comprender algunos textos(villancicos) de la tradición navideña mostrando hacia ellos actitudes de interés y disfrute.

TITULO DE LA UNIDAD 5: CONOCEMOS NUESTRA CASA

INFORMACIÓN GENERAL:

Temporalización: 8 de Enero- 29 de Enero.

Curso: 5 años. Clase del Sol. 2006-2007.

Tutor: Juan Alberto Torres Campos

JUSTIFICACIÓN:

En esta unidad trabajaremos la casa, dialogaremos sobre como es nuestra casa, los nombres de las habitaciones, los objetos que hay en cada habitación, los peligros que puede haber con determinados objetos y como evitar esos peligros, y dialogaremos sobre la importancia de recoger nuestros juguetes igual que lo hacemos en clase, de cómo podemos ayudar en casa, recogiendo nuestra habitación, dejando los objetos ordenados, de esta manera fomentamos la responsabilidad

También observaremos distintos tipos de vivienda y de otras épocas. Seguiremos trabajando de manera transversal contenidos como la coeducación, a través de los distintos rincones, no hay juguetes de niños o de niñas, ni en casa hay tareas para el papá o la mama, las tareas de la casa se deben compartir por todos los miembros de la familia, ayudando los niños y las niñas en casa a recoger la habitación, los juguetes... para ello se informará a las familias para que en casa trabajen este aspecto con sus hijos/as, de esta manera potenciamos el valor del respeto a la familia, al material, a los hermanos, a los amigos y amigas.

Continuaremos trabajando el número 6 y comenzaremos con el 7, tanto la grafía como la cantidad, manipulando con objetos para realizar pequeñas operaciones.

Continuaremos con la consonante l, y la lectura de bisílabos con l (lola, ola, leo) y la grafía mayúscula y minúscula y comenzaremos con la m.

Descubriremos como se obtiene el color gris y algunas propiedades de los objetos como duro y blando.

Mantendremos el Miércoles como día para realizar psicomotricidad, siempre que el tiempo lo permita, y el Jueves como para ir al video o a la sala de Informática.

OBJETIVOS:

Ámbito de Identidad y Autonomía personal:

- Conocer y evitar los peligros que puede haber en casa.

- Identificar el lado derecho e izquierdo de su cuerpo.
- Experimentar con nuestro cuerpo la situación espacial junto / separado respecto a un objeto o persona.
- Participar dentro de sus posibilidades, en el mantenimiento del orden y limpieza de la casa y de la clase, colaborando, ayudando a los compañeros/as y buscando ayuda si fuese necesario.
- Conocer y evitar los peligros existentes con determinados juegos en el patio que son peligrosos.

Ámbito del Medio Físico y Social:

- Concienciar al alumnado de que las tareas del hogar son compartidas por todos los miembros de la familia, sin diferencia de edad ni de sexo.
- Identificar y reconocer los distintos espacios de la casa y sus funciones.
- Identificar y reconocer diferentes tipos de viviendas.
- Identificar y reconocer las propiedades duro y blando en los objetos.
- Conocer algunas profesiones relacionadas con la vivienda (albañil, fontanero, carpintero).
- Adquirir nociones de orientación temporal, mediante la identificación de vivencias personales de la actividad cotidiana.

***Ámbito de Comunicación y Representación:**

- Utilizar correctamente el tiempo verbal pasado y futuro.
- Leer bisílabos con la consonante l.
- Escribir los monosílabos la, le, li, lo, lu.
- Iniciar el reconocimiento gráfico y fonético de la consonante m.
- Identificar y reconocer la cantidad y grafía del número 6 y 7.
- Realizar operaciones sencillas de suma y resta utilizando objetos.
- Utilizar de manera adecuada el concepto de cantidad: uno-varios.
- Identificar la figura geométrica del rombo.
- Descubrir el color gris como mezcla del blanco y del negro.
- Representar mediante el dibujo, hechos o situaciones vividas o narradas.
- Participar con atención en las actividades de expresión musical y corporal

TITULO DE LA UNIDAD 6: EL CARNAVAL

INFORMACIÓN GENERAL:

Temporalización: 31 de Enero- 16 de Febrero.

Curso: 5 años. Clase del Sol. 2006-2007.

Tutor: Juan Alberto Torres Campos

JUSTIFICACIÓN:

Con la llegada del mes de Febrero llega el Carnaval. El Carnaval es una fiesta que a los niños les gusta mucho por el colorido, los disfraces, la alegría. El hecho de que se tengan que disfrazar, que ayuden a elaborar su disfraz, el vestirse imitando a otra persona, les hace disfrutar y vivir esta fiesta de una manera especial, participando en ella y no solo como espectadores. Este año realizaremos un disfraz en clase, a partir de una bolsa de plástico nos vamos a disfrazar de pollitos, con materiales comunes como una bolsa, cartulinas, ceras...

Crearemos nosotros el disfraz sin tener que comprarlo en una tienda, de esta manera le darán mas valor y aprenderemos que no todo hay que comprarlo trabajaremos valores como la responsabilidad, ya que cada alumno/a será responsable de su disfraz (elaboración, cuidado), el respeto a los demás y a sus producciones y creaciones, la autoestima (crearan algo con su esfuerzo, y lo disfrutaran ellos) y el compañerismo, colaboraremos a decorar la clase a ayudar a los compañeros/as que les pueda costar trabajo realizar algún elemento del disfraz.

Seguiremos trabajando los aspectos numéricos y de cantidad y seguiremos con las operaciones de suma y de resta manipulando objetos, añadiendo y sustrayendo, también seguiremos con la lectoescritura y comenzaremos con la consonante p.

Elaboraremos material propio del carnaval como son las cadenetas, con ellas decoraremos la clase y también realizaremos caretas, en un proceso en el que hay que colorear, pegar, recortar, picar, también nos aprenderemos una canción para nuestro disfraz, en definitiva disfrutaremos de esta fiesta tan divertida.

OBJETIVOS:

* **Ámbito de Identidad y Autonomía personal:**

- Identificar el lado derecho e izquierdo de su cuerpo.
- Afianzar la coordinación óculo-manual.
- Mantener el orden de los materiales y limpieza de nuestra mesa.
- Conocer y evitar los peligros existentes con determinados juegos en el patio que son peligrosos.

* **Ámbito del Medio Físico y Social:**

- Participar en la elaboración del disfraz.
- Relacionar objetos con personajes.
- Participar en la decoración de la clase para el Carnaval
- Elaborar distintas caretas.
- Valorar la importancia de la reutilización de los materiales.
- Adquirir nociones de orientación temporal, mediante la identificación de vivencias personales de la actividad cotidiana.

* **Ámbito de Comunicación y Representación:**

- Utilizar correctamente el tiempo verbal pasado y futuro.
- Iniciar el reconocimiento gráfico y fonético de la consonante m.
- Iniciar la escritura de la consonante p.
- Leer monosílabos con la consonante p.
- Identificar y reconocer la cantidad y grafía del número 7.
- Realizar operaciones sencillas de suma y resta utilizando objetos.
- Identificar la figura geométrica del rombo.
- Dramatizar distintos animales y personajes.
- Participar con atención e interés en las actividades de expresión musical.

TITULO DE LA UNIDAD 7: LAS CALLES DE NUESTRO PUEBLO

INFORMACIÓN GENERAL:

Temporalización: 19 de Febrero – 9 de Marzo

Curso: 5 años. Clase del Sol. 2006-2007.

Tutor: Juan Alberto Torres Campos

JUSTIFICACIÓN:

Esta unidad tendrá como núcleo central la calle y las tiendas. Los niños/as parten de la información que ya tienen, pero hay que organizarla y concretarla.

Conoceremos diversas profesiones como las de cartero, policía, tendero, barrendero y los objetos relacionados con estas profesiones, el respeto a todas las profesiones y la importancia de cada una de ellas. Diferenciaremos las funciones, el uso y la utilidad de los elementos ubicados en la calle como las papeleras, las fuentes, los bancos, las señales de tráfico, los contenedores de reciclaje, la importancia de cuidar nuestra ciudad. Hablaremos de la importancia de la limpieza y cuidado de las calles para el respeto del medio ambiente.

Hablaremos sobre edificios del pueblo y algunos servicios, de las distintas tiendas como la panadería, la frutería, pescadería, carnicería, librería, juguetería, floristería, supermercados... y los productos que se pueden comprar en esas tiendas. También hablaremos de que productos alimenticios podemos comprar que sean sanos, de que somos responsables de lo que comemos y de como se conservan los alimentos.

También celebraremos el Día de Andalucía el día 27, hablaremos sobre nuestra bandera y algunos símbolos, como el himno, monumentos andaluces y sus provincias.

OBJETIVOS:

* **Ámbito de Identidad y Autonomía personal:**

- Identificar el lado derecho e izquierdo de su cuerpo y del espacio.

- Identificar y diferenciar sabores.
- Mantener el orden de los materiales y limpieza de nuestra mesa.
- Conocer y evitar los peligros existentes con determinados juegos en el patio que son peligrosos.

*** Ámbito del Medio Físico y Social:**

- Identificar diversas profesiones. Cartero, policía, vendedor.
- Conocer algunas normas de circulación vial, interpretándolas y respetándolas.
- Identificar en que tiendas se venden los productos que necesitamos.
- Conocer algunas características de los alimentos en cuanto a su conservación.
- Valorar la importancia de cuidar el medio ambiente
- Percibir las formas sociales del tiempo (laborable-festivo, día-noche).
- Localizar algunos elementos del paisaje urbano.

*** Ámbito de Comunicación y Representación:**

- Desarrollar la expresión oral mediante la formación de familias de palabras.
- Leer bisílabos con l y p.
- Identificar y diferenciar líneas abiertas y cerradas.
- Identificar y reconocer la cantidad y grafía del número 8.
- Realizar operaciones sencillas de suma y resta utilizando objetos.
- Comparar cantidades de objetos
- Experimentar y descubrir las propiedades pesado y ligero.
- Comparar objetos según su grosor y su tamaño.
- Identificar diferentes tonos de rojo.
- Reconocer la forma ovalada diferenciándola de otras figuras.
- Diferenciar sonidos de la calle.

TITULO DE LA UNIDAD 8: LOS ANIMALES

INFORMACIÓN GENERAL:

Temporalización: 12 de Marzo – 30 de Marzo

Curso: 5 años. Clase del Sol. 2006-2007.

Tutor: Juan Alberto Torres Campos

JUSTIFICACIÓN:

En esta unidad trabajaremos los animales, es un tema muy motivador para el alumnado, y poseen una serie de conocimientos previos que ayudaran a introducir nuevos aprendizajes.

Aprenderemos algunas características de los animales (plumas, pelo, escamas, pico, rapidez o lentitud), la utilidad de los animales, el hábitat de los animales, como viven, que comen. Conoceremos algunas profesiones relacionadas con los animales.

Y para comprobar y observar algunas de estas cosas, iremos de excursión al zoológico de Fuengirola, será una visita en la que veremos una serie de animales y los monitores del zoológico nos guiaran y nos explicaran algunas características.

Inculcaremos actitudes de respeto y cuidado hacia los animales, no hacerles daño, no molestarlos. Como podemos cuidar a los animales domésticos de una manera responsable, sin dejarlos abandonados, teniéndolos bien alimentados, dándoles cariño... La compañía que nos dan los animales que hace que nos sintamos mejor, como si tuviéramos un amigo, un amigo al que hay que cuidar y que nos dará compañía.

Comenzaremos con un número nuevo, el número 9, con su cantidad y grafía. Respecto a la lectoescritura, comenzaremos con la consonante m, en su aspecto fonológico y grafico.

OBJETIVOS:

* **Ámbito de Identidad y Autonomía personal:**

- Desarrollar hábitos relacionados con la alimentación y el cuidado de la

salud.

- Desarrollar hábitos de ayuda y colaboración con los demás adecuando el propio comportamiento a las necesidades y demandas de los otros.
- Situarse entre objetos en el espacio.
- Identificar el lado derecho e izquierdo de su cuerpo.

*** Ámbito del Medio Físico y Social:**

- Mostrar actitudes de interés y curiosidad hacia los animales, preguntando, interpretando y opinando sobre ellos.
- Valorar la utilidad de los animales para la vida de las personas.
- Reconocer diversos animales.
- Identificar las características morfológicas y funcionales de algunos animales cercanos a su medio, y de otros lejanos,
- Desarrollar actitudes de cuidado y respeto hacia los animales.
- Conocer el hábitat de algunos animales.

*** Ámbito de Comunicación y Representación:**

- Ampliar el vocabulario aprendiendo algunos nombres colectivos.
- Discriminar fonética y gráficamente la consonante m.
- Realizar correctamente la grafía de la consonante M, m
- Discriminar la cantidad y grafía del número 9.
- Componer y descomponer cantidades. (número 7 y 8).
- Realizar pequeñas operaciones de suma y resta.
- Diferenciar y reconocer las formas geométricas (circulo, cuadrado, rectángulo, triangulo, rombo y ovalo).
- Realizar seriaciones de 3 elementos.
- Identificar las propiedades ancho y estrecho, alto y bajo, largo y corto
- Identificar los diferentes tonos del color amarillo.
- Discriminar sonidos cortos y largos.

TITULO DE LA UNIDAD 9: LA PRIMAVERA

INFORMACIÓN GENERAL:

Temporalización: 9 de Abril – 27 de Abril

Curso: 5 años. Clase del Sol. 2006-2007.

Tutor: Juan Alberto Torres Campos

JUSTIFICACIÓN:

En esta unidad trabajaremos la tercera estación del curso, la primavera, en ella observaremos las modificaciones que ocurren en la naturaleza. A través de la observación directa comprobaremos los cambios naturales respecto a la temperatura, al paisaje, la forma de vestir y la vida animal y vegetal.

Realizaremos salidas al huerto y jardín del colegio para observar los cambios que han sufrido los árboles y plantas, la hierba que ha crecido, las hojas de los árboles, las plantas, la presencia de insectos, las verduras del huerto. Se insistirá en la necesidad de cuidar y respetar el entorno natural y la importancia del medio vegetal para la vida y como fuente de alimentación.

Constataremos que los seres vivos no son solo los animales, sino que también las plantas son seres vivos que crecen, respiran, toman alimentos y comprobaremos la existencia de seres inertes.

Aprenderemos que hay oficios relacionados con el mundo vegetal y los productos derivados de él, conoceremos algunas plantas y árboles del entorno, el desarrollo de hábitos de limpieza y el cuidado y respeto del medio.

Continuaremos con las actividades de reciclado, reciclado de papel, de nuestro desayuno en el que cada niño/a es responsable de tirar correctamente los envoltorios y recipientes a su lugar correcto, para que no haya que cortar tantos árboles y las fabricas no contaminen tanto fabricando recipientes que se pueden volver a reutilizar.

Decoraremos nuestro árbol de la clase y lo convertiremos en un árbol de Primavera. Aprenderemos una nueva consonante la s y continuaremos con la lectura de bisílabos y de algunos trisílabos. En cuanto a la actividad matemática aprenderemos la grafía del número 0 y seguiremos con las operaciones de composición y descomposición de números y de operaciones de sumas y restas.

La primera semana realizaremos una actividad de animación a la lectura, vendrá una persona a realizarnos una actividad de cuenta-cuentos, para trabajar el día del libro.

La segunda semana, el Jueves 19, realizaremos la excursión al zoológico, la cual se tuvo que suspender el trimestre anterior debido al mal tiempo.

OBJETIVOS:

Ámbito de Identidad y Autonomía personal:

- Ayudar al resto de compañeros y buscar colaboración si es necesario.
- Respetar las normas de la clase y del patio.
- Localizar la izquierda y la derecha en su cuerpo.
- Identificar la situación espacial cerca y lejos respecto a nuestro cuerpo.

Ámbito del Medio Físico y Social:

- Observar el medio natural y reconocer los cambios producidos con la Primavera.
- Respetar y valorar la importancia del medio natural-vegetal para la vida de las personas.
- Comparar objetos según el criterio grueso-delgado y suave-áspero.
- Identificar y reconocer el contrario de cualidades de los objetos.
- Identificar algunos árboles. (limonero, pino, bonsái, olivo).
- Conocer las partes de una planta.
- Conocer algunos alimentos de origen vegetal y su proceso de transformación.
- Diferenciar los seres vivos de los inertes.

Ámbito de Comunicación y Representación:

- Ordenar temporalmente historias y cuentos
- Expresarse diferenciando el genero (él, la) y el singular y plural.
- Reconocer fonológica y gráficamente la consonante s,S.
- Realizar la grafía de los monosílabos sa, se, si , so , su.
- Identificar los tonos del color verde.
- Componer y descomponer el numero 9.
- Realizar operaciones de suma y resta con las cantidades del 0 al 9.
- Identificar y reconocer la grafía y cantidad del numero 0.
- Identificar y reconocer la esfera.
- Diferenciar objetos por su longitud

TITULO DE LA UNIDAD 10: LOS MEDIOS DE TRANSPORTE y DE COMUNICACIÓN

INFORMACIÓN GENERAL:

Temporalización: 2 de Mayo - 25 de Mayo

Curso: 5 años. Clase del Sol. 2006-2007.

Tutor: Juan Alberto Torres Campos

JUSTIFICACIÓN:

En esta unidad trabajaremos dos temas, los medios de transporte y los medios de comunicación. Referente a los medios de transporte conoceremos medios muy cercanos a ellos como el coche, la moto, el tren, el avión o el barco, a través de laminas, videos, fotografías, juegos y sonidos.

Conversaremos sobre los distintos medios físicos (agua, tierra y aire) por los que se desplazan, valoraremos la utilidad de estos medios y reflexionaremos sobre algunas consecuencias como son la contaminación y como podríamos evitarla. Imitaremos como se mueven, como se desplazan, la velocidad. Conoceremos algunas profesiones como la de conductor/a de ambulancia, bomberos, coches de policía, camiones de obras... para que tomen conciencia de la importancia de todas las profesiones y de la peligrosidad de algunas de ellas.

Además repasaremos algunos contenidos de educación vial que ya vimos en unidades anteriores, para explicarnos como tenemos que comportarnos como peatones y como pasajeros y para conocer algunas normas de Educación Vial, vendrá a la clase un Policía Local dentro de la campaña de Educación Vial.

El segundo tema de la unidad son los medios de comunicación y los lugares de diversión y ocio, medios de comunicación como la radio, la prensa y la televisión y lugares de ocio como el teatro, cine, museos, zoológico, circo... Conoceremos algunas profesiones relacionadas con los medios de comunicación como los periodistas, presentadores/as ...

Dialogaremos sobre los dibujos que vemos en televisión, sobre evitar los dibujos violentos, no querer comprar todo lo que se anuncia en televisión, intentando crear un espíritu critico dentro de sus posibilidades.

Iremos a la casa de la cultura a ver una obra de teatro y como complemento de la unidad de la Primavera, nos enseñaran a plantar semillas y nos explicaran como reciclar.

OBJETIVOS:

* **Ámbito de Identidad y Autonomía Personal:**

- Orientarse espacialmente en relación a su cuerpo según las nociones de lateralidad de izquierda y derecha.
- Situarse en el espacio delante y detrás en relación a un objeto o persona.
- Respetar las normas de seguridad del patio y de la clase para evitar accidentes.
- Realizar un desayuno saludable.

* **Ámbito del Medio Físico y Social:**

- Conocer distintos medios de transporte terrestres, aéreos y marítimos.
- Relacionar los medios de transporte con el medio en el que se mueven (tierra, aire, mar).
- Identificar algunas profesiones relacionadas con los medios de transporte y su importancia.
- Conocer algunos lugares relacionados con la diversión y el ocio.
- Valorar la importancia de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación.
- Conocer algunas profesiones relacionadas con los medios de comunicación.
- Despertar dentro de sus posibilidades un espíritu crítico hacia la publicidad.
- Valorar la importancia de cuidar el medio ambiente a través de los medios de transporte no contaminantes.

* **Ámbito de Comunicación y Representación:**

- Ordenar temporalmente un cuento.
- Dialogar sobre los dibujos que vemos y concienciar de cómo evitar los dibujos violentos.
- Identificar y reconocer fonética y gráficamente la consonante t.
- Aplicar la noción de cantidad de 0 a 9 a grupos de elementos.
- Realizar pequeñas operaciones de suma y resta utilizando las cantidades de 0 a 9.
- Identificar y reconocer la forma geométrica del cubo.
- Comparar colecciones de objetos utilizando el cuantificador tantos como.
- Observar imágenes y reconocer semejanzas y diferencias.
- Identificar los tonos del color azul, claro y oscuro.
- Tomar contacto con el lenguaje musical.

TITULO DE LA UNIDAD 11: EL VERANO

INFORMACIÓN GENERAL:

Temporalización: 28 de Mayo – 22 de Junio

Curso: 5 años. **Clase del Sol. 2006-2007.**

Tutor: Juan Alberto Torres Campos

JUSTIFICACIÓN:

En esta unidad trabajaremos la cuarta estación del año que vemos este curso, el Verano, el alumnado asocia el verano a las vacaciones, veremos y observaremos los cambios de temperatura, las vestimentas, la aparición de múltiples insectos, como las rutinas de casa han cambiado, ya vamos a la playa a bañarnos, estamos más tiempo fuera de casa...

Nos acostumbraremos a traer una botella de agua todos los días, ya que el calor nos obliga a hidratarnos más, observaremos que el paisaje ha cambiado, aprenderemos que esta estación es propicia para algunas plantas como los girasoles, frutas y verduras propias del verano.

Seguiremos con el reciclaje de nuestro desayuno, bolsa amarilla (tetrabriks, platillas y plásticos), bolsa azul (papel, cartulinas y cartón).

Para esta unidad realizaremos la clásica excursión a la playa y prepararemos un baile para la fiesta de fin de curso. Respecto a la lectoescritura aprenderemos la ultima consonante del curso, la letra d. En cuanto a los aspectos matemáticos, continuaremos con las operaciones de suma y resta y repasaremos los números del 0 al 9 tanto en el aspecto de cantidad y de grafía.

OBJETIVOS:

* **Ámbito de Identidad y Autonomía personal:**

- Ayudar a los compañeros y compañeras cuando sea necesario.
- Aprender a tomar precauciones con el calor.
- Identificar las sensaciones que podemos percibir a través del tacto y localizar este sentido en el cuerpo.
- Valorar los beneficios para la salud del deporte y la actividad física.
- Afianzar las nociones de lateralidad de izquierda y derecha.
- Contribuir al mantenimiento de la limpieza en clase y en el patio.

*** Ámbito del Medio Físico y Social:**

- Valorar, respetar y cuidar el medio natural interviniendo en la medida de sus posibilidades
- Identificar algunos objetos utilizados por las personas, propios de la playa y de la montaña.
- Participar en los juegos grupales respetando las normas.
- Valorar los beneficios que nos reporta el mar.
- Conocer y valorar la importancia de las profesiones relacionadas con el mar.

*** Ámbito de Comunicación y Representación:**

- Interpretar y ordenar imágenes.
- Identifica y discriminar fonética y gráficamente la consonante d, D.
- Escribir correctamente las sílabas da, de, di, do, du.
- Representar mediante el dibujo acciones y vivencias.
- Identificar y diferenciar el contraste claro-oscuro en los colores.
- Identificar y reconocer los elementos de la serie numérica y su aspecto cuantitativo.
- Realizar operaciones de suma y resta utilizando las cantidades de 0 a 9.
- Identificar y reconocer la línea recta y curva.
- Comparar el tamaño de los objetos en relación con una unidad de medida arbitraria.
- Participar con interés en las actividades musicales.

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación educativa se entiende como el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la afirmación, diseño y producción de nuevos valores, modelos, teorías, medios y evaluaciones.
PABLO LATAPI, 2002

Dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre y cols. (2003: 243)¹ y por Collado Fernández (2005: 502)² podemos considerar nuestro estudio como Investigación Acción, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, a través de un proceso sistemático, para tomar decisiones sobre un programa educativo. Se trata pues, de una forma de investigación educativa aplicada, que intenta determinar el valor de programas educativos de acuerdo con determinados criterios.

La Investigación Acción constituye una síntesis, al mismo tiempo que una extensión de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos.

Bajo la denominación de paradigma hemos englobado metodologías compartidas por investigadores y educadores que adopten una determinada concepción del proceso educativo (De Miguel, 1988)³. Cada paradigma se caracterizaba por una forma común de investigar, presentado sus ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes era posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica. (Latorre y otros 2003: 243)⁴.

Las características de los fenómenos educativos y los elementos contextuales constituyen criterios para determinar hasta donde se puede utilizar una metodología y cuando otra, de ahí que los paradigmas no sean considerados como determinantes únicos de la metodología a emplear, como

¹ Latorre, A. y otros. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.

² Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

³ De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.

⁴ Latorre, A. y otros. (2003). *Op. cit.*

señalan Reichardt y Cook (1986: 64)⁵ la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones. Puede concluirse, pues, que ambas modalidades de investigación son distintas pero no incompatibles y que se puede beneficiar de los mejor de ambos a través de su integración. (6)

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto que Denzin y Lincoln (2000)⁷ denominan modelo de triangulación y que en trabajos anteriores a este han planteado Ibáñez (1996: 266)⁸, Fajardo del Castillo (2002: 386)⁹, Palomares Cuadros (2003: 252)¹⁰ y Collado Fernández (2005: 1207)¹¹ y que vienen a decir que podemos estar más seguros de los resultados obtenidos si utilizamos diversas técnicas de recogida de datos, ya que cada una tiene sus propias ventajas y sesgos.

3.1.- Fases del Diseño de investigación

El diseño de la investigación se ha desarrollado, teniendo en cuenta las siguientes fases:

⁵ Reichardt, Ch. y Cook, T. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

⁶ Latorre, A. y otros. (2003). Op. cit.

⁷ Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative research*. Londres: Sage.

⁸ Ibáñez, Sergio. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁹ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada

¹⁰ Palomares Cuadros, Juan (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital

¹¹ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda.
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Planteamiento de objetivos generales y específicos.
3ª Fase:	PLANIFICACIÓN Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: Diseño y aplicación de un Programa de Intervención.
4ª Fase	PROPOSITO: valorar, tomar decisiones, optimizar. Elaboración y pasación de un Cuestionario a los padres y madres del grupo de alumnos y alumnas de 5 años.
5ª Fase	Diseño y elaboración del Diario del Profesor.
6ª Fase	Diseño y realización de un Grupo de Discusión con expertos universitarios en Educación Infantil.
7ª Fase:	ANÁLISIS DE DATOS. Tratamiento descriptivo, interpretativo y establecimiento de discusión.
8ª Fase:	PROCESO DE TRIANGULACIÓN: Juicios positivos y negativos.
9ª Fase:	CONCLUSIONES Toma de decisiones-Vías de acción.

Cuadro IVI.3.1.- Fases de la investigación.

3.2.- Contexto de la Investigación

El centro de enseñanza dónde se realiza la experiencia es el Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “LA NORIA” de Almuñécar (Granada) situado en la Avenida Amelia Sánchez.

3.2.1.- Contexto histórico-sociocultural

Convendría en primer lugar tratar de analizar el contexto desde un punto de vista histórico y cultural, para conocer como en la actualidad Almuñécar se ha convertido en un centro turístico y agrícola de primer orden.

La historia de Almuñécar se inicia el 1500 a. de C, con la presencia de las gentes de la cultura argárica de la Edad de Bronce. Con el paso del tiempo y la consiguiente evolución socioeconómica, ya a finales del siglo IX a. de C , los indígenas reciben la colonización fenicia, creando las estructuras urbanas de la colonia de Ex, de tal forma que, cuando a finales del siglo III a. de C, lleguen los romanos, encontrarán una ciudad bien estructurada, con una

pujante economía basada en la salazón de pescado y moneda propia, a la que remodelarán construyendo templos, teatro y acueducto, propios del municipio de derecho latino Sexi Firmum Iulium.

En tiempos de Al-Andalus, nuestro ilustre viajero Idrisi, al descubrir la ciudad, ya hacía mención de las ruinas de tiempos anteriores. Con la llegada de Abdal-Rahman I en el año 755, Almuñécar pasó a pertenecer, según la división administrativa de los musulmanes, a la cora de Elvira. En este momento Almuñécar era un punto fuerte en la costa: un hins o castillo, aunque hasta el siglo XI no se puede hablar de ella como ciudad o medina. Producía caña de azúcar, plátanos, pasas, cereales, todo tipo de frutos y casi todos los geógrafos señalan la buena pesca que obtenía en sus aguas. La ciudad disponía de puerto, arrabales o barrios extramuros, mercados y una mezquita mayor. Durante el período en que el territorio de Al-Andalus estuvo dividido en diversas taifas, Almuñécar dependió de la de Granada consolidándose como la principal ciudad costera de su reino. Durante el reino nazarí fue uno de los núcleos más importantes, junto con el resto de los lugares de su distrito: Cázulas, Lentejé, Trujillas, Otivar y Jete, la desaparecida alquería de Budíjar, Itrabo y Jate (cerca de Moscaril), siendo muy visitada por la realeza que disfrutaba temporadas en la residencia real.

Las explotaciones agrarias y mineras hicieron prosperar la ciudad en el siglo XIX, en el que también se construyó el puerto y se mejoraron sus comunicaciones. Posteriormente, la expansión urbana obligó al derrumbamiento de las murallas.

Dentro del patrimonio artístico de Almuñécar tienen un lugar especial las ruinas arqueológicas. Algunos de ellos son las necrópolis fenicias de Laurita y de Puente Noi, de los siglos VIII y VII a. C, restos únicos en Granada, o el acueducto romano del siglo I a. C. Por lo que se refiere a los edificios del casco urbano, cabe señalar el Castillo de San Miguel, de estilo renacentista y mudéjar, la Iglesia de la Encarnación, también renacentista, o el Palacio de la Najarra, del siglo XIX.

En la actualidad Almuñécar tiene censados más de 24.000 habitantes, hay cinco centros de Primaria y tres de Secundaria. A nivel socioeconómico se ha convertido en centro turístico de primer orden en a Costa Tropical, así como en la producción agrícola de frutos tropicales.

En cuanto se refiere al nivel social, hay que incidir que Almuñecar es una ciudad multicultural, conviviendo ciudadanos europeos, emigrantes del Norte de África, del este de Europa y de diferentes países Centro y Sudamericanos, junto con la población autóctona incrementada por personas de tercera edad de diferentes puntos de la provincia.

3.2.2.- Contexto del Centro “LA NORIA”

El paradigma contextual añade el componente del medio como un elemento mediacional en las relaciones en el aula, lugar donde se producen una serie de intercambios educativos. No se puede llegar a una clara concepción de lo que es la enseñanza sin comprender el contexto donde se desenvuelve; en el medio donde se desarrolla esta; se crea una interacción entre el profesor, el alumno y el propio contexto, mediando los elementos curriculares en las pretensiones y acontecimientos escolares.

El C. P. La Noria es un Centro Público de Infantil y Primaria de línea 1, salvo en Infantil de 3 años que hay dos grupos. En total está formado por 4 unidades de Infantil y 6 de Primaria. Consideramos que las instalaciones del Colegio (ciñéndonos a las necesidades de un centro de Primaria) cumple con los requisitos contemplados en la L.O.G.S.E. y en la LOE. Como lunar más significativo podríamos referirnos a los servicios del aula de Infantil 3 años que son claramente mejorables.

No tiene una zona específica de recreo para Educación Infantil, aunque por hacer los recreos a horas distintas los alumnos/as de Infantil y Primaria no se considera necesario.

El Centro está situado en la playa de San Cristóbal (Avenida Amelia Sánchez). Como zona de influencia podríamos considerar los barrios de Los Marinos, Chinasol, Calle Guadix, Avenida Europa, zona poniente del barrio de San Miguel, Calle Torres Quevedo y Avenida Cala. No obstante debido a que los Centros escolares públicos de Almuñecar están concentrados en un área relativamente pequeña no existe una diferenciación clara para la matriculación de alumnos.



Las características socio-familiares del alumnado son bastante heterogéneas y cambiantes entre un año u otro.

3.3.- La Muestra

Siguiendo las directrices de los manuales de investigación revisados (Goetz y Lecompte 1988: 92-98)¹², el universo de población que constituye nuestra muestra es el alumnado de 3º curso de Educación Infantil (5 años) del C.P. La Noria, que participan en la aplicación de un programa de intervención basado en el juego y en el juguete, buscando la mejora en su relación grupal, actitudes y valores. Debido a esta variedad no se puede ofrecer un único perfil del alumnado, lo que obliga a romper barreras para lograr la integración de toda la comunidad educativa.

El grupo de 5 años está formado por 25 alumnos, 8 niños y 17 niñas; la mayoría son del Paseo de San Cristóbal y del Barrio de Los Marinos de Almuñécar. El entorno familiar, social, económico y cultural es diferente, aunque si hemos de catalogarlo diremos que pertenecen a un nivel medio.

¹² Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988:92-98). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

3.4.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información.

Como ya hemos expuesto con anterioridad, nuestra metodología integra técnicas cuantitativas –cuestionario- y técnicas cualitativas, -Grupo de discusión y Diario del profesor-, para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica a través de una triangulación de los datos y por tanto validar los mismos.

El instrumental para el tratamiento de la información es el siguiente:

- El cuestionario se analizó con el software SPSS versión 14.0
- Para el análisis de datos cualitativos, Grupo de discusión y Diario del profesor, hemos utilizado el programa AQUAD FIVE elaborado en la Universidad de Tubigen. (Rodríguez; Gil y García, 1996: 248 y ss.)¹³

3.4.1.- Técnicas Cuantitativas: Cuestionario

En el primer estudio de nuestra investigación, hemos decidido la utilización del cuestionario como herramienta de recogida de información, la finalidad es explorar de manera sistemática y ordenada, las ideas, creencias y motivos de los padres y madres para comprar a sus hijos de juguetes y conocer sus percepciones sobre los tipos de juegos que llevan a cabo sus hijos en su tiempo libre. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad. (Rodríguez,.; Gil y García, 1996: 291)¹⁴.

Siguiendo a Spradley (1979)¹⁵, podemos clasificar las preguntas según la contestación que admite el encuestado en:

- Abiertas: no se establece ningún tipo de respuestas y por lo tanto pueden aparecer tantas respuestas como encuestados.
- Cerradas: solo pueden responderse con una dicotomía de Si o No.
- Categorizadas: dan opción a elegir entre una serie de categorías, establecidas como posibles respuestas a la pregunta planteada.

¹³ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Aljibe.

¹⁴ Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Op. Cit. pp. 291 y ss.*

¹⁵ Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston: New York.

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas cerradas y categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

Según Buendía (1992)¹⁶ en relación con la naturaleza del contenido, las preguntas las podemos clasificar en:

- Preguntas de identificación
- Preguntas de información
- Preguntas de opinión
- Preguntas de actitud
- Preguntas de motivación

Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión Bibliográfica.
2. Técnica Delphi.
3. Pilotaje del mismo.

3.4.1.1.- Revisión Bibliográfica

Para la definición operativa de las categorías principales del cuestionario y conseguir información actualizada sobre el estado de la cuestión a investigar se realizó una revisión de la actualidad científica en consonancia con el tema y con los objetivos diseñados para la evaluación del programa. Así, se pretendía partir de la manera más exhaustiva posible y ofrecer a los expertos que colaboraron en la segunda fase, es decir, en la construcción de un cuestionario a través de la Técnica Delphi, así como para la construcción de un marco teórico.

3.4.1.2.- Técnica Delphi: Conceptualización y características

La necesidad de elegir un método que se adaptase a los objetivos de nuestra investigación nos ha conducido al desarrollo y al uso de un método de consenso. El objetivo principal de estos métodos es obtener algún tipo de acuerdo entre expertos o personas implicadas en un problema, en el que la

¹⁶ Buendía Eisman, Leonor.(1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M.P. Colas y L. Buendía (Eds), *Investigación Educativa*. (pp 201-248). Sevilla: Ediciones Alfar.

incertidumbre es un elemento esencial para el mantenimiento de las discrepancias. (Palomares Cuadros, 2003: 234)¹⁷.

Hasta ahora, la investigación científica tradicional ha estudiado el pasado para entender el presente y arrojar luz sobre el futuro. Sin embargo, se piensa, con cada vez mas evidencia, que las imágenes del futuro pueden dar valiosos antecedentes sobre el presente, y por lo tanto, lo afecta. En este sentido el interés por el estudio del futuro radica en la comprensión del ritmo de cambio y de las direcciones de tales cambios, con el objeto de adaptarse cuando no es posible modificarlo, o bien modificarlo cuando existe cierto grado de control sobre el. (Martínez y otros, 1982)¹⁸.

El grado de predictibilidad del futuro es una relación inversa del grado de intervención del hombre, definido este como libertad humana. Dicha libertad es ejercida con mayor grado a niveles individuales y de grupos pequeños, ya que al analizarla en grupos grandes la conducta tiende a estabilizarse. (Olaf Helmer 1983)¹⁹.

Los juicios en el ámbito individual han demostrado ser ineficientes en términos de resultados que se quieren obtener, especialmente cuando se trata de resolver problemas complejos.

Una forma de atajar este problema ha sido a través de grupos de personas con ciertas características, que emiten juicios sobre un determinado tema. Estas personas pueden ser expertos en el tema, afectados, interesados. Estos aportan ideas y puntos de vista diferentes al problema en cuestión.

Linstone y Turoff (1975)²⁰ definían esta técnica como:

El Delphi puede ser caracterizado como un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que esta sea afectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas complejos.

¹⁷ Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

¹⁸ Martínez, Carlos; Soto, Enrique, y Winter, Jean. (1982). Manual Delphi, Tesis para la obtención del título de Ingeniero Comercial. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.

¹⁹ Helmer, Olaf (1983). En Using Delphi Technique. www.vocetech.org.bn/virtud_lib/

²⁰ Linstone, A. Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. 1975. Reading, MA: Addison-Wesley. Disponible en: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

Varela (1991: 114)²¹ señala que la Técnica Delphi es un método de investigación sociológica perteneciente al tipo de la entrevista de profundidad en grupo. Analiza el estado de opinión sobre un tema, recaba la información de un grupo de individuos, expertos en el tema. Partiendo de las opiniones, puntos de acuerdo y discrepancias entre expertos, se puede llegar a ciertos elementos de consenso y una jerarquización de los aspectos importantes y secundarios del problema de estudio. Olaf Helmer (1983) define el método como:

Un programa cuidadosamente elaborado, que sigue una secuencia de interrogaciones individuales a través de cuestionarios, de los cuales se obtiene información que constituirá la retroalimentación para los cuestionarios.

La técnica Delphi es un método general de estructurar una comunicación grupal, el resultado que se obtiene con este método es el resultado de una visión colectiva, que surge de la forma en que se ha estructurado la comunicación grupal. (Barrientos, 2001: 34)²².

Este método pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en grupos de expertos y minimizar sus inconvenientes. Presenta las características siguientes:

- ❖ Anonimato: Durante un Delphi ningún experto conoce la identidad de los otros que componen el grupo de debate. Esto tiene una serie de aspectos positivos, como son:
 - Impide la posibilidad de que un miembro del grupo sea influenciado por la reputación de otro. La única influencia posible es la de la congruencia de los argumentos.
 - Permite que un miembro pueda cambiar sus opiniones, sin que eso suponga una pérdida de imagen.
 - El experto puede defender sus argumentos con la tranquilidad que da saber que en caso de que sean erróneos, su equivocación no va a ser conocida por los otros expertos.

- ❖ Interacción y retroalimentación controlada: Con la presentación continua del cuestionario, se van presentando los resultados obtenidos con los cuestionarios anteriores, se consigue que los expertos vayan

²¹ Varela, Juan. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario *Gaceta sanitaria*, (Editorial). 5 (24):114-116.

²² Barrientos Borg, Jorge (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada: Trabajo propio del Departamento. Febrero de 2001.

conociendo los distintos puntos de vista y puedan ir modificando su opinión si los argumentos presentados les parecen más apropiados que los suyos. (Releer, 1998)²³

- ❖ Respuesta del grupo en forma estadística: se presentan todas las opiniones indicando el grado de acuerdo que se ha obtenido. El consenso se obtiene por procedimiento matemático de agregación simple de juicios individuales y eliminación de las posiciones extremas. (Adelson, 1985, en Barrientos, 2001)²⁴.
- ❖ La superación de las dificultades de la investigación a través de la entrevista de grupo en profundidad, evitando el sesgo introducido por las personas dominantes del grupo, el ruido semántico dependiendo de los intereses individuales, la presión grupal a la conformidad y el etiquetaje.²⁵
- ❖ La posibilidad de obtener una respuesta a un cuestionario de un grupo de expertos, que dadas sus características personales y profesionales, nos sería inviable reunir en torno a una mesa de discusión con los recursos de nuestra investigación. (Armas Castro, 1995)²⁶.

3.4.1.3. Ventajas y limitaciones del método

Las ventajas del método las podemos sintetizar, siguiendo a Collado Fernández (2005: 533 y ss.)²⁷ en:

- Es una técnica que deja tiempo para la reflexión.
- El anonimato evita las influencias entre los miembros del panel.

²³ Releer, D. L. (1998). Expert panels disagree on medical treatments. *The Chronicle of Higher Education*, 44(43), A13-A14. Retrieved February 8, 1999 from the World Wide Web: <http://proquest.umi.com/pqdweb>

²⁴ Barrientos Borg, Jorge (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada: Trabajo propio del Departamento. Febrero de 2001.

²⁵ Web Dictionary of Cybernetics and Systems: DELPHI METHODPRINCIPIA CYBERNETICA WEB -© URL= http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html

²⁶ Armas Castro, Manuel (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y CC de la Educación. Sección Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.

²⁷ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- No se concede ningún privilegio a los intereses particulares, puesto que se devuelve de forma sistemática toda información a los participantes.
- El participante es libre de responder en el momento que le conviene y no tiene que desplazarse.
- Se logra consenso sobre puntos de vista dispares sobre unos mismos elementos.
- La complementariedad con otras técnicas: La técnica Delphi tiene especial utilidad cuando se trabaja con elementos altamente subjetivos sobre los que resulta difícil determinar su valor intrínseco. La técnica, facilita lograr consenso entre puntos de vista muy dispares sobre unos mismos elementos. No obstante, el Delphi es susceptible de modificaciones cuando se utiliza en determinados estudios de investigación. Cabe, pues, la posibilidad de entregar a los panelistas de la primera circulación un cuestionario elaborado a partir de los trabajos de otros expertos y sustentados en otras técnicas de investigación cualitativas Brainstorming: grupo nominal, grupo de discusión, grupo focal (Turoff y Hiltz, 1999)²⁸...

Hay que señalar que existen algunas condiciones que son esenciales para el éxito del grupo Delphi:

- Se debe disponer de un tiempo relativamente largo 2-3 meses.
- Los participantes tienen que tener la habilidad de comunicarse por escrito y demostrar un interés continuado.
- El proceso requiere la participación relativamente importante de las personas implicadas, además de los participantes, es decir, quienes tomarán decisiones y el personal encargado de la encuesta. Este debe de dar prueba de la competencia en la interpretación de las respuestas obtenidas.

La principal desventaja está relacionada con la información sobre el propio procedimiento, que no especifica si el anonimato entre los participantes debe de ser respetado entre el grupo de análisis. Tampoco se especifica cual debe de ser el mínimo de participantes cuando el grupo es heterogéneo. Palomares Cuadros (2003: 237)²⁹ y Collado Fernández (2005: 568)³⁰

²⁸ Turoff, M., & Hiltz, S. R. (1999). Computer based Delphi processes. Invited book chapter in Adler, M., & Ziglio, E. (Eds.) *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*. London: Kingsley. Retrieved January 29, 1999, from the World Wide Web: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

²⁹ Palomares Cuadros, J. (2003b). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

Las Limitaciones pueden ser técnicas y de fondo.

a) Limitaciones técnicas:

Estas limitaciones están referidas a la no comprensión del detalle de la técnica:

- Composición del panel: Este es un aspecto básico en un ejercicio Delphi. Existen una serie de reglas que observar cuando se elige un panel. Muchas veces se introducen sesgos como recargar la participación de individuos pesimistas. Incluir en el panel individuos representantes de una ideología determinada, descuidando el equilibrio ideológico al no incluir individuos de ideologías opuestas.
- La inclusión de panelistas dogmáticos dificultará el consenso.
- Deficiente formulación del cuestionario: preguntas vagas, separadas, muy largas, inducirán a interpretaciones erróneas de parte de los panelistas, por lo tanto, la desviación de las respuestas con respecto a la media será mayor que en aquellas preguntas correctamente formuladas.
- No entender el tema de estudio por parte del grupo monitor puede conducir a plantear un cuestionario excesivamente largo, que puede producir pérdida de interés por los panelistas y también puede producir un cuestionario cualitativamente insuficiente, del cual será difícil extraer toda la información necesaria. (Linstone y Turoff,1975)³¹

b) Limitaciones de fondo.

Estas pueden ser de diferente índole:

- Prejuicios del monitor: ideas preconcebidas de parte del grupo monitor conducirán a la elección de un panel que tienda a asegurar resultados en la dirección. También puede llevar a plantear preguntas dirigidas o restringidas, que no agotan todas las posibilidades de investigación del tema en estudio.

³⁰ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

³¹ Linstone, A. Turoff, M. (1975) *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. 1975. Reading, MA: Addison-Wesley. Disponible en: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

- Manipulación de datos: este método por el carácter anónimo de las respuestas y por la forma en que se procesan esta dado a esta manipulación.
- Ignorar desacuerdos: una de las características de este método es la exploración de los desacuerdos. Estos pueden ser ignorados cuando el criterio de lo que se considera consenso es muy flexible, ello conducirá a resultados sesgados y de escasa contabilidad³².
- Sobreestimación de la técnica: Linstone y Turoff (1975) afirma que han proliferado las aplicaciones incorrectas del método en los últimos años. Las consecuencias del uso indiscriminado ha sido la repetición de estudios sobre un mismo tema, lo que ha significado que cada nuevo estudio aporte muy poco conocimiento adicional sobre el tema, es lo que sea denominado rendimiento decreciente.

La selección del panel de expertos.

El panel de un ejercicio Delphi lo constituyen individuos elegidos con algún criterio de selección. Este grupo proporciona la información que requiere el grupo monitor para su estudio, la que es obtenida a partir de un sistema de comunicación estructurado en base a cuestionarios, los cuales se elaboran en sucesivas vueltas e incluyen un sistema de retroalimentación. Para efectuar la selección del panel que participará en un ejercicio, es preciso definir un universo de participantes posibles. La definición del universo está íntimamente relacionada con el objetivo del ejercicio y con el tema en estudio.

Los panelistas pueden ser de diversos tipos:

- Expertos: son aquellos que poseen un alto grado de conocimiento sobre el tema de estudio.
- Afectados: son todos los panelistas que están involucrados directamente o indirectamente con el tema en estudio.
- Representantes de las instancias decisionales: son todos los panelistas que en el ámbito de su actividad social y económica tiene capacidad de tomar decisiones e influir en el curso de acción de determinada variable.
- Facilitadores: son aquellas personas que tienen una gran habilidad para organizar, clarificar, y estimular las ideas del trabajo de grupo.

³² Olaf Helmer and Norman Dalkey. The Delphi Process: chapter3. Disponible en www.winona.msun.edu/advising/lcchapter3.htm

Además ofrecen en muchos casos, puntos de vista generales alternativos sobre la sociedad y la cultura.

- Colaboradores: son aquellas personas que, si bien no forman parte del panel como tal, reúnen las características de los panelistas y participan en el ejercicio contestando los cuestionarios a modo de prueba. (Linstone y Turoff, 1975: 88)³³.

A la hora de elegir a un panelista como experto, tenemos que seguir unos criterios de “*experticidad*”:

Según el *criterio externo de evaluación*: Estos son determinados por el grupo monitor y pueden estar basados en:

- Experiencia: se refiere al tiempo que el panelista ha dedicado al tema ya sea como investigador, docente, o en funciones públicas.
- Exactitud en otras proyecciones.
- Publicaciones referentes al tema.
- Participación en seminarios y encuentros a escala nacional, internacional, que tengan relación con el tema investigado.

Los propios panelistas son los que evalúan su grado de experticidad.

Seleccionamos un grupo de 11 expertos, que por su condición profesional, investigaciones y publicaciones, consideramos que poseen un conocimiento relevante del tema de investigación: Profesores Universitarios con experiencia en validación de cuestionarios.

3.4.1.4.- Fases de la elaboración del cuestionario

Las fases de elaboración del cuestionario han sido las siguientes:

- Envío del primer cuestionario abierto.
- Análisis del primer cuestionario.
- Segundo cuestionario: jerarquizar la importancia de los temas y grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Tercer cuestionario: argumentos y contra-argumentos.
- Diseño y pilotaje del Cuestionario final.

³³ Linstone, A. and Turoff, M. (1975:). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. Reading, MA: Addison-Wesley.

. El procesamiento de las respuestas es tomado como base para la presentación de los siguientes cuestionarios. Realizamos tres vueltas y en el último recabamos la postura definitiva en función de los argumentos y contra-argumentos expuestos por los distintos expertos.

Envío del primer cuestionario.

Hemos elaborado un primer cuestionario abierto, en el cual se muestran los campos o dimensiones que hemos concluido que debía de tener este, basándonos en las dimensiones utilizadas en los estudios que tienen un objeto de estudio similar al nuestro, entre los citados en el anterior capítulo. La redacción del primer cuestionario es abierta y desestructurada, facilitando que los expertos puedan responder con la máxima libertad de enfoque, de jerarquizaron de la temática desde otros puntos de vista, de vocabulario y de terminología.

El primer cuestionario se remitió por vía correo electrónico a los 11 expertos, con fecha de principios de Noviembre de 2006 con una carta de presentación del mismo.

- **Análisis de los resultados del primer cuestionario.**

Una vez recibidas las respuestas del primer cuestionario caracterizadas por ser abiertas para que los expertos señalasen y anotasen todo lo que creyeran oportuno, realizamos su categorización y sistematización a través de una evaluación manual, ya que el volumen de información no era excesivo ni complicado para su procesamiento.

La información recogida se puede sintetizar de la siguiente manera:

- Preguntas de información acerca del perfil sociodemográfico de los padres y madres del alumnado.
- Preguntas sobre creencias acerca de la compra del juguete.
- Preguntas sobre percepciones de los tipos de juegos y de juguetes que utilizan sus hijos

Envío del segundo cuestionario

Se envía el segundo cuestionario entre el 17 y el 19 de noviembre vía correo electrónico, se reciben 9 respuestas en tiempo y forma.

- **Análisis de los resultados del segundo cuestionario.**

Recibidas las respuestas de 9 expertos participantes en el segundo cuestionario, el análisis de las preguntas está estructurado en tres grupos de opinión:

- Puntos de consenso o acuerdo entre la mayoría de los expertos.
- Discrepancias.
- Otras opiniones sugeridas que no se contradicen con las de los demás.

La información recogida se puede sintetizar de la siguiente manera:

1) Preguntas de información

Elementos de acuerdo.

Todos los expertos están de acuerdo en la necesidad de conocer y describir el perfil sociodemográfico de la muestra. Apareciendo las siguientes matizaciones:

- Desarrollo de ítems respecto al género, edad, estado civil y situación profesional de los padres, así como el nivel de estudios.
- Percepción de la tipología de los juegos que realizan sus hijos.

Discrepancias

Ninguna

Otras aportaciones

La mayoría de los expertos han sugerido obtener más información sobre las motivaciones e intereses de los padres y madres a la hora de la compra de los juguetes.

2) Preguntas de actitudes y valores

Elementos de acuerdo.

Se afirma la necesidad de desarrollar este campo por la importancia de conocer el comportamiento de los alumnos ante los diferentes valores planteados.

- **Discrepancias**

Para 2 expertos el bloque de preguntas de actitud no es adecuado ya que aunque sí están de acuerdo con este tipo de información, piensan que debería de no considerarse un bloque, ya que en todas las diferentes temáticas aparecen opiniones y actitudes. Para 7 panelistas sí debería de considerarse un bloque. Aparecen dos expertos que creen en la conveniencia de diversificar las preguntas sin agruparlas por bloques.

- **Resumen**

En esta segunda vuelta hemos recogido la siguiente información:

- Incorporar las preguntas de actitud a las de opinión.
- Desarrollar el cuestionario en tres bloques:
 1. Preguntas sociodemográficas.
 2. Preguntas sobre intereses y causas por las se adquieren los juguetes.
 3. Preguntas organizadas en una escala cualitativa del 1 al 4 sobre tipología de los juguetes.

Envío del tercer cuestionario

La tercera vuelta se inicia a partir del 1 de Diciembre de 2006, remitiendo el cuestionario a cada uno de los panelistas por e-mail o en mano, dependiendo de los casos, responden a este cuestionario 9 panelistas.

- **Análisis del tercer cuestionario.**

En esta tercera vuelta, hemos contrastado las discrepancias identificadas en el segundo cuestionario. Se somete a la evaluación de los panelistas aquellas ideas que son de interés para el tema de estudio y que fueron planteadas por los expertos, en especial priorizando sobre los aspectos fundamentales de cada dimensión.

- **Pilotaje del Cuestionario.**

Para completar la validación del cuestionario realizamos un pilotaje con 77 padres y madres de toda la etapa de Educación Infantil, surgiendo algunas incidencias:

- Preguntas sin contestar.
- Más de una respuesta contestada.

Después de analizar los cuestionarios procedimos a contactar con el panel de expertos que habían participado en la validación para buscar una solución a los errores encontrados en el estudio piloto, se concluyó que dada la heterogeneidad de la muestra, se adoptó la solución de que la pasación la desarrollaría el investigador principal de la investigación.

3.4.1.5.- El análisis de los datos cuantitativos con el programa SPSS 14.0

Los datos obtenidos en los cuestionarios pasados a 23 padres y madres que lo cumplimentaron, han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 14.0 para Windows, como archivos de extensión .sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

Análisis Descriptivo de los datos. Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos.

Análisis Comparativo. El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas, si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en que grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significancia unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables.

3.4.2.- Técnicas cualitativas: Diario del Profesor y Grupo de Discusión

3.4.2.1.- El Diario del Profesor

3.4.2.1.1.- Concepto

El Diario del Profesor, permite, mediante el registro y las descripciones que realiza sobre las experiencias vividas en el aula, reflexionar, tomar conciencia de su actuación y de adquirir un conocimiento práctico a través de las decisiones que adopta para futuras intervenciones. También el diario proporciona información al investigador de cómo piensan los profesores sobre la enseñanza y lo que han anotado sobre su práctica: anécdotas, sentimientos, actitudes, motivaciones, conclusiones personales al reaccionar en el campo de

la enseñanza y en el espacio específico del aula (problemas y dificultades encontradas), acontecimientos. Todo esto facilitará una información continuada al investigador sobre las dificultades y necesidades que requieren como consecuencia de la experiencia, adoptando las orientaciones y reflexiones oportunas para ayudar a la consecución de los objetivos. Romero Cerezo, (1995)³⁴ y Collado Fernández (2005: 533)³⁵.

El Diario del Profesor se considera un documento personal, Taylor y Bogdan, (1966: 23)³⁶, y como tal, puede ser un relato escrito en primera persona que abarca el ciclo de vida de una persona o parte de ella, y también pueden ser reflexiones sobre un determinado acontecimiento o tema.

En opinión de Del Rincón y cols. (1995)³⁷, los diarios son relatos descriptivos escritos, que recogen los comentarios reflexivos de los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada.

En la investigación educativa es un elemento importante la línea del pensamiento del profesor (Van Manen, 1975; Berk, 1980; Grumet; 1980; Burges, 1984; citados por Zabalza, 1987;1991)³⁸. Se considera una técnica de gran interés desde la metodología cualitativa, para obtener información de hechos y acontecimientos personales que ocurren en la acción, las reflexiones que se realizan de la misma y establecer nuevos planes de acción. En este sentido se pronuncia Colas (1998) al entender que la elaboración de diarios por parte de los profesores va dirigida a potenciar el hábito reflexivo y la capacidad de integrar los conocimientos teóricos con sus referentes prácticos.

El diario se elabora desde una perspectiva personal y reflexiva, produciendo una introspección a través de combinar sentimientos, emociones y pensamientos desde unas concepciones y creencias. Es una combinación de

³⁴ Romero Cerezo, Cipriano (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.

³⁵ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

³⁶ Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

³⁷ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.

³⁸ Zabalza, Miguel Angel (1987;1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

conocimientos previos y las percepciones que se obtienen a través de las vivencias personales en el aula.

El diario va a describir la realidad de lo que sucede desde la perspectiva de la propia persona. En su desarrollo será imprescindible un proceso reflexivo por parte del autor del diario, y éste lleva consigo una combinación de sentimientos, emociones y pensamientos, relacionados con los conocimientos previos y las vivencias personales.

Kemmis (1986)³⁹; Elliot (1986, 1990: 332)⁴⁰, Romero Cerezo (1997)⁴¹, Morcillo Losa (2004: 227)⁴² y Collado Fernández (2005: 533)⁴³ se expresan en condiciones parecidas cuando indican que en la redacción deberían reflejarse anotaciones personales acerca de observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones. Todo esto ayudará a reconstruir una situación tal y como era en su momento. (Buendía; Colas y Hernández, 1997)⁴⁴.

En complemento de lo anterior y siguiendo a Del Villar Álvarez (1993)⁴⁵, vemos como se puede plantear el diario como un instrumento para mejorar la actuación docente:

- El diario como instrumento para detectar los problemas de lo que ocurre en el aula, consiguiendo hilvanar sus ideas y hacer explícitas sus concepciones personales.
- El diario permitirá cambiar las concepciones a partir del análisis personal y colectivo que se pueda hacer de la práctica, permitiendo la construcción del conocimiento práctico.
- El diario como instrumento para transformar la práctica. Como consecuencia de hacer consciente lo que ocurre en el aula, se

³⁹ Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

⁴⁰ Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.

⁴¹ Romero Cerezo, Cipriano (1997). *La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 1. (0).

⁴² Morcillo Losa, José Alfonso (2004). *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.

⁴³ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

⁴⁴ Buendía Eiman, Leonor; Colás Bravo, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Edit. McGraw-Hill.

⁴⁵ Del Villar Álvarez, Fernando. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.

asume el compromiso de cambio y de mejora de la práctica. Entramos en el concepto del maestro como investigador de su propia práctica (investigación en y sobre la acción).

3.4.2.1.2.- Condiciones para que el diario sea válido desde el punto de vista investigativo.

Para verificar la validez del diario como fuente de obtención de información para la investigación vamos a considerar las aportaciones realizadas por Yinger y Clark (1988)⁴⁶; Zabalza (1987; 1991)⁴⁷; Del Villar Álvarez (1993)⁴⁸; Romero Cerezo (1995)⁴⁹; Morcillo Losa (2004: 227)⁵⁰ y Collado Fernández (2005: 533)⁵¹.

- Representatividad, debe reflejar la experiencia habitual del profesor, esto es debe ajustarse a la realidad de lo acontecido.
- Se da la adecuación cuando es parte de la actividad profesional del entrenador, sirviendo como complemento a la práctica.
- La fiabilidad de los datos se consigue a través de la triangulación con otras fuentes de obtención de los mismos, como puede ser la entrevista, la observación, el seminario, etc.
- Se consigue la validez cuando las evidencias documentales están a disposición de otros investigadores.

3.4.2.1.3.- Normas de elaboración del diario

En general, no existen pautas fijas para la realización de los diarios. Su grado de estructuración depende del autor y por lo general suelen adoptar una forma abierta. Es conveniente fecharlos e indicar aspectos como: el tema, estructura, lugar. Las anotaciones pueden variar en extensión y cantidad de

⁴⁶ Yinger, R. J. y Clark. C. M. (1988). *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante: Ediciones Marfil.

⁴⁷ Zabalza, M.A. (1987;1991) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

⁴⁸ Del Villar Álvarez, Fernando. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.

⁴⁹ Romero Cerezo, Cipriano (1997). *La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 1. (0).

⁵⁰ Morcillo Losa, José Alfonso (2004). *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.

⁵¹ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

detalles; deben ser más complejas aquellas sobre las que se piensa ejercer más control y exploración. (Del Rincón y col., 1995)⁵².

El diario puede hacerse de forma libre o estructurada. En nuestro caso, el investigador principal lo ha utilizado, después de unas consignas consensuadas por el grupo de investigación HUM-727 “*Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física*”.

En cuanto a las normas de elaboración del diario, nos basamos en las propuestas de Romero Cerezo (1995)⁵³; Morcillo Losa (2004: 227)⁵⁴ y Collado Fernández (2005: 534)⁵⁵.

1. Se debe cumplimentar en el día de clase, como máximo al día siguiente.
2. Se deben reflejar las observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, etc., sobre todo lo que vivencia en el aula y sus implicaciones personales:
 - En la primera inmersión en el campo de entrenamiento le va a servir como guía de estudio y de reflexión sobre las situaciones que va a tener ocasión de presenciar como entrenador.
 - A través de la actuación en la clase, se debe ir considerando el diario como elemento de autocrítica y reflexión, adoptando decisiones sobre la práctica:
 - ❑ La programación y su secuenciación.
 - ❑ Las actividades de enseñanza y la metodología seguida.
 - ❑ La dinámica del grupo y las relaciones establecidas con los alumnos.
 - ❑ Incidentes críticos sobre situaciones problemáticas y dilemáticas, según sus propias percepciones.

⁵² Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.

⁵³ Romero Cerezo, Cipriano (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.

⁵⁴ Morcillo Losa, José Alfonso (2004). *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.

⁵⁵ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Implicaciones personales y aprendizajes o experiencias adquiridas.
- Procedimiento de aplicación del Diario del Profesor en nuestra experiencia.

En nuestra investigación, el diario fue utilizado en la fase de desarrollo y ejecución del programa planteado, durante todo el curso escolar, si se puede caracterizar por algo, es por su densidad. Comentamos estas circunstancias, pues entendemos que son cruciales para la adecuada comprensión de las condiciones en que se desarrolla esta experiencia en particular, ya que ciertamente responden a la realidad de este tipo de investigaciones, y reflejan las circunstancias que la han rodeado.

A continuación se ofrece el modelo de ficha de recogida de la información del Diario:

FECHA:	UNIDAD DIDÁCTICA:
Grupo de Clase:	
Alumnado considerado individualmente:	
Currículo: <ul style="list-style-type: none">- Objetivos:- Contenidos:- Metodología: Globalizada- Juguetes con más relevancia empleados:- Criterios de evaluación:	
Profesor:	
Valores implicados: Respeto: <ul style="list-style-type: none">- A los compañeros:- Al profesor:- Al material:- A las personas: Responsabilidad: <ul style="list-style-type: none">- Personal:- Compartida: Autoestima: <ul style="list-style-type: none">- Autoconcepto:- Autopercepción: Amistad/compañerismo: <ul style="list-style-type: none">- Liderazgo:- Rechazo:- Reciprocidad:	
Observaciones especiales: - Información de los padres/madres:	

Cuadro 3.4.2.1.3.- Campos del Diario del profesor

3.4.2.2.- Grupo de Discusión

3.4.2.2.1.- Concepto

Los grupos de discusión forman parte de las técnicas de investigación que utilizan pedagogos, sociólogos, politólogos o psicólogos, pero su conocimiento quizás ha trascendido por la gran utilización que han hecho de esta técnica las investigaciones de mercado y el seguimiento de audiencias. El reconocimiento de los resultados de los estudios basados parcial o totalmente en grupos de discusión, ha incrementado la demanda de su uso hasta el punto de ser una práctica habitual en los más variados estudios. Este trabajo resalta las capacidades y los límites de esta práctica, y reflexiona sobre situaciones específicas, derivadas de la experiencia en múltiples trabajos de investigación. (Krueger, 1991: 34)⁵⁶.

Cuando en una investigación se plantea un grupo de discusión, la finalidad que se pretende es obtener amplia información, mediante una técnica en la que el entrevistador intervenga lo menos posible, y deje un margen de actuación a las personas implicadas "hay que subrayar que el grupo de discusión es una vía para conocer y no una finalidad". (Callejo, 2001: 22)⁵⁷.

Se denomina también "*reunión de grupo*" o "*discusión de grupo*". Se basa en el grupo como unidad representativa (célula social) que expresa unas determinadas ideas: valores, opiniones, actitudes... dominantes en un determinado estrato social. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características en común que les relacionan con el tema objeto de la discusión.

Podemos definirlo, siguiendo a Muccielli (1969: 45)⁵⁸ como "*aquel grupo cuyo objetivo es hacer una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones*". Merece la pena destacar de esta definición que un grupo de discusión no es un grupo de trabajo y por tanto su objetivo no es producir, -no es un lugar de acción, ésta se emprenderá a posteriori- - sino intercambiar opiniones de manera que se obtenga una información acerca de las

⁵⁶ Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

⁵⁷ Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

⁵⁸ Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.

percepciones, actitudes o motivaciones de un colectivo determinado. (Villasante y cols. 2000: 67)⁵⁹.

Los participantes de un grupo de discusión expresan sus opiniones sobre un tema de interés común. Las personas aportan informaciones sin modificar las de las demás; no se trata de un intento de imponerse sino de aportar unas ideas. Una condición de los grupos de discusión es que estén compuestos por personas similares entre sí. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características comunes que les relacionan con el objeto de la discusión de tal manera que se facilite el intercambio de opiniones sobre aspectos que todos conocen, el no cumplir este requisito puede dar lugar a retraimiento frente a personas que se perciben distintas del resto del grupo. (Fajardo del Castillo, 2002: 345)⁶⁰.

El grupo de discusión es una técnica cualitativa, muy similar a la entrevista. Donde se plantea una línea argumental dirigida por un entrevistador o moderador, pero orientada a un grupo de personas, que van a debatir esa línea argumental. Se podría señalar que *"los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo"*. (Del Rincón y otros. 1995: 318)⁶¹.

3.4.2.2.2.- Diseño del Grupo de Discusión con profesorado experto en Educación Infantil

El diseño llevado a cabo en el Grupo de Discusión con profesorado experto en Educación Infantil, ha sido el siguiente:

⁵⁹ Villasante, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.

⁶⁰ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁶¹ Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

1.	Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas.
2.	Selección de los participantes: determinación de las características que iban a reunir, así como selección de los mismos.
3.	Selección del moderador.
4.	Determinación del lugar y fecha.
5.	Adiestramiento del moderador.
6.	Desarrollo del grupo de discusión.
7.	Recopilación, transcripción y análisis de la información.

Cuadro 3.4.2.2.2.- Diseño del Grupo de Discusión.

Nuestro Grupo de Discusión se celebró el día 16 de noviembre de 2007 en el Seminario 200 del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. La duración fue de 110 minutos comenzando a las 16.30 horas y finalizando a las 18.20 horas.

Formaron parte ocho profesores y profesoras, todos ellos expertos en Educación Infantil, siendo moderados por un profesor doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (Director de este trabajo de investigación).

La composición pormenorizada del panel de expertos del Grupo de Discusión ha sido el siguiente:

Profesora 1: Maestra de Educación Infantil en Centro Concertado. 12 años de experiencia)

Profesora 2: Estudiante de 3º Curso de Magisterio especialidad de Educación Infantil

Profesor 3: Maestro de Educación Infantil en Centro Público.8 años de experiencia

Profesor 4: Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, experto en Educación Infantil. 18 años de experiencia

Profesora 5: Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, experto en Educación Infantil. 11 años de experiencia.

Profesor 6: Maestro de Educación Infantil en Centro Público. 18 años de experiencia

Profesora 7: Maestra de Educación Infantil en Centro Público. 25 años de experiencia.

Profesora 8: Maestra de Educación Infantil en Centro Concertado. 19 años de experiencia

Entre los participantes existía cierta homogeneidad y al mismo tiempo heterogeneidad. Homogeneidad debido a que todos ellos son profesores profesoras expertos/as en Educación Infantil y heterogeneidad debido a que cada uno enfocaba el tema desde su perspectiva y experiencias personales, “*pues, el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo*”. (Callejo, 2001: 80)⁶².

La discusión tuvo una duración de 110 minutos, y en el período de registro de información se superó con creces la finalidad planteada por esta técnica de investigación, es decir, generar ideas sobre las propuestas realizadas. Se desarrolló en un ambiente relajado, a pesar de que existieron posturas divergentes. El profesorado actuó con total naturalidad, y la conversación se desarrolló de manera fluida, dinámica,... de tal manera, que la intervención del moderador se limitó a reconducir la conversación, siguiendo el guión preestablecido de antemano, en momentos puntuales.

❖ *Análisis de la información*

Para dicho análisis, las fases por las que ha pasado la información han sido las siguientes:

1. Transcripción
2. Tratamiento en el Software Aquad Five.
3. Clasificación en categorías relevantes
4. Descripción
5. Interpretación
6. Discusión

Una vez transcrita la información, ésta ha sido tratada para su inclusión en el programa de análisis cualitativo *Aquad Five*, seguidamente fue codificada, de tal forma que al incluir una cita textual en el análisis se tuviera en cuenta, tanto el profesor/a que la decía, como su localización dentro del texto, incluyendo el número de la línea de inicio y de finalización. La transcripción es fundamental debido a que gracias a ella se puede profundizar en la información y no dejar nada en el recuerdo. “*El análisis profundo es prácticamente*

⁶² Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona. Ariel Practicum.

imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico, por estandarizado o personalizado que sea éste, aun cuando el excedente de obsesión analítica siempre es personal". (Callejo, 2001:145)⁶³.

3.4.2.3.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa AQUAD FIVE.

3.4.2.3.1.- Justificación de su elección

Conocido es el avance que la informática ha supuesto a finales del siglo XX y primeros de este XXI, este progreso también se ha vertido en la investigación científica, con la configuración de paquetes informáticos para analizar toda la información. Nosotros dentro de nuestra metodología cualitativa de análisis hemos utilizado el ordenador para que nos ayude en la organización de toda la información que tuvimos que manejar, como resultado de la transcripción de la entrevista en Word 2000, para posteriormente ser transcritos a ASCII y ser almacenados en AQUAD FIVE, es por tanto que este papel de la informática dentro de este apartado lo hayamos ubicado, cuando hemos tenido que proceder al análisis textual.

Nos hemos decidido por el AQUAD FIVE (Analysis of qualitative data, 2001, versión 5, para P.C.) creado en la Universidad de Tubigen (Alemania), diseñado para el análisis de datos cualitativos, reducir las profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo, protocolo de observaciones, etc,... (Huber. 2001: VII)⁶⁴. Al disponer de un plan de investigación, aunque no lo teníamos cerrado, sí que la codificación de los datos nos planteaba un problema que nos hizo inclinarnos hacia este programa. El propósito nuestro era poner el software al servicio de la reflexión teórica (Martínez Ruiz y Sauleda Parés, 200: 33)⁶⁵, algo que logramos con el Aquad Five, así como su rigurosidad, consistencia y verosimilitud.

⁶³ Callejo, J. (2001). Op. Cit. *Ibidem*.

⁶⁴ Huber L. Günter (2001). AQUAD FIVE. *Manual del programa para analizar datos cualitativos. Schwangau, Alemania.* www.aquad.de.

⁶⁵ Martínez Ruiz, Narciso y Sauleda Parés, M^a. Ángeles (2001). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón. Vol. 53, núm. 4. 31-55.*

Justifican el uso del programa para no poner el trabajo de indagación al servicio de un programa informático, sino al contrario.

3.4.2.3.2.- Proceso de Categorización

Nuestra intencionalidad ha sido la de favorecer la emergencia de categorías de significado. El programa permite reiniciar continuamente el proceso de interpretación, categorización y codificación. (Palomares Cuadros, 2003)⁶⁶

El proceso del programa sería el siguiente, los datos de la investigación se constituye en un proyecto, y toda la información sobre el mismo la almacenará en subdirectorios. En el momento de iniciar el proyecto, tenemos que nombrar cada uno de los textos a investigar. Aquad ofrece una serie de menús en los que aparecerán listadas las diferentes cosas que puede hacer. En dicho menú encontrará la función principal codificación, con dos formas de realización, en nuestro caso la hemos realizado en dos pasos.⁶⁷ Aparecen otras formas de ayuda, el módulo búsqueda le permite crear una lista, el módulo vínculo le permite especificar ciertas interrelaciones significativas de los segmentos de texto mediante la formulación de vínculos de dos o más códigos. También con este programa podemos cuantificar el número de veces que aparece cada código, los cuales presentamos en forma de cuadros en cada una de las preguntas principales de la investigación.

Continuando con las tareas de análisis planteadas por Miles y Huberman, (1984)⁶⁸, para realizar la categorización de segmentos textuales se consigue a través de discernir el significado. Las categorías y códigos de nuestro análisis las encontramos anexadas.

Hay que significar, que ante la gran cantidad de información inicial aportada por el Diario del Profesor, además de la ayuda del programa informático Aqua Five, durante el proceso de interpretación de la información hubo necesidad de cotejar de nuevo la versión original, para tratar de que el análisis de contenido incluyese también aspectos semánticos y de entonación que con la sola utilización del programa no hubiese sido posible.

⁶⁶ Palomares Cuadros, J. (2003b). Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Practicas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico. *www.efdeportes.com*. N° 52. Agosto, 2003.

⁶⁷ Günter, L. Huber (2001). El procedimiento completo aparece en el capítulo cinco del manual. La razón por la que AQUAD proporciona la opción en *dos pasos*, es que algunos investigadores prefieren echar un vistazo en una copia impresa mientras codifican los datos.

⁶⁸ Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage Pab.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO IV

- Armas Castro, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y CC de la Educación. Sección Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada: Trabajo propio del Departamento. Febrero de 2001.
- Buendía Eisman, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M.P. Colas y L. Buendía (Eds), *Investigación Educativa*. (pp 201-248). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Buendía Eiman, L.; Colás Bravo, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Edit. McGraw-Hill.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Del Villar Álvarez, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.
- De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres: Sage.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fajardo del Castillo, J. J. (2002) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988:92-98). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.
- Helmer, O. (1983). En Using Delphi Technique. www.voctech.org.bn/virtud_lib/
- Huber L. G. (2001). AQUAD FIVE. *Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Schwangau, Alemania. www.aquad.de.

- Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, A. y otros. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Linstone, A. y Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Martínez, C., Soto, E. y Winter, J. (1982) Manual Delphi, Tesis para la obtención del título de Ingeniero Comercial. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.
- Martínez Ruiz, N. y Sauleda Parés, M^a. Á. (2001). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón*. Vol. 53, núm. 4. 31-55.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage Pab.
- Morcillo Losa, J. A. (2004) *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.
- Muccielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.
- Palomares Cuadros, J. (2003a) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.
- Palomares Cuadros, J. (2003b). Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Practicas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico. *www.efdeportes.com*. Nº 52. Agosto, 2003.
- Reichardt, Ch. y Cook, T. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Releer, D. L. (1998). Expert panels disagree on medical treatments. *The Chronicle of Higher Education*, 44(43), A13-A14. Retrieved February 8, 1999 from the World Wide Web: <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- Rodríguez, G., Gil, J.r y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Aljibe.
- Romero Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y*

- toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.
- Romero Cerezo, C. (1997). La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1. (0).
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston: New York.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Turoff, M, & Hiltz, S. R. (1999). Computer based Delphi processes. Invited book chapter in Adler, M., & Ziglio, E. (Eds.) *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*. London: Kingsley. Retrieved January 29, 1999, from the World Wide Web: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>
- Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5(24):114-116.
- Villasante, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.
- Web Dictionary of Cybernetics and Systems: DELPHI METHOD PRINCIPIA CYBERNETICA WEB -© URL= Disponible en [http:// pespmc1.vub.ac.be/ ASC/DELPHI_METHO.html](http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html)
- Yinger, R. J. y Clark. C. M. (1988). *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante: Ediciones Marfil.
- Zabalza, M. A. (1987;1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Direcciones electrónicas

- <http://www.aquad.de>.
- <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>
- http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/
- http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html
- http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/
- <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- [http:// pespmc1.vub.ac.be/ ASC/DELPHI_METHO.html](http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html)

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CUESTIONARIO PASADO A PADRES Y A MADRES DEL ALUMNADO

SUMARIO DEL CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO PASADO A PADRES Y A MADRES DEL ALUMANDO

I.- DATOS IDENTIFICATIVOS

II.- CRITERIOS PARA LA COMPRA DE LOS JUGUETES

III.- USO DE LOS JUGUETES

**IV.- VALORES QUE AYUDAN A TRANSMITIR LOS JUGUETES
COMO MEDIADORES LÚDICOS**

“No podemos preparar a nuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si nosotros ya no creemos en esos sueños; no podemos prepararlos para la vida, si no creemos en ella; no podríamos mostrar el camino si nos hemos sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos”
CÉLESTIN FREINET, 1950

Sirvan estas líneas como aclaraciones para la lectura de este Capítulo, en el que hemos realizado el análisis de los datos recogidos en el cuestionario pasado a los padres y las madres del alumnado del “*Aula del Sol*” de niños y niñas de cinco años, del C. P. La Noria del Almuñecar.

Los cuestionarios están divididos en cuatro campos:

- I.- DATOS IDENTIFICATIVOS
- II.- LA COMPRA DE LOS JUGUETES
- III.- USO DE LOS JUGUETES
- IV.- VALORES y ACTITUDES QUE AYUDAN A TRANSMITIR LOS JUGUETES COMO MEDIADORES LÚDICOS

Los datos fueron almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico SPSS versión 14.0 para Windows como archivos de extensión .sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

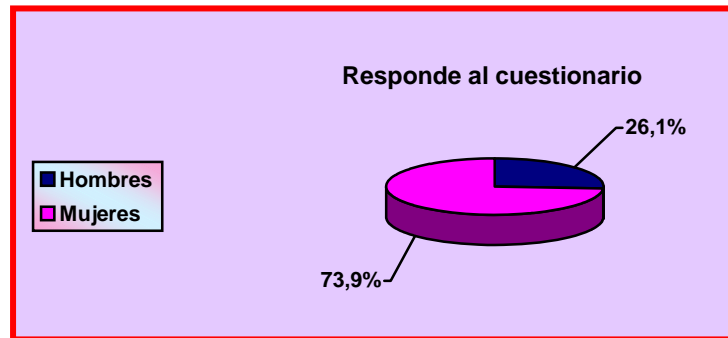
- a) *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *no*, *nunca*, hasta *sí*, *siempre*) y dividiéndose el grupo en dos subgrupos (hombres y mujeres).
- b) *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el

cruce de variables estudiadas, si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en que grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables Hemos tomado como regla de decisión de existencia significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$

CAMPO I.- DATOS IDENTIFICATIVOS

I.1.- Distribución por género de la muestra

Responden al cuestionario un total de 23 personas, de las cuales 6 son hombres y 17 mujeres. La distribución no es homogénea, al ser frecuentemente las madres las que están más en contacto con el profesor tutor y ser ellas y en una amplia mayoría las que llevan a sus hijos al colegio.



I. 2.- ¿Quién responde al cuestionario?

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Padre	5	83,3	0	0	5	21,3
Madre	0	0	17	100	17	73,9
Tutor legal	1	16,7	0	0	1	4,3
Totales	6	100	17	100	23	100

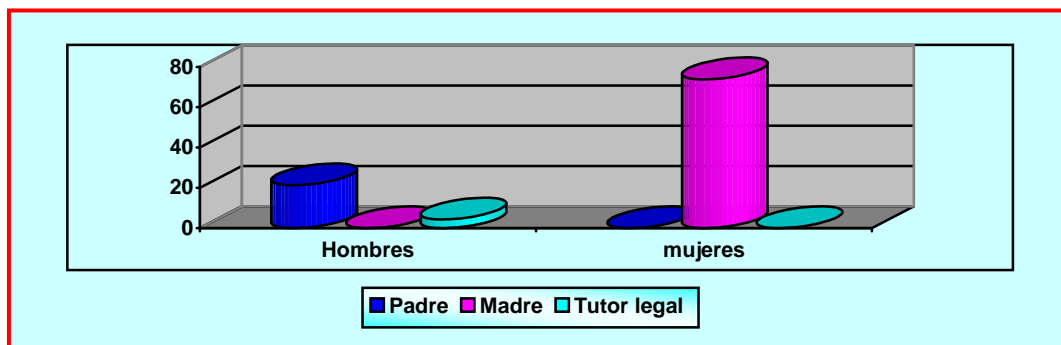


Tabla y Gráfico del ítem I. 2.- ¿Quién responde al cuestionario?

Las respuestas al cuestionario han sido realizadas por 5 padres y 17 madres y en un caso por un tutor legal, que en este caso corresponde a un hombre, con un total de 23 respuestas.

I.3.- ¿Qué estudios posee?

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sin estudios	1	18,7	0	0	1	4,3
Estudios básicos	2	33,3	7	41,2	9	39,1
Estudios Medios	1	16,7	7	41,2	8	34,8
Estudios Universitarios	2	33,3	3	17,6	5	21,7
Totales	6	100	17	100	23	100

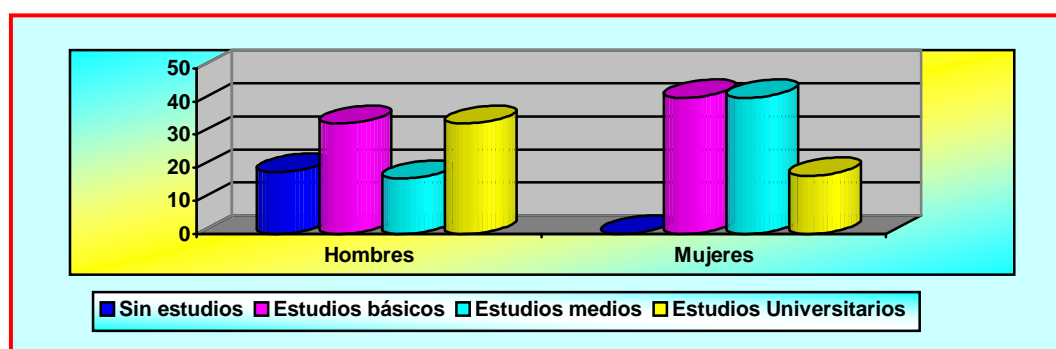


Tabla y Gráfico del ítem I.3.- ¿Qué estudios posee?

Por las respuestas de los padres y madres del alumnado podemos describir que de manera mayoritaria las madres tienen estudios básicos y estudios medios, entendidos por (Educación Primaria y Educación Secundaria-Bachillerato), mientras que en la muestra de padres aparecen con valores iguales los que han estudiado una carrera universitaria con los que solo tienen estudios primarios. Hay que significar que solo una persona ha respondido que carece de estudios.

Nuestros datos son muy parecidos a los ofrecidos por el Informe de la OCDE (2005)¹ que indica que un 24% de los españoles de 25 a 64 años tiene nivel universitario (frente a un 23% de media en la OCDE), un 58% sólo tiene primaria o educación secundaria obligatoria (ESO), frente a un 33% en la OCDE. Aunque las tasas de bajos estudios son especialmente elevadas entre la población más madura, sólo dos de cada tres jóvenes de entre 20 y 24 años siguen estudiando al acabar la ESO. El porcentaje de titulados en el segundo ciclo de enseñanza secundaria (equivalente en España al bachillerato y la FP) supera el 81% en el conjunto de la OCDE, pero se queda en el 68% en España.

¹ Informe sobre el nivel de estudios de los ciudadanos europeos. OCDE (2005) Ministerio de Educación y Ciencia.

I. 4.- ¿Cuántos hijos/as tiene?

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Uno	3	50	8	11,8	8	34,8
Dos	2	33,3	5	58,8	12	52,2
Tres	1	16,7	3	29,4	3	13
Totales	6	100%	17	100	23	100

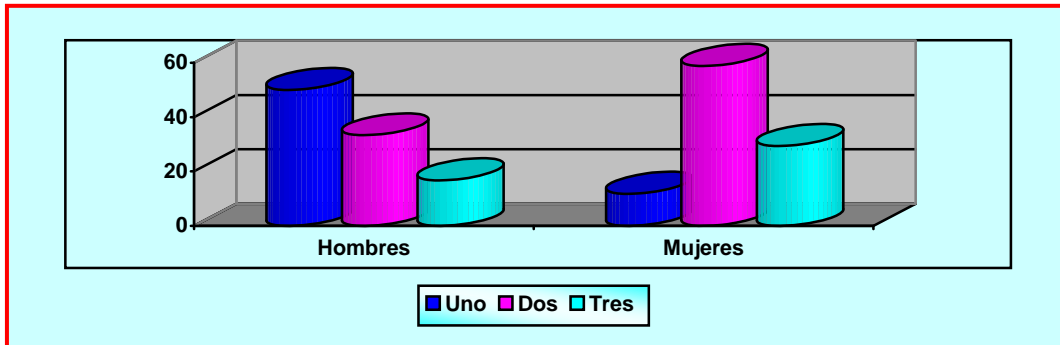


Tabla y Gráfico del I. 4.- ¿Cuántos hijos/as tiene?

De manera mayoritaria la respuesta es de dos hijos (52,2%), seguida de un hijo (34,8%). Hay que significar que ningún padre o madre de los encuestados manifiesta que tiene más de tres hijos.

Estos datos pueden explicar como en ítems posteriores los padres y madres manifiestan que sus hijos juegan solos, teniendo en cuenta que 34,8% no tiene hermanos en casa con los que jugar.

Resumiendo los ítems referidos a los datos personales podemos indicar lo siguiente:

- Responden de manera mayoritaria mujeres. Un total de 17 que significan el 73,9 % de la muestra.
- Manifiestan haber cursado estudios medios de manera mayoritaria.
- Tienen una media de dos hijos y ninguno de los encuestados indica que tiene mas de tres, significando que un alto porcentaje solo tiene un hijo.

CAMPO II.- LA COMPRA DE LOS JUGUETES

II. 1.- ¿Quién decide qué juguete le comprará a su hijo/a?

			Quién decide qué juguete le comprará a su hijo				Total
			Padre	Madre	Ambos	Unas veces el padre y otras la madre	
Género	Hombre	Recuento	0	1	4	1	6
		%	0%	16,7%	66,7%	16,7%	
	Mujer	Recuento	1	4	9	3	17
		%	5,9%	23,5%	52,9%	17,6%	
Total		Recuento	1	5	13	4	23
		%	4,3%	21,2%	56,55%	17,2%	100,0%

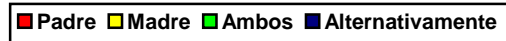
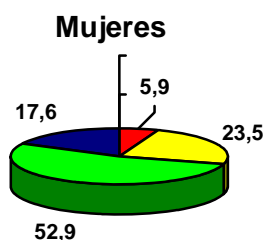
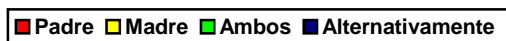
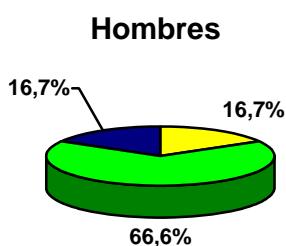


Tabla y Gráficos del ítem II. 1.- ¿Quién decide qué juguete le comprará a su hijo/a?

La opción mayoritaria elegida tanto por los padres como por las madres es la opción “ambos” con una valoración media del 56,55%, siendo este porcentaje mayor en las respuestas de los padres que de las madres. Llama la atención de que sólo una persona ha indicado en primer lugar que los juguetes lo elige el padre solamente.

II.2.- ¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?: En Navidad

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	1	16,7	6	35,3	7	30,4
NO	5	83,3	11	64,7	16	69,6
Totales	6	100%	17	100	23	100

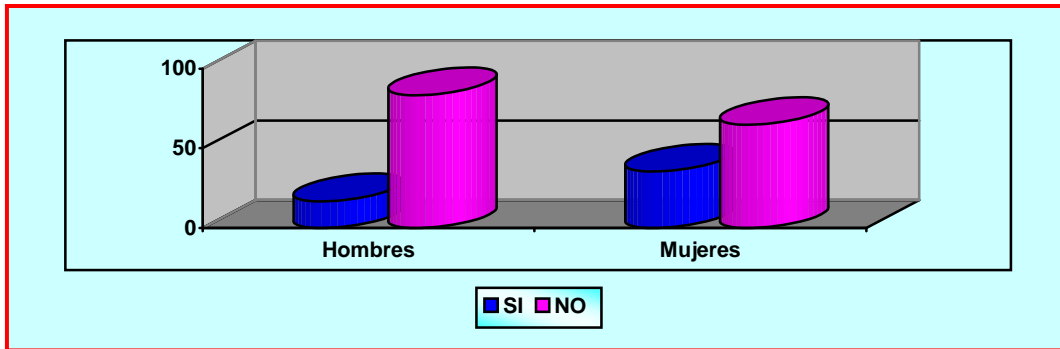


Tabla y Gráfico del ítem II.2.- ¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?: En Navidad

II.3.- ¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?: En Reyes Magos

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	4	66,7	11	64,7	15	65,2
NO	2	33,3	6	35,3	8	34,8
Totales	6	100%	17	100	23	100

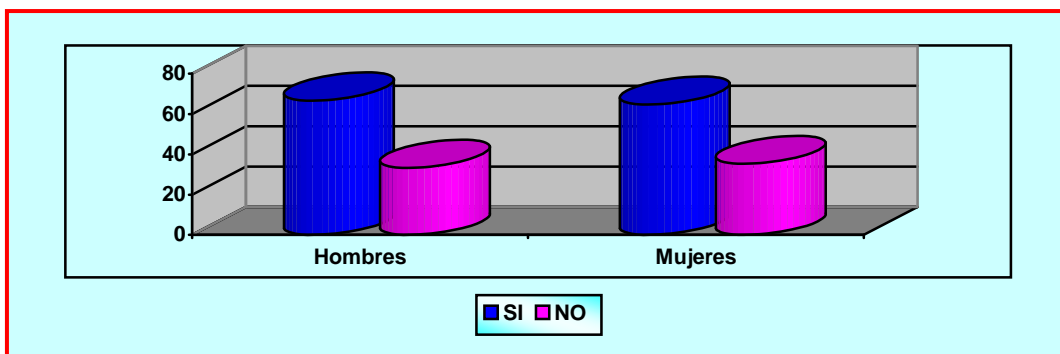


Tabla y Gráfico del ítem II.3.- ¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?: En Reyes Magos

II.4.- ¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?: En Cumpleaños

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	5	83,3	14	82,4	19	82,6
NO	1	16,7	3	17,6	4	17,4
Totales	6	100%	17	100	23	100

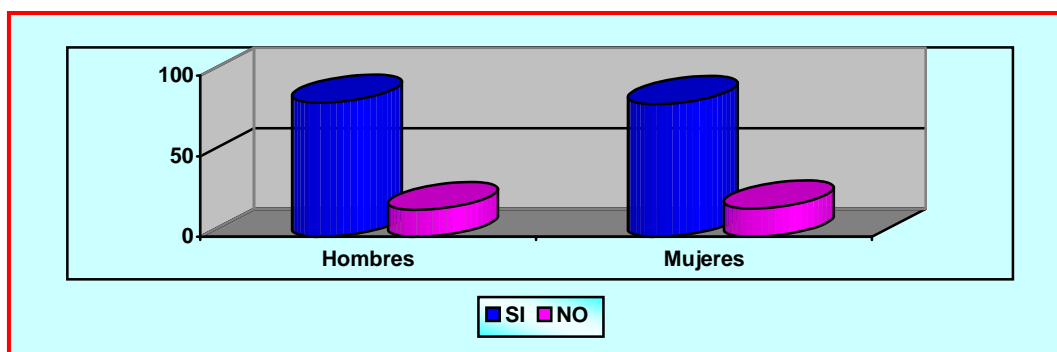


Tabla y Gráfico del ítem II.4.- ¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?: En Cumpleaños

II.5.- ¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?: Al entregar notas

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	0	0	0	0	0	0
NO	6	100	17	100	23	100
Totales	6	100%	17	100	23	100

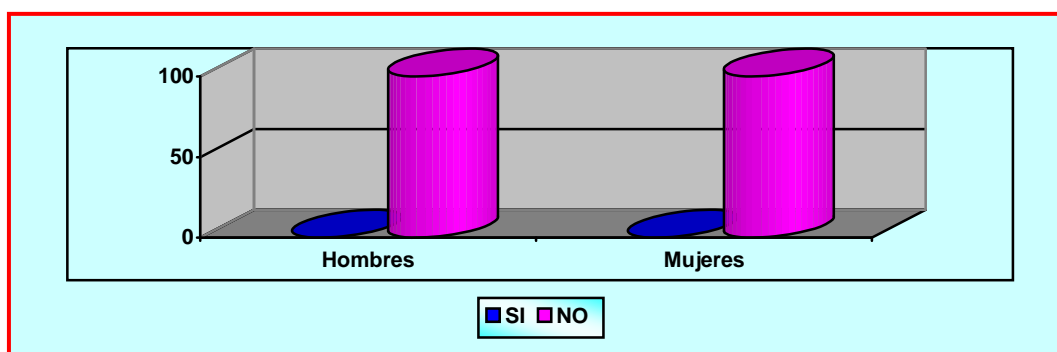


Tabla y Gráfico del ítem II.5.- ¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?: Al entregar notas

II.6.- ¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?: Cualquier día del año

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	1	16,7	2	11,8	3	13
NO	5	83,3	15	88,2	20	87
Totales	6	100%	17	100	23	100

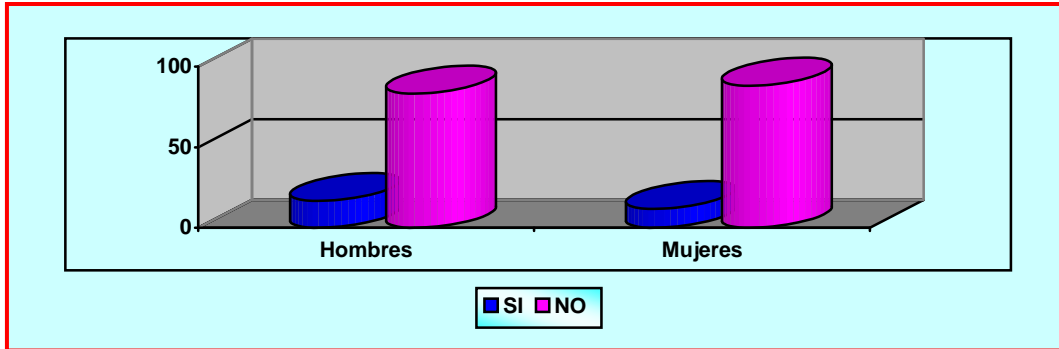


Tabla y Gráfico del ítem II.5.- ¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?: Cualquier día del año

Resumiendo el análisis de los ítem referidos a *¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?*, indicar que hay dos efemérides que destacan sobre el resto, en su cumpleaños y en Reyes Magos. Los valores más altos se encuentran en la respuesta en *su cumpleaños* (82,2%), seguidos del 65,2% en *Reyes Magos*.

Llama la atención que ninguna de las personas encuestadas ha señalado que les compra juguetes al recibir las notas, esto queda explicado por la edad de sus hijos (5 años), dónde las notas son informativas y marcan tendencias y no tienen un significado evaluativo de contenidos en estas edades. Las respuestas positivas al ítem *cualquier día del año* obtiene unos resultados muy bajos, lo que viene a subrayar aún mas, que las fechas importantes en la compra de juguetes son en su cumpleaños y en las tradicionales fiestas de Reyes.

Según el estudio realizado entre 1997 y 2002 por la Unión de Consumidores de España (UCA-UCE)², en colaboración con la Asociación Nacional de Estudios Psicológicos y Sociales, en la mayoría de las familias españolas (66%) los niños reciben regalos tanto el día de Navidad como el de Reyes.

² UCA-UCE (2002). Unión de Consumidores de España.

II.7.- ¿Cree que su hijo tiene demasiados juguetes?

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, muchos más que los que debiera	0	0	10	58,8	10	43,5
Tiene los suficientes	6	100	7	41,2	13	56,5
Totales	6	100%	17	100	23	100

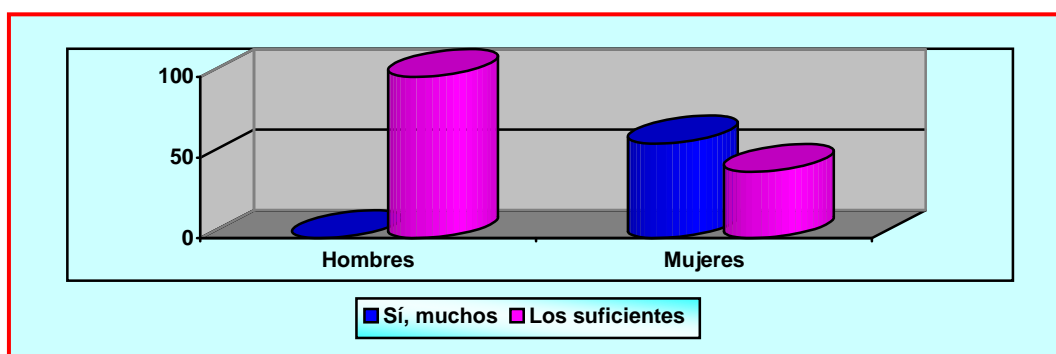


Tabla y Gráfico del ítem II.7.- ¿Cree que su hijo tiene demasiados juguetes?

Al analizar los datos sobre el número de juguetes que tienen los hijos e hijas, ningún encuestado responde que tiene pocos juguetes o menos de los deseables. Un total de 10 personas responden que *sí, que tienen más de los que deberían*, todas estas personas que responden son mujeres. Trece personas responden que tienen los suficientes, entre ellas 7 mujeres y 6 hombres.

Hay que destacar, que ninguna frecuencia obtuvo la categoría *que tiene pocos juguetes*, opción que estaba en el cuestionario y que las personas que responden *que tienen más de los que deberían*, siempre son mujeres.

Estos datos son significativamente menores que los establecidos por la (UCA-UCE)³, que consideran que el 61% de los padres cree que sus hijos tienen *"más juguetes y regalos de lo conveniente"*, el 42 % opina que *reciben "una cantidad adecuada de juguetes y regalos"* y sólo el 2% cree que *tienen menos regalos y juguetes de lo que sería recomendable*.

Al realizar la comparación entre las respuestas de hombres y de mujeres por los test de chi-cuadrado se obtiene un resultado 0.012, lo que indica que

³ UCA-UCE (2002) Unión de Consumidores de España.

existe significatividad estadística, motivada por las respuestas de las mujeres que indican que tienen suficientes en un 56,5%.

Análisis comparativo

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,244(b)	1	,012		0,12
Corrección por continuidad(a)	4,080	1	,043		
Razón de verosimilitudes	8,458	1	,004		
Estadístico exacto de Fisher				,019	,017
Asociación lineal por lineal	5,973	1	,015		
N de casos válidos	23				

Las madres son más críticas que los padres a la hora de enjuiciar el número de juguetes que los hijos y las hijas tienen. Así, mientras todos los padres consideran que tienen *los suficientes*, las madres entienden que *tienen más que lo que debieran*.

II.8.- Precio de los juguetes que le compra anualmente: menos de 5 euros

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
1 Unidad	0	0	1	5,9	1	4,3
2 Unidades	0	0	1	5,9	1	4,3
3 unidades	3	50	3	17,6	6	26,1
4 o más unidades	3	50	12	70,6	15	65,2
Totales	6	100%	17	100	23	100

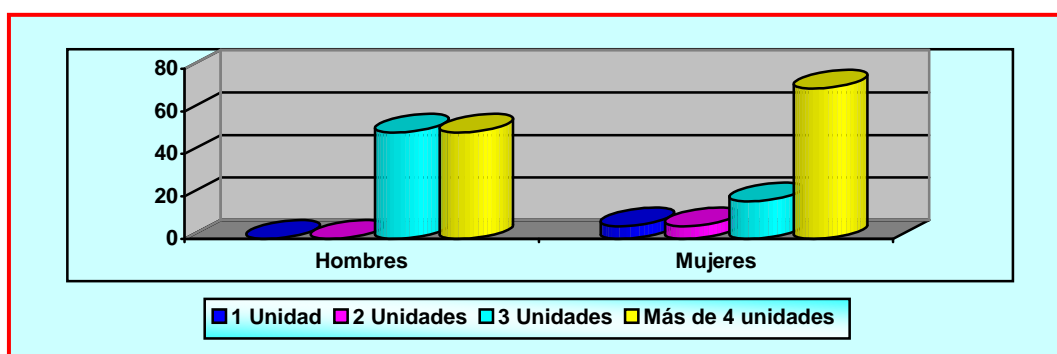


Tabla y Gráfico del ítem II.8.- Precio de los juguetes que le compra anualmente: menos de 5 euros

II.9.- Precio de los juguetes que le compra anualmente: de 5 a 30 euros

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
1 Unidad	0	0	2	11,8	2	8,7
2 Unidades	2	33,3	3	17,6	5	21,7
3 unidades	2	33,3	7	41,2	9	39,1
4 o más unidades	2	33,3	5	29,4	7	30,4
Totales	6	100%	17	100	23	100

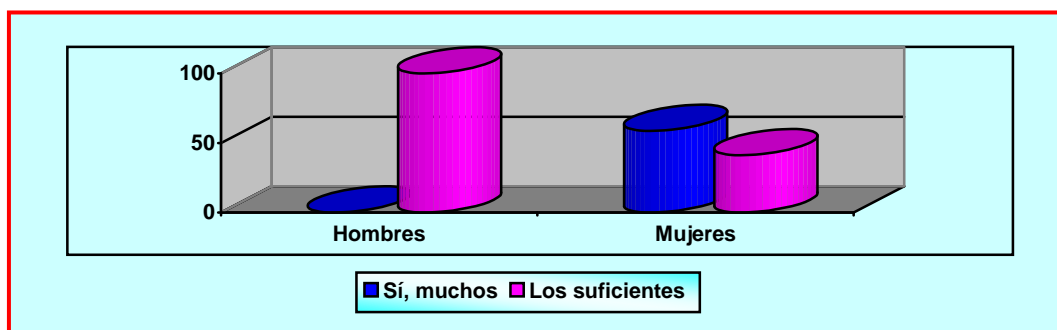


Tabla y Gráfico del ítem II.9.- Precio de los juguetes que le compra anualmente: de 5 a 30 euros

II.10.- Precio de los juguetes que le compra anualmente: de 30 a 60 euros

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
1 Unidad	0	0	4	23,5	4	17,4
2 Unidades	5	83,4	6	47,1	13	56,5
3 unidades	1	16,7	2	11,8	3	13
4 o más unidades	0	0	2	11,8	2	8,7
Ninguna	0	0	1	5,9	1	4,3
Totales	6	100%	17	100	23	100

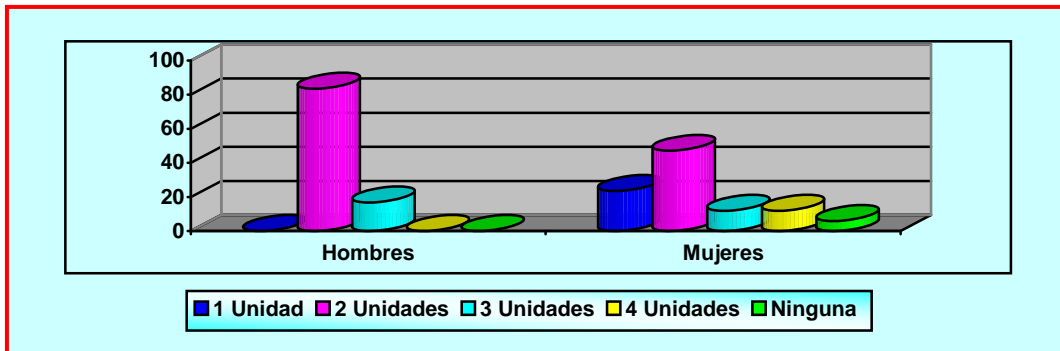


Tabla y Gráfico del ítem II.10.- Precio de los juguetes que le compra anualmente: de 30 a 60 euros

II.11.- Precio de los juguetes que le compra anualmente: más de 60 euros

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
1 Unidad	3	50	9	52,9	12	52,2
2 Unidades	0	0	3	17,6	3	13
3 unidades	0	0	0	0	0	0
4 o más unidades	0	0	1	5,9	1	4,3
Ninguna	3	50	4	23,5	7	30,4
Totales	6	100%	17	100	23	100

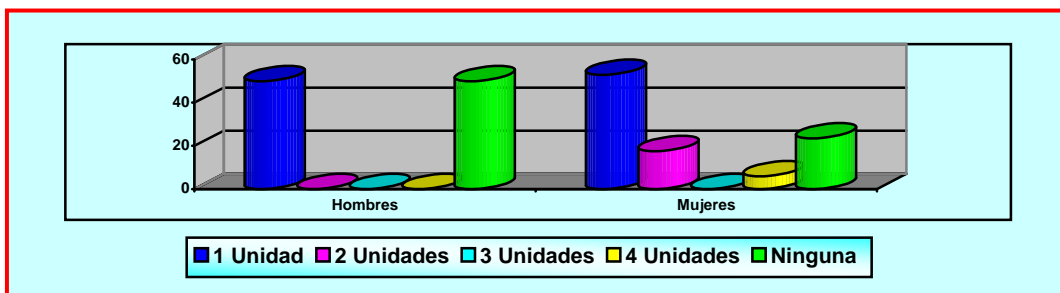


Tabla y Gráfico del ítem II.11.- Precio de los juguetes que le compra anualmente: más de 60 euros

Respecto a la descripción e interpretación que hacemos de los ítems relativos al precio de los juguetes que compran habitualmente a sus hijos, podemos hacer las siguientes consideraciones:

- En el precio de los juguetes de menos de 5 euros la opción 3, 4 o más de 4 es mayoritaria, ya que 15 personas compran 4 o más juguetes; de ellas 12 madres y 3 padres responden con esta opción; la opción 1 juguete o 2 solo la responden 1 persona en cada caso.
- Los juguetes entre 5 y 30 euros es una opción más distribuida, ya que 2 personas compran 1 juguete, 5 personas compran 2 juguetes, 9 personas compran 3 juguetes y 7 personas compran 4 juguetes o más.
- En todas las respuestas la frecuencia de mujeres es mayor ya que la mayoría de las personas que responden son madres.
- Respecto a los juguetes de 30 a 60 euros 4 personas responden que compran 1 juguete, 13 personas compran 2 juguetes, 5 hombres y 6 mujeres, 3 personas compran 3 unidades, 1 hombre y 2 mujeres, 2 personas 4 o más unidades siendo las dos mujeres y una persona responde que ningún juguete. La opción dos juguetes representa el 56,5.
- En cuanto a los juguetes de mas de 60 euros, 12 personas compran 1 juguete siendo 3 hombres y 9 mujeres, 3 personas la opción dos juguetes, ninguna persona 3 juguetes, 1 persona cuatro o más juguetes y 7 personas señalan la opción ninguna.

Esta claro a la vista de los datos que si los juguetes son baratos se compran bastantes, fundamentalmente los juguetes que se venden en las tiendas denominadas “*todo a cien*”, la opción 4 juguetes o más es la mayoritaria en juguetes de menos dice 5 euros y la opción 3 y 4 juguetes o más es la mayoritaria en juguetes de entre 5 y 30 euros. Cuando el juguete comienza a tener un precio alto ya se compran en menor número, como es el caso de 30 a 60 euros. La compra de dos juguetes representa mas de la mitad de las respuestas y llama claramente la atención las 7 personas que no compran ningún juguete de mas de 60 euros y que el resto que compran juguetes de este precio suelen comprar 1 como mucho, siendo esta opción el 52% de las respuestas.

II.12.- ¿Cómo se guía para comprarle un juguete a su hijo?: Lo que él/ella me diga

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	5	83,3	15	88,2	20	87
NO	1	16,7	2	11,8	3	13
Totales	6	100%	17	100	23	100

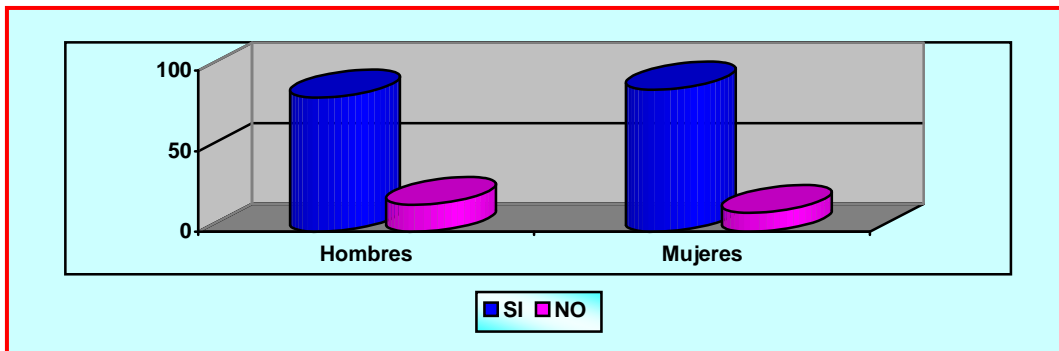


Tabla y Gráfico del ítem II.12.- ¿Cómo se guía para comprarle un juguete a su hijo?: lo que él/ella me diga

Del análisis de los resultados podemos inferir que veinte personas responden que se guían por la opinión del hijo/a al comprar un juguete, 15 mujeres y 5 hombres. Tres personas responden que no se guían por lo que dice el hijo/a, 1 hombre y 2 mujeres.

La interpretación de este dato demuestra que la opinión del hijo/a es muy importante un 87% frente a un 3 que afirma que no se guía por lo que diga el hijo/a.

Hace diez años eran los padres los que tomaban la decisión de compra de juguetes. Hoy son los niños. Esta es la conclusión a la que llega el primer estudio sobre hábitos de vida saludable del observatorio idea sana EROSKI (2007)⁴

Andalucía, Extremadura, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Cataluña, País Vasco, Aragón y Galicia son las comunidades autónomas que abarca este primer estudio Idea Sana EROSKI sobre hábitos de vida saludable. Sus resultados llevan a recomendar una decisión de compra responsable a la hora

⁴ Observatorio Idea Sana EROSKI (2007). *La opinión del niño*. Disponible en: [http:// ideasana.fundacioneroski.es /web/es /17/opinion/](http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/17/opinion/)

de adquirir juguetes para los más pequeños. Además de conocer qué tipo de juguetes consumen los niños españoles, el primer estudio realizado por el Observatorio Idea Sana EROSKI se proponía averiguar quién toma la decisión a la hora de adquirirlos y qué factores se tienen en cuenta. Para ello se han realizado 400 entrevistas en total, a un grupo de población con edades comprendidas entre 18 y 65 años. Una de las principales conclusiones extraídas del estudio es que, en la actualidad, el gusto de los niños tiene más peso a la hora de la compra (71%) que hace una década, cuando sólo el 30% tenía en cuenta la opinión de los más pequeños.

II.13.- ¿Cómo se guía para comprarle un juguete a su hijo?: Depende del presupuesto

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	3	50	11	64,7	14	60,9
NO	3	50	6	35,3	9	39,1
Totales	6	100%	17	100	23	100

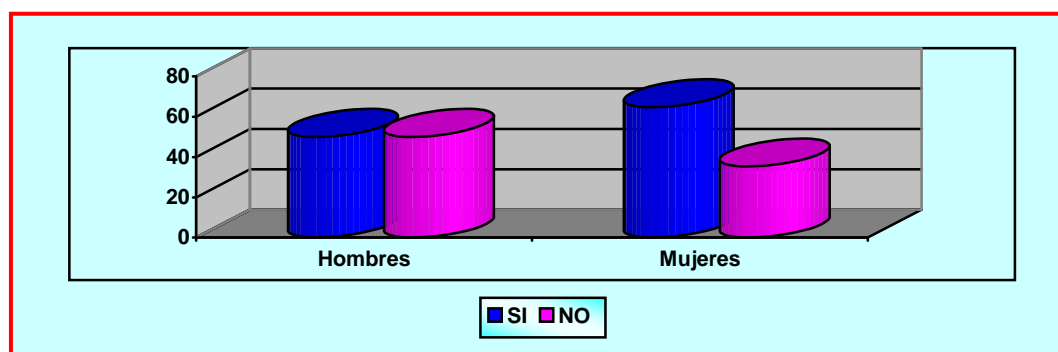


Tabla y Gráfico del ítem II.13.- ¿Cómo se guía para comprarle un juguete a su hijo?: depende del presupuesto

Catorce personas (60%) responden que *si se guían* por el presupuesto a la hora de comprar un juguete y nueve personas (39%) responden que no. En la respuesta positiva el porcentaje de mujeres es mayor frente al de hombres, mientras que en la respuesta no, el porcentaje hombres es superior a las mujeres.

Queda claro que el presupuesto influye en más de la mitad de las personas a la hora de compra un juguete. Nos encontramos ante un claro ejemplo de consumo responsable. Como consumidores, último eslabón del sistema económico, tenemos una responsabilidad, pero también tenemos un poder, aunque si bien es cierto que mucho menor con relación a la primera.

Con nuestra forma de consumir podemos influir en la marcha de la economía y del mundo de una forma directa. Un consumo consciente y responsable, orientado al fomento de actividades satisfactorias para las personas es una gran contribución y un decisivo instrumento de presión frente al mercado. No siempre lo más caro es sinónimo de lo mejor.

II.14.- ¿Qué tiene en cuenta a la hora de comprar un juguete a su hijo?: Si es educativo

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	3	50	5	29,4	8	34,8
NO	3	50	12	70,6	15	65,2
Totales	6	100%	17	100	23	100

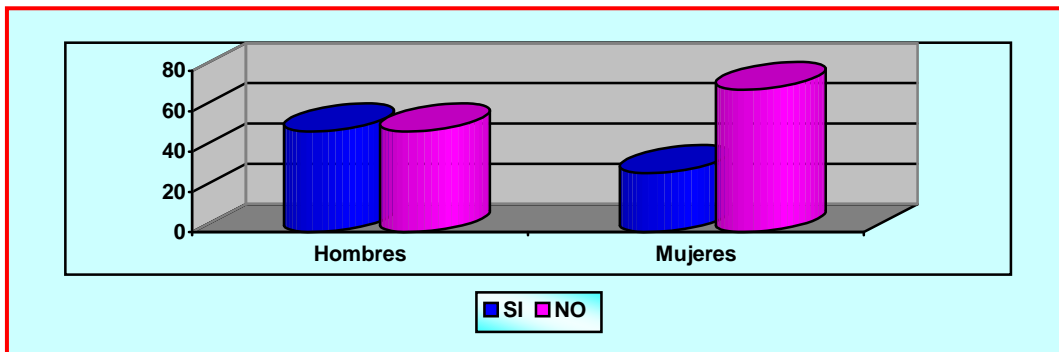


Tabla y Gráfico del ítem II.14.- ¿Qué tiene en cuenta a la hora de comprar un juguete a su hijo?: Si es educativo

Ocho personas responden que si tienen en cuenta el valor educativo (34,8%), de ellos 3 son hombres y 5 mujeres. Quince personas (65,2%) responden que *no tienen en cuenta el valor educativo* del juguete a la hora de comprarlo, de ellos 12 mujeres y 3 hombres.

Resulta un dato un poco decepcionante como docente, que tan solo ocho personas si tengan este criterio para comprar un juguete personalmente nos parecen muy pocas.

El objetivo del juego y de los juguetes siempre debe ir enfocado a la diversión del niño, pero eso no impide que combine otros factores instructivos. Evidentemente no todos los juguetes tienen el mismo valor educativo, serán más beneficiosos en la medida en que promuevan la propia creatividad y la participación del niño.

Tradicionalmente los juguetes educativos han contado con el inconveniente de no resultar excesivamente atractivos para los niños, pero la aplicación de las nuevas tecnologías al sector juguetero ha supuesto una notable mejora en este sentido.

II.15.- ¿Dónde suele comprar los juguetes a sus hijos?

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Hipermercado	1	16,7	5	29,4	6	26,1
Tienda del barrio	2	33,3	3	11,8	4	17,4
En varios sitios	3	50	10	58,8	13	56,5
Totales	6	100%	17	100	23	100

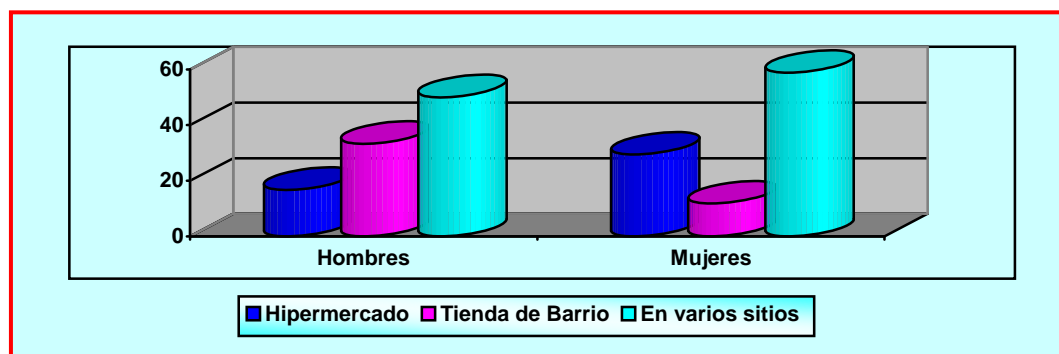


Tabla y Gráfico del ítem II.15.- ¿Dónde suele comprar los juguetes a sus hijos?

Un 26, 1% de las personas encuestadas afirman que compran los juguetes en el hipermercado; un 17,4% afirman que los compran en la tienda del barrio y un 56,5% afirman que los compran en varios sitios.

En Almuñécar no hay grandes superficies, el hipermercado más cercano está en Motril, por lo tanto todas las personas que compran en hipermercados se tienen que desplazar fuera del pueblo, la opción de la tienda del barrio no parece tener mucha fuerza y es que no hay demasiadas jugueterías por la zona, concretamente solo hay una en la zona de influencia donde viven las familias. La opción en varios sitios también contempla supermercados, tiendas de todo a cien, Kioscos, papelerías,...

El primer factor a tener en cuenta debe ser la edad, ya que los juguetes están diseñados en función de las distintas etapas evolutivas de los niños. La seguridad y la calidad son también muy importantes, los padres tienen que comprobar que los productos cuenten con las garantías del fabricante y los

certificados de calidad. Pero la seguridad de un juguete no depende exclusivamente de su diseño y fabricación, sino también de su correcta utilización.

II.16.- Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en televisión

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	0	0	1	5,9	1	4,3
Casi siempre	0	0	3	17,6	3	13
Algunas veces	4	66,7	11	64,7	15	65,2
No, nunca	2	33,3	2	11,8	4	17,4
Totales	6	100%	17	100	23	100

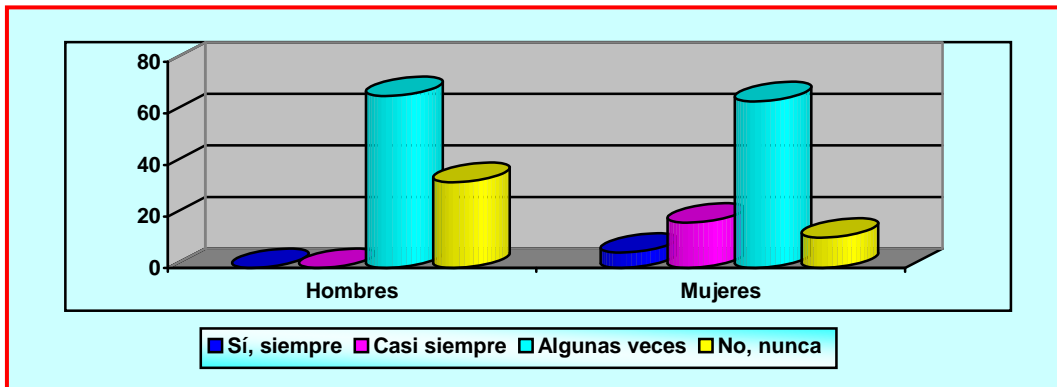


Tabla y Gráfico del ítem II.16.- Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en televisión

Solo una persona responde que *si, siempre* elige un juguete por lo que ha visto en televisión (4,3%); tres personas responden que *casi siempre* (13%); quince personas responden que *algunas veces* (65,2) y cuatro personas responden que *no, nunca* lo compran por lo que han visto en televisión. Parece que la televisión influye en algunos casos, pero no siempre, otros medios publicitarios, la opinión del hijo/a o de y las de las familias también influye, pero es interesante ver que la televisión no es la que manda en este aspecto.

Instituciones como la Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (CEACCU)⁵ ha lanzado en 2006, una advertencia acerca de los anuncios de juguetes que se emiten por televisión. Según esta entidad, este tipo de publicidad dirigida a menores utiliza recursos que pueden en ocasiones "*aprovecharse de la credulidad del niño e incumplir la*

⁵ CEACCU (2006) Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios. Disponible en: www.consumer.es/web/es/economia_domestica/2002/12/17/55310.php

normativa ". Nos parece importante que los padres y las madres tengan otros criterios y no exclusivamente el de la publicidad en televisión para elegir los juguetes de sus hijos.

II.17.- Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en un catálogo

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	0	0	1	5,9	1	4,3
Casi siempre	1	16,7	3	17,6	4	17,4
Algunas veces	5	83,3	13	76,5	18	78,3
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	17	100	23	100

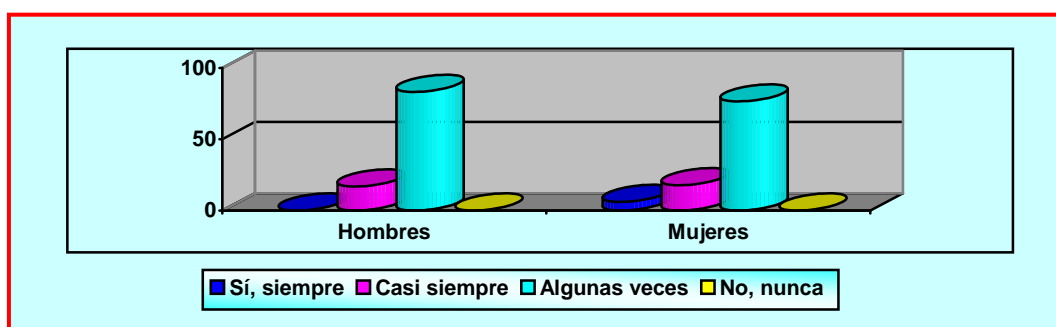


Tabla y gráfico del ítem II.17.- Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en un catálogo

Una persona responde a la cuestión de *si elige un juguete por lo que ve en un catalogo* la opción *sí, siempre*, cuatro personas responden que casi siempre (17,4%); Dieciocho personas responden la opción *algunas veces* (78,3%) y ninguna persona responde con la opción *no, nunca*. La mayoría de las personas responden que *algunas veces* compran un juguete por lo que ven en un catalogo, por lo tanto sucede lo mismo que con la televisión, el catalogo puede influir pero no decisivamente, aunque si suele orientar en los precios, aspecto del juguete y tipo de juguete.

Según un estudio realizado entre 1997 y 2002 por la Unión de Consumidores de España (UCA-UCE)⁶, en colaboración con la Asociación Nacional de Estudios Psicológicos y Sociales, respecto a lo que más influye en la elección de los niños y niñas, los resultados reflejaron que, en opinión de los padres y madres, las preferencias están motivadas por los escaparates y la publicidad (47%), lo que ven en la televisión (42%), sus amigos y lo que ven que tienen otros niños (24%) y los consejos y sugerencias de sus padres y otros adultos (19%).

⁶ UCA-UCE (2002) Unión de Consumidores de España.

II. 18.- Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en un comercio

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	1	16,7	0	0	1	4,3
Casi siempre	2	33,3	3	17,6	5	21,7
Algunas veces	3	50	14	82,4	17	73,9
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	17	100	23	100

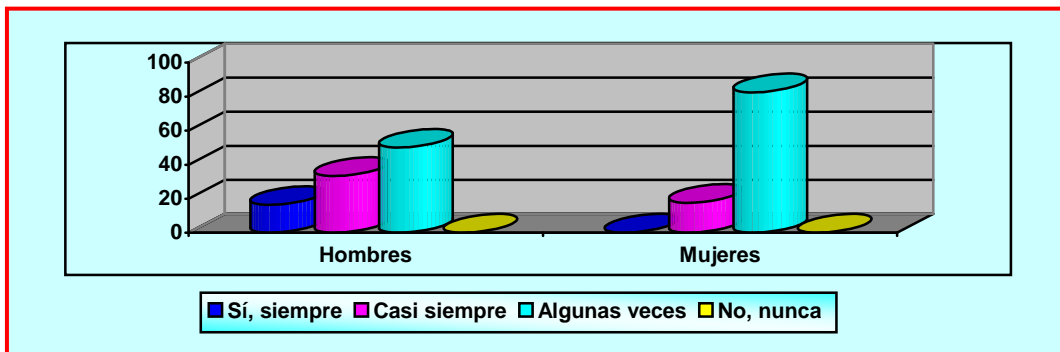


Tabla y Gráfico del ítem II. 18.- Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en un comercio

El 4,3% de las personas que responden lo hacen en la opción sí, siempre. Un 21,7% responden que casi siempre eligen un juguete por lo que han visto en un comercio. El 73,9% responden algunas veces y nadie elige la opción no nunca.

En la misma línea que en anteriores preguntas, la opción algunas veces es la mas elegida y la mayoritaria, con lo que casi nadie se inclina por una postura clara de sí, pero si por la opción *no*, que sorprendentemente no la elige nadie, con lo cual todos en mayor o menor medida están influenciados por lo que ven en el comercio.

II.19.- Al comprar un juguete lo elijo en el momento de comprarlo

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	0	0	0	0	0	0
Casi siempre	0	0	3	17,6	3	13
Algunas veces	5	83,3	13	76,5	18	78,3
No, nunca	1	16,7	1	5,9	2	8,7
Totales	6	100%	17	100	23	100

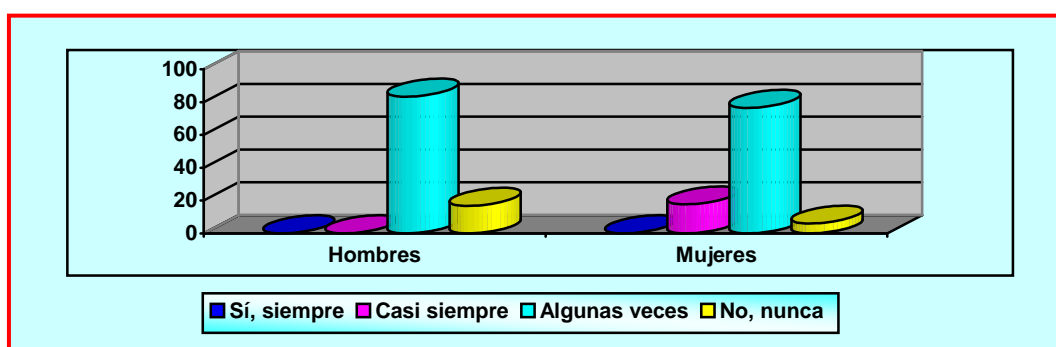


Tabla y Gráfico del ítem II.19.- Al comprar un juguete lo elijo en el momento de comprarlo

Ninguna persona contesta la opción *si, siempre* elijo el juguete en el momento de comprarlo, 3 personas eligen la opción *casi siempre*, 18 personas eligen la categoría *algunas veces* y 2 personas la opción *no, nunca* (8,7%).

Nuevamente es la opción *algunas veces* la más elegida (78,3%), nadie elige el juguete en el momento de comprarlo con lo que casi todas las familias ya tienen algo pensado cuando van a comprarlo. Este es un aspecto importante, ya que existe una reflexión previa sobre el juguete más adecuado.

No debemos olvidar que el factor más importante a tomar en cuenta al comprar un juguete es la edad del niño. Los juguetes deben estar acordes a las posibilidades del niño según su etapa evolutiva. Si le regalamos un juguete para un niño más mayor, seguramente lo aburrirá por complicado, y si es para niños menores lo dejará pronto por resultarle simple. También debemos tomar en cuenta la personalidad, para un niño muy activo a lo mejor le convienen un juego que le ayude a concentrarse, si por el contrario se caracteriza por ser tímido un juego de socialización contribuiría a desarrollar habilidades sociales. Un juguete siempre debe ser divertido e interactivo. Deben ser versátiles con el fin de desarrollar la creatividad, la imaginación y la socialización. Tenemos que evitar aquellos juguetes muy sofisticados porque no desarrollan la fantasía, o

aquellos “contemplativos” que se vuelven monótonos y el niño tiende a aburrirlos pronto.

II.20.- Al comprar un juguete tengo en cuenta el precio

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	1	16,7	4	23,5	5	21,7
Casi siempre	1	16,7	7	41,2	8	34,8
Algunas veces	4	66,7	6	35,3	10	43,5
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	17	100	23	100

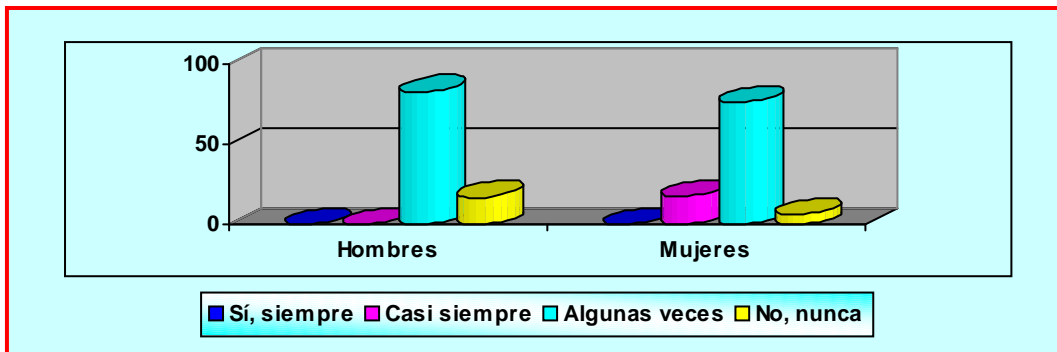


Tabla y Gráfico del ítem II.20.- Al comprar un juguete tengo en cuenta el precio

Un total de 5 personas, 4 mujeres y 1 hombre responden que siempre tienen en cuenta el precio, 8 personas de ellas 1 hombre y 7 mujeres responden que casi siempre lo tienen en cuenta, 10 personas, de ellas 4 hombres y 6 mujeres responden la opción algunas veces y la categoría *nunca* no la responde nadie.

En esta cuestión los porcentajes están mas equilibrados, la categoría *algunas veces* es la mas utilizada pero nadie responde nunca, con lo cual el aspecto económico es tenido en cuenta por todas las familias en mayor o menor medida. La clave está en saber administrar bien esta cantidad y recordar que una buena lista, independientemente de la que escriban los pequeños, debe incluir juegos de mesa, de carácter imaginativo y de actividades manuales, libros, pinturas y un instrumento musical. Todo ello, eso sí, adaptado a los gustos e inquietudes de los niños y no de los padres. La máxima es que el juguete sirva para jugar. "*Todo lo demás, no es un juguete*", aseguran los psicólogos.

El estudio realizado por la Unión de Consumidores de la Comunidad Valenciana (2007)⁷ asegura que el 62,4% de los juguetes que se ofertan este año, mantienen su precio respecto al año pasado. Sólo un 19,5% aumentarán su precio, mientras que, sorprendentemente, el 18,1% de los juguetes que se ofrecen disminuirán su precio. Por otro lado, debemos tener en cuenta dónde compramos los juguetes, ya que según el sitio, el precio del producto puede variar hasta un 40%. Por lo tanto, debemos tener bien claro dónde hay que comprar, atendiendo a otros servicios importantes, como el tiempo de garantía, plazo de devolución, reserva de juguetes o envío a domicilio.

II.21.- Tengo en cuenta la seguridad del juguete

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	5	83,3	12	70,6	17	73,9
Casi siempre	1	16,7	2	11,8	3	13
Algunas veces	0	0	1	5,9	1	4,3
No, nunca	0	0	2	11,8	2	8,7
Totales	6	100%	17	100	23	100

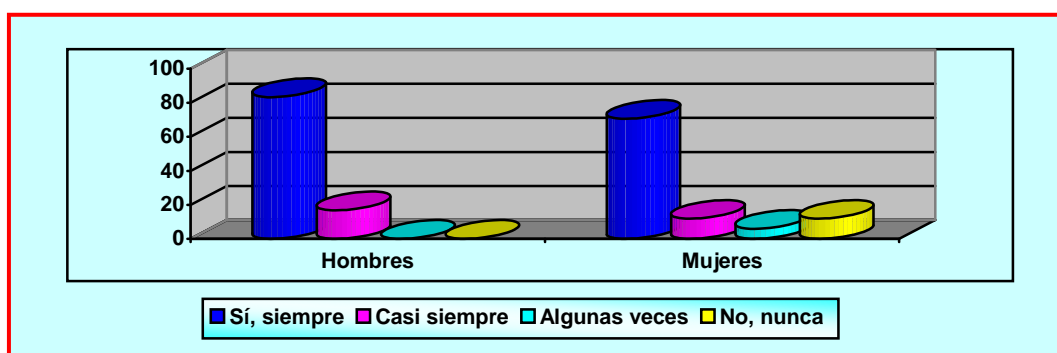


Tabla y Gráfico del ítem II.21.- Tengo en cuenta la seguridad del juguete

Ante la pregunta sobre la seguridad del juguete el 73,9% responden que siempre es tenido en cuenta, un 13% responden que casi siempre, un 4,3% responden que algunas veces y un 8,7% afirman que nunca lo tienen en cuenta. La respuesta ideal a esta pregunta habría sido que el 100% tiene en cuenta este aspecto pero en líneas generales casi todo el mundo lo tiene en cuenta.

⁷ Unión de Consumidores de la Comunidad Valenciana (2007). *El precio de los juguetes*. Disponible en http://www.facilísimo.com/foro/padres/el-precio-de-los-juguetes_1248.html

Juguete Seguro es un Proyecto Europeo (2006)⁸ cuyo objetivo es informar y formar a los consumidores, padres, educadores y niños sobre la seguridad de los juguetes, su uso seguro y su consumo responsable, así como facilitar herramientas de defensa de los derechos de los consumidores. Una visión integral del juguete y de su seguridad: aspectos técnicos y de la normativa, la pedagogía y el consumo responsable con herramientas para ejercicio de los derechos del consumidor, sus objetivos son:

- Ser un proyecto referente en el ámbito de los juguetes y la seguridad.
- Información, formación y recursos para la educación del consumidor.
- Crear instrumentos útiles, prácticos y lúdicos.

II.22.- Tengo en cuenta la relación calidad-precio

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	1	16,7	5	29,4	6	26,1
Casi siempre	3	50	5	29,4	8	34,8
Algunas veces	2	33,3	7	41,2	9	39,1
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	17	100	23	100

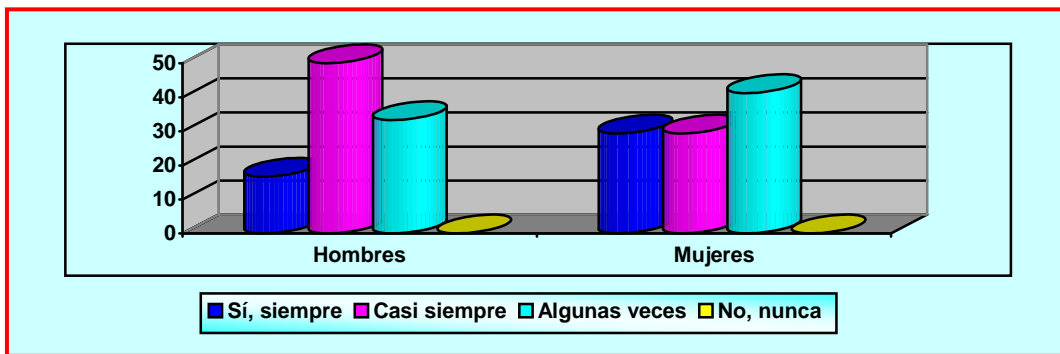


Tabla y Gráfico del ítem II.22.- Tengo en cuenta la relación calidad-precio

A la pregunta de si se tiene en cuenta la variable relación calidad-precio a la hora de elegir un juguete 6 personas responden que siempre lo tienen en cuenta, 8 personas responden que casi siempre, 9 personas responden que algunas veces y 0 personas responden no, nunca. A la vista de los datos parece que la relación calidad-precio es tenida en cuenta por casi todo el mundo en mayor o menor medida.

⁸ Juguete Seguro (2006). Disponible en <http://www.jugueteseguro.coop>

La seguridad es un requisito imprescindible para cualquier juguete. Los fabricantes deben garantizarla y el consumidor confirmarla a partir de varios elementos. El primero de ellos es el marcado 'CE', que supone que el juguete cumple con unos requisitos de calidad. El problema, según Linaza (1992)⁹, "es que es el propio fabricante el que imprime este sello en el producto, no hay ninguna autoridad independiente que verifique si se cumplen los requisitos".

II.23.- Los juguetes que le compro a mi hijo/a los elegimos su padre y su madre

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	2	33,3	2	11,8	4	17,4
Casi siempre	2	33,3	6	35,3	8	34,6
Algunas veces	2	33,3	8	47,1	10	43,5
No, nunca	0	0	1	5,9	1	4,3
Totales	6	100%	17	100	23	100

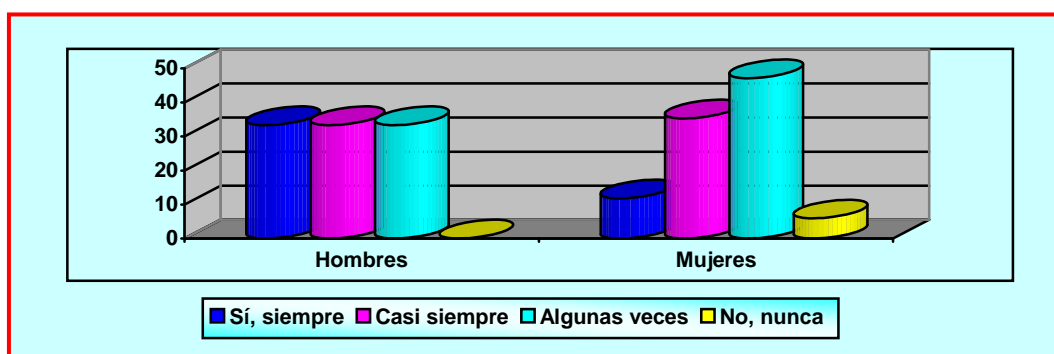


Tabla y Gráfico del ítem II.23.- Los juguetes que le compro a mi hijo/a los elegimos su padre y su madre

Un 17,4% responden que siempre eligen los juguetes su padre y madre, un 34,6% responden que casi siempre, un 43,5% responden la opción algunas veces y un 4,3% responden que nunca.

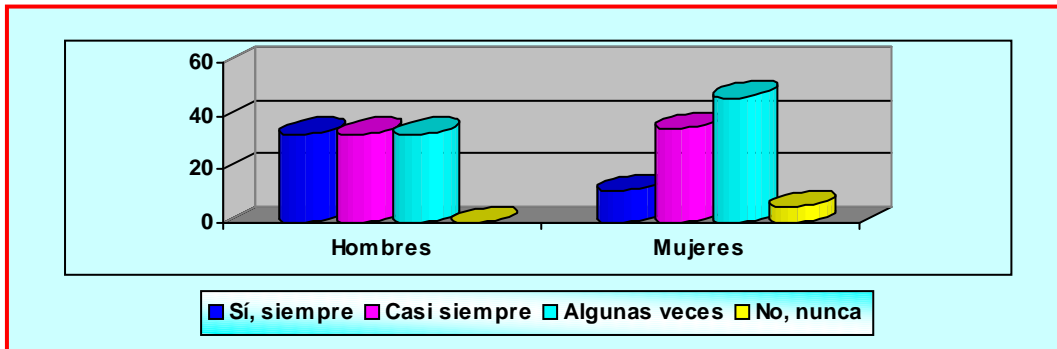
La opción algunas veces es la mayoritaria seguida de la opción casi siempre, es de suponer que las personas que responden algunas veces lo hacen porque algunas veces los eligen ellos y otras veces los eligen los hijos / as. Tan solo 1 persona dice que no los eligen el padre y la madre.

⁹ Linaza, José Luis (1992). *Jugar y aprender. Colección Documentos para la Reforma.* Documento n. 7. Madrid: Ed. Alhambra Longman.

Elegir el juguete apropiado para nuestros hijos no es una tarea fácil, hay que tener en cuenta una gran cantidad de criterios psicopedagógicos para valorar la calidad del juguete según su valor educativo, como la edad, los intereses o las necesidades del niño. Es muy importante no dejarse influenciar por el bombardeo publicitario que se da en estas fechas y recordar que el juguete idóneo puede potenciar la inteligencia, la creatividad, la habilidad y la afectividad de los niños.

II.24.- A la hora de plantear la compra de los juguetes tengo en cuenta sus valores formativos

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	4	66,7	5	29,4	9	39,1
Casi siempre	1	16,7	8	47,1	9	39,1
Algunas veces	1	16,7	4	23,5	5	21,7
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	17	100	23	100



II.24.- A la hora de plantear la compra de los juguetes tengo en cuenta sus valores formativos

Nueve personas responden que siempre tienen en cuenta su valor educativo, otras nueve responden que casi siempre; cinco eligen la categoría *algunas veces* lo tienen en cuenta y ninguna persona responden que nunca lo tienen en cuenta.

Si sumamos las opciones *siempre* y *casi siempre*, son dieciocho personas las que tienen en cuenta su valor educativo, un número bastante alto, satisface saber que no hay ninguna familia que no tenga en cuenta este aspecto.

El juego y el juguete son medios de socialización, expresión y comunicación, con el que el niño supera su egocentrismo, establece relaciones

con sus iguales y aprende a aceptar puntos de vista diferentes al propio. Si los padres y madres eligen bien los juguetes, estos pueden ayudar al niño conocerse a sí mismo, a los demás y establecer vínculos afectivos. Son medios para estimular la superación personal a partir de la experimentación del éxito, que es la base de toda autoconfianza y pos supuesto bien elegidos ayudan a interiorizar las normas y pautas de comportamiento social, ya que si los niños no respetan las normas de juego que ellos mismos se dan, se sancionan.

III.- USO DE LOS JUGUETES

III.25.- ¿Cómo y con quién suele jugar con los juguetes sus hijos/as?: Mi hijo/a juega sólo

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	3	50	6	35,3	9	39,1
NO	3	50	11	64,7	14	60,9
Totales	6	100%	17	100	23	100

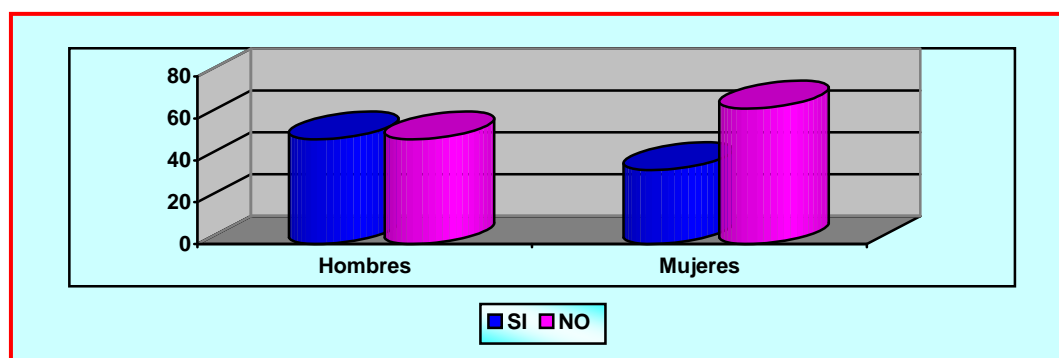


Tabla y Gráfico del ítem III.25.- ¿Cómo y con Quién suele jugar con los juguetes sus hijos/as?: Mi hijo/a juega sólo

III.26.- ¿Cómo y con quién suele jugar con los juguetes sus hijos/as?: Mi hijo/a juega con sus hermanos/as

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	1	16,7	4	23,5	5	21,7
NO	5	83,3	13	76,5	18	78,3
Totales	6	100%	17	100	23	100

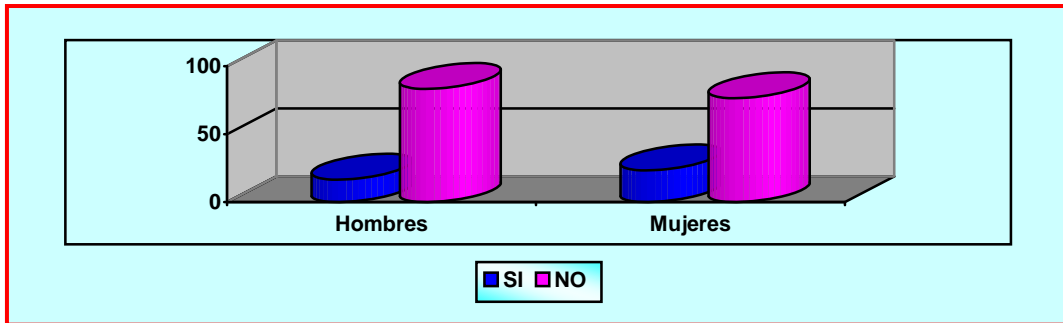


Tabla y Gráfico del ítem III.26.- ¿Cómo y con Quién suele jugar con los juguetes sus hijos/as?: Mi hijo/a juega con sus hermanos/as

III.27.- ¿Cómo y con quién suele jugar con los juguetes sus hijos/as?: Mi hijo/a juega con sus amigos/as

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	2	33,3	5	29,4	7	30,4
NO	4	66,7	12	70,6	16	69,6
Totales	6	100%	17	100	23	100

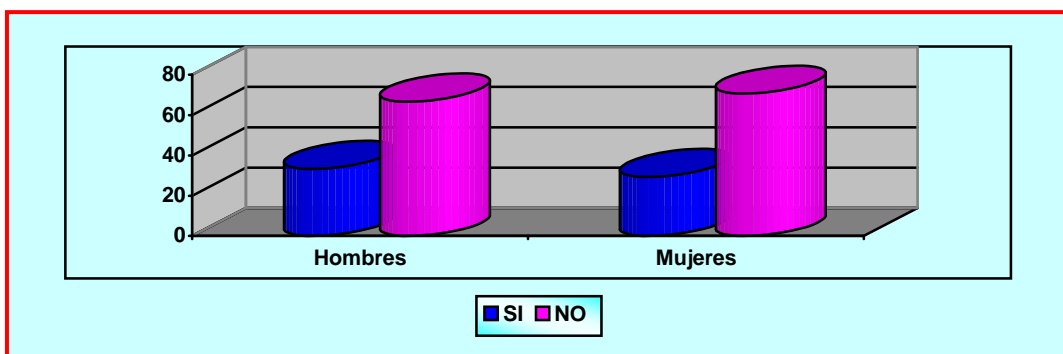


Tabla y Gráfico del ítem III.27.- ¿Cómo y con Quién suele jugar con los juguetes sus hijos/as?: Mi hijo/a juega con sus amigos/as

III.28.- ¿Cómo y con quién suele jugar con los juguetes sus hijos/as?: Mi hijo/a juega: Con los padres

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	1	16,7	4	23,5	5	21,7
NO	5	83,3	13	76,5	18	78,3
Totales	6	100%	17	100	23	100

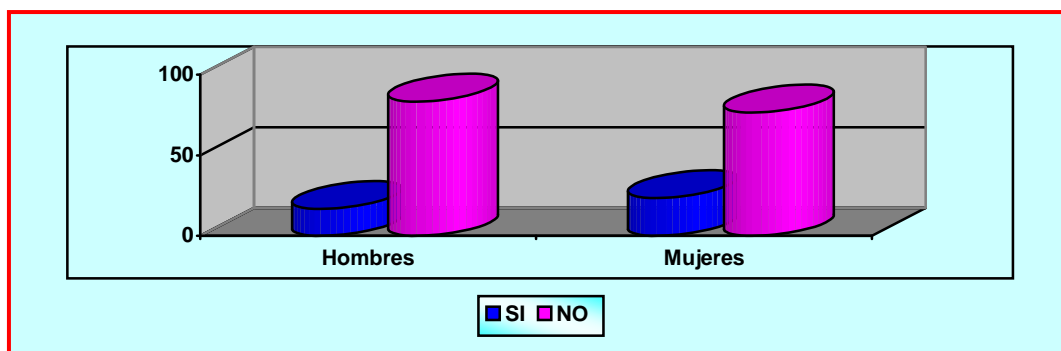


Tabla y Gráfico del ítem III.28.- ¿Cómo y con Quién suele jugar con los juguetes sus hijos/as?: Mi hijo/a juega: Con los padres

III.29.- ¿Cómo y con quién suele jugar con los juguetes sus hijos/as?: Mi hijo/a juega con todos de vez en cuando

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
SÍ	3	50	7	41,2	10	43,5
NO	3	50	10	58,8	13	56,5
Totales	6	100%	17	100	23	100

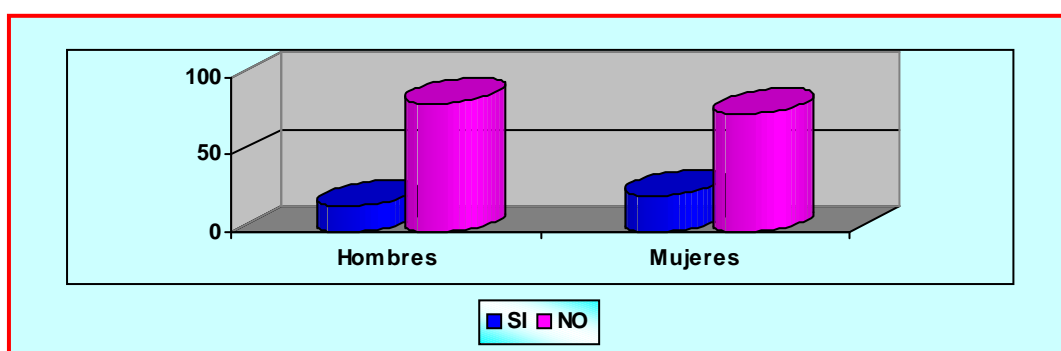


Tabla y Gráfico del ítem III.29.- ¿Cómo y con Quién suele jugar con los juguetes sus hijos/as?: Mi hijo/a juega con todos de vez en cuando

Ante la pregunta con quien juegan los hijos e hijas nueve personas responden que *juegan solos* y catorce que no juegan solos;

- Cinco juegan con sus hermanos y dieciocho no lo hacen.
- Siete si juegan con los amigos y 16 no lo hacen.
- Cinco hijos/as juegan con los padres.
- Diez personas contestan que juegan con todos de vez en cuando y trece contestan negativamente.

A la vista de los datos son mas los niños/as que juegan con otras personas que solos, con los hermanos no juegan demasiado, posiblemente porque la mayoría tiene hermanos mayores que ellos o no los tiene (17%). La mayoría de las respuestas indican que no juegan con los amigos ni con los padres. Casi todas estas respuestas las agrupan o engloban en la opción *con todos de vez en cuando* mas de la mitad, lo que puede significar que alguna vez pueden jugar con alguna persona pero que otras veces jugarán solos.

III.30.- ¿Cuánto tiempo dedican sus hijos a jugar con sus juguetes a la semana?

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Una hora o dos todos los días	3	50%	11	64,7	14	60,9
Una hora o dos varios días a la semana	3	50	6	35,3	9	39,1
Una hora o dos a la semana	0	0	0	0	0	0
Solo los fines de semana	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	17	100	23	100

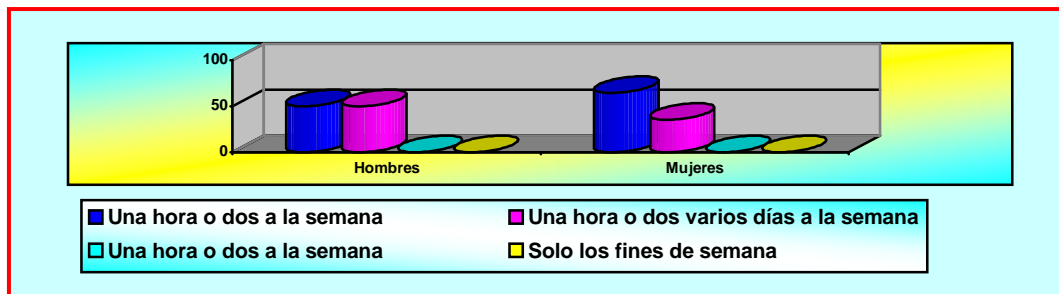


Tabla y Gráfico del Ítem III.30.- ¿Cuánto tiempo dedican sus hijos a jugar con sus juguetes a la semana?

Un total de catorce personas contestan que sus hijos e hijas juegan una hora todos los días con los juguetes y nueve personas contestan que juegan una o dos horas varios días a la semana.

Se observa como más de la mitad de los niños / as juegan todos los días al menos una hora y como el resto juega una o dos horas varios días a la semana, con lo cual se puede decir que el juego es una actividad que esta presente en los niños / as no solo en el colegio sino también en casa.

Fodor, Morán y Molerres (2007)¹⁰ aconsejan a los padres que dediquen al menos media hora diaria a jugar con sus hijos. *“Aunque pueda parecer poco tiempo, es más que suficiente si las actividades se realizan en las condiciones adecuadas y los adultos las han pensado con antelación y saben estimular a los críos. No se trata de jugar mucho rato, sino de hacerlo bien”.*

III.31.-¿Dónde suelen jugar sus hijos con sus juguetes?

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
En su propia casa	4	67,7%	12	70,6	16	69,6
En casa de otros niños / as	0	0	0	0	0	0
En la calle	0	0	0	0	0	0
En todos los anteriores	2	33,3	5	29,4	7	30,4
Totales	6	100%	17	100	23	100

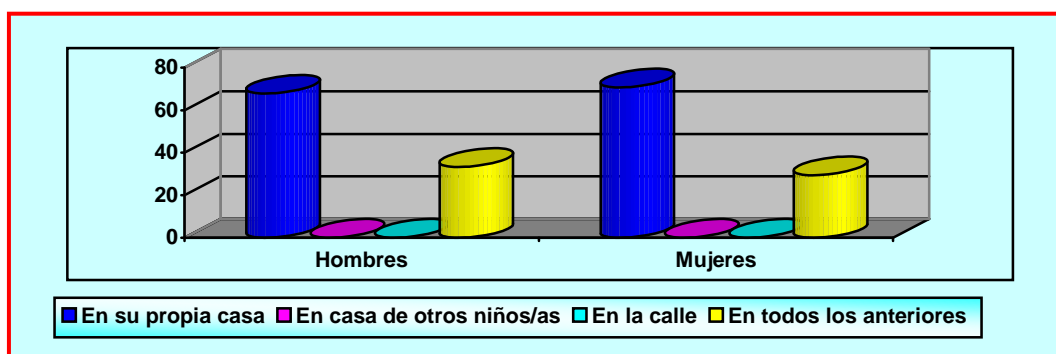


Tabla y Gráfico del ítem III.31.- ¿Dónde suelen jugar sus hijos con sus juguetes?

A la pregunta donde suelen jugar los hijos/as un total de dieciséis personas afirman que juegan en casa y siete personas contestan que juegan en todas las anteriores.

¹⁰ Fodor, Elizabeth; Morán, Montserrat y Molerres, Andrea (2007). *Todo un mundo de sorpresas. Educar jugando. El niño hasta los 5 años*. Madrid: Ediciones Pirámide.

La mayoría de niños y de niñas juegan en casa, algo lógico si se tiene en cuenta que en Almuñecar hay bastante tráfico y que los parques para jugar no están cerca de la zona donde viven.

La opinión de Bernabé Tierno (2005)¹¹ va en la línea de que los niños y niñas jueguen en la calle y con otros niños, evitando a veces la superprotección de la familia. Así, indica que “es evidente que si los padres pretendemos que nuestros hijos aprendan a relacionarse, a tener amigos e integrarse en sociedad, hemos de darles la oportunidad de lograrlo, ya desde los más tiernos años de la infancia. “

III.32.- ¿Suele jugar con él o ella?

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	1	16,7	4	23,5	5	21,7
Casi siempre	3	50	9	52,9	12	52,2
Algunas veces	2	33,3	4	23,5	6	26,1
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	17	100	23	100

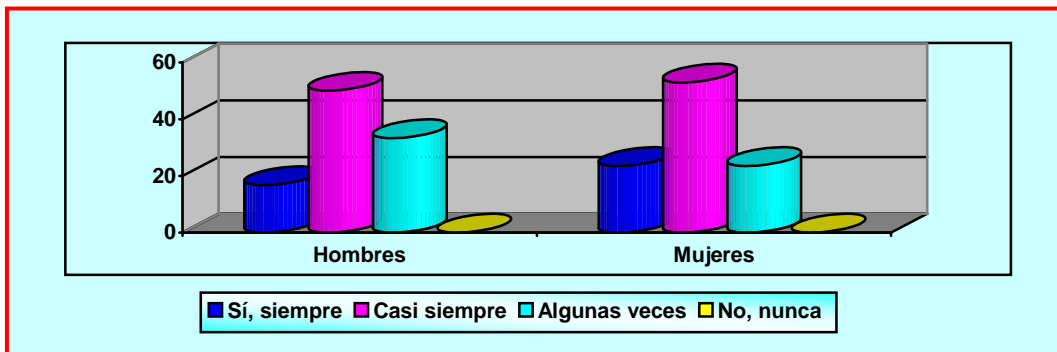


Tabla y Gráfico del ítem III.32.- ¿Suele jugar con él o ella?

Un 21,7% de las familias responden que siempre juegan con los hijos/as, un 52,2% responden que juegan con ellos *casi siempre*, un 26,1% responden que juegan con ellos *algunas veces* y ninguna persona, un 0% responden que *no juegan nunca* con sus hijos e hijas.

Si sumamos los porcentajes de respuestas afirmativas *si, siempre y casi siempre*, obtenemos un resultado de casi un 74%, un porcentaje alto, con lo

¹¹ Tierno Jiménez, Bernabé (2005). *Hoy, aquí y ahora: estás a tiempo de ser feliz*. Madrid: Ediciones Temas de hoy S.A.

cual las familias entienden que es importante jugar con sus hijos e hijas y no dejarles que simplemente jueguen ellos solos.

Garcés (2002)¹² considera que los adultos “no deben utilizar como pretexto a los niños para comprarse juguetes a sí mismos, sobre todo, si estos juguetes no son adecuados para su edad. Si un padre ha deseado siempre tener un 'scalextric', no debe engañarse y decir que lo compra para su hijo, para decir que juega con él”.

CAMPO IV.- VALORES QUE AYUDAN A TRANSMITIR LOS JUGUETES, COMO MEDIADORES LÚDICOS

IV.33.- Al comprar un juguete me da igual si es para un niño o una niña

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	0	0	4	25	4	18,2
Casi siempre	4	66,7	1	6,3	5	22,7
Algunas veces	2	33,3	9	56,3	11	50
No, nunca	0	0	2	12,5	2	9,1
Totales	6	100%	16	100	22	100

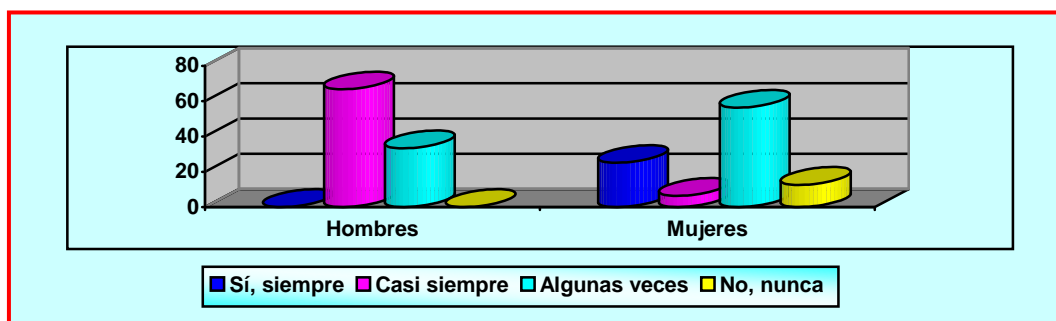


Tabla y Gráfico del ítem III.33.- Al comprar un juguete me da igual si es para un niño o una niña

Cuatro personas contestan que siempre *les da igual* que el juguete sea para un niño o una niña, cinco personas afirman que *casi siempre* les da igual; once personas responden *que algunas veces* y dos responden que *no, no les da igual*.

Un dato preocupante este, ya que hay once familias que responden que algunas veces tienen en cuenta que el juguete sea para niño o niña y 4

¹² Garcés, Javier (2002) Asociación Nacional de Estudios Psicológicos y Sociales, "Consejos para que los Reyes Magos y Papá Noel acierten en la compra de regalos a los niños": http://www.ampacolegioalhambra.org/article.php3?id_article=150

familias responden rotundamente que no les da igual que sea para un niño o niña, da la impresión que se reproducen los estereotipos de juguetes solo para niños y juguetes solo para niñas.

Según apunta Martínez Reina (2005)¹³, *“nuestra cultura está teñida de estereotipos de género y éstos quedan reflejados de una manera u otra en los juegos y juguetes infantiles. Así, el objetivo de este estudio ha consistido, principalmente, en valorar la competencia sobre los estereotipos de género que niños y adultos tienen de los juguetes”*. En los resultados obtenidos, se demostró que la capacidad sobre los estereotipos de género de los niños es mayor cuando éstos son más pequeños, que a medida que tienen más edad su aptitud es mayor sobre lo neutro. Aunque sigue existiendo en sus opiniones una clara división entre los juguetes, especialmente en lo que se refiere a los denominados –socialmente- como femeninos.

En el análisis comparativo entre hombres y mujeres, las pruebas de chi-cuadrado dan un valor de 0,21, lo que indican que hay significatividad estadística en las respuestas emitidas por los padres y las madres.

Análisis comparativo

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,717(a)	3	,021
Razón de verosimilitudes	10,347	3	,016
Asociación lineal por lineal	,275	1	,600
N de casos válidos	22		

¹³ Martínez Reina, María del Carmen (2005). *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

IV.34.- Le compraría a mi hijo un juguete que tradicionalmente ha sido de niña

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	1	16,7	1	6,3	2	9,1
Casi siempre	4	66,7	2	12,5	6	27,3
Algunas veces	1	16,7	9	56,3	10	45,5
No, nunca	0	0	4	25	4	18,2
Totales	6	100%	16	100	22	100

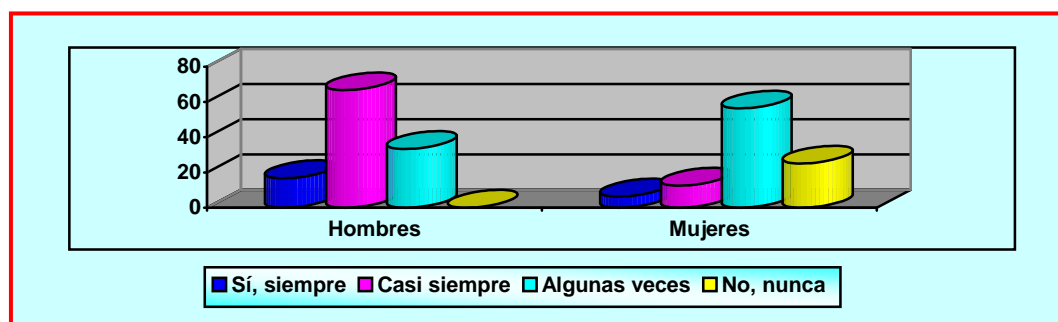


Tabla y Gráfico del ítem IV.34.- Le compraría a mi hijo un juguete que tradicionalmente ha sido de niña

IV.35.- Le compraría a mi hija un juguete que tradicionalmente ha sido de niño

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	1	16,7	1	6,3	2	9,1
Casi siempre	4	66,7	2	12,5	6	27,3
Algunas veces	1	16,7	10	62,5	11	50
No, nunca	0	0	3	18,8	3	13,6
Totales	6	100%	16	100	22	100

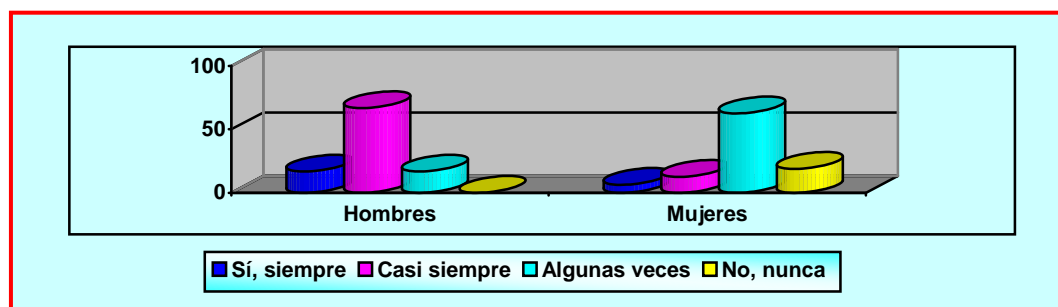


Tabla y Gráfico del ítem IV.35.- Le compraría a mi hija un juguete que tradicionalmente ha sido de niño

Ante las preguntas de si regalaría un juguete a un niño si es tradicionalmente de niña o una niña si es tradicionalmente de niño, las respuestas en porcentajes son los siguientes:

- Un 9,1% responde *si, siempre* tanto a un niño como a una niña
- Un 27,3% responden que *casi siempre* se lo comprarían tanto a un niño como a una niña
- Un 45,5% responde que *algunas veces* le regalaría a su hijo un juguete que tradicionalmente ha sido de niña
- Un 50% responde que algunas veces le regalaría a su hija un juguete tradicionalmente de niños
- Un 18,2% responde que *nunca* le compraría a su hijo un juguete considerado de niña y un 13,6% responde que nunca le compraría a su hija un juguete considerado de niño

Los porcentaje son muy similares tanto en las respuestas para los hijos y para las hijas. Como en anteriores preguntas se observa como las familias parecen que siguen teniendo prejuicios y estereotipos con algunos juguetes y siguen asignándole un genero a los juguetes.

En este sentido, Martínez Reina (2005)¹⁴, explica que los juegos atribuidos a las niñas apenas han evolucionado en las últimas décadas. De hecho, todavía siguen prevaleciendo los relacionados con tareas de limpieza o cuidado del hogar como las cocinitas, los carritos de limpieza, los muñecos bebé, los juegos de cocina. Sin embargo, los juguetes asociados a lo masculino han evolucionado y cada vez tienden más a lo neutro, de forma que la mayoría de ellos también pueden ser compartidos por las chicas.

Estudiantes de la Universidad de Granada y de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en el estudio de Martínez Reina (2005), también han valorado el valor de género en los mismos juguetes, modificando algunas preguntas para estos, y lo *“sorprendente es que las respuestas de pequeños y mayores no difieren mucho”* asevera la experta, quien añade que *“con resultados como éste, se demuestra que el género de los juguetes depende de la relación y la educación que el niño recibe de su entorno, en la escuela, en su familia y sobre todo a través de los medios de comunicación, puesto que ejercen una fuerte influencia en el niño y en sus aptitudes sobre los estereotipos de género”*.

En ambas preguntas, al ser tratados los datos con el test de chi-cuadrado otorgan un valor estadístico significativo.

¹⁴ Martínez Reina, María del Carmen (2005). *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Le compraría a mi hijo un juguete que tradicionalmente ha sido de niña

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,219(a)	3	,042
Razón de verosimilitudes	8,869	3	,031
Asociación lineal por lineal	5,600	1	,018
N de casos válidos	22		

Le compraría a mi hijo un juguete que tradicionalmente ha sido de niño

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,174(a)	3	,043
Razón de verosimilitudes	8,669	3	,034
Asociación lineal por lineal	5,452	1	,020
N de casos válidos	22		

IV.36.- Al comprar un juguete siempre tengo en cuenta si puede ser violento

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	4	66,7	12	75	16	72,7
Casi siempre	2	33,3	3	18,8	5	22,7
Algunas veces	0	0	1	6,3	1	4,5
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	16	100	22	100

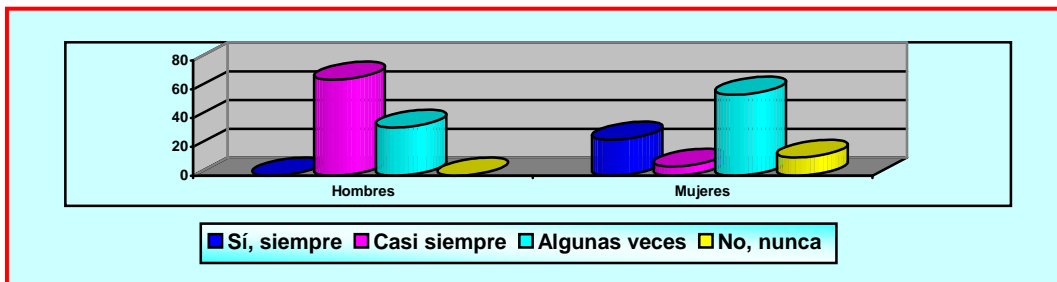


Tabla y Gráfico del ítem IV.36.- Al comprar un juguete tengo en cuenta si puede ser violento

Un total de dieciséis personas de ellas cuatro hombres y doce mujeres responden que *siempre tienen en cuenta* si el juguete puede ser violento, cinco personas de ellas dos hombre y tres mujeres responden que *casi siempre* lo tienen en cuenta y una persona, una mujer responde que *alguna vez* lo tienen en cuenta, ninguna persona responde que *nunca* lo tiene en cuenta. Es importante que la totalidad tenga en cuenta siempre o casi siempre que el juguete no sea violento, algo que cuidamos bastante en el colegio y que concienciamos no solo a nuestro alumnado sino también a las familias ya que bastante violencia gratuita ven ya en los medios de comunicación.

Desde 1989 la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas (1998)¹⁵ se reconoce que la educación y la formación del menor debe estar encaminada a inculcar al niño el respeto de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales Aunque pueda parecer que jugar con un arma inventada y jugar con un juguete bélico sea lo mismo, no es así. Cuando un niño no tiene armas para jugar, utiliza su imaginación y convierte el palo de una escoba en una espada y el secador de juguete en un arma interestelar, pero en muy pocas ocasiones observaremos la acción contraria, en la que una pistola tenga una función diferente a la que representa.

¹⁵ Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

IV.37.- Al comprar un juguete tengo en cuenta que le sea de utilidad

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	4	80	5	31,3	9	42,9
Casi siempre	1	20	6	37,5	7	33,3
Algunas veces	0	0	5	31,3	5	23,8
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	5	100%	16	100	21	100

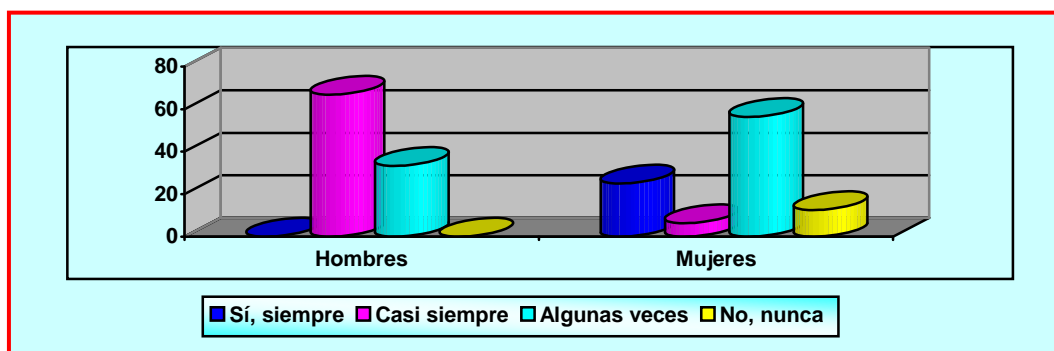


Tabla y Gráfico del ítem IV.37.- Al comprar un juguete tengo en cuenta que le sea de utilidad

Un 42,9% de los encuestados responden que *siempre* tienen en cuenta que el juguete sea de utilidad, un 33,3% responden que *casi siempre* lo tienen en cuenta, un 23,8% responden que algunas veces lo tienen en cuenta y un 0% responden que nunca lo tienen en cuenta.

Importante dato que demuestra que al menos 16 familias suelen tener en cuenta que el juguete sea de utilidad, también es muy relevante que nadie responda que no tiene en cuenta que el juguete sea de utilidad, con lo cual hay una serie de criterios a la hora de comprar los juguetes.

Los juguetes deben servir para que el niño juegue y desarrolle su imaginación, no para que contemple pasivamente las "gracias" que el juguete sabe hacer solo. Escoger el regalo de acuerdo a las características psicológicas de los menores. A los niños retraídos les son muy útiles los juegos que animan a la participación con otros niños. A los hiperactivos, regalos que animen a una utilización provechosa del exceso de energías, como construcciones o aparatos musicales sencillos.

Beltrán (1996)¹⁶ indica que el juguete debe tener un objetivo o varios de aprendizaje. Actualmente ese o esos objetivos pueden ir encaminados sobre todo al desarrollo de estrategias de aprendizaje, como la búsqueda de éxito, la autoeficacia, el autorrefuerzo, el control emocional, el desarrollo de la responsabilidad... o al dominio de las técnicas relacionadas con esas estrategias.

IV.38.- Creo que mi hijo/a sólo quiere aquellos juguetes que ha visto en televisión

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	1	16,7	2	12,5	3	13,6
Casi siempre	3	50	5	31,3	8	36,4
Algunas veces	2	33,3	6	37,5	8	36,4
No, nunca	0	0	3	18,8	3	13,6
Totales	6	100%	16	100	22	100

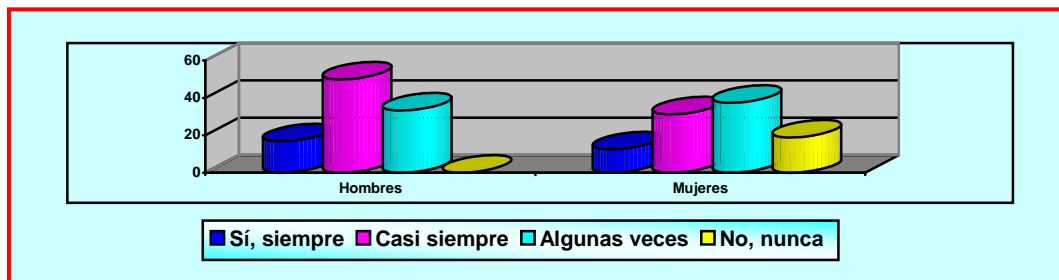


Tabla y Gráfico del ítem IV.38.- Creo que mi hijo/a sólo quiere aquellos juguetes que ha visto en televisión

Un total de tres familias responden que *siempre* sus hijos quieren los juguetes que ven por televisión, ocho familias responden que *casi siempre*, otras ocho responden que *algunas veces* y tres afirman que *nunca*. La manera que tiene un niño/ a de conocer un juguete es viéndolo en algún medio de comunicación, viéndoselo a otro niño/a o viéndolo en la tienda, el que haya menos de la mitad de las familias que afirman que la televisión les influye *siempre* o *casi siempre* resulta un dato un poco extraño, sobre todo cuando observamos a diario como cualquier producto alimenticio que anuncie la televisión y que este relacionado con algún superhéroe o regalo en forma de pegatina, taza... es consumido por muchos.

La asociación CEACU (2002)¹⁷ señala que en algunas prácticas se viene mejorando, como ver la mano del niño para manipular el juguete y servir al

¹⁶ Beltran , J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

¹⁷ CEACCU (2002) Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios.

tiempo de referencia del tamaño. Sin embargo, para CEACCU persiste en las campañas promocionales por televisión la narración sexista. Así, estima que a pesar de que preferentemente el protagonista es mixto (niño y niña), la publicidad de juguetes en su conjunto "reproduce un discurso sexista".

IV.39.- Creo que la edad que ponen en los juguetes es realmente la que le corresponde a mi hijo/a

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	1	16,7	1	6,3	2	9,1
Casi siempre	4	66,7	13	81,3	17	77,3
Algunas veces	1	16,7	2	12,5	3	13,6
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	16	100	22	100

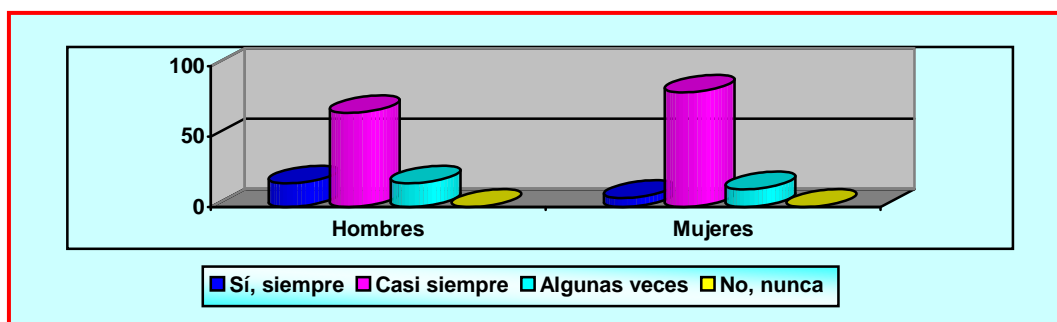


Tabla y Gráfico del ítem IV.39.- Creo que la edad que ponen en los juguetes es realmente la que le corresponde a mi hijo/a

Un 9,1% de las familias eligen la categoría *siempre* consideran que la edad que pone en el juguete se corresponden con la de sus hijos/as, un 77,3% responden *casi siempre*, un 13,6% responden algunas veces y ninguna persona responde *no, nunca*. Las familias confían bastante en la edad que pone en los juguetes y comprueban que se suele corresponder con la edad de sus hijos.

La Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ)¹⁸ describe a los padres como "uno de los agentes que más influye en el desarrollo personal del niño", al que, a su vez, reconoce "más limitado que los adultos" para decidir sobre las compras. Esto significa que, por mucho que los pequeños escriban la lista, los mayores son los que tienen la última palabra. La publicidad puede

¹⁸ Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ), fundada en 1967, es entidad colaboradora desde el año 89 de la Secretaría General de Comercio Exterior, del Ministerio de Economía, reconocida como Agrupación Nacional de Exportadores. Su finalidad es el apoyo a las industrias en un amplio abanico de servicios, entre los que cabe destacar los referentes a: promoción; relaciones con la Administración Pública; asociaciones de consumidores; organizaciones sectoriales internacionales; normativas de seguridad; legislación.

crear unas necesidades, pero cada edad tiene las suyas propias y conviene que los padres las conozcan. "El regalo debe estar pensado desde la perspectiva del destinatario, hay que tener en cuenta 'a quién se regala', que es a los niños y niñas.

IV.40.- Al comprar los juguetes tengo en cuenta lo que suelen comprar sus hijos, mis amigos o familiares

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	0	0	0	0	0	0
Casi siempre	0	0	1	6,3	1	4,5
Algunas veces	3	50	5	31,3	8	36,4
No, nunca	3	50	10	62,5	13	59,1
Totales	6	100%	16	100	22	100

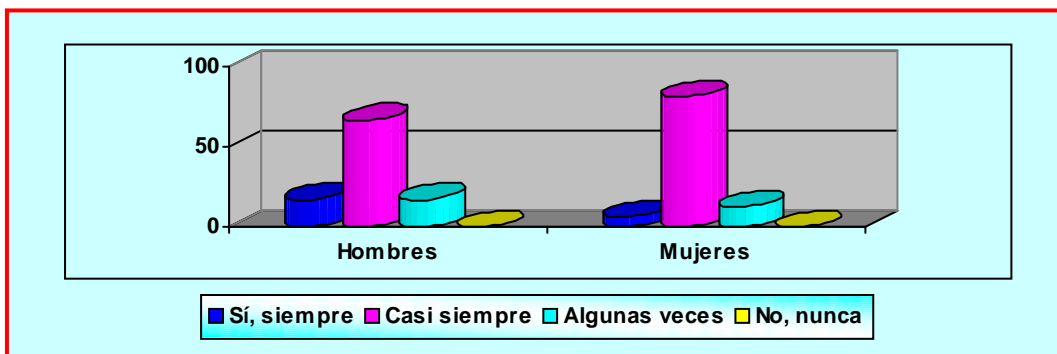


Tabla y Gráfico del ítem IV.40.- Al comprar los juguetes tengo en cuenta lo que suelen comprar sus hijos, mis amigos o familiares

A la pregunta si al comprar los juguetes se tiene en cuenta lo que compran los amigos y familiares las respuestas son las siguientes:

- Ninguna persona responden si siempre
- Una persona responde casi siempre (4,5%%)
- Ocho personas responden algunas veces (36,4%)
- Trece personas responden que nunca lo tienen en cuenta (59,1%)

La influencia familiar y de las amistades no parece tener demasiada repercusión por parte de las familias a la hora de adquirir un juguete, mas de la mitad afirman que nunca lo tienen en cuenta.

Según la AEFJ (2006)¹⁹ a la hora de comprar un juguete hay que tener en cuenta: las necesidades y preferencias del niño, su nivel de evolución, su madurez intelectual o las capacidades que debe potenciar.

IV.41.- Creo que las videoconsolas y los juguetes informáticos son educativos

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	0	0	1	6,3	1	4,5
Casi siempre	0	0	2	12,5	2	9,1
Algunas veces	5	83,3	10	62,5	15	68,2
No, nunca	1	16,7	3	18,8	4	18,2
Totales	6	100%	16	100	22	100

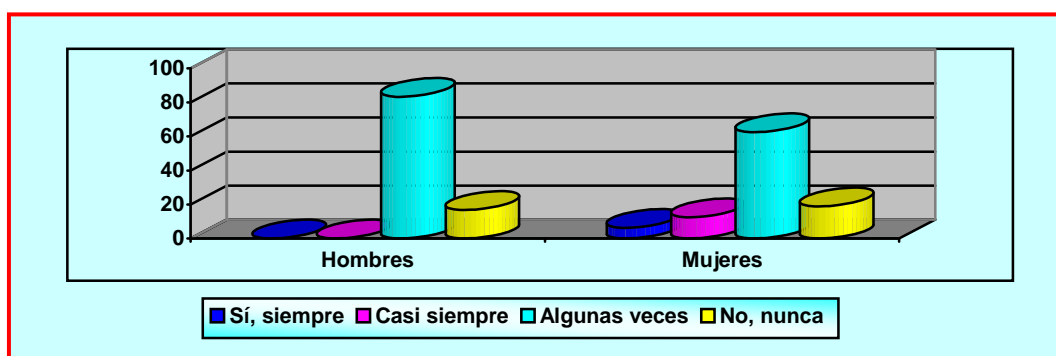


Tabla y Gráfico del ítem IV.41.- Creo que las videoconsolas y los juguetes informáticos son educativos

Una persona responde que los juguetes informáticos y videoconsolas son siempre educativos, dos personas responden que casi siempre, quince personas responden que algunas veces y cuatro responden que no, nunca son educativos. La mayoría de las familias creen que *algunas veces* (68,2%) son educativos, posiblemente porque conocen o han escuchado las noticias acerca de videojuegos muy poco recomendables, de los peligros de pasar muchas horas delante de la videoconsola, no quiere decir eso que consideren que son siempre peligrosos o poco educativos, pero si ponen algunos reparos.

Un reciente estudio sobre hábitos de consumo de juguetes elaborado por el Observatorio Idea Sana Eroski (2006)²⁰ revela que los juguetes preferidos por los niños son las videoconsolas (71%) y los videojuegos (65%), seguidos de vehículos (45%) y los muñecos (40%).

¹⁹ Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ).

²⁰ Observatorio Idea sana Eroski (2006) Asesoría del juguete. Disponible en <http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/campanas/observatorio6/>

IV.42.- Me gusta comprar los juguetes que ayudan al desarrollo de mi hijo/a

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	4	66,7	7	43,8	11	50
Casi siempre	2	33,3	8	50	10	45,5
Algunas veces	0	0	1	6,3	1	4,5
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	16	100	22	100

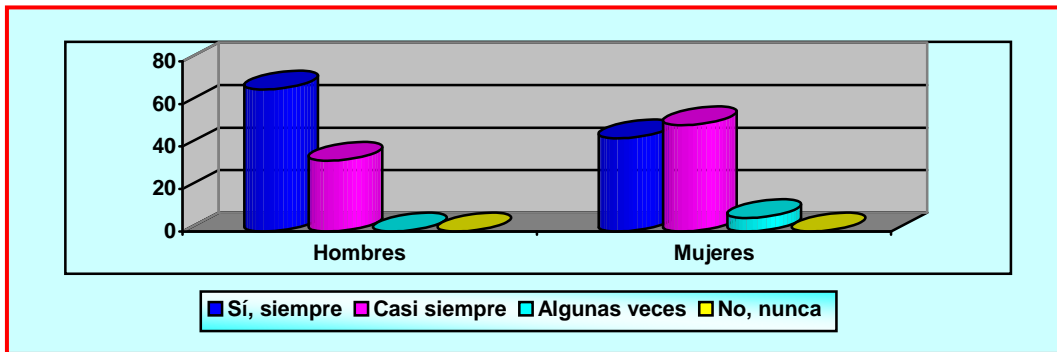


Tabla y Gráfico del ítem IV.42.- Me gusta comprar los juguetes que ayudan al desarrollo de mi hijo/a

Un 50% de las familias responden que siempre les gusta comprar juguetes que ayuden al desarrollo de su hijo e hija, un 45,5% responden que casi siempre y un 4,5% responden que algunas veces, un 0% responden que nunca les gusta comprar juguetes ayuden al desarrollo de su hijo e hija.

Parece que hay bastante unanimidad en este dato casi todas las familias siempre o casi siempre les gusta comprar juguetes que ayuden al desarrollo de sus hijos e hijas.

Coincidimos con la opinión de Ortega (2002)²¹ cuando considera que "Los juguetes son herramientas esenciales para el buen desarrollo del niño. Juega un papel importante en la formación de los conceptos, aptitudes, expectativas, y socialización en los niños. Desde siempre, los niños han tenido la necesidad de una actividad. De moverse, curiosarse, de manipular y experimentar objetos, de crear, de relacionarse, e intercambiar acciones, vivencias y sentimientos."

²¹ Ortega Ruiz, Rosario (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.

El juguete didáctico, dice Caballo (1993) “planteará aprendizajes que incidan en el desarrollo de las habilidades sociales del sujeto y de la propia autonomía del sujeto”. Los juegos de reglas pueden desempeñar un importante papel en este sentido, e igualmente lo pueden hacer los juguetes que facilitan los juegos de ficción.

Para Albadalejo Nicolás (2001)²² el juguete didáctico desarrollará la capacidad intelectual y las aptitudes del sujeto, haciéndole más competente en ellas. Para ello el juguete permitirá al niño experimentar, enfrentarse a la contradicción y al conflicto cognitivo, cooperar con otros en la búsqueda de estrategias de solución, plantear sus propias estrategias de solución. Tratará de ofrecer diversas soluciones al experimento o conflicto planteado, facilitando el pensamiento divergente.

²² Albadalejo Nicolás, Juan José (2001). *El juguete didáctico: una herramienta para su evaluación*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia

IV.43.- Me gusta comprar los juguetes que fomenten la creatividad

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	3	50	2	12,5	5	22,7
Casi siempre	3	50	11	69,8	14	63,6
Algunas veces	0	0	3	18,8	3	13,6
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	16	100	22	100

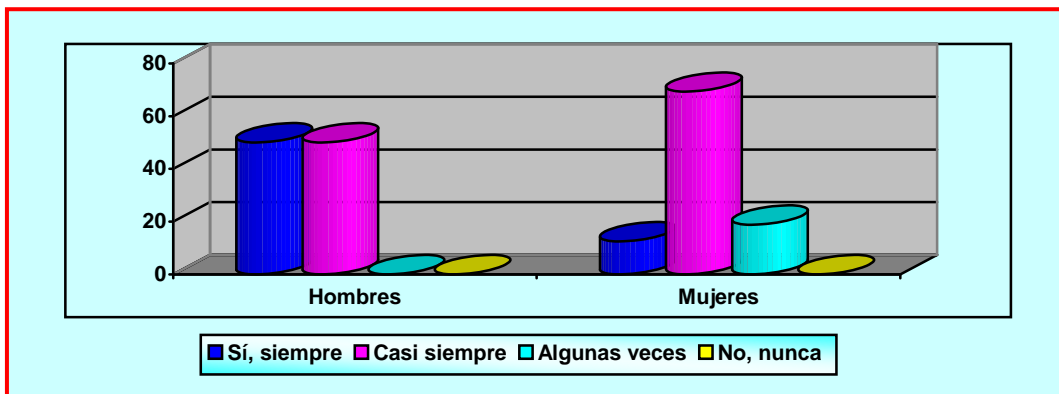


Tabla y Gráfico del ítem IV.43.- Me gusta comprar los juguetes que fomenten la creatividad

Cinco personas responden que siempre les gusta comprar juguetes que fomenten la creatividad, catorce personas responden que casi siempre les gusta, tres responden que algunas veces les gusta y ninguna responde la opción no, nunca.

También en este dato parece haber unanimidad a casi todo el mundo le gusta comprar juguetes que fomenten la creatividad y a nadie no le gusta.

Traemos aquí a colación la teoría de las inteligencias múltiples, modelo propuesto por Howard Gardner (2005)²³ en el que la inteligencia no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Gardner define la inteligencia como la "*capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas*".

²³ Gardner, Howard (2005). *Las inteligencias múltiples. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

IV.44.- Prefiero que los juguetes fomenten habilidades

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	2	33,3	1	6,3	3	13,6
Casi siempre	4	66,7	7	43,8	11	50
Algunas veces	0	0	7	43,8	7	31,8
No, nunca	0	0	1	6,3	1	4,5
Totales	6	100%	16	100	22	100

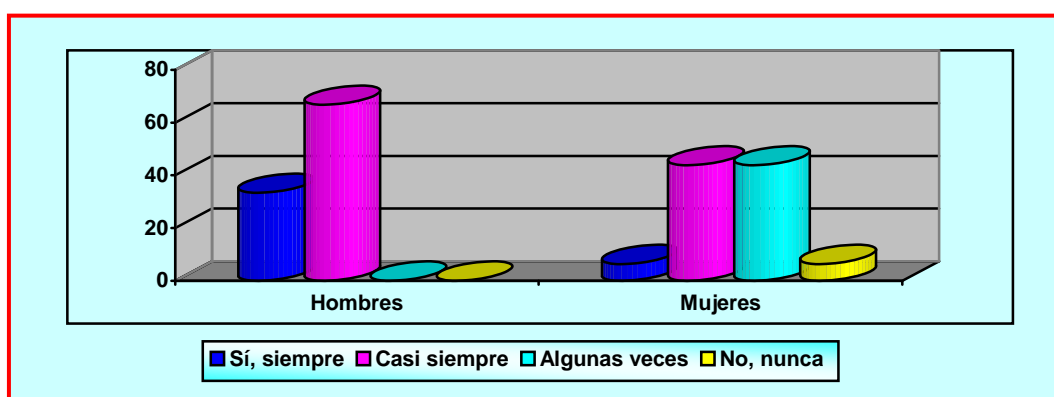


Tabla y Gráfico del ítem IV.44.- Prefiero que los juguetes fomenten habilidades

Ante la pregunta si prefieren que los juguetes fomenten habilidades un 13,6% responden que si , siempre, un 50% responden que casi siempre, un 31,8 responden que algunas veces y un 4,5% responden no, nunca.

Nuevamente la mayoría parece que prefiere que el juguete fomente habilidades pero esta vez el dato no es tan amplio como en preguntas anteriores, ya que la opción algunas veces tiene más peso que en las respuestas anteriores.

Chateau (1993) ²⁴ considera “que los niños desarrollan las múltiples facetas de su personalidad: aprenden a relacionarse con el entorno, desarrollan sus aspectos más creativos y perfeccionan sus múltiples habilidades ayudándoles a canalizar tanto su energía vital (física) como la mental y la emocional, lo que es de gran ayuda en su desarrollo integral como personas completas facilitándoles su integración en el entorno social en que se mueven”. En razón de eso hay que buscar el juguete adecuado y estar muy conscientes del papel que tendrá en el desarrollo del niño.

²⁴ Chateau, Jean (1993). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

IV.45.- Mi hijo/a es cuidadoso/a con sus juguetes

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	2	33,3	1	6,3	3	13,6
Casi siempre	2	33,3	6	37,5	8	36,4
Algunas veces	2	33,3	8	50	10	45,5
No, nunca	0	0	1	6,3	1	4,5
Totales	6	100%	16	100	22	100

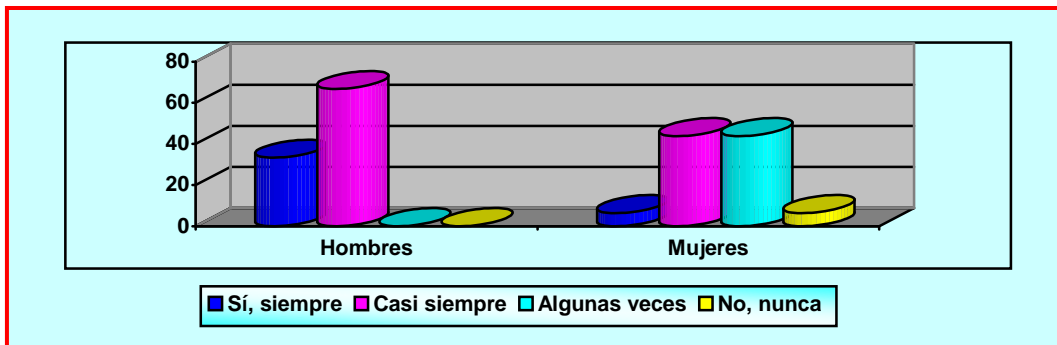


Tabla y Gráfico del ítem IV.45.- Mi hijo/a es cuidadoso/a con sus juguetes

Tres personas responden que sus hijos/as *son siempre* cuidadosos con los juguetes (13,2%); ocho personas responden que *casi siempre* (36,4%), diez responden que *algunas veces* (45,5%) y una persona responde que *nunca* es cuidadoso o cuidadosa con sus juguetes.

Este dato lo puedo contrastar día a día en mi clase, por lo general la practica totalidad de mi alumnado es bastante cuidadoso con los juguetes y el material, salvo alguna excepción casi todos cuidan bastante bien el material, pero parece que en casa, este dato baja y no lo cuidan tan bien.

Gartner, (2006)²⁵ ha elaborado unos Consejos para que los niños y niñas guarden los juguetes, entre ellos señalamos el hacer que guardar los juguetes sea una actividad familiar. Este es un buen momento para que los padres revisen los juguetes que necesitan reparaciones, o se deshagan de aquellos que ya no pueden ser reparados. Una reparación sencilla puede mantener un juguete por un largo tiempo. También señala que se mantenga expectativas razonables. Los hijos quizás no puede hacer las cosas de la manera que tu quieres, pero este es el momento adecuado para enseñar y aprender.

²⁵Gatner, Nancy (2006). *Pequeñas ideas para las familias. Extensión, Vida Familiar.* Extensión de la Universidad de Illinois.

IV.46.- A mi hijo/a le gusta jugar con sus juguetes con otros niños / as

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	1	16,7	1	6,3	2	9,1
Casi siempre	4	66,7	9	56,3	13	59,1
Algunas veces	1	16,7	6	37,5	7	31,8
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	16	100	22	100

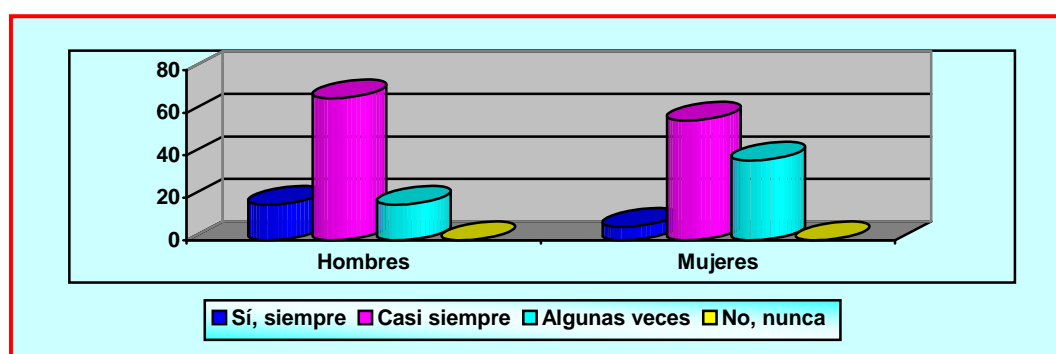


Tabla y Gráfico del ítem IV.46.- A mi hijo/a le gusta jugar con sus juguetes con otros niños / as

A la pregunta si mi hijo o hija le gusta jugar con sus juguetes con otros niños y niñas un 9,1% responden que sí, *siempre*; un 59,1% *casi siempre* y un 31,8% responden que *algunas veces*. En esta clase dónde están los hijos de las personas encuestadas, la mayoría del alumnado trae juguetes para jugar con los demás, rara vez traen un juguete para jugar solos, son ellos mismos los que buscan amigos y amigas para jugar con ese juguete, el dato de que ninguno no quiere jugar con sus juguetes con los demás niños, es importante porque demuestra que el proceso de socialización en el colegio funciona bien.

En un mundo tan estrechamente interrelacionado como el nuestro, el problema ético es la creación de una convivencia basada en la justicia, la paz y la cooperación. Una convivencia guiada por un código ético construido con el diálogo, el encuentro con las otras personas y la construcción de un espacio común de regulación de los problemas vitales. (González Lucini, 1999: 94-104)²⁶. Estos aspectos pueden y deben estar presentes en los juegos y juguetes que comparten con otros niños y niñas.

²⁶ González Lucini, Fernando (1999). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.

Albadalejo Nicolás (2001)²⁷ considera que el jugar con otros puede mejorar las relaciones sociales. “Facilitará que el niño al interaccionar con el juguete, al llevar a cabo el juego que el juguete promueve, al cooperar con los iguales y con el adulto, aumente su confianza, su seguridad en sí mismo, desarrolle un autoconcepto positivo”. Los retos planteados por el juguete serán por tanto de una dificultad moderada o partirá de actividades sencillas en las que la dificultad vaya aumentando, alcanzando progresivamente un conocimiento más elevado y estructurado del objeto de aprendizaje. Estimulará la interacción cooperativa entre el niño y el adulto y entre el niño y sus iguales. Favorecerá las relaciones de amistad y la convivencia con los iguales.

IV.47.- Mi hijo/a respeta a los demás cuando juegan con él/ella

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	2	33,3	1	6,3	3	13,6
Casi siempre	3	50	8	50	11	50
Algunas veces	1	16,7	6	37,5	7	31,8
No, nunca	0	0	1	6,3	1	4,5
Totales	6	100%	16	100	22	100

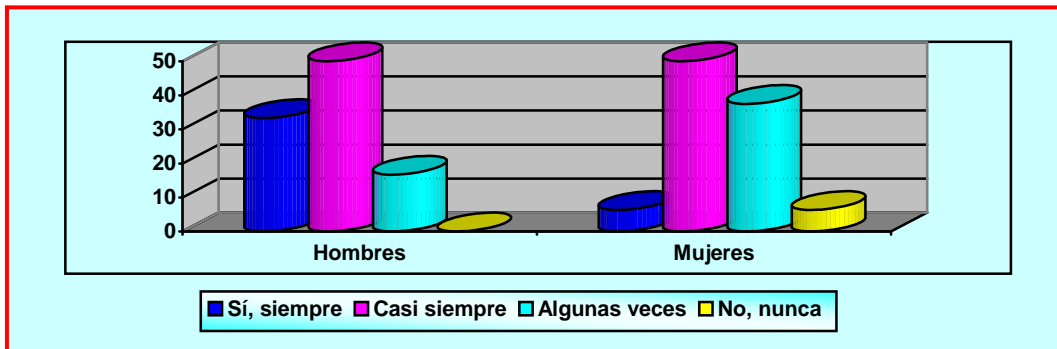


Tabla y Gráfico del ítem IV.47.- Mi hijo/a respeta a los demás cuando juegan con él/ella

Tres personas responden que siempre su hijo o hija respeta a los demás cuando juega (13,6%), once encuestados (50%) responden que *casi siempre*; siete responden *que algunas veces* y una familia responde que *nunca respeta* los demás. Estos datos difieren un poco con la percepción del maestro (investigador) en su aula, donde la mayoría salvo alguna excepción de dos o tres alumnos/as, se respetan bastante bien y no suele haber problemas, posiblemente en casa las normas no estén tan claras como en el colegio y pueda haber problemas cuando juegan con otros niños y niñas.

²⁷ Albadalejo Nicolás, Juan José (2001). *El juguete didáctico, una herramienta para su evaluación*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.

Coincidimos con la opinión expresada por Ruiz Rossi (2004)²⁸, al considerar que el juego es también un medio valioso para la socialización; a través del juego se aprende a respetar al otro, a compartir, a jugar en grupo. El niño aprende tanto en el juego, como en los trabajos en equipo a aceptar al otro, a saber hacerse aceptar, y a comprobar que juntos van a lograr más que aislados, aunque esto exija algunas concesiones. El niño aprende diferentes escalas de valores: respetar y ser respetado, querer y ser querido, y fundamentalmente aprende a integrarse, para lo cual cada uno debe dar algo.

IV.48.- Prefiero que mis hijos/as jueguen en casa con los juguetes

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	1	16,7	2	12,5	3	13,6
Casi siempre	4	66,7	6	37,5	10	45,5
Algunas veces	1	16,7	8	50	9	40,9
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	16	100	22	100

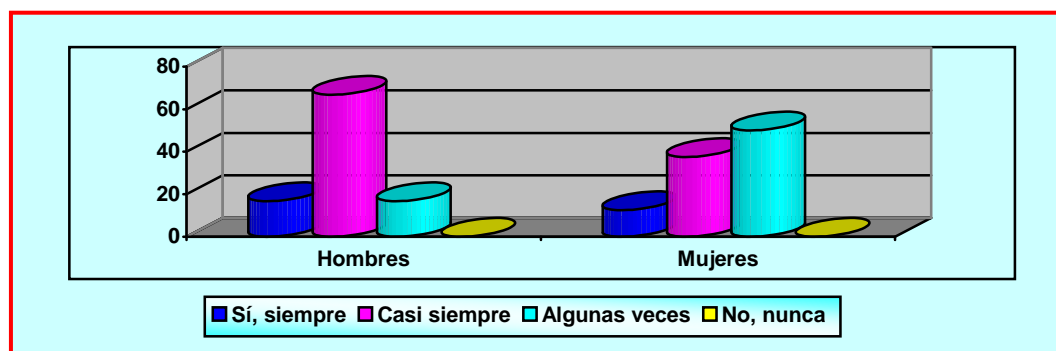


Tabla y Gráfico del ítem IV.48.- Prefiero que mis hijos/as jueguen en casa con los juguetes

Un 13,6% de los encuestados responden que prefieren que *siempre jueguen en casa*; un 45,5% responden que *casi siempre* quieren que jueguen en casa, un 40,9% responden que lo prefieren *algunas veces* y nadie responde la opción *no, nunca*.

Más de la mitad de las familias (59,1%) prefieren que jueguen en casa, Almuñecar es un pueblo con un tráfico importante, los parques y zonas de juego no están cerca de la zona donde suelen vivir y la zona más próxima para jugar es la playa. El dato de que nadie no quiera que sus hijos no jueguen fuera de casa, puede revelar que en casa a veces es difícil tener todo el día al hijo e hija y que necesita salir y jugar fuera del hogar.

²⁸ Ruiz Rossi, Marta (2004). Importancia del juego en la infancia. *Mensajero*, nº 9. septiembre 2004.

IV.49.- Prefiero que mis hijos/as jueguen con los juguetes con otros niños /as

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	2	33,3	2	12,5	4	18,2
Casi siempre	3	50	8	50	11	50
Algunas veces	1	16,7	6	37,5	7	31,8
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	16	100	22	100

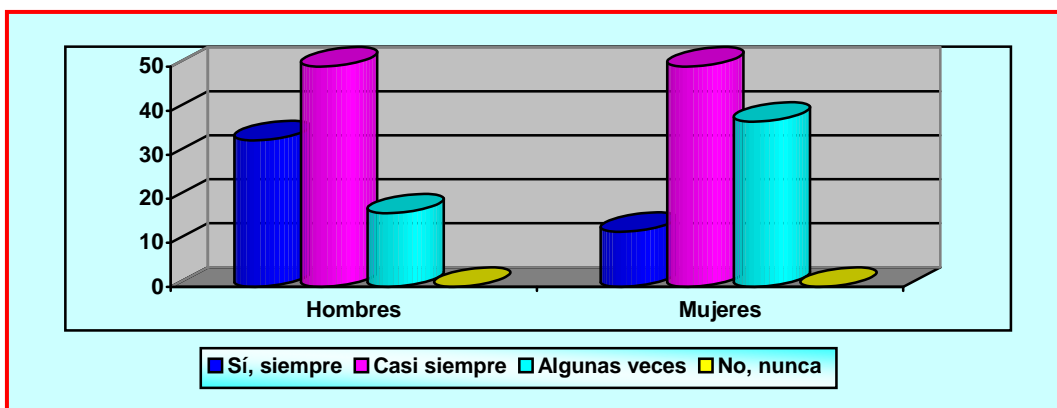


Tabla y Gráfico del ítem IV.49.- Prefiero que mis hijos/as jueguen con los juguetes con otros niños/as

Cuatro familias responden que siempre prefieren que sus hijos jueguen con los juguetes con otros niños / as, once familias responden que casi siempre lo prefieren, siete familias responden que algunas veces y ninguna responde la opción no, nunca.

Nuevamente llama la atención que nadie prefiera que su hijo o hija no juegue con los demás, la opción casi siempre es elegida por el 50% de las personas que contestan.

Rodríguez Chillón (1999: 73)²⁹ considera que el deseo de ayudar y colaborar con otros, hará que nuestras limitaciones humanas, que nos hacen seres llenos de imperfecciones, mejoren y disminuyan por el deseo de convivencia como fruto de la consciente voluntad de unión común y respeto a las opiniones y actitudes de los demás.

²⁹ Rodríguez Chillón, Gloria (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.

IV.50.- Con los juguetes que se le compran juegan después todo el año, responsabilizándose de su mantenimiento

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	3	50	1	6,3	4	18,2
Casi siempre	1	16,7	7	43,8	8	36,4
Algunas veces	2	33,3	8	50	10	45,5
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	16	100	22	100

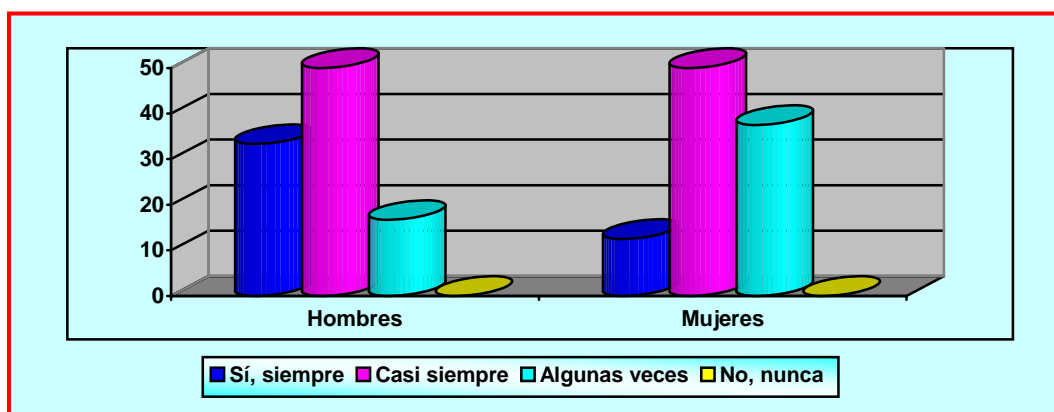


Tabla y Gráfico del ítem IV.50.- Con los juguetes que se le compran juegan después todo el año, responsabilizándose de su mantenimiento

Un total de un 18,2% de las personas encuestadas que responden, afirman que *siempre juegan* sus hijos e hijas con los juguetes durante todo el año, un 36,4% responden que *casi siempre*, un 45,5% responden que *algunas veces* y un 0% responde *no, nunca*.

El juguete cuando pasa un tiempo puede perder interés, se puede estropear, puede dejar de tener la satisfacción que al niño o niña le producía al jugar, la motivación por parte de las familias por seguir utilizándolos, el buscar otras posibles funciones o usos de ese juguete, el ayudar a buscar nuevas posibilidades de uso, es algo que implica a la familia, si casi la mitad de las personas (45,5%) que responden dicen que con los juguetes que les compran juegan *algunas veces* durante todo el año, podrían hablar y jugar con sus hijos para que los volvieran a motivar para jugar con esos juguetes.

IV.51.- Prefiero que mis hijos/as con los juguetes jueguen en la calle

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	0	0	0	0	0	0
Casi siempre	0	0	0	0	0	0
Algunas veces	4	66,7	16	100	20	90,9
No, nunca	2	33,3	0	0	2	9,1
Totales	6	100%	16	100	22	100

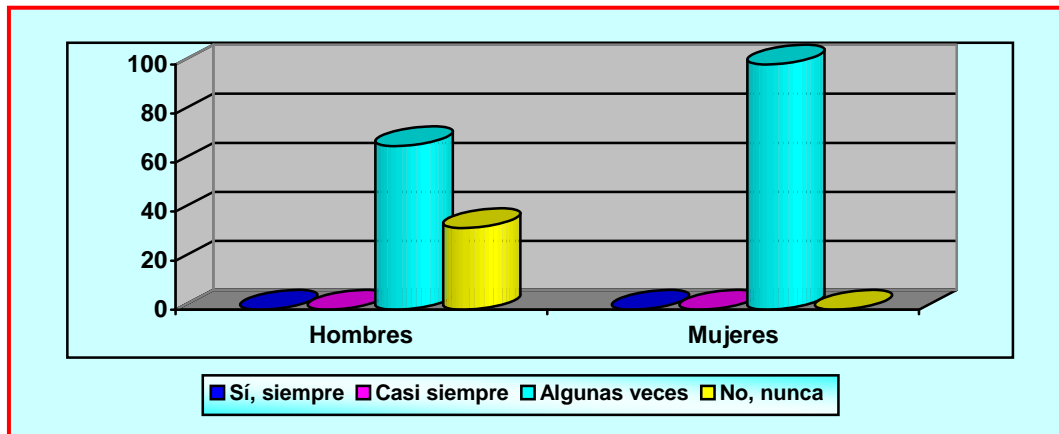


Tabla y Gráfico del ítem IV.51.- Prefiero que mis hijos/as con los juguetes jueguen en la calle

Las opciones siempre y casi siempre no han sido elegidas por ninguna persona encuestada. Un 90,9% responden con la opción *algunas veces* y un 9,1% responden la opción *no, nunca*.

Abumador porcentaje el que afirma que prefiere que algunas veces jueguen en la calle y otras veces no, nadie afirma que prefiere que *siempre* o *casi siempre* jueguen en la calle, posiblemente porque las familias son conscientes de los peligros que hay en la calle, del tráfico, posibles accidentes, inseguridad...

La falta de seguridad en las calles, dominadas por los automóviles, limita su movilidad y su autonomía. Los niños no pueden estar solos para jugar y relacionarse con otros niños en la calle lejos del control de los adultos. Esta restricción de su autonomía influye negativamente en su desarrollo físico, cognitivo y social. La ausencia de seguridad se traduce para ellos en el encierro en sus casas y en la prohibición de salir a la calle solos.

IV.52.- Tengo en cuenta los valores que pueden transmitir los juguetes a la hora de comprarlos

	Hombres		Mujeres		Totales	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencias	%
Sí, siempre	3	50	4	25	7	31,8
Casi siempre	2	33,3	9	56,3	11	50
Algunas veces	1	16,7	3	18,8	4	18,2
No, nunca	0	0	0	0	0	0
Totales	6	100%	16	100	22	100

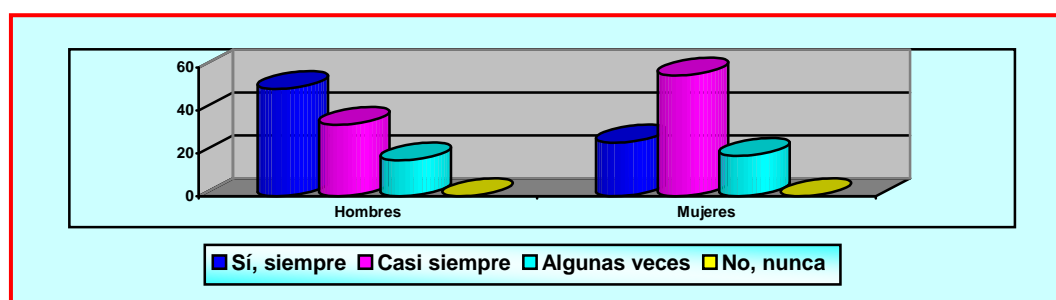


Tabla y Gráfico del ítem IV.52.- Tengo en cuenta los valores que pueden transmitir los juguetes a la hora de comprarlos

Ante la pregunta de si tengo en cuenta los valores que puede transmitir los juguetes a la hora de comprarlos, siete personas (31,8%) responden que *siempre lo tienen en cuenta*, once personas (50%) responden que *casi siempre*, cuatro personas responden que *algunas veces* lo tienen en cuenta y ningún encuestado responden *no, nunca*.

Uniando las dos opciones positivas obtenemos que el 81,3% tiene en cuenta los valores que pueden ayudar a transmitir los juguetes, es importante que no haya ninguna persona que no lo tenga presente, en clase hemos trabajado mucho este aspecto con el alumnado, evitando siempre juguetes que pudieran transmitir valores negativos.

La Asociación AVACU (2006)³⁰ recomienda comparar precios antes de comprar, porque "*no siempre el juguete más caro es el más bueno*" y no dejarse influenciar por la publicidad. Además, recomienda comprar juguetes que se adapten al proceso evolutivo del niño, para que pueda desarrollar las actitudes correspondientes a su edad y que sirva para estimular la creatividad y la imaginación del niño.

³⁰ AVACU (2006) Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios. Otros consejos que da AVACU son comprobar que cada juguete lleve la marca de seguridad de la Comunidad Europea (CE) y la información que acompaña al juguete en el etiquetado sobre su uso, edad recomendada, composición y grado de peligrosidad. Todas estas "reseñas" son la garantía de que el juguete se adapta a las normas de seguridad vigentes

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPITULO V

- Albadalejo Nicolás, J.J. (2001). *El juguete didáctico: una herramienta para su evaluación*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Caballo, V.E. (1993). *Manual de entrenamiento y evaluación de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Chateau, J. (1993). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Fodor, E.; Morán, M. y Moleres, A. (2007). *Todo un mundo de sorpresas. Educar jugando. El niño hasta los 5 años*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garcés, J. (2002) Asociación Nacional de Estudios Psicológicos y Sociales, "Consejos para que los Reyes Magos y Papá Noel acierten en la compra de regalos a los niños": Disponible en [http:// www.ampacolegioalhambra.org/article.php?id_article=150](http://www.ampacolegioalhambra.org/article.php?id_article=150)
- Gardner, H. (2005). *Las inteligencias múltiples. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gatner, N. (2006). *Pequeñas ideas para las familias. Extensión, Vida Familiar*. Extensión de la Universidad de Illinois.
- González Lucini, F. (1999). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- Linaza, J. L. (1992). *Jugar y aprender. Colección Documentos para la Reforma*. Documento n. 7. Madrid: Ed. Alhambra Longman.
- Martínez Reina, M^a. C. (2005). *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Observatorio Idea Sana EROSKI (2007). *La opinión del niño*. Disponible en: [http:// ideasana.fundacioneroski.es /web/es /17/opinion/](http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/17/opinion/)
- Ortega Ruiz, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Rodríguez Chillón, G. (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.
- Ruiz Rossi, M. (2004). Importancia del juego en la infancia. *Mensajero*, nº 9. septiembre 2004.
- Tierno Jiménez, B. (2005). *Hoy, aquí y ahora: estás a tiempo de ser feliz*. Madrid: Ediciones Temas de hoy S.A.

Direcciones electrónicas

<http://www.jugueteseguro.coop>

http://www.ampacolegioalhambra.org/article.php3?id_article=150

<http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/campanas/observatorio6/>

http://www.consumer.es/web/es/economia_domestica/2002/12/17/55310.php

http://www.ampacolegioalhambra.org/article.php3?id_article=150

<http://www.ideasana.fundacioneroski.es/web/es/17/opinion/>

http://www.consumer.es/web/es/economia_domestica/2002/12/17/55310.php

http://www.facilísimo.com/foro/padres/el-precio-de-los-juguetes_1248.html

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO EXPERTO EN EDUCACIÓN INFANTIL

SUMARIO DEL CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO EXPERTO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CAMPO 1.- LA UTILIZACIÓN DEL JUEGO Y EL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL

1.1.- LA UTILIZACIÓN DEL JUEGO EN EDUCACION INFANTIL

- 1.1.1.- Como Procedimiento Metodológico (JPM)
 - Propicia el aprendizaje (JPA)
 - Mejora de las capacidades (JPC)
 - Su uso en la metodología de Rincones (JPR)
- 1.1.2.- El juego como Contenido (JCO)
 - En las tareas de clase (JCT)
 - El Juego una asignatura mas (JCA)
- 1.1.3.- El Juego como Premio (JPP)
- 1.1.4.- El Juego como recreación (JCR)

1.2.- UTILIZACIÓN DEL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL

- 1.2.1.- Mediador lúdico (JML)
- 1.2.2.- Mediador evolutivo (JMV)
- 1.2.3.- Mediador de aprendizaje (JMA)
- 1.2.4.- Mediador educativo (JME)

CAMPO 2.- INFLUENCIAS DEL ENTORNO EN LA COMPRA DE JUGUETES A NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

2.1.- EL ENTORNO FAMILIAR (EFA)

2.2.- EL ENTORNO SOCIOCULTURAL

- 2.2.1.- Juguete objeto de consumo (JCO)
- 2.2.2.- Juguete sexista (JSX)
- 2.2.3.- Juguete bélico (JBE)

2.3.- EL ENTORNO MEDIÁTICO (EME)

2.4.- EL ENTORNO ESCOLAR (EES)

CAMPO 3.- EL JUEGO Y EL JUGUETE EN EL DESARROLLO DE LA TRANSVERSALIDAD, VALORES Y ACTITUDES EN EDUCACIÓN INFANTIL

3.1. - TEMAS TRANSVERSALES. PAPEL DEL JUEGO Y EL JUGUETE EN SU TRANSMISIÓN

- 3.1.1.- Educación para la Paz (EPA)
- 3.1.2.- Educación para la Igualdad entre los géneros (COE)
- 3.1.3.- Educación para la Salud (ESA)
- 3.1.4.- Educación Ambiental (EAM)
- 3.1.5.- Educación Vial (EVI)
- 3.1.6.- Educación para el consumo responsable (ECO)

3.2.- LOS VALORES Y LAS ACTITUDES. PAPEL DEL JUEGO Y DEL JUGUETE EN SU TRANSMISIÓN

- 3.2.1.- En el valor de la Responsabilidad (RES)
- 3.2.2.- El valor del Respeto (VRT)
- 3.2.3.- El Valor de la Amistad / Compañerismo (VAM)
- 3.2.4.- El valor de la Autoestima (VAU)

CAMPO 4.- EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL JUEGO DEL JUGUETE

4.1.- PROPICIAR TIEMPOS Y ESPACIOS PARA EL JUEGO

- 4.1.1.- Juegos en casa (JCA)
- 4.1.2.- Juego en la calle (JCL)
- 4.1.3.- Propiciar la Autonomía (JPA)

4.2.- SEGUIR CRITERIOS EDUCATIVOS PARA LA COMPRA DE JUGUETES ADECUADOS PARA SUS HIJOS/AS (UCD)

4.3.- NO FOMENTAR EL CONSUMISMO DE JUGUETES EN LOS HIJOS/AS (NCO)

4.4.- MENOR SUPERPROTECCIÓN A LOS HIJOS/AS (MSP)

CAMPO 5.- EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL JUEGO DEL JUGUETE

5.1.- LA SOCIALIZACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO Y DEL JUGUETE

- 5.1.1.- Juegos colectivos y juegos cooperativos (SJC)
- 5.1.2.- Metodología de Trabajo en grupo: Rincones y talleres
 - Rincones de Juego (SML)
 - Talleres de Juego (SML)
- 5.1.3.- La Metodología en función de los objetivos (SFO)

5.2.- LA COORDINACIÓN DE LAS ACCIONES (COA)

5.3.- PROPUESTAS DE MEJORA

- 5.3.1.- Mejorar la relación Familia-Escuela (PFE)
- 5.3.2.- Taller del juguete didáctico (PTE)
- 5.3.3.- Escuelas de Padres (PEP)

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VI

CAMPO 1.- LA UTILIZACIÓN DEL JUEGO Y EL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL

“De cero a cinco años, el juego es la única asignatura; de cinco a diez, la asignatura más importante; de diez a quince, necesaria; de quince a veinticinco, muy conveniente”
ANDRÉS MANJÓN, 1901

En el Diccionario de la Real Academia de Lengua Castellana de 1837 aparece la palabra “Juego” con la siguiente definición: (*ludus*), entretenimiento, diversión y “jugar” (*ludere*), entretenerse, divertirse con algún juego, travesear, retozar. En el Diccionario de la Real Academia de Lengua Española (2004)¹ actual indica: “Juego” (*iocus*), acción y efecto de jugar, pasatiempo y diversión. Ejercicio recreativo sometido a reglas, y en el cuál se gana o se pierde. Acción desplegada espontáneamente por la mera satisfacción que representa. “Jugar” (*iocari*), hacer algo con el sólo fin de entretenerse o divertirse, travesear, retozar, tomar parte en un juego.

El juego ocupa un amplio espacio de las vivencias y experiencias infantiles. El juego consiste entonces en una identificación interior y en una presentación exterior. Durante el juego los niños y niñas hacen uso de muchos mecanismos típicos del aprendizaje: tratan a los juguetes de manera original, muchas veces narrando sus actividades, y agrupan juguetes similares, simplificando la memoria.

La característica decisiva del juego es que consiste en cualidades adquiridas igual que en capacidades, habilidades y destrezas que se comprueban, se modifican, estabilizan, varían y amplían. En el juego infantil están todas las posibilidades de la vida feliz del niño. Por tanto, las prioridades educativas del juego son aprovechar todas esas posibilidades, reconociendo en toda su amplitud. Hahn (1988: 25)².

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión y una vez establecidas las categorías correspondientes, hemos establecido el siguiente cuadro en el que aparecen las subcategorías y sus códigos correspondientes.

¹ Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2004). www.rae.es

² Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.

CAMPO 1	LA UTILIZACIÓN DEL JUEGO Y EL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL			CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- UTILIZACIÓN DEL JUEGO EN EDUCACION INFANTIL	1.1.1.- Como Procedimiento Metodológico	Aprendizaje	JPA
			Mejora de las capacidades	JPC
			Uso en Rincones	JPR
		1.1.2.- Como Contenido	Tareas de clase	JCT
			Asignatura	JCA
		1.1.3.- Como Premio		JCP
		1.1.4.- El Juego como Recreación		JCR
	1.2.- UTILIZACIÓN DEL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL	1.2.1.- Mediador lúdico		JML
		1.2.2.- Mediador evolutivo		JMV
		1.2.3.- Mediador de aprendizaje		JMA
1.2.4.- Mediador educativo			JME	

El Moderador del Grupo de Discusión de expertos en Educación Infantil, comienza planteando la siguiente pregunta: *¿Qué opinión tenéis sobre el uso del juguete y del juego en la clase de Educación Infantil?*, de las opiniones expresadas realizamos el siguiente análisis y discusión:

1.1.- LA UTILIZACIÓN DEL JUEGO EN EDUCACION INFANTIL

1.1.1.- Como Procedimiento Metodológico (JPM)

El Juego es un medio de exploración y expresión, un instrumento para la organización y aplicación de habilidades y, un factor de socialización e integración. La noción de espacio lúdico para la estimulación y organización del conocimiento, potenciado por el uso creativo de los recursos de la tecnología de la información y las telecomunicaciones, es una herramienta educativa importante. El juego es también un apoyo con fines de motivación, diagnóstico y evaluación, además de servir para propiciar la creación de productos educativos.

➤ **Propicia el aprendizaje (JPA)**

Valiño (2006)³ define el aprendizaje “como proceso interactivo, en el que el sujeto acciona constructivamente sobre la realidad produciendo modificaciones en él y en el objeto, consideraremos aprendizajes a los productos de este proceso”. Pensar el aprendizaje en dos niveles nos permite orientar el proceso para lograr productos: desde esta posición hablamos del aprender y de los aprendizajes. Para promover aprendizajes a través del juego considero indispensable la reflexión sobre el proceso de juego.

El objetivo del profesorado es pasar de la vivencia a la experiencia, de la vivencia de jugar a la experiencia de jugar. Es a través de la reflexión que las vivencias se transforman constituyéndose en experiencias. En otras palabras, podemos decir que las experiencias son vivencias sobre las cuales la conciencia ha generado un proceso especial de reflexión, estas ideas se expresan como siguen en el Grupo de Discusión.

El uso del juego es de suma importancia para el aprendizaje de los niños, todo lo que se aprende jugando se asimila mejor, desarrolla la imaginación, el niño expresa su modo de ver el mundo, ayuda a desarrollar la creatividad, el juego implica aprender normas, se aprende a resolver conflictos, etc...

Profesor 6 (080-085) JPA

Yo lo trabajo a través del juego yo de hecho la lectoescritura la trabajo a través del juego, como tu dices, en el suelo dibujamos la letra que estamos aprendiendo, aprendiendo a dirigir especialmente la direccionalidad de la o para luego no invertirla, jugamos en la clase al veo-veo, jugamos en la clase a como suenan las palabras o sea que a través del juego es como realmente se aprenden las palabras.

Profesora 1 (120-127) JPA

➤ **Mejora de las capacidades (JPC)**

El mundo del juego es el medio más natural de los niños para el desarrollo personal y el aprendizaje positivo. El juego adquiere en la infancia un valor psicopedagógico evidente siendo la fuente más importante de progreso y aprendizaje, a través del cual, se desarrollan una serie de aspectos cognitivos como la memoria, la atención y el rendimiento. Por otro lado, fomenta la superación del egocentrismo cognitivo, desarrolla la imaginación y la creatividad, estimula la construcción y favorece el desarrollo del lenguaje.

...para mi la metodología que hay que utilizar en el aula es jugar, o sea que realmente en infantil se juega, pero yo diferenciaría lo lúdico y los juegos del día a día, pues si que es verdad, nosotros hemos aprendido la s y hemos hecho la serpiente y hemos aprendido mil millones de juegos, pero luego

³ Valiño, Gabriela (2006). *Juego y desarrollo cognitivo: de la teoría a la construcción de un esquema conceptual y operativo para la práctica psicopedagógica*. Buenos Aires: Stadium.

esta el juego como tal, me explico, el juego de los rincones, el juego simbólico, el juego de la ficha, jugar en la clase con un juguete a hacer juegos con la seño, son juegos dirigidos y es distinto, me explico a eso es lo que me refiero, la diferencia, que efectivamente aprenden jugando.

Profesora 1 (130-140) JPC

➤ **Su uso en la metodología de Rincones (JPR)**

Es evidente que en estos momentos existe una gran proliferación de rincones de actividad, pero no siempre debajo de esta palabra existe unanimidad de criterios, ni igualdad de formas en el momento de aplicar dicha metodología. En el Grupo de Discusión se hace hincapié en la necesidad de que cada docente reflexione sobre cuál debe ser la forma idónea para elegir una metodología, y qué es lo que hay que tener en cuenta en el momento de la organización del aula, para garantizar de manera fructífera las diferentes opciones metodológicas.

En otros sitios si que es cierto que se utiliza lo que sería la filosofía de los rincones, donde la ficha puede ser un rincón mas y donde los juguetes, los rincones tienen una serie de objetivos establecidos en función de la unidad didáctica que trabajan y los rincones de juego como los denominan son tan importantes como la ficha.

Profesor 3 (007-011) JPR

Existen muchas escuelas de infantil que utilizan esa metodología de rincones y abogan por una metodología a través de la acción y experimentación donde el juego es la base fundamental de su enseñanza, pero ciertamente estoy de acuerdo contigo donde el uso del juego en sus aulas pues esta mas relacionado, vinculado con lo que es el juego libre, los espacios entrecomillas recreo o el premio como has comentado.

Profesora 5 (035-043) JPR

Podemos agrupar los rincones y clasificarlos en: rincones de juego y rincones de trabajo por un lado, y rincones individuales y rincones colectivos o talleres por otro. Pese a la diversidad de criterios existentes, aquí intentaré aclarar cuál es mi punto de vista acerca de cada uno de ellos.

Pujol Maura (2004)⁴ considera que los rincones son “espacios delimitados y concretos, situados en las propias clases, donde los niños y niñas trabajarán simultáneamente”. Como se desprende de la definición anterior, la actividad puede desarrollarse de forma individual o colectiva (según el agrupamiento que se decida), y su contenido puede diferenciarse en rincones de trabajo o en rincones de juego (según la naturaleza de la actividad). La propuesta de trabajo por rincones responde a la necesidad de establecer

⁴ Pujol Maura, María Teresa (2004). *Los rincones, una forma de organizar el aula*. Apuntes pedagógicos. Disponible en <http://eduguia.net/Docentes/1a5>

estrategias organizativas que den respuesta a los distintos intereses de los niños y niñas, y que, a la vez, respeten los diferentes ritmos de aprendizaje.

1.1.2.- El juego como Contenido (JCO)

Hay que tener en cuenta que, para garantizar la asunción de los diferentes contenidos curriculares, es preciso ofrecer la posibilidad de trabajar de forma individual y de forma colectiva, ya que cada una de estas formas ofrece diferentes posibilidades de dar respuestas distintas, que sean complementarias en el proceso de aprendizaje significativo y funcional, a las diversas situaciones educativas.

Los contenidos no son objetos naturales sino que se “*construyen*” para la enseñanza, son el resultado de decisiones políticas, epistemológicas, científicas y pedagógicas de un conjunto variado de actores distribuidos en una escala que va desde las altas esferas de conducción del sistema educativo (sus decisiones son más abstractas, alejadas de las prácticas reales pero con un poder simbólico considerable), hasta los docentes que seleccionan cotidianamente aquello que enseñarán en sus clases.

➤ En las tareas de clase (JCT)

La consideración del juego como contenido a incluir en las tareas de clase, como aprendizaje de normas, de conceptos, de procedimientos, de actitudes y valores forma parte del día a día de las clases de Educación Infantil, expresando el profesorado de nuestro Grupo de Discusión, que el juego forma parte de las tareas de clase.

El hecho de acabar antes es porque posiblemente sea más maduro a la hora de hacer el trabajo individual que le han mandado posiblemente no se haya distraído o se haya puesto a charlar con los de al lado han acabado pronto y se ha puesto a jugar

Profesor 3 (020-025) JCT

Hay niños que a lo mejor el trabajo individual que tienen que hacer les resulta mas pesado, les resulta mas complicado y se pueden tirar haciendo una ficha 40 minutos y cuando ha terminado la ficha es la hora del recreo y ya se te ha acabado la hora de jugar con los juguetes.

Profesor 3 (026-031) JCT

La idea de aplicar el juego en la institución educativa no es una idea nueva, se tienen noticias de su utilización en diferentes países y sabemos además que en el Renacimiento se le daba gran importancia al juego. La utilización de la actividad lúdica en la preparación de los futuros profesionales se aplicó, en sus inicios, en la esfera de la dirección y organización de la economía. El juego, como forma de actividad humana, posee un gran potencial

emotivo y motivador que puede y debe ser utilizado con fines docentes, fundamentalmente en la institución educativa. La motivación que propicia el juego puede y debe ser aprovechada para el aprendizaje de contenidos conceptuales, que de otra manera sería difícil que el alumnado de Educación Infantil pusiera la atención selectiva necesaria para su aprendizaje, así se expresa en nuestro Grupo de Discusión.

Yo, inicio a la lectoescritura con lo que eso conlleva, el tener ya una percepción de que para realizar ese tipo de adquisiciones hay que trabajar con ficha, no se podría trabajar y es la reflexión que yo lanzo a través del juego, para la adquisición de esos contenidos no procedimentales como tales sino conceptuales, por ejemplo se me ocurre para la adquisición de esa direccionalidad, que tiene que ver mucho con la espacialidad para la adquisición de esa escritura o lectoescritura, no podría trabajarse a través del juego.

Profesora 5 (107-118) JCT

Los resultados de una ambiciosa investigación coordinada por Marcelo (1992)⁵, en la que se estudiaban las preocupaciones de los profesores, muestran diferencias de los problemas en función del nivel de enseñanza. Por ejemplo, en Educación Infantil es la organización del tiempo, de los espacios en clase y los métodos de enseñanza. La dinámica de rincones de juego, implica un trabajo en pequeño grupo (4 ó 5 niños). Implica, también, unas normas de funcionamiento mínimas, que para que se cumplan, los educadores/as buscan sistemas de autocontrol por parte de los niños dando respuesta a una secuencia en el trabajo en la se aprenden conceptos, a través de procedimientos de juego.

Hoy por ejemplo en la clase de tres años, estaban jugando al gato y al ratón con las piezas, estaban haciendo sumas, mira vamos a poner las verdes por un lado, las rojas por otras y el niño hay estaba desarrollando conocimientos, se esta haciendo más autónomo por el mismo y a través del juguete en sí.

Profesora 2 (167-170) JCT

➤ **El Juego una asignatura mas (JCA)**

En la línea de lo expresado por el pedagogo insigne Andrés Manjón (1901)⁶ “*De cero a cinco años, el juego es la única asignatura; de cinco a diez,*

⁵ Marcelo, Carlos (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

⁶ D. Andrés Manjón fue un sacerdote y pedagogo español que nació en Sargentos (Burgos) en 1.846 y murió en Granada en 1.923.

Fue catedrático de Derecho Canónico en Santiago y Granada. Ordenado sacerdote en 1.886, se consagró a la formación y enseñanza de los niños de los barrios pobres de Granada. Fundó para ellos las Escuelas del Ave María, en 1.889, en las que introdujo métodos originales de Pedagogía activa. Frente a la pasividad memorista al uso, la educación en las Escuelas del Ave María se fundamenta en la actividad del alumno, utilizando como recurso didáctico la intuición,

la asignatura más importante; de diez a quince, necesaria; de quince a veinticinco, muy conveniente”, se expresan opiniones por parte del profesorado que participa en nuestro Grupo de Discusión.

Yo me propuse hace un par de años ponerlo como una asignatura mas en infantil, aunque sea globalizada y no hay asignaturas, pero ponerlo como un día obligatoria juego, entonces los Martes toca psicomotricidad, bueno pues un día que hacemos las rutinas los hacemos todo, pero que un día dedicas una parte concreta, especifica a algo mas, bueno pues los Miércoles toca juguetes...

Profesora 1 (045-050) JCA

1.1.3.- El Juego como Premio (JPP)

Pero el juego puede ser utilizado como premio a la realización correcta de las tareas y contenidos de clase. *La motivación es el factor o conjunto de factores que intervienen como causa de la conducta o móvil de la acción*” (Diccionario Enciclopédico Universal). Escartí y Cervelló (1994)⁷ explican que es la dirección del comportamiento humano y la energía con la que nos empleamos en una conducta.

Por mi experiencia como maestro yo veo que los juguetes en educación infantil se suelen utilizar preferentemente cuando el niño acaba la ficha, yo veo que los rincones, los juguetes en general los utilizan los niños cuando han hecho su trabajo individual, prima más el trabajo individual lo que seria la ficha, y una vez que el niño han terminado la ficha y ha cumplido lo que seria el trabajo entonces lo dejan jugar

Profesor 1 (001-006) JPP

Hay niños que si son muy lentos haciendo la ficha hay días que no juegan o juegan menos rato que el que es más rápido y termina antes

Profesor 3 (015-017) JPP

Para Bernardo (1991: 122)⁸ "el fracaso de muchos educadores radica en que no motivan convenientemente en sus clases". Por consiguiente, "la motivación es una de las preocupaciones más graves que tienen actualmente los profesores principiantes" (Gallego, 1990: 175)⁹. En su investigación,

el aprendizaje mediante juegos al aire libre y el contacto con la naturaleza, los trabajos manuales y el canto musical, por lo que la metodología de Manjón figura entre los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva. Su pensamiento educativo quedó recogido en las *Hojas del Ave María*, escritos ágiles, a veces críticos, con noticias sobre la situación de la enseñanza contemporánea y orientaciones pedagógicas para padres y maestros, además de otras publicaciones: *El maestro mirando hacia dentro* (1915) y *El maestro mirando hacia fuera* (1923).

⁷ Escartí, Amparo y Cervelló, Eduardo. (1994). La motivación en el deporte. En Balaguer (dir.). *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros.

⁸ Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: . Rialp.

⁹ Gallego, C. (1990). La motivación en el aula. En MARCELO, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza*. G.I.D. Sevilla, pp. 173 236.

Montero y otros (1992)¹⁰ confirman que este problema condiciona los aprendizajes escolares de los niños y niñas y que supone un reto para los docentes de educación Infantil. El profesorado participante en el Grupo de Discusión indica que si se sabe utilizar los factores desencadenantes de la motivación, el juego es un motivador de primer orden, estimulará el aprendizaje del alumnado.

Pero si que dan menos importancia como comentabas tu, que lo importante es la ficha y luego el premio es el regalo, sino has terminado la ficha no hay premio,

Profesora 1 (055-058) JPP

Como él decía, como el compañero decía efectivamente en la rutina diaria como hay niños que terminan antes que otros y por no ponerle continuamente fichas de ampliación todos los días, hay días pues si que es verdad que es el momento de bueno vete un poquito a jugar mientras terminan tus compañeros, eso si se hace en el día a día,

Profesora 1 (073-077) JPP

1.1.4.- El Juego como recreación (JCR)

La recreación, se puede enmarcar en aquellas oportunidades para el uso del tiempo libre que ofrece la sociedad, y que permiten experimentar el ocio. Partimos también en que el tiempo libre es parte del tiempo individual y social sin restricciones o compulsiones externas. El ocio lo ubicamos en una esfera de actividad vital del ser humano y caracterizada por el placer y la libertad. El ocio visto desde una perspectiva humanista se sustenta en la necesidad de realización e identificación personal y grupal, plantea los beneficios del mismo con énfasis en su función auto-realizadora y su incidencia en la salud, desde una perspectiva integral.

El juego desde el punto de vista de la recreación hay que considerarlo como una experiencia humana anclada en un mundo de valores y significados profundos de los sujetos, pero también enraizados en cada sociedad y tiempo que le da connotaciones, significados y tendencias.

Creo que es necesario dotar de carácter lúdico cualquier actividad que vayamos a realizar evitando la división entre juego y trabajo, ya que el juego es el trabajo de los niños/as. Es la actividad principal que realizan, favorecen las estructuras del conocimiento.

Profesora 7 (085-089)JCR

¹⁰ Montero, A. y cols. (1992). Consideraciones para el diseño de un programa de formación: profesores principiantes. En MARCELO y MINGORANCE (Eds.), *Pensamiento de Profesores y Toma de Decisiones (II). Formación inicial y permanente*. GID. Sevilla, pp. 183 190.

La recreación es un aspecto fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas desde muy pequeños. Con ella los niños y niñas se empiezan a socializar mejor, aprenden que los demás tienen sus propias facetas en su personalidad, responden a diferentes estímulos, la creatividad se proyecta en formas muy variadas en cada uno y en general aprenden a trabajar en equipo a ser activos. (Castañer y Camerino, 1998: 64)¹¹

1.2.- UTILIZACIÓN DEL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Siempre que se comienza a tratar sobre las particularidades del juguete y sus efectos y relaciones con el desarrollo de los niños y niñas, invariablemente se correlacionan con la significación del juego, pues en dependencia de la misma es que generalmente se concibe la elaboración de dichos objetos. Así, por ejemplo, Piaget (1966)¹² establece una clasificación de los juegos que es ampliamente conocida, y en la que se especifican que estos pueden ser funcionales, de construcción, de reglas, de roles, y didácticos, si bien estos últimos no constituyen realmente una categoría en sí mismos, sino una que es extensible a las demás, concepto sobre el cual se ha de volver en un momento posterior.

1.2.1.- Mediador lúdico (JML)

Teniendo en cuenta los valiosos atributos de sus propiedades intrínsecas, podemos considerar al juguete en general como un elemento socio-cultural en el que se reconocen importantes valores formativos, que desempeña un indiscutible rol didáctico de por sí, y que llega a los niños y niñas por otras vías que no son las del establecimiento escolar.

En este punto es importante reconocer que cuando el niño juega conquista conocimientos y adquiere destrezas, y su iniciativa se acrecienta al actuar en forma voluntaria.

Todo depende del uso que se le quiera dar al juguete. Al juego y al juguete se puede utilizar desde diferentes puntos de vista, y entre ellos está el educativo. Lo que no quita que el juego o el uso de un juguete, como algo lúdico, no deja de ser beneficioso para la maduración de los niños.

Profesor 6 (145-150) JML

El juguete puede servir para las dos cosas (también depende de que tipo de juguete se refiera)

Profesora 7 (151-152) JML

¹¹ Castaner Balcels, Marta y Camerino Foguet, Oleguer (1998). *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Barcelona: Paidotribo.

¹² Piaget, J. (1966). "Los estadios del desarrollo intelectual del niño y el adolescente" en *Los estadios en la psicología del niño*. Edición Revolucionaria: La Habana.

Los niños y niñas aprenderán a apreciar los beneficios que los juguetes les aportan, con todas las propiedades que les son inherentes, los que así se convertirán en su propio material lúdico-didáctico autónomo, que los sustentarán en las distintas etapas de su desarrollo y los ayudarán a enfrentar los desafíos que se van generando constantemente durante la compleja etapa de la niñez.

Según que juguetes pueden servir para ocupar el tiempo libre...Pero otros pueden desarrollar en el niño actitudes y valores que los consiguen sólo jugando y compartiendo con otros.

Profesora 8 (153-156) JML

Tomando en cuenta que el juego es para el niño una actividad agradable en la que se expresa libremente y que este está íntimamente ligado con el juguete, podemos ver claramente por que el niño deposita una carga afectiva en éste, es decir los niños quieren sus juguetes por todo lo que para ellos significan.

1.2.1.- Mediador evolutivo (JMV)

El criterio de la edad es fundamental para que el juguete incorporado al juego de niños y niñas cumpla con los objetivos que los educadores pretendemos. Las diferencias cronológicas y biológicas son muy acentuadas en educación Infantil, lo que para niño o niña de tres años es adecuado, para uno de cinco o seis no lo es.

Tenemos también presente que los juguetes, mediadores del juego, son objetos que reciben fuertes proyecciones de la personalidad en formación de los pequeños que los utilizan, lo que pone de manifiesto otro de sus valores: el afectivo.

Por la edad, yo si que la diferenciaría claramente, incluso por el horario de tu día a día, o sea que en tres años tienes una ficha que hacer y luego el resto del día es jugar, que adquieran rutinas que adquieran costumbres, que adquieran todo a través del juego y sin embargo en 5 años recoges el frutos de ese trabajo en 3 y 4 años, quizás se han hecho ya mayores y juegan menos en ese sentido y tienen mas trabajo.

Profesora 1 (095-102) JMV

Hoy por ejemplo en la clase de tres años, estaban jugando al gato y al ratón con las piezas, estaban haciendo sumas, mira vamos a poner las verdes por un lado, las rojas por otras y el niño hay estaba desarrollando conocimientos, se esta haciendo más autónomo por el mismo y a través del juguete en sí.

Profesora 2 (167-172) JMV

Marginar el juego es privar a la educación de uno de sus instrumentos más eficaces; así lo han entendido Manjón, Fröebel, Montessori, Decroly, creadores de un importantísimo material lúdico destinado, sobre todo, a estas edades. Esto no quiere decir, naturalmente, que las demás edades deban quedar excluidas del juego; lo que ocurre es que éste cambia al compás de la madurez general del sujeto y de la evolución de los intereses infantiles.

1.2.3.- Mediador de aprendizaje (JMA)

Una de las finalidades del juguete es estimular la actividad y la iniciativa de los niños y las niñas, posibilitando así que los más diversos procesos y cualidades psíquicas, así como las destrezas motrices, se desarrollen en relación con las particularidades intrínsecas de cada tipo de juguete y lo que este fundamentalmente promueve en cada acción psíquica o física.

Se remarca señalar el aspecto "*fundamental*" que cada tipo de juguete potencia, para destacar que en un mismo objeto-juguete están asentadas no solo la acción psíquica que constituyen su función principal, sino también otras sobre las que igualmente ejerce un efecto, aunque no sea tan destacado en algunos casos.

...bueno pues hay un día que es hoy toca juguetes entonces hoy toca puzzles otro día construcciones depende del día que toque y de donde estemos flojillos, pero para reforzar eso para que no se algo secundarios sino que realmente tengan ese momento de juego.

Profesora 1 (060-065) JMA

El Moderador insiste en plantear ***si el juguete es solo un recurso incardinado en la metodología, que puede ser lúdica, la metodología del juego.*** Las respuestas focalizan en el sentido de que el juguete puede fomentar la autonomía, al mismo tiempo que desarrollan conocimientos.

Yo pienso que también el juguete desarrolla la autonomía del niño. Cuando tu dejas jugar al niño durante el tiempo libre, estas permitiendo que se desarrolle de forma autónoma, que juegue por el mismo, que cree, que imagine. Hoy por ejemplo en la clase de tres años, estaban jugando al gato y al ratón con las piezas, estaban haciendo sumas, mira vamos a poner las verdes por un lado, las rojas por otras y el niño hay estaba desarrollando conocimientos, se esta haciendo más autónomo por el mismo y a través del juguete en sí.

Profesora 2 (165-172) JMA

Está claro, que un fin principal del juguete lo es también el ofrecer al niño y la niña la oportunidad de expresarse y poner en práctica las nuevas habilidades adquiridas en las sucesivas fases de su desarrollo normal, en particular en la etapa infantil en la que el juego es la actividad fundamental y

parte consustancial del medio en el cual se educan, constituyendo el instrumento básico de su proceso educativo.

1.2.4.- Mediador educativo (JME)

Un buen juguete es aquel que le permite al niño desbordar su creatividad y al mismo tiempo poner en práctica sus habilidades motoras e intelectuales. Por ejemplo, un niño que atraviesa la etapa sensomotora estará atraído por juguetes de mucho colorido, diferentes texturas, durables y manipulables. En cambio en la etapa concreta le llamarán más atención aquellos que desafíen su intelecto pero que a la vez sea un objeto concreto, que puede tener determinadas funciones, como por ejemplo un juguete que facilite y potencie la memoria, también puede estimular la creatividad y las habilidades manipulativas.

Todo depende del uso que se le quiera dar al juguete. Al juego y al juguete se puede utilizar desde diferentes puntos de vista, y entre ellos esta el educativo. Lo que no quita que el juego o el uso de un juguete, como algo lúdico, no deja de ser beneficioso para la maduración de los niños.

Profesor 6 (145-150) JME

El juguete puede servir para las dos cosas (también depende de que tipo de juguete se refiera)

Profesora 7 (151-152) JME

El juguete en teoría debe ser un medio para conseguir el objetivo que quieras trabajar

Profesor 3 (157-158) JME

El juguete está marcado en el mundo real por vertientes económicas, sistemas de difusión y promoción. Como diría Brongère (1998: 11)¹³ "el juguete es un objeto inmerso, es una cultura en la que no se puede ignorar la vertiente industrial, económica. Por otra parte, es innegable que es un objeto educativo, y no sólo por las aportaciones al desarrollo del ser en formación, al desarrollo infantil, sino especialmente porque introduce a niños y a niñas, en el mundo social de hoy en día. Por otra parte es un objeto claro de consumo, ya que es uno de los bienes pero no el único, que introduce a la infancia en nuestro modo contemporáneo de consumir".

Resumiendo diremos que el juego es, en definitiva, una actividad total; por ello, hacer en la Centro de Educación Infantil una distinción entre juego y trabajo, entendiendo por éste una actividad seria y por aquél una actividad informal o un puro pasatiempo, está fuera de lugar; y es que nada hay más serio para el niño que el juego. A él debe, en buena parte, el desarrollo de sus

¹³ Brongère, G. (1998). *Juego y educación*. Porto Alegre: Artes Médicas.

facultades. El juego es un recurso creador, tanto en el sentido físico (desarrollo sensorial, motor, muscular, coordinación psicomotriz), cuanto en el mental, porque el niño pone a contribución durante su desarrollo todo el ingenio e inventiva que posee, la originalidad, la capacidad intelectual e imaginación. Tiene, además un claro valor social, puesto que contribuye a la formación de hábitos de cooperación y ayuda, de enfrentamiento con situaciones vitales y, por tanto, a un conocimiento más realista del mundo. Por otra parte es un medio de expresión afectivo-evolutiva, lo que hace de él una técnica proyectiva de gran utilidad al psicólogo y educador, sobre todo a la hora de conocer los problemas que afectan al niño.

CAMPO 2.- INFLUENCIAS DEL ENTORNO EN LA COMPRA DE JUGUETES A NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

"Jugando, jugando, jugando, de pequeños, aprendemos a hacernos mayores. Jugando, jugando, hacemos crecer nuestro espíritu, ampliamos el campo de nuestra visión, de nuestros conocimientos. Jugando, jugando, decimos y escuchamos cosas, despertamos a aquel que se ha dormido, ayudamos a ver a aquel que no sabe o a aquel a quien han tapado la vista"
ANTONI TAPIES, 2003

La estabilidad emocional adquirida durante los primeros años de la infancia y las experiencias derivadas del juego hace y permite al niño acercarse, progresivamente, a las etapas iniciales del aprendizaje en el colegio para, después, comenzar su andadura en el mundo exterior.

Sin embargo, dada la actual estructura familiar y evolución demográfica, no siempre es posible tener un hermano de edad similar. Tampoco el ritmo de vida, especialmente en el entorno urbano, facilita el compartir juegos con otros amigos. Otro factor es la escasez de espacios dedicados a la actividad lúdica, ya que el juego en el barrio, en los parques, en las propias casas, ha quedado muy reducido.

Tenemos claro que la escuela es sólo una parte del proceso de educación del niño, que interactúa con otros agentes como la familia, los medios de comunicación, los compañeros y los amigos. Sin embargo, es una parte fundamental, ya que representa el primer contacto que el niño/a tiene con la cultura que le rodea, con el mundo, a integrarse en él, a comprenderlo, en su sentido más global. Es el medio donde el niño va a plantear las cuestiones que le ayuden a resolver las dudas que le surgen.

Por todo ello, se precisa una acción coordinada entre familia, escuela, medios de comunicación y demás instituciones de socialización secundaria que acompañarán al niño durante toda su vida.

De las opiniones expresadas por el profesorado participante en el Grupo de Discusión y una vez establecidas las categorías correspondientes, hemos establecido el siguiente cuadro en el que aparecen las subcategorías y sus códigos correspondientes.

CAMPO 2	INFLUENCIAS DEL ENTORNO EN LA COMPRA DE JUGUETES A NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL		CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- EL ENTORNO FAMILIAR		EFA
	2.2.- EL ENTORNO SOCIOCULTURAL	2.2.1.- Juguete objeto de consumo	JOC
		2.2.2.- Juguete Sexista	JSX
		2.2.3.- Juguete Bélico	JBE
	2.3.- EL ENTORNO MEDIÁTICO		EME
	2.4.- EL ENTORNO ESCOLAR		EES

El Moderador del Grupo de Discusión de expertos en Educación Infantil, plantea la influencia que el entorno sociocultural, familiar y escolar tienen sobre la adquisición de juguetes para los niños y las niñas, Así, para introducir este campo indica *“Esto que hemos hablado son un poco la concepción en el aula sobre los juegos y los juguetes, pero vamos a ver si después de unas Navidades, normalmente algún juguete se lleva al aula, y mira lo que me han traído los Reyes y me traigo cualquier cosa, entonces en ese sentido **¿Cuáles son los juguetes que veis que más se utilizan por parte de los niños que traen de casa? ¿Cuáles son esos juguetes? Es decir ¿Qué juguetes les han comprado, cuales son los que los padres, los Reyes Magos traen?.¿Con que criterios se han elegido?*** De las opiniones expresadas realizamos el siguiente análisis y discusión:

2.1.- EL ENTORNO FAMILIAR (EFA)

Los padres y madres deben dejar jugar a sus hijos con sus juguetes. No es infrecuente que se le compre al hijo un juguete, y luego sea el padre o madre el que juegue con el objeto. Por otra parte, el juguete que se le compra al niño o niña es para su uso voluntario y no para tenerlo de exhibición. En más de una ocasión hemos conocido de casos en que la niña, por ejemplo, tiene una colección de muñecas con las que nunca ha jugado, pues los padres le han coartado su uso, porque *“las rompen”,* o *“ ha costado mucho dinero”*.

Las familias han de saber que el juguete más costoso no es siempre el mejor, y han de preguntar a los educadores respecto a cuales adquirir para sus hijos. También en ocasiones se ve a padres que compran un juguete que les parece bonito, y que luego el hijo o hija no disfrutan, y dejan pasar por alto otro que realmente es fundamental para su desarrollo. En esta línea discurre la

discusión, poniendo el acento en que a veces no se siguen criterios educativos a la hora de elegir los juguetes para sus hijos.

*La mayoría no se complican, y les compran todo lo que ellos les piden, sin tener en cuenta si son apropiados, o no, para ellos.
Profesora 7 (210-212) EFA*

*Que les guste al niño, que no sea muy caro y por último se pueden plantear un aprendizaje
Profesora 8 (213-214) EFA*

*Yo creo que realmente el problema esta en los padres, madres, escuela, escuela-padres, porque a los niños con que te hayan pedido el micromachine si luego al final le terminas trayendo un regalo que jugando con papá y mamá te lo pasas bien, te diviertes y aprendes se le olvida lo que no le han traído y quería, yo creo que el problema esta en saber los padres enfocar o saber vender el producto a ese niño.
Profesora 1 (235-241) EFA*

Los padres y madres han de saber que el juguete no enseña a jugar, y que deben enseñar a sus hijos las acciones lúdicas, en una actividad conjunta plena de afectividad, paciencia y comprensión. Las familias han de evitar en sus hijos la formación de una actitud consumista hacia los juguetes, y que no todo en la vida se puede tener.

*Al igual que en la cuestión anterior, los padres que sigan criterios educativos, y tengan muy claro que sea de suma importancia esto, tendrán muy presente que los juguetes sean educativos y en esta línea harán sus compras. Luego habrá padres que no reparen en la importancia de comprar a sus hijos juguetes que ayuden a su desarrollo, simplemente se dejen guiar por las modas o las peticiones de los niños.
Profesor 6 (203-210) EFA*

*El problema esta entre la escuela y los padres sobre la compra de los juguetes, con que juguete juega el niño, también tiene mucha responsabilidad el Ministerio de Educación, leía hace poco un dato, que la guía ECU, es la guía que valida los consumidores y usuarios, los criterios de selección de los juguetes están aprobados por el Ministerio de Energía e Industria y por el de Sanidad y Consumo y no aparece en primer lugar Educación y Cultura, entonces esos criterios el Ministerio no esta integrado, como se puede llevar un control sobre el juguete bélico por ejemplo, sobre la utilización del juguete sexista.
Profesor 4 (325-334) EFA*

Otro aspecto de interés es el relativo a la seguridad de los juguetes. España adoptó la Directiva Europea (1990)¹⁴ sobre seguridad en los juguetes, sobre seguridad de los juguetes. En su Anexo II, este Real Decreto detalla los riesgos particulares a evitar en la fabricación de los juguetes y de los materiales que los componen, considerando las razones de uso de los mismos y la edad

¹⁴ Real Decreto de 30 de junio de 1990 en el que se aprobó la adopción en España de la Directiva 88/378 del Consejo de las Comunidades Europeas.

de los niños o niñas a los que van destinados. El Real Decreto divide los riesgos en cinco grandes grupos: propiedades físicas y mecánicas, propiedades químicas, propiedades eléctricas, higiene y radiactividad. Un pequeño repaso de los principales aspectos analizados nos permitirán profundizar en los puntos más importantes de la seguridad de los juguetes.

Hay padres que sí tienen en cuenta criterios educativos, y otros que no, que piensan sólo en que les guste a los niños/as, sin tener en cuenta si son educativos. Y luego esta la cuestión de la seguridad, es importante que los padres a la hora de comprar juguetes valoren la seguridad de los mismos y que puedan prever que algunos juguetes pueden ser peligrosos para sus hijos, creo además que hay una normativa europea sobre este tema

Profesora 7 (211-217) EFA

2.2.- EL ENTORNO SOCIOCULTURAL

2.2.1.- Jugete objeto de consumo (JCO)

Los juguetes educativos y sencillos son dos de las características que deberían tener en cuenta los consumidores cuando compren un juguete, según la FACUA (2003)¹⁵, desde la Federación se insiste en rechazar los juegos sexistas y aquellos que fomenten conductas agresivas, además de evitar los que no aporten ningún valor educativo al niño. Pero lo de la sencillez y la mediación educativa, a veces queda muy por detrás de otros intereses, como el consumo excesivo en determinadas fechas. Algunas opiniones expresadas en nuestro Grupo de Discusión, nos lo confirman.

A veces se atribuye el uso del juguete o la compra del juguete a la ley de la oferta y la demanda pero la demanda hoy en día se puede construir con multitud de recursos, como estáis comentando con los medios de comunicación con un bombardeo masivo de anuncios de lo que te quieren vender, o sea que la demanda no viene de la oferta, no es reciproca esa ley de oferta demanda sino que la demanda se construye.

Profesor 4 (220-237) JCO

...y no les cuesta ningún trabajo conseguir nada y entonces los padres pues por el tema laboral, la mujer en el trabajo, todos esos temas han desencadenado, pues para tres días que lo veo, pues para el ratico que estoy con el

Profesora 1 (240-245) JCO

Los juguetes, además de servir para la diversión, son una importante herramienta que se puede emplear para en Educación Infantil. Con un buen juguete, el niño puede desarrollar más fácilmente la imaginación y otras habilidades creativas. Es importante que al pequeño le resulte sencillo jugar,

¹⁵ Federación de Consumidores en Acción (FACUA España)

porque si es demasiado complicado se aburre y acaba dejándolo, y no siempre un juguete caro asegura que a los niños les guste, por lo que se hace necesario desvincular el juguete del consumo excesivo, que en determinadas fechas como la Navidad, las familias caen en estas conductas.

A ver, yo a lo mejor a la hora de hacer un regalo buscaría algo educativo, pero en la mayoría en Navidad lo que se busca es darle el capricho al niño y tu le vas a regalar lo que el niño más interés tenga aunque sea un juguete bélico, un juguete sexista, muchos padres lo hacen por dar el capricho a su niño.

Profesora 2 (290-295) JCO

2.2.2.- Juguete sexista (JSX)

Tur Viñez (2001)¹⁶, en su investigación contrastó modelos emergentes en cuanto al tratamiento de género. Las principales diferencias en cuanto al género están concentradas en dos categorías de producto: figuras de acción y muñecas maniquí. Subraya la necesidad de matizar ciertas afirmaciones que se han venido haciendo sobre conceptos como dependencia / independencia. Por las opiniones expresadas se comprueba la coincidencia con los datos de esta investigación, incidiendo en que el entorno cultural en el que se desenvuelven los niños y niñas tiene aún mucha influencia sobre los estereotipos sexistas del juguete.

Yo te digo que cuando estas comentando del juguete sexista he llegado a la conclusión de que no hay juguete sexista es la actitud la que es sexista, si tu estas presentando en la tele el carrito rosa, la cocinita rosa y tres niñas, pues ese juguete es sexista, en el momento en el que tu presentes, que me ha parecido ver este año un anuncio de una casa un niño y una niña, es la actitud, si empezasen a anunciar el mocho, la fregona, no a la niña sino al niño y a la niña jugando con ellos pues seria genial, yo no veo que ese juguete no sea correcto.

Profesor 4 (500-510) JSX

Luego otra cosa que estáis comentando que el problema esta entre la escuela y los padres sobre la compra de los juguetes, con que juguete juega el niño, también tiene mucha responsabilidad el Ministerio de Educación, leía hace poco un dato, que la guía ECU, es la guía que valida los consumidores y usuarios, los criterios de selección de los juguetes están aprobados por el Ministerio de Energía e Industria y por el de Sanidad y Consumo y no aparece en primer lugar Educación y Cultura, entonces esos criterios el Ministerio no esta integrado, como se puede llevar un control sobre el juguete bélico por ejemplo, sobre la utilización del juguete sexista.

Profesor 4 (325-334) JSX

Si cogemos cualquier juego, el que sea, y lo sacamos fuera de la sociedad a la que pertenece, por si mismo no tiene género, pero en el momento en que

¹⁶ Tur Viñez, Victoria (2001). *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión : Estudio de las variables audiovisuales, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots emitidos durante 1999 en España*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.

forma parte de la sociedad, inevitablemente, esta sociedad lo dota de género.

Profesor 6 (510-514) JSX

Los juguetes no deberían tener género se los otorgamos nosotros, cuando marcamos las diferencias

Profesora 8 (515-517) JSX

A pesar de los esfuerzos de las Administraciones, (entre ellas la educativa) ⁽¹⁷⁾ por fomentar la igualdad entre los géneros y erradicar trasnochadas concepciones sexistas, aun hoy es fácil comprobar como en el aspecto que tratamos, el juego y el juguete, el entorno manifiesta conductas inadecuadas.

Martínez Reina (2005)¹⁸ en su investigación sobre los valores de género en el diseño de juguetes ha analizado la influencia de los juguetes en el niño para el desarrollo de determinados valores, hábitos y conductas y ha concluido que los valores de género que transmiten los juguetes *"pueden modelar y determinar la preferencia del niño por una profesión u otra"*.

Si tu dijeras, peluquería niñas y coches niños ya el juguete es sexista

Profesor 4 (530-531) JSX

¹⁷ Consejería de Educación y Ciencia (2005). I PLAN DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EDUCACIÓN. Red telemática Averroes. Presentación:

El avance conseguido en las últimas décadas en la igualdad entre hombres y mujeres ha llevado a nuestra sociedad andaluza a la incorporación y participación de las mujeres en todas las esferas de la vida política, social y cultural. Sin embargo, estos cambios no siempre han venido acompañados de nuevos modelos de relaciones entre los géneros.

Aunque se han dado cambios importantes en los modelos de familia, podemos decir que, mientras el modelo de feminidad tradicional ha sufrido una importante transformación, los varones no se han incorporado de la misma forma a los ámbitos de la vida privada y al espacio doméstico. Además, las relaciones de poder dominantes en nuestra sociedad se siguen manifestando en discriminaciones laborales, y en la violencia contra las mujeres como la forma más arcaica de dominación y sometimiento.

La Consejería de Educación, consciente de esta realidad y de la importancia que tiene la actuación desde las políticas públicas para que el principio de igualdad entre hombres y mujeres consagrado en nuestra Constitución y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía sea una realidad, ha determinado desde su ámbito de competencias desarrollar una intervención global en el marco educativo a través de este I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

La educación integral de las personas implica la adquisición de un conjunto de capacidades básicas de tipo cognitivo, emocional y ético. Esto supone que a la necesidad incuestionable de educar en habilidades y conocimientos se añade la de educar para una mejor calidad de vida y para dotar a esta de sentido moral.

El sistema educativo debe hacerse cargo de crear las condiciones necesarias para que la escuela potencie los aprendizajes para la vida afectiva e incorpore el valor y la riqueza que supone la diversidad de modos de ser hombre y de ser mujer que son el sustrato imprescindible para establecer unas relaciones basadas en la equidad, el respeto y la corresponsabilidad.

¹⁸ Martínez Reina, M^a Carmen (2005). *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Pero es todo como lo presentes, volvemos a lo mismo, yo en mi aula el día del juego hago 4 montoncitos de juguetes, uno juego simbólico nivel de casa, de la plancha la cocina, la casita, otro son coches, coches camiones y tractores, otro rincón son construcciones y luego otro voy variando, unas veces es la peluquería, profesiones, y hago 4 grupos con los niños y niñas y van rotando todos y les pongo pinzas, hoy se me ha ocurrido ponerles pinzas, rojas, azules verdes y amarillas y están 10 minutos jugando todos, chicos y chicas.

Profesora 1 (520-529) JSX

Pero es que estamos jugando todos a todo y yo no estoy brindando ni siquiera la posibilidad de que elijan, como vamos a jugar todos a todo pues no lo vamos a pasar chachi piruli y rotamos y todos juegan a todo, de manera que despiertas en el niño que a lo mejor no ha tocado en la vida un mocho o a una niña que jamás ha tocado un camión y a lo mejor les descubres un mundo desconocido porque en su casa ni siquiera le dan esa posibilidad y se lo estas haciendo en clase, por eso yo creo que la forma de presentarlo es realmente donde estas haciendo un juguete sexista.

Profesora 1 (535-54) JSX

2.2.3.- Juguete bélico (JBE)

La propuesta de la Educación para la Paz se fundamenta en dos conceptos básicos: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. La concepción de paz dominante en el mundo continúa siendo la occidental, heredada del concepto del “pax” romana: ausencia de conflictos bélicos entre estados. Concepto pobre, insuficiente y políticamente interesado. Desde el nacimiento de la Investigación para la Paz, el concepto de paz adquiere un nuevo significado al asociarla no como antítesis de la guerra, sino al de violencia (la guerra es un tipo de violencia organizada).

Hay una frase que me encanta que dice a que jugamos haciendo creer que la guerra es un juego y eso empieza en la escuela y empieza en la infancia y nosotros somos cómplices y participes de todo ese engranaje y mecanismo que nos hace luego estar inmunes a las barbaridades que vemos luego en la tele porque se nos ha ido inoculando esa vacuna que hace no afectarnos, no movernos y aceptarlo, si un crío esta educado en esos valores pacifistas ese crío en un futuro hará mucho mas que estamos haciendo nosotros por parar ese engranaje y no va a consentir las cosas que vemos, yo creo que hay que estar

Profesor 4 (397-405) JBE

Porque incluso venden que yo lo he visto que alguna vez ha aparecido algún niño en la clase con el kit del policía, y se lo quite cuando llegó y le expliqué porqué, que son las esposas, la porra, la pistola, el silbato y eso pues no se anuncia en televisión porque seguramente habría problemas si se anuncia en televisión, pero eso se compra y se compra en las tiendas de veinte duros.

Profesor 3 (335-342) JBE

De hecho en Carnaval cuando vienen disfrazados de zorro o de sheriff y viene con pistolas y no sé cuanto hay un saco en el cual va todo y les digo que yo en clase no quiero ver eso y luego cuando se vayan a la casa que se lo lleven.

Profesora 1 (371-374) JBE

Porque también ahí que hacer una reflexión, no habría juguete bélico si no hubiera una sociedad violenta pero creo que es más difícil cambiar la sociedad, el objetivo es el buscar el equilibrio entre ir quitando el juguete, en el medio en el que el niño se mueve y paralelamente ir evolucionando en una sociedad más pacífica, pero son cosas que creo que deben de ir, no quitar el juguete para construir una sociedad pacífica ni esperar a que la sociedad sea pacífica para que el juguete bélico o violento ya no tenga razón de existir.

Profesor 4 (375-384) JBE

A veces el profesorado tiene la sensación de que su trabajo es como el “manto de Penélope”, es decir tejer y destejer, a pesar que desde las instituciones educativas se trata de incorporar esta cultura de la no violencia y la resolución de conflictos por vías del diálogo y pacíficas.¹⁹

Estas luchando contra una sociedad, estas luchando contra la tele contra los padres, es que es agotador, es que llega un momento del ogro absoluto y es agotador y es luchar contra un bombardeo absoluto.

Profesora 1 (406-410) JBE

Es que a veces lo que a nosotros nos cuesta 5 horas todos los días, la tele en 15 minutos nos lo deshace y al día siguiente vuelves a trabajarlo pero al día siguiente el niño vuelve a ver la televisión y al día siguiente va a volver a ser lo mismo, entonces parece que se le están mandado mensajes contradictorios al niño y entonces el niño entiende que en el cole no puede haber pistolas porque el maestro o la maestra no quieren pistolas pero en casa pues...

Profesor 3 (410-420) JBE

2.3.- EL ENTORNO MEDIÁTICO (EME)

Arranz Beltrán (2007)²⁰ en un estudio recopilatorio de 64 anuncios que aparecieron en diferentes televisiones de manera consecutiva, comprobó que eran casi todos diferentes. “Solamente se repitieron cuatro anuncios (un 6%). Lógicamente no les interesa repetir mucho un anuncio en el mismo día para que las niñas no se cansen de verlos. Ya tendrán tiempo de repetirlos en días

¹⁹ Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía (2005). *Guía para elaborar un proyecto integral de Escuela: espacio de paz.*

Preámbulo: La construcción de la Cultura de Paz consiste en favorecer los valores, las actitudes y las conductas que manifiestan y suscitan interacciones e intercambios sociales basados en los principios que fundamentan el derecho humano a la paz, síntesis de los derechos humanos y base esencial de la democracia.

La Cultura de Paz implica el rechazo de la violencia y la prevención de los conflictos mediante el diálogo y la negociación, de manera que se garantice el pleno ejercicio de todos los derechos y se proporcionen los medios para participar plenamente en el proceso de desarrollo de la sociedad.

La educación es el principal instrumento para dicha construcción, que encuentra en el aprendizaje de la ciudadanía democrática, la educación para la paz y los derechos humanos, la mejora de la convivencia escolar y la resolución de los conflictos, los ámbitos necesarios para alcanzar esa Cultura que se define sobre la base de tres conceptos interactivos: la paz positiva, el desarrollo humano sostenible y la democracia participativa.

²⁰ Arranz Beltrán, Emilio (2007). Los juguetes en los anuncios de televisión. *Educarueca. Dinámica para la tutoría.* Disponible en www.educarueca.com

posteriores. *Tampoco insisten mucho en los nombres de la empresa, más bien en el nombre del juguete. Y cada empresa hace los anuncios de todos sus juguetes con estilos muy similares en cuanto escenario, música, colores, voz de las locutoras, . . . Puede haber más de doscientos anuncios diferentes en la pantalla a lo largo de un día.*"

La (CEACCU)²¹ ha lanzado una advertencia acerca de los anuncios de juguetes que se emiten por televisión. Según esta entidad, este tipo de publicidad dirigida a menores utiliza recursos que pueden en ocasiones "*aprovecharse de la credulidad del niño e incumplir la normativa*".

Las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión son muy críticas con la actuación de los medios de comunicación, fundamentalmente la televisión, y la influencia que ejerce sobre los niños y las niñas a la hora de solicitar determinados juguetes.

Es una pena pero es que es puro y duro marketing televisivo, nada educativo.

Profesora 1 (175-176) EME

Si estoy de acuerdo contigo los medios de comunicación tienen una influencia decisiva en los niños y por supuesto en los padres.

Profesor 4 (177) EME

Que por pena por lastima o por que es lo que hay, los niños después de Navidad vienen con la barbie más estupenda o con el coche que hace mas ruido o que tiene mas luces, eso es por lo general

Profesora 1 (185-188) EME

Yo lo veo mas doble porque la franja horaria en la que normalmente ya, además ya desde por lo menos hace un mes, es la franja horaria donde el niño puede estar frente a la televisión, tristemente no y ahí es donde se empieza a bombardear en los espacios televisivos entre comillas infantiles

Profesor 5 (225-230) EME

En este sentido, la CEACCU señala que ha detectado una mayor presencia publicitaria de anuncios donde se recrea el reparto de roles tradicional. Así, dice que los anuncios de construcciones o vehículos están casi exclusivamente dirigidos a chicos, y que las niñas aparecen más en publicidad jugando con muñecas y accesorios o con juguetes que imitan el contexto doméstico.

Los medios de comunicación influyen en todo y en todos, por lo que no iban a ser menos en la decisión que toman los padres a lo hora de comprar juguetes

Profesor 6 (230-232) EME

²¹ Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios.

Si, ya que se los ponen mucho más atractivos y fantásticos, y mostrando imágenes que relacionan el juguete con el género.

Profesora 8 (233-234) EME

Es que a veces lo que a nosotros nos cuesta 5 horas todos los días, la tele en 15 minutos nos lo deshace y al día siguiente vuelves a trabajarlos pero al día siguiente el niño vuelve a ver la televisión y al día siguiente va a volver a ser lo mismo, entonces parece que se le están mandado mensajes contradictorios al niño y entonces el niño entiende que en el cole no puede haber pistolas porque el maestro o la maestra no quieren pistolas pero en casa pues...

Profesor 3 (410-420) EME

2.4.- EL ENTORNO ESCOLAR (EES)

La escuela es el instrumento con el que una sociedad proporciona y trata de garantizar los conocimientos y aprendizajes que la definen. Por ello, las profundas transformaciones que ha experimentado nuestra sociedad en las últimas décadas (telecomunicaciones, transporte, globalización de la economía, etc.) tienen, necesariamente, una repercusión en la escuela.

La legislación educativa actual (LOE, 2006)²², identifica el juego como una necesidad básica de la infancia y, concretamente, en la etapa de la Educación Infantil el juego es considerado un recurso idóneo para utilizar en la escuela, debido a su carácter motivador, globalizador de contenidos y por ser mediador de aprendizajes significativos. Además, la actividad lúdica fomenta la interacción entre niños y niñas, aspecto que constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden. Desde la legislación se indica la necesidad y el interés por introducir en el aula una gama variada y estimulante de objetos, juguetes y materiales que proporcionen múltiples oportunidades de manipulación y nuevas aportaciones. La selección, preparación y disposición de material y su adecuación a los objetivos educativos son elementos esenciales en esta etapa.

De hecho estamos hablando de una etapa en la que los niños mas o menos se pueden adaptar y en una lista tu los puedes ir reorientando para convencerles de uno u otro juguete, yo pienso que si, pero ahora tiene que haber una información a los padres.

Profesor 5 (300-304) EES

La escuela es el lugar donde el niño se prepara para su futura inserción en la sociedad, donde aprende a discernir las cosas, a defender criterios, a formar opiniones... Dino Salinas (2006)²³ concibe el aula de Educación Infantil "como una especie de laboratorio donde, cada mañana, cuando entra el niño o

²² LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. BOE 106 de 04/05/2006

²³ Salinas, Dino (2006). La evaluación según Holmes. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 358, 82-85.

la niña, se abren un conjunto de posibilidades para hacer cosas, para experimentar, para sentir, manipular, observar, hablar, escuchar, en suma, para vivir". En la escuela se puede influir de forma decisiva en la eliminación de roles sexistas, y se puede conseguir estos objetivos si se cuenta con la ayuda de los padres, en esta última idea gira la discusión.

Yo también estoy de acuerdo en eso, es que en un aula de Infantil en ninguna clase se debe plantear jugamos con coches o con muñecas, no jugamos con todo, es que ahí es donde está el problema, que un coche no es para un niño, podemos jugar a ser bomberos, podemos jugar a ser bomberos y estamos jugando todos, entonces claro si empiezas a distinguir y ellos eligen, los niños se van a ir a los coches y las niñas se van a ir a las muñecas, y ahí debe de estar la labor del docente .

Profesora 2 (545-552) EES

Luego tu vas a conducir de mayor, una niña va a conducir de mayor y un niño va a tener que planchar, hacer la cama y coger el mocho y llevar el carrito de la compra.

Profesor 4 (553-556) EES

Según distintas teorías, ha existido siempre una cierta tensión entre la concepción de la escuela como transmisora de conocimientos acumulados del pasado y otra como generadora de nuevas ideas y habilidades. Para Linaza (1987)²⁴ esta dicotomía es falsa, ya que "todo conocimiento nuevo se gesta en otros más antiguos".

A mí lo que me sorprende es que la sociedad en la que estamos en el día a día en el que vivimos, que los roles cada día están mas igualados, que sigamos todavía con esto hace veinte o treinta años que sigue igual o sea que me parece increíble que no hayamos avanzado nada.

Profesora 1 (557-562) EES

²⁴ Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.

CAMPO 3.- EL JUEGO Y EL JUGUETE EN EL DESARROLLO DE LA TRANSVERSALIDAD, VALORES Y ACTITUDES EN EDUCACIÓN INFANTIL

"El juego es un elemento básico en la capacidad de aprender del niño. Toda la enseñanza inicial puede estar basada en juegos. Por eso es tan importante el juguete concebido como herramienta para aprender, la combinación trabajo-juego debe marcar una impronta y conservar para toda la vida un componente lúdico en la ejecución del trabajo"

JUAN ANTONIO VALLEJO-NÁJERA, 2005

La educación es una combinación armónica de la ciencia y de los valores, debemos educar dentro de un marco en donde dicha combinación se interrelacione y conviva armónicamente, esos son los dos grandes retos de la educación: *"aprender a aprender"* y *"aprender a vivir"*. El primero sería el desarrollo de las capacidades intelectuales con el objetivo de que el alumno llegue a aprender con autonomía. El segundo aglutina el resto de las capacidades, y lo resumiríamos como el modo de vivir bien consigo mismo y con los demás, aprendiendo a sentir amor, ilusión y gusto por la vida (González Lucini, 1993)²⁵. Esto implica el respeto a unos Valores mínimos, universales, que posibilitan la convivencia armónica y democrática: justicia, solidaridad, libertad, paz y tolerancia.

El tratamiento de los Temas Transversales como contenidos integrantes del currículo, que lo impregnan y llenan de sentido, se traduce en la creación de un medio saludable, en la formación de hábitos de salud y respeto al medio ambiente, en la aceptación de las diferencias, en definitiva en una actuación docente que toma conciencia del medio en el que el niño vive y se desarrolla. Estos valores han de impregnar y unificar toda la acción educativa. (González Lucini, 1993).

La mayoría de estos valores han estado presentes siempre en nuestras aulas, aunque fuera a modo currículo oculto, puesto que son valores propios del ser humano. El resto vienen dados por situaciones socialmente problemáticas sobre las cuales se ha venido tomando conciencia poco a poco, hasta convertirse en contenidos prioritarios dentro del currículo de Educación Infantil: Debemos desarrollar su capacidad crítica, el respeto a la diversidad, la solidaridad, la justicia y la libertad. Son objetivos de la Educación Infantil que el niño y la niña se descubra y se conozca a sí mismo, descubra su realidad, actúe e intervenga sobre ella con autonomía, confianza y seguridad, así como

²⁵ González Lucini Fernando (1993). *Los temas Transversales en el currículum*. Madrid: Alauda.

en los sistemas sociales más próximos, conociendo sus normas, aprendiendo a colaborar con los otros, a ayudar y pedir ayuda, etc. Esto implica una actitud, que debemos de inculcar desde esta temprana edad en la Escuela, a través nuestros recursos didácticos y con la ayuda de los mediadores lúdicos de juego y del juguete.

En conclusión, esto significa que la escuela tiene que dar respuesta a los problemas de la vida, no sólo facilitando el conocimiento, sino estimulando actitudes positivas y propiciando conductas y hábitos favorables a los valores.

Nos interesaba conocer el tratamiento que de la Transversalidad y de la Educación en Valores positivos se realiza en el aula de Educación Infantil y el papel que se le otorga al juego y al juguete en el desarrollo de los mismos. Para ello, el Moderador del Grupo de Discusión con expertos, enunció la siguiente pregunta: ***¿Pueden los juegos y los juguetes ser mediadores para la transmisión y adquisición de valores y actitudes presente en los Temas Transversales? ¿Se le pueden atribuir algunas actitudes, algunos valores a lo que es el juego y el juguete?.***

De las respuestas del profesorado experto participante, hemos procedido a establecer las siguientes categorías para su análisis y discusión.

CAMPO 3	INFLUENCIAS DEL ENTORNO EN LA COMPRA DE JUGUETES A NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL		CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1. -TEMAS TRANSVERSALES. EL PAPEL DEL JUEGO Y EL JUGUETE EN SU TRANSMISIÓN	3.1.1.- Educación para la Paz	EPA
		3.1.2.- Educación para la Igualdad entre los géneros (Coeducación)	COE
		3.1.3.- Educación para la Salud	ESA
		3.1.4.- Educación Ambiental	EAM
		3.1.5.- Educación Vial	EVI
		3.1.6.- Educación para el consumo responsable	ECO
	3.2.- LOS VALORES Y LAS ACTITUDES. PAPEL DEL JUEGO DEL JUGUETE EN SU TRANSMISIÓN	3.2.1.- El valor de la Responsabilidad	VRE
		3.2.2.- El valor del Respeto	VRT
		3.2.3.- El Valor de la Amistad/ Compañerismo	VAM
		3.2.4.- El valor de la Autoestima	VAU

3.1. -TEMAS TRANSVERSALES. EL PAPEL DEL JUEGO Y EL JUGUETE EN SU TRANSMISIÓN

3.1.1.- Educación para la Paz (EPA)

La Educación Moral es una educación en valores, formando personas autónomas, dialogantes y tolerantes, comprometidas en la participación y relación social. Hemos de educar para la justicia, cooperación y solidaridad, valores fundamentales para conseguir la PAZ que nosotros desde la escuela hemos de fomentar y potenciar. Sólo en un ambiente afectivo de cariño y respeto, el alumno puede entender e integrar estos contenidos. Así, se entiende en nuestro Grupo de Discusión que una primera estrategia a seguir es tratar que desde las familias se evite la compra de juguetes bélicos y agresivos, fomentando la compra de juguetes didácticos y no sexistas.

Pero fíjate, partimos del material, de la utilización y ahí esta, unas esposas para que sirven?, una porra, qué uso se le va a dar desde el punto de vista simbólico, el policía ¿para que quiere una porra y una pistola?, yo trabajaría el juego simbólico desde otra perspectiva totalmente distinta.

Profesor 5 (345-349) EPA

La mayoría en Navidad lo que se busca es darle el capricho al niño y tu le vas a regalar lo que el niño más interés tenga aunque sea un juguete bélico, un juguete sexista, muchos padres lo hacen por dar el capricho a su niño.

Profesora 2 (292-294) EPA

El concepto de paz es uno de los que alcanzan probablemente mayor grado de consenso social en nuestro mundo. Todos deseamos y defendemos la paz. Nadie se manifiesta abiertamente en contra de ella, pese a lo cual fácilmente podemos ver que, con mucha frecuencia, no guía la convivencia diaria, tanto en las relaciones personales como entre los grupos sociales y los estados. Esta contradicción entre el valor y la realidad se debe en ciertos casos a una instrumentalización interesada del concepto, pero en muchas ocasiones se trata más bien de una polisemia de la palabra que permite que, entendiendo las personas o los grupos sociales por paz realidades y aspiraciones muy diferentes e incluso contradictorias, se utilice el mismo término para designarlas.

Porque incluso venden que yo lo he visto que alguna vez ha aparecido algún niño en la clase con el kit del policía, y se lo quite cuando llegó y le expliqué porqué, que son las esposas, la porra, la pistola, el silbato y eso pues no se anuncia en televisión porque seguramente habría problemas si se anuncia en televisión pero eso se compra y se compra en las tiendas de veinte duros.

Profesor 3 (335-341) EPA

Un juguete es capaz de propiciar un marco ideal de contribución (a través de su estética y del concepto que propone) de actitudes y valores de la

sociedad y de la cultura a la que pertenece. Esta contribución no distingue demasiado entre aquellos valores que se identifican como positivos y aquellos que representan los valores negativos de nuestra sociedad. Bajo esta consideración se hallan los juegos y juguetes denominados bélicos, que despiertan entre padres, madres, educadores y educadoras un intenso debate referente a su contribución a la violencia y la agresividad entre el público infantil.

Luego a la seño los juguetes que hacen daño no le gustan, a ti te gustan que te hagan daño? No, pues ya esta vamos a jugar con cosas que no duelan.

Profesora 1 (356-357) EPA

si un crío esta educado en esos valores pacifistas ese crío en un futuro hará mucho mas que estamos haciendo nosotros por parar ese engranaje y no va a consentir las cosas que vemos, yo creo que hay que estar

Profesor 4 (402-405) EPA

Este concepto de paz negativa (paz= no guerra, no violencia, ...), como se le llama frecuentemente, ha sido ampliado y completado por nuevos enfoques en los que se define la paz positiva (paz= sí cooperación, sí igualdad, ...), como situaciones de elevada justicia y reducida violencia (Galtung, 2003)²⁶ asociándola a conceptos como el desarrollo humano, la cooperación, la igualdad en las relaciones, el respeto a los derechos de todos, etc. Además, y esto supone una opción fundamental para la propuesta de Educación Moral, la Paz se asocia a una nueva visión del Conflicto. (Consejería de Educación y Ciencia, 1995)²⁷

Esto da un carácter dinámico a la paz, que ya no es tanto una situación ideal inalcanzable como el propio proceso de establecimiento de unas estructuras sociales y unas relaciones interpersonales pacíficas; una manera de abordar las realidades conflictivas de la existencia de modo que se impulsen nuevas construcciones sociales más justas y menos violentas, es la postura adoptada por el profesorado del Grupo de Discusión.

Pero el educador tiene que tener claro que en su clase no tiene que haber juguetes bélicos, aunque el padre tenga que aceptar que en la casa tiene que haber dos espadas de plástico porque si no coge un palo y le va sacar el ojo al hermano.

Profesor 4 (367-370) EPA

²⁶ Galtung, Johan (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.

²⁷ CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). *Temas Transversales*. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. Sevilla: Novograf.

Si las condiciones que rodean al niño son las de un entorno tierno, donde a menudo hay abrazos, los conflictos y malentendidos se resuelven con el diálogo, la realidad se analiza y se critican las acciones de violencia y agresividad respecto a los demás, la repercusión no tiene por qué ser significativa; el juguete será uno más que comparta un espacio en el baúl de juegos o en el estante.

3.1.2.- Educación para la Igualdad entre los géneros (COE)

La coeducación es un tema que abarca unos objetivos sociales de igualdad que no pueden ni deben ser únicamente circunscritos al ámbito del desarrollo de las áreas curriculares, sino que por su propia naturaleza debe influir e impregnar el normal funcionamiento de las actividades de los Centros. Por ello, las transformaciones han de ser asumidas y desarrolladas por la comunidad educativa desde el momento en que surjan las primeras cuestiones sobre el por qué de la coeducación.

Cuando estas comentando del juguete sexista he llegado a la conclusión de que no hay juguete sexista es la actitud la que es sexista, si tu estas presentando en la tele el carrito rosa, la cocinita rosa y tres niñas, pues ese juguete es sexista, en el momento en el que tu presentes, que me ha parecido ver este año un anuncio de una casa un niño y una niña, es la actitud, si empezasen a anunciar el mocho, la fregona, no a la niña sino al niño y ala niña jugando con ellos pues seria genial, yo no veo que ese juguete no sea correcto.

Profesor 4 (500-510) COE

Si cogemos cualquier juego, el que sea, y lo sacamos fuera de la sociedad a la que pertenece, por si mismo no tiene género, pero en el momento en que forma parte de la sociedad, inevitablemente, esta sociedad lo dota de género.

Profesor 6 (510-513) COE

Los juguetes no deberían tener género se los otorgamos nosotros, cuando marcamos las diferencias.

Profesora 8 (514-515) COE

En este tema, las familias y profesorado estamos muy implicados. Nuestra actitud, nuestra forma de proceder será decisiva para el niño y niña. Los niños y niñas aprenden a ser y a comportarse fundamentalmente mediante la observación de modelos del medio que les rodea. Perciben y asimilan comportamientos, intereses, expectativas, etc. en función del género.

Pero es todo como lo presentes, volvemos a lo mismo, yo en mi aula el día del juego hago 4 montoncitos de juguetes, uno juego simbólico nivel de casa, de la plancha la cocina, la casita, otro son coches, coches camiones y tractores, otro rincón son construcciones y luego otro voy variando, unas veces es la peluquería, profesiones, y hago 4 grupos con los niños y van rotando todos y les pongo pinzas, hoy se me ha ocurrido ponerles pinzas,

rojas, azules verdes y amarillas y están 10 minutos jugando todos, chicos y chicas.

Profesora 1 (520-529) COE

Si tu dijeras, peluquería niñas y coches niños ya el juguete es sexista.

Profesor 4 (530) COE

Estrategias que pueden ser utilizadas serían la participación de todo tipo de juego, el rol carece de sexo. La representación de personajes, dramatizaciones u otro tipo de expresión. Utilizar indistintamente, la fregona, cepillo y recogedor. El mandril para trabajo-juego. Todo tipo de juguetes, que todos jueguen con ellos. Las estrategias que utiliza el profesorado experto, son variadas, pero todas ellas van en esta dirección.

Rotamos y todos juegan a todo, de manera que despiertas en el niño que a lo mejor no ha tocado en la vida un mocho o a una niña que jamás ha tocado un camión y a lo mejor les descubres un mundo desconocido porque en su casa ni siquiera le dan esa posibilidad y se lo estas haciendo en clase, por eso yo creo que la forma de presentarlo es realmente donde estas haciendo un juguete sexista.

Profesora 1 (538-544) COE

Yo no trabajo por rincones en mi clase, simplemente separo juguetes para que todos jueguen a todo pero como yo los mezclo todos si que es verdad que las niñas se van con las muñecas y a la peluquería y los niños terminan con los coches, los camiones y los tractores, los separo por bloque de interés, por bloques temáticos según yo creo, un día pongo la peluquería, un día pongo los bomberos, según depende o incluso un taller que tengo de herramientas, tornillos y demás.

Profesora 1 (721-729) COE

Todo lo que sea jugar con otros niños y niñas es bueno.

Profesor 6 (580) COE

3.1.3.- Educación para la Salud (ESA)

El paso del concepto negativo de la salud a una visión positiva ha conducido a un movimiento ideológico, según el cual, las acciones deben ir dirigidas a fomentar estilos de vida sanos, frente al enfoque preventivo que había prevalecido hasta entonces. Paralelamente, se ha producido un cambio terminológico: De la tradicional denominación de Educación Sanitaria a la actual Educación para la Salud (EPS).

Así pues, la EPS, que tiene como objeto mejorar la salud de las personas, puede considerarse desde dos perspectivas:

- Preventiva
- De promoción de la salud

Desde el punto de vista preventivo, capacitando a las personas para evitar los problemas de salud mediante el propio control de las situaciones de riesgo, o bien, evitando sus posibles consecuencias.

Desde una perspectiva de promoción de la salud, capacitando a los niños y a las niñas para que puedan adoptar formas de vida saludables.

Porque además, llega el tema del cuerpo que es una unidad que damos todos, pues creas el rincón de la salud y echas, mano de todos los juguetes que tienes del microscopio, la vacuna, ahora llega por ejemplo el tema de la casa pues ahí tienes el rincón de la cocinita que casi siempre suele ser permanente en casi todos los sitios, llegan los animales, pues el rincón de la selva y de la granja, construyes una selva y una granja, clasificas los animales.

Profesor 3 (790-797) ESA

la importancia al juego y al juguete, que estábamos hablando antes de que todos pasen por todo es lo que yo veo importante y luego ya la exposición el centro de interés lo vas cambiando. El cuerpo humano pues tengo la clase llena de esqueletos, de lo que se han traído los niños de "Erase una vez la vida", cada niño tiene abierta la clase para traer lo que quiera.

Profesora 1 (820-826) ESA

3.1.4.- Educación Ambiental (EAM)

La Educación Ambiental en esta etapa, intenta poner al alumno en relación con el medio en el que se tiene que desenvolver, estableciéndose una relación positiva, desarrollando una serie de hábitos, actitudes, valores, destrezas y conocimientos de respeto, cuidado y colaboración hacia el medio que le rodea. Pero el espacio de la calle se ha convertido en peligroso, por la invasión de los coches sobre las mismas. De esta manera, los padres y madres tienen dificultades para que sus hijos jueguen en la calle, lo que limita de forma importante la motricidad infantil, hecho este resaltado por el profesorado que participa en nuestro Grupo de Discusión.

No salen a la calle se quedan en el parquecito en casa o en el tacatá

Profesor 4 (635-636) EAM

No gatean para que no se ensucien porque no les dejan porque se pueden romper la ropa porque historias y claro los niños motrizmente pues están.

Profesora 5 (637-640) EAM

Pero el problema de todo eso no son las consecuencias que puede tener sobre el desarrollo de la motricidad que son muchas porque van muchos aprendizajes relacionados con ella, la problemática es el desarrollo de la personalidad, de la autoestima de ese niño.

Profesor 4 (645-650) EAM

La calle propiciaba el uso de los espacios abiertos, el contacto con el medio ambiente, el contacto con otros niños, lo que además le concede un

valor añadido al juego en la calle, el correr, saltar lanzar, girar, moverse, implica un desarrollo psicomotor adecuado, que en este momento se ve limitado.

No hace muchos años, los niños iban a la calle a jugar con los amigos, esos ratos de juego, todos los que los hemos vivido, los recordamos con gran felicidad y nos han ayudado de manera importante a ser los que somos hoy. Actualmente, sobre todo en las ciudades es complicado en muchos casos por problemas como la seguridad, y espacios adecuados para jugar cerca del lugar de donde se vive.

Profesor 6 (560-567) EAM

No lo veo mal, ya que en la calle se suele jugar a otros juegos distintos en los que se desarrollan también valores de convivencia, amistad,... pero también hay que tener cuidado con los peligros de la calle.

Profesora 7 (568-572) EAM

El Moderador alude a equipamientos del entorno que propician las mejoras psicomotrices y se refiere a un centro concreto **“Y además los columpios que tenéis allí, que también hemos pasado mas de uno por ellos, antes estaban peor”**.

Hombre ahora tenemos el suelo homologado en corcho magnifico, los columpios son los de madera también neutros, ante solo teníamos el cohete de hierro, el arriate, la piña de tira y el suelo era de cemento.

Profesora 1 (575-578) EAM

Moderador: **Ahí si que el desarrollo psicomotriz era absoluto.**

3.1.5.- Educación Vial (EVI)

Conocer, respetar y ser precavidos con las señales de tráfico resulta imprescindible para evitar accidentes. Todos los alumnos utilizan los medios de transporte y/o conducen o lo harán en un futuro, por ello es adecuado que conozcan desde un principio las normas viales y las posibles consecuencias de su incumplimiento. Algunas estrategias para favorecer la educación Vial son propuestas en el grupo de Discusión.

Yo tengo un padre que es policía y quedado con él para que un día venga a clase vestido de policía y nos explique cual es su función, que es lo que hace en su trabajo, efectivamente que es lo que lleva y para que lo utiliza o sea no es lo mismo que juego simbólico.

Profesora 1 (345-349) EVI

Este hombre va a venir y lo va explicar o sea quiero decirte que esto es la realidad.

Profesora 1 (350) EVI

3.1.6.- Educación para el consumo responsable (ECO)

Nos guste o no vivimos en una sociedad consumista donde la publicidad juega un papel decisivo como instrumento de comunicación social, ofreciendo

no sólo productos, sino también modelo de actitudes, valores y formas de vida de las personas.

A veces se atribuye el uso del juguete o la compra del juguete a la ley de la oferta y la demanda pero la demanda hoy en día se puede construir con multitud de recursos, como estáis comentando con los medios de comunicación con un bombardeo masivo de anuncios de lo que te quieren vender, o sea que la demanda no viene la oferta, no es reciproca esa ley de oferta demanda sino que la demanda se construye.

Profesor 4 (220-237) ECO

...y no les cuesta ningún trabajo conseguir nada y entonces los padres pues por el tema laboral, la mujer en el trabajo, todos esos temas han desencadenado, pues para tres días que lo veo, pues para el ratico que estoy con el

Profesora 1 (240-245) ECO

A ver, yo a lo mejor a la hora de hacer un regalo buscaría algo educativo, pero en la mayoría en Navidad lo que se busca es darle el capricho al niño y tu le vas a regalar lo que el niño más interés tenga aunque sea un juguete bélico, un juguete sexista, muchos padres lo hacen por dar el capricho a su niño.

Profesora 2 (290-295) ECO

Además de las aportaciones que puede tener la utilización de determinados juguetes para el desarrollo de la persona, existen juguetes susceptibles de ser utilizados como recurso didáctico para aprendizajes específicos. En este sentido hay que afirmar que en cualquier área didáctica podrían encontrarse juguetes que se utilicen como instrumento didáctico: lenguaje, matemáticas, ciencias, historia, etc. Así mismo, puede haber juguetes (o se podrían construir por parte del profesorado y el alumnado) para todas las etapas educativas.

He conocido un juego de aprende a leer con Pipo o por ejemplo puzzles, los niños no hacen puzzles, tanta maquinita y se te olvida hacer puzzles y es importantísimo que el niño tenga la concepción espacial de que va aquí, de que pieza va allí y eso no lo hacen ya en casa.

Profesora 1 (195-200) ECO

Es en opinión de Casillas (1996)²⁸ es el aspecto más característico de la creatividad y que implica pensar en ideas que nunca a nadie se le han ocurrido o visualizar los problemas de manera diferente; lo que trae como consecuencia poder encontrar respuestas innovadoras y ello no implica necesariamente el tener que comprar juguetes, ya que pueden confeccionarse en el aula en casa, lo que le daría un valor añadido de Educación Ambiental.

²⁸ Casillas, M. A. (1996). "El fenómeno sobresaliente", *Revista UdeG, Dossier La atención a los niños sobresalientes*, núm. 5, junio-julio.

...a ver los padres saben que en clase hay puzzles que hay cuentos que hay juegos de construcciones, que todos los juegos son educativos y en Navidad no se regalan esas cosas, se sigue comprando... vaya muchos, son conscientes de lo que hay a pesar de que saben no lo hacen y siguen comprando lo que quieren

Profesora (252-260) ECO

De hecho estamos hablando de una etapa en la que los niños mas o menos se pueden adaptar y en una lista tu los puedes ir reorientando para convencerles de uno u otro juguete, yo pienso que sí, pero ahora tiene que haber una información a los padres.

Profesor 5 (301-305) ECO

Así, un buen juguete no es "neutro", sino que puede y debe estimular la imaginación para desencadenar los mecanismos del juego, y enriquecer el escenario del juego, favoreciendo la interacción, asegurando la comunicación y perfeccionando la actividad realizada. Esta falta de neutralidad del juguete aun se acentúa más si los jugadores son a la vez los diseñadores y constructores del juguete. De esta manera, el juguete llega a formar parte de bagaje de experiencias, que conforman la propia personalidad del alumnado. (Marzano, 1997)²⁹.

3.2.- LOS VALORES Y LAS ACTITUDES. PAPEL DEL JUEGO Y DEL JUGUETE EN SU TRANSMISIÓN

Broungère (1998: 11)³⁰ considera que "el juguete es un objeto inmerso, es una cultura en la que no se puede ignorar la vertiente industrial, económica. Por otra parte, es innegable que es un objeto educativo, y no sólo por las aportaciones al desarrollo del ser en formación, al desarrollo infantil, sino especialmente porque introduce a niños y a niñas, en el mundo social de hoy en día. Por otra parte es un objeto claro de consumo, ya que es uno de los bienes pero no el único, que introduce a la infancia en nuestro modo contemporáneo de consumir".

Si tenemos en cuenta la función que tienen estos objetos observamos que tienen una función utilitaria, también una función afectiva, una función de consumo, una función de adaptación al entorno e incluso de transmisión de valores individuales y sociales.

²⁹ Marzano, R. (1997). *Dimensiones del aprendizaje*. México: ITESO.

³⁰ Broungère, G. (1998). *Juego y educación*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Trilla Bernet (1992)³¹ considera que existen unos valores universales que son compartidos por todos, y serían aquellos valores que, en el contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad), se aceptan de forma generalizada como deseables. Son valores apoyados en conceptos generales como justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza. También se incluyen aquí las grandes declaraciones de principios o derechos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los grandes principios de las constituciones de los Estados, los que se rigen por la reglas del juego del sistema democrático (tolerancia, respeto al pluralismo, participación responsable, renuncia al ejercicio de la violencia para extender las propias ideas, etc.).

Nos pareció de sumo interés el indagar acerca de los pensamientos, creencias y teorías implícitas que el profesorado de Ecuación Infantil, tiene respecto a la posibilidad que tienen los juegos y los juguetes, si se emplean dentro de una metodología adecuada, de propiciar la transmisión de valores individuales (Responsabilidad, Autoestima) y valores sociales (Responsabilidad, Amistad, Compañerismo).

3.2.1.- En el valor de la Responsabilidad (RES)

Cardona (2003)³² considera que ser responsable es *“asumir los actos que uno hace sin cargar, si se equivoca, las culpas a los otros. Se trata de conseguir del alumnado, para ayudarles a la formación de la responsabilidad, que sepan qué tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer, en cada momento de su vida en casa, en la escuela, con los amigos, sin buscar excusas y enfrentándose a las consecuencias de sus actos”*.

Educación en la responsabilidad lleva a desarrollar una constelación de valores: autoestima, sinceridad, perseverancia, iniciativa, fortaleza, generosidad, respeto, confianza, lealtad. Esto, a su vez, nos conduce a reconocer las dos vertientes que están implicadas en el sentido de la responsabilidad: la individual y la colectiva. No sólo reconocemos y aceptamos las consecuencias de nuestros propios actos, sino también influimos en las decisiones de un conjunto de personas y somos capaces de responder por las que toma el grupo al que pertenecemos.

³¹ Trilla Bernet, Jaume (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.

³² Cardona, Victoria.(2003). Educadora Familiar E-cristians.net 25/04/2003. Disponible en: <http://www.forumlibertas.com>

El enseñarles efectivamente que luego en la vida que el juego simbólico al fin y al cabo los juegos estos de jugar con los niños es la vida misma al día siguiente, que aunque no te guste planchar vas a tener que planchar y el día de mañana vas a tener que relacionarte con gente y vas a tener que trabajar con una persona que no te cae bien, pues igual que ahora vas a tener que jugar con una persona que no te cae bien, es hacerle ver la realidad desde chiquitillos, a través de los juegos y desde chiquitillos se van dando cuenta ya de cómo funciona la vida y tienen ya estrategias que utilizar para el día de mañana, es que me parece que es nuestra función, es que no tenemos otro papel dentro del juego mas que ese, el saber leer, el saber enfocar esto que se van a encontrar el día de mañana.

Profesora 1 (677-689) RES

3.2.2.- El valor del Respeto (VRT)

El desafío que el profesorado acepta en educación Infantil es desarrollar el valor del respeto en el propio ser y darle una expresión práctica en la vida diaria. Aparecerán obstáculos para probar la solidez del respeto y, con frecuencia, se sentirán en los momentos de más vulnerabilidad. Es necesaria la confianza en uno mismo para tratar con las circunstancias con seguridad, de manera optimista, esperanzadora. En las situaciones en las que parece que todos los apoyos se han desvanecido, lo que permanece fiel es el nivel en que se ha podido confiar internamente en el propio ser.

Yo también a la hora de jugar al juego simbólico, por ejemplo a la hora de compartir, la verdad es que le cuesta bastante trabajo, el tema de respetar el turno, respetar al que tienes al lado, tienes que escuchar antes de tu hablar, yo creo que todas esas cosas son valores, yo creo que si que jugando con juguetes se fomentan los valores. Aparte de otras cuestiones que yo creo importantes que se desarrollan con el juego y con el juguete para el desarrollo de un sentido social, en el juego simbólico.

Profesora 1 (700-709) VRT

La opinión anterior deja claro que el respeto no es solo hacia las normas o la actuación de las personas; el respeto también es una forma de reconocimiento, de aprecio y de valoración de las cualidades de los demás, ya sea por su conocimiento, experiencia o valor como personas.

3.2.3.- El Valor de la Amistad / Compañerismo (VAM)

Casals y Defis (2002)³³ consideran “que la amistad es una relación de reciprocidad. No vale que se quiera mantener una amistad con alguien, ambas personas han de desearlo y deben participar de un similar concepto de lo que

³³ Casals, Ester y Defis, Otilia (coord.) (2002). *Educación infantil y valores*. Bilbao: Desclee Brouwer. S. A.

significa la amistad y de la implicación que conlleva. Para reflexionar y para decidir sobre nuestras dudas, para admitir sin derrumbarnos las frustraciones y el dolor, necesitamos experiencias, conocimientos y seguridades que han provenir también de nuestro exterior y de nuestra familia”.

El profesorado asume que el agrado por compartir una o más actividades, ideas, gustos, recuerdos o la vida misma, en la actualidad se hace más complicado, al ser las casas los espacios habituales de juego, en lugar de la calle o el parque que lo era hace algunos años.

*No hace muchos años, los niños iban a la calle a jugar con los amigos, esos ratos de juego, todos los que los hemos vivido, los recordamos con gran felicidad y nos han ayudado de manera importante a ser los que somos hoy.
Profesor 6 (560-563) VAM*

*Todo lo que sea jugar con otros niños y niñas es bueno, pero al jugar en casa, normalmente el espacio es más reducido, uno es el dueño de los juguetes y de la casa, por lo que es privilegiado con respecto a los otros niños (y no digamos si la madre le da por mediar en las discusiones normales que se dan en los juegos, olvidémonos que sea justa).
Profesora 2 (580-585) VAM*

*Porque a todos los niños les gusta ensañar a sus amigos, sus juguetes, juegos, su lugar de juego en casa, su dormitorio... y les gusta disfrutar con ellos, en su casa, compartiendo sus juegos y juguetes.
Profesora 7 (587-590) VAM*

*Todo juego compartido con iguales es mucho más enriquecedor.
Profesora 8 (590) VAM*

3.2.4.- El valor de la Autoestima (VAU)

La autoestima significa saber que eres valioso y digno de ser amado. Valioso porque el niño es capaz de resolver algunas situaciones con éxito y por lo tanto puede estar a la altura de los demás, y digno de ser amado porque se trata de una persona y por lo tanto tiene derecho a ser amada de manera incondicional, es decir, sabe que está rodeada de personas a las que realmente les importa. ⁽³⁴⁾

El autoconcepto juega un importante papel en la vida de las personas. Tener un autoconcepto positivo es de la mayor importancia para la vida personal, profesional y social. El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad

³⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La importancia de cuidar la autoestima*. Escuela de Padres. Orientación Familiar. Madrid. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.

externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y equilibrio psíquicos.

Pero el problema de todo eso no son las consecuencias que puede tener sobre el desarrollo de la motricidad que son muchas porque van muchos aprendizajes relacionados con ella, la problemática es el desarrollo de la personalidad, de la autoestima de ese niño,
Profesor 4 (640-644) VAU

Mejora la autonomía y la autoestima.
Profesora 1 (645) VAU

Castillo Ceballos (2003.3)³⁵ entiende, “que la verdadera autoestima se alimenta con la satisfacción que produce alcanzar nuevas metas por uno mismo”. Es frecuente que cuando un niño o un adolescente obtiene con su esfuerzo personal, el resultado que buscaba, se encuentre orgulloso del logro. En cambio, los hijos sobreprotegidos jamás podrán tener esa experiencia tan gratificante y tan formativa. Se entiende en nuestro Grupo de Discusión que cada vez que los mayores les resuelven la dificultad a la que se enfrentan, se hacen más inseguros y desvalidos.

Lo que es hacerse fuerte de miedos de historias de esas y eso lo va acompañar para el resto de su vida. Cada uno debe aprender a resolver sus problemas y requerirá ayuda de los mayores cuando las dificultades sean grandes
Profesor 4 (646-649) VAU

La mayor y mejor autoestima es la autoestima merecida, la que se basa en logros reales, la que cada uno se gana con su propio esfuerzo. Si los padres y profesores enseñan a sus hijos o alumnos, desde las primeras edades, a esforzarse por ser un poco mejores cada día (desarrollo de virtudes) y por lograr la excelencia en todo (en los estudios, en la vida familiar, en la vida de amistad...) la autoestima vendrá sola.

La psicóloga del centro viene a veces y nos dice que cuando juguemos con los niños que los frustremos que le enseñemos a frustrarse que luego un niño llega con 6 o con 10 con 12 años le sale algo mal o no es capaz de afrontar y no son capaces de enfrentarse a la vida, a los problemas que y tenemos cuando sean mayores porque están tan acostumbrados a ser los que siempre ganan ser los que siempre sale todo bien, que en casa jugando con mama ganas siempre tu, con el abuelo siempre ganas tu, siempre ganas tu, el niño el día que tenga algo que perder cuando pierda va a ser para el lo más grande del mundo
Profesora 1 (650-659) VAU

³⁵ Castillo Ceballos, Gerardo (2003). *El desarrollo de la identidad personal*. Madrid: Asociación FERT.

Ganar o perder en los juegos. En este aspecto se centra la discusión, planteándose diferentes puntos de vista por parte de los expertos

Hablando de los valores antes con los juegos es que la psicóloga decía que los frustréis, has perdido aguántate has perdido y ya esta, me parece tan importante en el juego trabajar el ganar o el perder.

Profesora 1 (660-664) VAU

Yo refuerzo tanto positivamente cuando pierden como cuando ganan, seño hoy hemos jugado al fútbol con los de la otra clase y nos han dado una paliza 6 goles a 2, pero os lo habéis pasado bien, habéis disfrutado, cuantos goles has metido no se cuanto, y le estas reforzando, pues ya esta, y el día que ganan pues vale, pero como se han portado, todos bien, es que yo creo que es enseñarles el equilibrio ese.

Profesora 1 (670-677) VAU

Porque lógicamente es un valor y suena a antivalor y es un valor porque tienen que aprender a perder

Profesora 5 (660-662) VAU

Efectivamente igual que en el deporte que me parece una cosa magnífica a desarrollar

Profesora 1 (663) VAU

Saber perder es tan importante como saber ganar.

Profesor 4 (664) VAU

CAMPO 4.- EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL JUEGO DEL JUGUETE

“Cualquier niño aprende de manera natural a relacionarse con los demás. Las madres, que con sus miedos y sus mimos impiden que el niño vaya a la guardería o a la escuela infantil hasta los cuatro o cinco años, cometen un grave error al retrasar la interacción del pequeño en lo que será su futuro entorno social”.
BERNABÉ TIERNO, 2005

La socialización que se produce en la familia es lo que se denomina *Socialización Primaria*: Es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Se da en los primeros años de vida y se remite al núcleo familiar. Se caracteriza por una fuerte carga afectiva. Depende de la capacidad de aprendizaje del niño, que varía a lo largo de su desarrollo psico-evolutivo. El individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran (son los adultos los que disponen las reglas del juego, porque el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente) sin provocar problemas de identificación. La socialización primaria finaliza cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya el niño o la niña es miembro efectivo de la sociedad y está en posición subjetiva de un yo y un mundo.

En la historia de la Humanidad, la familia ha sido la agencia de socialización más importante en la vida del individuo. Algunos autores plantean que los cambios sociales producidos por los procesos de industrialización y modernización han llevado a una pérdida relativa de su relevancia ante la irrupción de otras instituciones de socialización, como el sistema educativo, los grupos de amigos y los medios de comunicación. Sin embargo, su importancia sigue siendo capital. La familia es el primer agente en el tiempo, durante un lapso más o menos prolongado tiene prácticamente el monopolio de la socialización y además, especialmente durante la infancia, muchas veces selecciona o filtra de manera directa o indirecta la influencia de otras instituciones, escogiendo la escuela a la que van los niños, procurando seleccionar los amigos y amigas con los cuales se reúne, controlando (supuestamente) su acceso a la televisión, etc. En este sentido, la familia es un nexo muy importante en el individuo y la sociedad.

Además, los docentes sabemos que jugar es clave para el desarrollo de los niños y niñas, sobre todo en las edades más tempranas, y es recomendable hacerlo en compañía de los padres. Cuando los niños y niñas juegan agudizan sus sentidos (el tacto, la vista y el oído son básicos para ellos), agilizan el movimiento de las extremidades, y fortalecen su capacidad mental y de concentración.

Del debate establecido en el Grupo de Discusión respecto al papel de la familia en la transmisión y adquisición de valores, a través de la utilización del juego y del juguete, hemos establecido para su análisis y discusión las siguientes categorías y subcategorías.

CAMPO	EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL JUEGO DEL JUGUETE		CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- PROPICIAR TIEMPOS Y ESPACIOS PARA EL JUEGO	4.1.1.- Juegos en casa	JCA
		4.1.2.- Juegos en la calle	JCL
		4.1.3.- Propiciar la Autonomía	JPA
	4.2.- SEGUIR CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA LA COMPRA DE LOS JUGUETES	UCD	
	4.3.- EVITAR EL CONSUMISMO	NCO	
4.4.- MENOR SUPERPROTECCIÓN	MSP		

4.1.- PROPICIAR TIEMPOS Y ESPACIOS PARA EL JUEGO

4.1.1.- Juegos en casa (JCA)

Los juegos realizados en casa con los juguetes, no sólo deben ser un mero entretenimiento, sino que ha de cumplir dos objetivos: convertirse en uno de los principales hilos conductores de la relación entre padres e hijos y, al mismo tiempo, tener una vocación educativa. Para que esto sea posible, el padre y la madre deben aprender a jugar correctamente con los niños e incluso a diseñar variantes del llamado ocio didáctico.

Actualmente, las parejas con hijos tienen dificultades para encontrar un momento en el que entretenerse con sus hijos. *"pero no importa tanto la*

cantidad como la calidad", apuntan las autoras Fodor, Morán y Molerés (2007)³⁶

Especialmente importante es el juego hasta los seis años de edad, dado que en ese periodo de tiempo niños y niñas juegan menos entre sí (al principio porque son demasiado pequeños) y necesitan del juego primero con sus padres y posteriormente en el centro escolar. En esta línea, diversos estudios demuestran que las familias que han hecho del juego una base de unión en la infancia han tenido menos problemas en la turbulenta etapa de la adolescencia. Pero se pueden tener muy buenas intenciones y no saber cómo hacer ese encuentro atractivo y beneficioso, por lo que puede ser de interés informarse y aprender recursos para poder jugar con sus hijos.

Hay edades en que los padres deben jugar con sus hijos, cuando son más grandes deben de jugar con sus iguales, pero siempre debería quedar un tiempo en que los padres jugaran con sus hijos.

Profesora 8 (575-578) JCA

...El padre y la madre pasan mucho tiempo con el niño en la casa si ellos quieren y ese juego que el papá y la mamá le van a regalar al niño, yo prefiero que sea educativo y prefiero que el niño aprenda algo aunque en el cole lo tenga, porque la experiencia del cole es distinta a la experiencia de la casa, al compartir en el cole con los compañeros es distinto que al jugar con tu hermano o con tu madre, por eso lo que yo te digo es que lo veo totalmente distinto...

Profesora 1 (285-294) JCA

El profesorado se muestra preocupado por el nivel de motricidad que el alumnado de tres años tiene al incorporarse al centro escolar. Detecta carencias en psicomotricidad, fundamentalmente en habilidades básicas y capacidades perceptivo-motrices, así se señala en el Grupo de Discusión.

Los niños vienen cada vez mas bebes en ese sentido, vienen en psicomotricidad bebes, es que no saben andar.

Profesora 1 (620-621) JCA

No salen a la calle se quedan en el parquecito en casa o en el tacata.

Profesor 4 (625) JCA

Fodor, Morán y Molerés (2007)³⁷ aconsejan a los padres que dediquen al menos media hora diaria a jugar con sus hijos. Aunque pueda parecer poco tiempo, es más que suficiente si las actividades se realizan en las condiciones adecuadas y los adultos las han pensado con antelación y saben estimular a

³⁶ Fodor, Elizabeth; Morán, Montserrat y Molerés, Andrea (2007). *Todo un mundo de sorpresas. Educar jugando. El niño hasta los 5 años*. Madrid: Ediciones Pirámide.

³⁷ Fodor, Elizabeth; Morán, Montserrat y Molerés, Andrea (2007). *Ibidem*.

los críos. No se trata de jugar mucho rato, sino de hacerlo bien. "Si el padre o la madre están malhumorados o estresados por el trabajo, mejor que ese día no jueguen con los pequeños porque se dan cuenta de todo y no se van a concentrar", indica la experta. Sólo en un ambiente idóneo y con la pareja entregada los juegos son eficaces.

Si es posible, también es interesante crear en el hogar un rincón del juego, un lugar que el crío identifique con esa actividad y en el que pueda encontrar todo lo que necesita para entretenerse. *"Un niño que juega solo o con buenos compañeros de juego, ya sean de su edad o adultos, obtiene grandes beneficios que favorecen su desarrollo global y adquiere nuevos aprendizajes que naturalmente trae aparejado el juego"*, explican las autoras.

4.1.2.- Juego en la calle (JCL)

Es necesario que el niño aprenda que el primer criterio para hacer amigos es la proximidad; por tanto, tendrá más probabilidades de hacer amigos entre aquellos niños con los que esté más en contacto, ya sean de la vecindad, del colegio, de la urbanización donde viven o del sitio donde pasan los fines de semana o las vacaciones de verano. El segundo criterio para hacer amistades es tener unas características individuales parecidas, intereses y gustos comunes.

No hace muchos años, los niños iban a la calle a jugar con los amigos, esos ratos de juego, todos los que los hemos vivido, los recordamos con gran felicidad y nos han ayudado de manera importante a ser los que somos hoy.

Profesor 6 (560-563) JCL

Si, ya que el juego es el vehículo, que los niños/as. Utilizan para relacionarse y para aprender la realidad que les rodea, valores de respeto, responsabilidad. amistad, convivencia, igualdad de sexos...

Profesora 7 (690-693) JCL

Ser amigos o amigas significa un paso adelante en la convivencia, el saber compartir, la afectividad en grado sumo. La escuela posibilita que los afectos experimenten un alto grado de empatía, de compartir, de cooperar, de sentirse unidos por opiniones y creencias. El valor de la amistad, es en estas edades muy apreciado, incorporando al mismo, actitudes de lealtad, amor, comprensión, bondad. (Marín Regalado y Torres Guerrero, 2006: 342)³⁸

³⁸ Marín Regalado, M^a Nieves y Torres Guerrero, Juan (2006). Efectos de un programa de actividades físico-deportivas sobre la salud psico-social de niños y niñas en edad escolar. En *Actas del IV Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. p.p. 339-353. Dos Hermanas (Sevilla). Patronato deportivo Municipal de Dos Hermanas.

Todo lo que sea jugar con otros niños y niñas es bueno, pero al jugar en casa, normalmente el espacio es más reducido, uno es el dueño de los juguetes y de la casa, por lo que es privilegiado con respecto a los otros niños (y no digamos si la madre le da por mediar en las discusiones normales que se dan en los juegos, olvidémonos que sea justa).

Profesora 2 (580-585) JCL

La influencia más determinante en la formación de la amistad es la creencia de que el otro se parece mucho a uno mismo. Casi todos los niños tienden a elegir como amigos aquellos que presentan unas características que se consideran deseables desde el punto de vista de los valores del grupo humano en que ha de integrarse. Los progenitores, a su vez, han de enseñar a sus hijos a compartir sus juguetes con otros niños y niñas, y posibilitar el contacto grupal de los mismos.

4.1.3.- Propiciar la Autonomía (JPA)

La emancipación supone salir de la sujeción a la que habitualmente está el niño o la niña; obviamente, el último valor que encierra la autonomía es la independencia. El alumno se desenvuelve por sí mismo con gran madurez. Las situaciones que genera la práctica deportiva exigen y fomentan esta capacidad; en múltiples ocasiones observamos como los jóvenes jugadores y jugadoras funcionan o se esfuerzan por independizarse de sus padres y entrenadores para desenvolverse con absoluta independencia. La familiarización con el entorno, el dominio de los escenarios facilita en buena medida esta facultad.

Si el niño no juega no mejorará su motricidad. Pero el problema de todo eso no son las consecuencias que puede tener sobre el desarrollo de la motricidad que son muchas porque van muchos aprendizajes relacionados con ella, la problemática es el desarrollo de la personalidad, de la autoestima de ese niño,

Profesor 4 (640-644)JPA

Y de la autonomía .

Profesora 1 (645)JPA

Lo que es hacerse fuerte de miedos de historias de esas y eso lo va acompañar para el resto de su vida luego sobre el tema de la salud. También por supuesto

Profesor 4 (646-649)JPA

Sin embargo los juguetes que sean imparciales permitirán al niño crear a sus propios personajes, historias, en las que los valores que el niño desarrolla, serán aquellos que sus padres desde la cuna han ido inculcando a este niño.

Profesor 6 (695-698)JPA

Coinciden las opiniones de los expertos con la Velázquez Buendía (2004:184)³⁹ cuando incide en que *“la pretensión de formar ciudadanos autónomos, participativos, críticos, responsables..., comprometidos y capacitados para promover una transformación social en el sentido señalado, debe, a mi juicio, caracterizar cualquier proceso de enseñanza para que pueda ser considerado en la actualidad como un proceso educativo, al margen de las disciplinas o saberes que constituyan el objeto de tal enseñanza”*.

4.2.- SEGUIR CRITERIOS EDUCATIVOS PARA LA COMPRA DE JUGUETES ADECUADOS PARA SUS HIJOS/AS (UCD)

El primer aspecto en el que debe fijarse los padres y madres a la hora de adquirir los juguetes que puedan interesarles, es en la seguridad. A este respecto, existe una normativa de obligatorio cumplimiento para todos los juguetes comercializados en la Unión Europea. Deben ser sólidos y resistentes. Como en cualquier otro producto que compremos, debemos exigir que su duración sea aceptable. Los juguetes que se rompen con facilidad acostumbran a los niños a usarlos de forma descuidada, creando así hábitos que no favorecen el respeto por las cosas.

Que les guste al niño, que no sea muy caro y por último se pueden plantear un aprendizaje

Profesora 8 (213-214) UCD

...los padres que sigan criterios educativos, y tengan muy claro que sea de suma importancia esto, tendrán muy presente que los juguetes sean educativos y en esta línea harán sus compras. Luego habrá padres que no reparan en la importancia de comprar a sus hijos juguetes que ayuden a su desarrollo, simplemente se dejan guiar por las modas o las peticiones de los niños.

Profesor 6 (203-210) UCD

... los criterios de selección de los juguetes están aprobados por el Ministerio de Energía e Industria y por el de Sanidad y Consumo y no aparece en primer lugar Educación y Cultura, entonces esos criterios el Ministerio no está integrado, como se puede llevar un control sobre el juguete bélico por ejemplo, sobre la utilización del juguete sexista.

Profesor 4 (325-334) UCD

Hay padres que sí tienen en cuenta criterios educativos, y otros que no, que piensan sólo en que les guste a los niños/as, sin tener en cuenta si son educativos. Y luego está la cuestión de la seguridad, es importante que los padres a la hora de comprar juguetes valoren la seguridad de los mismos y que puedan prever que algunos juguetes pueden ser peligrosos para sus hijos, creo además que hay una normativa europea sobre este tema.

Profesora 7 (211-217) UCD

³⁹ Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En Fraile, A. (coord.). *Didáctica de la educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. p.p.172-196. Madrid: Biblioteca Nueva.

El profesorado experto indica que criterios educativos para elegir los juguetes deben ser estimulantes de la creatividad, la imaginación, la motricidad, la inteligencia o cualquier otro aspecto de la personalidad, y para ello es importante que permitan al niño tener un papel activo durante su empleo. Los niños y niñas han de ser siempre protagonistas de sus juegos y no simples espectadores. Los que han de jugar son ellos, no los juguetes.

4.3.- NO FOMENTAR EL CONSUMISMO DE JUGUETES EN LOS HIJOS/AS (NCO)

La oferta disponible en el mercado y las fuertes campañas publicitarias que nos "*invaden*" sobre todo en fechas navideñas, convierten la selección de juguetes en una difícil elección para los padres. Ante las múltiples preguntas que asaltan a un adulto antes de la elección del producto, la (AEFJ)⁴⁰ propone, ante todo, partir de las necesidades del niño y no de las preferencias de los padres. Quienes juegan, deben ser partícipes de la elección. El juguete se regala, no se impone. Pero especialmente, hay que tener en cuenta que debe resultar divertido y conectar con los intereses de quien lo emplea. Para tener éxito, un juguete debe estar cercano al mundo inmediato del niño y a su propia imaginación. Para ello, conviene fijarse en la actividad que propone el juego y pensar si ésta puede ser atractiva y divertida. Si no es así, puede ser pronto abandonado y sustituido por otro.

La mayoría no se complican, y les compran todo lo que ellos les piden, sin tener en cuenta si son apropiados, o no, para ellos.

Profesora 7 (210-212) NCO

A ver, yo a lo mejor a la hora de hacer un regalo buscaría algo educativo, pero en la mayoría en Navidad lo que se busca es darle el capricho al niño y tu le vas a regalar lo que el niño más interés tenga aunque sea un juguete bélico, un juguete sexista, muchos padres lo hacen por dar el capricho a su niño.

Profesora 2 (290-295) NCO

A veces se atribuye el uso del juguete o la compra del juguete a la ley de la oferta y la demanda pero la demanda hoy en día se puede construir con multitud de recursos, como estáis comentando con los medios de comunicación con un bombardeo masivo de anuncios de lo que te quieren vender, o sea que la demanda no viene la oferta, no es reciproca esa ley de oferta demanda sino que la demanda se construye.

Profesor 4 (220-237) NCO

El profesorado insiste en que los criterios que deberían seguir los padres serían, en primer lugar juguetes educativos que les gusten a los niños y en segundo lugar que propicien el juego tanto individual como colectivo.

⁴⁰ AEFJ (2005). Asociación Española de Fabricantes de Juguetes

Que les guste al niño, que no sea muy caro y por último se pueden plantear un aprendizaje

Profesora 8 (213-214) NCO

Hay padres que sí tienen en cuenta criterios educativos, y otros que no, que piensan sólo en que les guste a los niños/as, sin tener en cuenta si son educativos. Y luego esta la cuestión de la seguridad, es importante que los padres a la hora de comprar juguetes valoren la seguridad de los mismos y que puedan prever que algunos juguetes pueden ser peligrosos para sus hijos, creo además que hay una normativa europea sobre este tema.

Profesora 7 (211-217) NCO

Deben evitar la formación de una actitud consumista hacia los juguetes, y fomentar que no se puede tener todo en la vida.

4.4.- MENOR SUPERPROTECCIÓN A LOS HIJOS/AS (MSP)

Bernabé Tierno (2005)⁴¹ indica que es evidente que si los padres pretendemos que nuestros hijos aprendan a relacionarse, a tener amigos e integrarse en sociedad, hemos de darles la oportunidad de lograrlo, ya desde los más tiernos años de la infancia. *“Cualquier niño aprende de manera natural a relacionarse con los demás. Las madres, que con sus miedos y sus mimos impiden que el niño vaya a la guardería o a la escuela infantil hasta los cuatro o cinco años, cometen un grave error al retrasar la interacción del pequeño en lo que será su futuro entorno social. Al obrar así se mantiene la superprotección. Los padres transmiten a su hijo sus propios temores, inculcando en él ideas erróneas sobre sus compañeros de juegos, como aquella de que los demás son malos y le pueden pegar y hacerle daño, aconsejándole que tenga cuidado y se mantenga al margen de esa relación”.*

Esta superprotección de la familia hacia los niños y niñas es resaltada por ellos expertos como negativa para el desarrollo de todas sus capacidades, toda vez que les impiden la experimentación, desarrollar la imaginación en la ejecución de sus juegos, la relación con entorno físico y con el entorno social. De la opinión anterior se desprende de que es la escuela, la que muchas veces palia esta deficiencia.

A mi me hace mucha gracia los papas y las mamas de Infantil, en el patio somos 6 personas vigilando y están los 150 niños en el patio jugando y están los 6 mirando y vigilando y no pasa nada, y están todos jugando solos y el que no se sube al tobogán se tira por no se donde y luego van los papas al parque y están “niño no te subas por ahí, niño no te tires” y le dan la manita para subir las escaleras que da la manita para bajarse, si tu vieras a tu hijo en el patio del colegio alucinabas, por eso la superprotección esta

⁴¹ Tierno Jiménez, Bernabé (2005). *Hoy, aquí y ahora: estás a tiempo de ser feliz*. Madrid: Ediciones Temas de hoy S.A.

de los padres es de mas, es demasiado, a veces deberían mirar por un agujerillo como los niños en el cole se comportan de otra forma totalmente distinta a cuando están sobreprotegidos por los padres, por eso digo que culpa también de los padres por no dejar que tu niño se monte y que se caiga como los demás, que se ensucien que se guarreen, y que no una madre venga al día siguiente a regañarte que mi niño se ha roto el pantalón, y no le dejo a tu hijo que juegue al fútbol, o sea señora dígame usted a mi, no le dejo a su hijo jugar al fútbol, o usted mi dirá, es que en mi casa, es que en su casa no juega al fútbol aquí en el patio sí, está jugando con sus amigos, ahora es la lucha de la seño, la madre y el niño, y el niño en medio.

Profesora 1 (590-610) MSP

Los niños vienen cada vez mas bebes en ese sentido, vienen en psicomotricidad bebes bebes es que no saben andar.

Profesora 1 (620-622) MSP

No gatean para que no se ensucien porque no les dejan porque se pueden romper la ropa porque historias y claro los niños motrizmente pues están.

Profesora 5 (630-633) MSP

Nosotros lo hemos comentado, este año los niños en tres años han venido es que es un bebe es que no sabe subir un escalón, es que no sabe andar.

Profesora 1 (635-637) MSP

CAMPO 5.- EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL JUEGO DEL JUGUETE

“La educación, o bien funciona como un instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en “la práctica de la libertad”, en virtud de la cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo”
PAULO FREIRE, 1989 ⁽⁴²⁾

El desafío de la escuela se sitúa, pues, en la preocupación por facilitar la reconstrucción consciente y sosegada de los esquemas de pensamiento, afecto y comportamiento. Es decir, en recuperar e intensificar la función específicamente educativa de la misma: facilitar la oportunidad de que cada persona cuestione y se interroge conscientemente sobre la bondad de los esquemas de pensamiento, afecto y conducta que ha adquirido de forma espontánea en los intercambios cotidianos con el escenario vital en que se ha desarrollado su historia.

Pero la escuela actual dice Adela Albertos (2001)⁴³ *“debe hacer frente a desafíos que no existían en épocas pasadas, esto es, la riqueza inestimable de los medios y recursos de información con los que el niño y la niña se ponen en contacto desde épocas bien tempranas de su desarrollo, así como el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas”*. Esta riqueza y diversidad de ofertas y planteamientos culturales que caracteriza a la sociedad postmoderna, a la vez que puede liberar al individuo de las imposiciones locales desemboca, al menos durante un periodo importante de tiempo, en la incertidumbre y la inseguridad de la

⁴² Freire, Paulo (1989). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI

En su libro *“la educación como práctica de libertad”*, quiere que el oprimido adquiera una conciencia crítica: parte de una propuesta dialógica y antiautoritaria. Dice que las personas han nacido para comunicarse entre ellas. Esto es posible mediante una pedagogía para la libertad. Para ello, se necesita una sociedad con unas condiciones favorables, sociales, políticas y económicas. Se precisa una filosofía de la educación que piense como el oprimido y no para el oprimido. A través de una concienciación de las personas por medio de la alfabetización, se puede llegar a la democracia que rompa con los esquemas de la sociedad cerrada. La pedagogía de Freire podría denominarse como de la conciencia.

⁴³ Albertos, Adela (2001). *La Escuela Y Los Cambios Sociales*. Materiales Previos. Congreso 2001 "Construir la Escuela desde la Diversidad y para a Igualdad". Madrid, 26-28 de enero de 2001, y fue organizado por la Conf. de MRPs, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STEs, CGT y MCEP.

ciudadanía, que ha perdido sus anclajes tradicionales sin alumbrar por el momento las nuevas pautas de identidad individual y colectiva.

Dentro del ámbito cognitivo, el desafío educativo se centra más en la necesidad de favorecer y estimular la organización consciente y racional de la información fragmentaria y sesgada, que en el incremento de datos e informaciones sobre los diferentes escenarios de la realidad natural y social que rodea a la persona.

Por otra parte, un currículum centrado en valores ofrece a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares un marco de referencia mucho más abierto y relacionado con la sociedad. Permite que se aborden cuestiones importantes tanto individual como socialmente. Facilita que los aprendizajes resulten útiles para participar en la sociedad y desarrollar la autonomía personal. Además, favorece la implicación de la escuela en los problemas que preocupan a la sociedad y a los ciudadanos, en lugar de eludirlos en aras a una pretendida neutralidad, que no es otra cosa que la imposición de la subjetividad de la cultura hegemónica en cada sociedad.

De las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión con expertos en Educación Infantil, hemos elaborado las siguientes categorías para su análisis y discusión.

CAMPO 5	CAMPO 5.- EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES A TRAVÉS DEL JUEGO DEL JUGUETE		CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- LA SOCIALIZACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO Y DEL JUGUETE	5.1.1. - Juegos colectivos y cooperativos	SJC
		5.1.2.- Metodología: rincones y talleres	SML
		5.1.3.- En función de los objetivos	SFO
	5.2.- COORDINACIÓN DE LAS ACCIONES	COA	
	5.3- PROPUESTAS DE MEJORA	5.3.1.- Mejorar la relación familia-escuela	PRF
		5.3.2.- Taller del juguete educativo	PTE
		5.3.3- Escuela de padres	PEP

5.1.- LA SOCIALIZACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO Y DEL JUGUETE

5.1.1.- Juegos colectivos y juegos cooperativos (SJC)

Un instrumento indispensable para el maestro son los juegos colectivos, en los que todos los niños dependan de los otros, para construir un resultado colectivo valioso. Por ejemplo, un mural en el que cada niño debe pintar o colorear una parte; el trabajo de uno beneficia a otro. O, por ejemplo, una breve representación de un cuento o una canción. (Conde Caveda y Viciano Garófano, 2001)⁴⁴

En la medida en que el tiempo nos lo permita, procuraremos que la mayoría de los juegos y actividades tengan como referente a los demás. Es decir, el niño debe ver que el fin último no es él mismo, sino el agrandar o beneficiar al compañero.

Para potenciar el valor de la amistad y el de la imaginación, podemos servirnos de cuentos específicos. No se trata de contar simplemente, no, se trata de que, a partir del cuento que les hemos contado y mostrado, ellos lo comentarán, lo dibujarán, lo escenificarán en grupo.

Los objetivos que el juego marca para cada persona van unidas a los de los demás, de modo que cada uno alcanza su meta solo si el resto de los participantes alcanzan la suya. La estructura del juego determina la actuación de cada persona, por lo que será más fácil fomentar actitudes cooperativas con los juegos de cooperación, aunque no son los únicos que fomentan valores de amistad, ayuda mutua o compartir el propio material de juego, ya fomenta la socialización.

Pero si es verdad que darle la importancia al juego y al juguete, que estábamos hablando antes de que todos pasen por todo es lo que yo veo importante y luego ya la exposición el centro de interés lo vas cambiando. El cuerpo humano pues tengo la clase llena de esqueletos, de lo que se han traído los niños de Érase una vez la vida, cada niño tiene abierta la clase para traer lo que quiera.

Profesora 1 (821-826) SJC

...se suele jugar a otros juegos distintos en los que se desarrollan también valores de convivencia, amistad,... pero también hay que tener cuidado con los peligros de la calle.

Profesora 7 (570-573) SJC

⁴⁴ Conde Caveda, José Luis y Viciano Garófano, Virginia (2001). *Fundamentos para el Desarrollo de la Motricidad en Edades Tempranas*. Granada: Aljibe.

Si, ya que el juego es el vehículo, que los niños/as. Utilizan para relacionarse y para aprender la realidad que les rodea, valores de respeto, responsabilidad. amistad, convivencia, igualdad de sexos...

Profesora 7 (690-694) SJC

Todo juego compartido con iguales es mucho más enriquecedor.

Profesora 8 (590) SJC

5.1.2.- Metodología de Trabajo en grupo: Rincones y talleres

➤ Rincones de Juego (SML)

La dinámica de rincones de juego, implica un trabajo en pequeño grupo (4 ó 5 niños). Implica, también, unas normas de funcionamiento mínimas, que para que se cumplan, los educadores/as buscan sistemas de autocontrol por parte de los niños y, por último hay una secuencia en el trabajo que va desde la asamblea inicial, juegos en rincones, recogida y asamblea final.

La propuesta de rincones depende de las edades. Hay rincones fijos en todas las aulas: juego simbólico, puzzles o material estructurado, construcciones, plástica.., otros que se plantean en función del trabajo con cada edad: letras, números, naturaleza... y otros que se proponen de forma ocasional como médicos, tiendas, disfraces, peluquería...

Bueno, nosotros por ejemplo tenemos el rincón más típico que hay en cualquier sitio que es el rincón de la cocinita en el que tenemos la cocina, la tabla de planchar, los carritos del bebe, una fregona, una escoba, un recogedor, ocurre que si se les deja libremente niños a los coches y niñas a la cocinita, si se les va rotando por, mesas como lo hacemos nosotros, tenemos los alumnos distribuidos en 4 mesas, esta mesa va este rincón, esta mesa va a esta, esta a este y esta a este y van rotando las 4 mesas por los 4 rincones que propones ese día y trabajan los 4 rincones con los objetivos que tu querías conseguir y todos han pasado por el mismo material, de manera que todos han pasado por la cocina, todos han pasado por la peluquería, todos han pasado por los coches, si que es cierto que cuando se les deja libremente pues las niñas se van al rincón que típicamente se ha considerado de niñas y los niños se van a los coches.

Profesor 3 (740-754) SML

Entonces es como lo hago yo, yo entiendo que trabajar por rincones es que mientras un niño esta jugando en la cocinita otro esta trabajando en la ficha esta en el rincón del trabajo, que cuando unos están en un rincón otros están en otro y los vas rotando.

Profesora 1 (755-759) SML

Los rincones los estableces como tu quieres, los vas cambiando de forma temporal cada cierto tiempo depende de la unidad didáctica que estés trabajando vas cambiando el rincón, hay algunos que permanecen fijos, esta el rincón de los experimentos, esta el rincón de ..., y se va cambiando, la diferencia esta quizás en la forma o en la observación o en el registro que tu haces de cómo el niño utiliza cada rincón y muchas de las metodologías por rincones utilizan un panel de control donde digamos que se reflejan por iconos los distintos rincones y en la otra línea horizontal estaría la foto de

los niños entonces, bueno pues o es la profesora o el profesor que va observando como utilizan el rincón o el mismo niño de forma autónoma porque tiene en su casillero distintas pegatinas va colocando si va pasando por los rincones.

Profesora 5 (765-777) SML

➤ Talleres de Juego (SML)

La definición propia de un taller es la que abarca un pequeño grupo del alumnado con características comunes, y que responden a una decisión previa (los que agrupan a los que son de la misma edad, o tienen un mismo interés, o son de diferentes ciclos, o se agrupan según los conocimientos adquiridos anteriormente, o los que quieren trabajar en una misma .rea, etc.). Los talleres colectivos ayudan a compartir experiencias, a ampliar conocimientos, y a aprender a realizar actividades de forma socializada. Es una forma de aprender a respetar a los demás y a valorar diferentes formas de hacer. Aprenden a ofrecer y a demandar; a ayudar y a pedir ayuda; a ceder y a aceptar opiniones ajenas; a ser corresponsables de los materiales, utensilios y espacios que se utilizan en los rincones colectivos o talleres.

Nosotros mas que trabajar por rincones trabajamos por talleres como estaba comentando antes, con el Otoño hemos hecho el taller del Otoño entonces hemos hecho una exposición de todos los frutos del Otoño, hemos separado carnosos de frutos secos, han venido los papás a clase, han estado un día entero haciendo un taller, probando, comiendo, tocando, haciendo, luego exposición y degustación, o sea que quizás la oferta es la misma porque estamos haciendo todos lo mismo pero la metodología es diferente.

Profesora 1 (800-809) SML

Si pero que es metodología de lo que estamos hablando. Yo me refiero, yo estoy mirando y les pongo las pinzas y estoy viendo que uno no comparte y luego en la ficha que todos los hacemos a la vez, cada uno con su tiempo, según mi metodología que son formas distintas de trabajar.. ...El cuerpo humano pues tengo la clase llena de esqueletos, de lo que se han traído los niños de "Erase una vez la vida", cada niño tiene abierta la clase para traer lo que quiera.

Profesora 1 (821-828) SML

La organización en talleres permiten al alumnado potenciar el trabajo en equipos, y, a la vez, iniciarlos en el descubrimiento del grupo. Esta forma de organizarse les ayuda a descubrir cuál es el valor que tiene saber escuchar, ponerse de acuerdo, aceptar las propuestas de otras personas, compartir espacios, materiales, ideas, proyectos, etc.

5.1.3.- La Metodología en función de los objetivos (SFO)

Cuando el alumnado aprende a dar respuestas concretas y personales, resolviendo problemas de juego tanto en un rincón o taller colectivo, el objetivo

no puede ser individual, ya que el peso de la discusión grupal y las informaciones que entre todos los miembros del grupo aporten tendrán una gran importancia, y le ayudarán a encontrar la respuesta adecuada. Las dos opciones son correctas; sólo es necesario explicitar cuál es el objetivo que se pretende conseguir y no errar en el camino.

Claro, el trabajar por rincones no te garantiza nada, ni es mejor ni es peor que el trabajo en talleres o con otro tipo de metodología, porque a lo mejor los niños tienen una filosofía de trabajar por rincones, pero luego como que te da igual lo que el niño haga o no haga en el rincón, lo que te interesa es que el niño pase por allí y juegue.

Profesor 3 (810-816) SFO

Entonces muchas veces estamos hablando de metodología en rincones y no es porque lo que utilizan es, debe de haber determinadas estaciones, se debe de incorporar rincones temporales, hay escuelas que se pasan con los 4 rincones permanentemente, todo el año y no tiene nada que ver con la unidad didáctica que están trabajando, el trabajo en rincones debe ser mucho más flexible, mas abierto, mas diverso.

Profesor 4 (780-788) SFO

Eso es si no hay registro, hay sitios donde dicen trabajo por rincones y ves a Laura y a Pepa todos los días del año y a todas las horas en la cocinita, eso no es trabajar por rincones y aún haciendo el circuito y que los niños vayan trabajando por rincones, tu tienes que tener una planilla de observación de los comportamientos de los niños, de lo que hacen

Profesor 4 (815-820) SFO

Claro sería en función de los objetivos y del centro de interés, porque si el objetivo es que el niño juegue te da lo mismo que tipo de juguetes, si el objetivo es que en el rincón A tu quieres que se desarrolle el objetivo 1, 2, 3... pues tu ya planificas, le das unas normas de comportamiento, de utilización, de numero de personas.

Profesor 3 (830-835) SFO

5.2.- LA COORDINACIÓN DE LAS ACCIONES (COA)

La participación de los padres en la escuela es una participación natural, no viene dada por una cualificación académica o por títulos, sino que es algo a lo que tienen derecho de una forma natural por ser padres y madres del alumnado. Distintos Reales Decretos de desarrollo, tanto de la LODE (1985)⁴⁵ como de la LOPEG (1995)⁴⁶, ponen de manifiesto la participación en la escuela, participación que a veces viene un poco cuestionada. En muchas ocasiones los padres participan poco en la escuela, sin embargo, los padres y madres piden mayor flexibilidad en cuanto a los horarios de tutorías y en cuanto a los horarios de los consejos escolares.

⁴⁵ LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Sumario.

⁴⁶ LOPEG (1995). Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 1995.

Si la escuela pretende ejercer una función educativa y transformadora de la realidad no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y complejo de los procesos de socialización, sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. La escuela como comunidad de propósitos, en la que participan padres, alumnos y profesores, no puede permanecer indiferente a los problemas de entorno, debe ejercer funciones de liderazgo, con acciones que puedan, aunque sea de manera lenta, modificar comportamientos de la sociedad de consumo, tratando de liberar de las alienaciones de la propaganda interesada. Una propuesta innovadora y fácil de llevar cabo es formulada en el Grupo de Discusión.

Pero fijaros que se pueden hacer cosas sencillísimas de hacer por ejemplo porque no se hace una iniciativa de todos los centros de Infantil de hacer una carta al MEC, al JUC, a todos los organismos estos de hacer una carta de protesta al juguete bélico firmado por miles y miles de niños, eso es tan fácil como coordinar a x profesores para que lo hagan y luego ver los efectos de lo que pasa, yo creo que eso poco a poco, el cambio es la conciencia, una conciencia crítica de una sociedad que sea crítica que diga mira esto no, si eso se pudiese mover veríamos a ver que resultado, hay muchos miles de niños que están diciendo porque no otro tipo de juguete que no sea ese.

Profesor 4 (420-430) COA

Con 150 niños cuentas para firmar, que lo sepas, que no queremos juguetes bélicos

Profesora 1 (460-462) COA

Con 150 niños por todos los colegios que hay en la ciudad, si eso se ramifica, estoy convencido de que todos los educadores estarían dispuestos a hacerlo

Profesor 4 (465-468) COA

En el espacio de un currículum común y de una Escuela obligatoria y gratuita debe afrontarse el reto didáctico de diversificar las orientaciones, los métodos y los ritmos de modo que el alumnado que en sus procesos de socialización ha desarrollado actitudes, expectativas, conceptos, estrategias y códigos más pobres y alejados de la cultura crítica, intelectual, pueda incorporarse a ese proceso de recrear, vivir reproducir y transformar dicha cultura.

5.3- PROPUESTAS DE MEJORA

5.3.1.- Mejorar la relación Familia-Escuela (PRF)

La familia y la escuela son agentes básicos en la socialización del niño, y los espacios socioeducativos casi únicos en esta etapa de la Educación Infantil. Los objetivos que ambas instituciones nos proponemos confluyen en el deseo de lograr que los niños y las niñas alcancen un desarrollo pleno, les hagan felices... de ahí la importancia del intercambio y la comunicación entre Familia-Escuela. A través de esta comunicación, las familias conocerán lo que hacemos en la escuela, se facilitará la mutua confianza, se les informará del progreso de los niños y niñas...

El Moderador resalta durante la discusión el hecho de la falta de comunicación que puede existir entre la escuela y la familia, y considera que a lo mejor, puede establecerse una buena relación y de esta manera instruirlos, encauzarlos, orientarlos a la compra de juguetes o en otras acciones ***¿El padre al final que compra lo que dice el niño?. ¿Se podría encauzar al niño, se podría digo?,¿Se podría insistir a lo mejor un poquito mas en los niños, insistimos o no se insiste?.***

Yo creo que como propuesta de mejora, una buena comunicación padre profesor me parece una propuesta magnífica, de orientación, yo como maestra en el aula veo que a lo mejor que sea un juego visual, que el niño este buscando, que este escuchando, que este atento que preste atención es mucho mas

Profesora 1 (246-251) PRF

Yo creo que va a servir de poco esa comunicación, porque por mucho que la escuela instemos a los padres sobre juguetes educativos, a ver los padres saben que en clase hay puzzles que hay cuentos que hay juegos de construcciones, que todos los juegos son educativos y en Navidad no se regalan esas cosas, se sigue comprando... vaya muchos, son conscientes de lo que hay a pesar de que saben no lo hacen y siguen comprando lo que quieren

Profesora (252-260) PRF

Nosotros estamos trabajando con taller de padres en clase, yo tengo un padre que es policía y ha quedado con él para que un día venga a clase vestido de policía y nos explique cual es su función, que es lo que hace en su trabajo, efectivamente que es lo que lleva y para que lo utiliza o sea no es lo mismo que juego simbólico

Profesora 1 (345-350) PRF

Como respuesta a éstos y muchos otros factores, la escuela debe proporcionar al niño experiencias positivas que afiancen su confianza, que despierten su curiosidad y favorezcan la exploración e investigación hacia la construcción de su propio pensamiento. Y ¿qué mejor herramienta hay que el juego? Como es sabido, el juego contribuye al desarrollo integral de la

persona, ya que influye en todas las áreas de la personalidad intelectual, creativa, psicomotriz, social y emocional o afectiva, todos los juguetes son educativos, porque contribuyen al desarrollo infantil en sus diversas aportaciones.

Pero, además, los juguetes poseen un potencial didáctico, ya que hay juguetes que permiten afianzar o ejercitar aprendizajes específicos, relacionados con el currículum escolar. Cualquier área didáctica es susceptible de utilizar juguetes como un eficaz instrumento: lenguaje, matemáticas, historia. Consideramos que los padres no son expertos en juguetes, ni especialistas en pedagogía lúdica, pero pueden asesorarse por el profesorado de los centros o por los orientadores de los mismos. La discusión discurre sobre la *orientación de la escuela hacia la compra de juguetes por los padres*.

Pero si esos padres están orientados por un pedagogo por unos maestros, no va a dar ese capricho que tu dices, a nosotros cuando éramos pequeños nuestro padre nos decía esto no, yo creo que teníamos los mismos caprichos que los niños ahora con menos tecnicismos pero eran los mismos caprichos entonces nuestros papás nos decían de eso nada.

Profesor 4 (295-300) PRF

De hecho estamos hablando de una etapa en la que los niños mas o menos se pueden adaptar y en una lista tu los puedes ir reorientando para convencerles de uno u otro juguete, yo pienso que si, pero ahora tiene que haber una información a los padres.

Profesor 5 (301-305) PRF

Y profesional como has dicho tu, no es lo mismo que un profesional me dé, yo te puedo dar el día a día, te puedo dar el juego, un pedagogo, un psicólogo, un profesional que te pueda decir mira este juego te puede dar estas ventajas, porque es una opinión mas profesional, porque a lo mejor un padre puede decir, mira la maestra me va a decir, la escuela de padres me parece una idea muy buena.

Profesora 1 (306-310) PRF

5.3.2.- Taller del juguete didáctico (PTE)

Realmente hablar de un juguete didáctico es casi una tautología⁴⁷, pues cualquier juguete, esté diseñado o no con propósitos de enseñanza, constituye en sí mismo un medio de conocimiento del mundo, y un objeto que propicia ese conocimiento.

Por lo tanto, lo único que diferencia a un juguete didáctico de otro que no se dice que lo sea, es que el primero está dirigido y orientado conscientemente a la consecución de objetivos educativos y concretos, posibilitando dirigir la actividad lúdica de los niños y las niñas de manera organizada, sistemática y planificada, hacia un objeto específico. Por lo tanto, cualquier área de

⁴⁷ Repetición innecesaria del mismo concepto

desarrollo puede tener juguetes didácticos, y cualquier inteligencia puede promoverse por ellos.

La experiencia que tenemos con algunas escuelas aquí en Granada es que todos hacen en Navidad talleres monográficos y específicos, escuelas para padres, de orientación sobre el juguete y están dos tres semanas, empiezan ya en esta época, analizan catálogos, luego los catálogos los llevan a clase y los niños los trabajan con el profesorado, los padres van, explican sus problemáticas, se les aconseja juguetes por edades, características en función del desarrollo evolutivo del crío, los padres van muy bien asesorados y yo creo que esa sería una practica muy fácilmente sensible al resto de los colegios.

Profesor 4 (265-274) PTE

Pero si esos padres están orientados por un pedagogo por unos maestros, no va a dar ese capricho que tu dices, a nosotros cuando éramos pequeños nuestro padre nos decía esto no, yo creo que teníamos los mismos caprichos que los niños ahora con menos tecnicismos pero eran los mismos caprichos entonces nuestros papás nos decían de eso nada.

Profesor 4 (295-300) PTE

5.3.3.- Escuelas de Padres (PEP)

Las Escuelas de Padres y Madres comenzaron a funcionar en España hace más de 30 años como un recurso para los progenitores que permitiera el intercambio entre ellos de experiencias y conocimientos relativos a la educación de sus hijos. Este modelo ha ido evolucionando de manera que actualmente, además de padres, suelen participar en estos talleres educativos, psicólogos, pedagogos, educadores y aquellos que están interesados en la educación y el crecimiento de niños y adolescentes, cada uno de ellos con una doble función, por un lado de fuente de información y por otro de receptor de las aportaciones de los demás.

Las Escuelas de padres y madres son espacios de aprendizaje donde el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva se convierten en herramientas que permiten mejorar los recursos educadores de los padres. También deben ser medios para dar a los padres y las madres mayores recursos de acción y reivindicación sobre los otros factores que inciden en la educación de la infancia y la adolescencia. La metodología en general de estas escuelas se basa en un temario previamente diseñado por un especialista que se va impartiendo a lo largo de un periodo determinado, y que puede abarcar tanto temas generales, como las relaciones entre padres e hijos o el comportamiento adolescente, o tratar algún problema específico de una etapa evolutiva, como en nuestro caso con la temática del juguete o del juego en casa o en la calle.

Dentro de lo que es una escuela de padres, un monográfico dedicado a eso en esta fecha.

Profesor 5 (275-76) PEP

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VI

- Albertos, A. (2001). *La Escuela Y Los Cambios Sociales*. Materiales Previos. Congreso 2001 "Construir la Escuela desde la Diversidad y para a Igualdad". Madrid, 26-28 de enero de 2001, organizado por la Conf. de MRP's, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STEs, CGT y MCEP.
- Arranz Beltrán, E. (2007). Los juguetes en los anuncios de televisión. *Educarueca. Dinámica para la tutoría*. Disponible en www.educarueca.com
- Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Broungère, G. (1998). *Juego y educación*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cardona, V. (2003). Educadora Familiar E-cristians.net 25/04/2003
- Casals, E. y Defis, O. (coord.) (2002). *Educación infantil y valores*. Bilbao: Desclee Brouwer. S. A.
- Casillas, M. A. (1996). "El fenómeno sobresaliente", *Revista UdeG, Dossier La atención a los niños sobresalientes*, núm. 5, junio-julio.
- Castaner Balcels, M. y Camerino Foguet, O. (1998). *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Barcelona: Paidotribo.
- Castillo Cebállos, G. (2003). *El desarrollo de la identidad personal*. Madrid: Asociación FERT.
- Conde Caveda, J. L. y Viciano Garófano, V. (2001). *Fundamentos para el Desarrollo de la Motricidad en Edades Tempranas*. Granada: Aljibe.
- Consejería de Educación y Ciencia (1995). *Temas Transversales*. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. Sevilla: Novograf.
- Consejería de Educación y Ciencia (2005). I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Red telemática Averroes.
- Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía (2005). *Guía para elaborar un proyecto integral de Escuela: espacio de paz*.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2004). www.rae.es
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En Balaguer (dir.). *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros.
- Fodor, E.; Morán, M. y Moleres, A. (2007). *Todo un mundo de sorpresas. Educar jugando. El niño hasta los 5 años*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Freire, P. (1989). *La educación como practica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.

- Gallego, C. (1990). La motivación en el aula. En MARCELO, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza*. G.I.D. Sevilla, pp. 173-236.
- González Lucini, F. (1993). *Los temas Transversales en el currículum*. Madrid: Alauda.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Sumario.
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. BOE 106 de 04/05/2006.
- LOPEG (1995). Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 1995.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Marín Regalado, M^a N. y Torres Guerrero, J. (2006). Efectos de un programa de actividades físico-deportivas sobre la salud psico-social de niños y niñas en edad escolar. En *Actas del IV Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. p.p. 339-353. Dos Hermanas (Sevilla). Patronato deportivo Municipal de Dos Hermanas.
- Martínez Reina, M^a C. (2005). *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Marzano, R. (1997). *Dimensiones del aprendizaje*. México: ITESO.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La importancia de cuidar la autoestima*. Escuela de Padres. Orientación Familiar. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Madrid.
- Montero, A. y cols. (1992). Consideraciones para el diseño de un programa de formación: profesores principiantes. En MARCELO y MINGORANCE (Eds.). *Pensamiento de Profesores y Toma de Decisiones (II). Formación inicial y permanente*. GID. Sevilla, pp. 183-190.
- Piaget, J. (1966). "Los estadios del desarrollo intelectual del niño y el adolescente" en *Los estadios en la psicología del niño*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Pujol Maura, M^a T. (2004). *Los rincones, una forma de organizar el aula*. Apuntes pedagógicos. Disponible en <http://eduguia.net/Docentes/1a5>
- Real Decreto de 30 de junio de 1990 en el que se aprobó la adopción en España de la Directiva 88/378 del Consejo de las Comunidades Europeas.
- Salinas, D. (2006). La evaluación según Holmes. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 358, 82-85.

- Tierno Jiménez, B. (2005). *Hoy, aquí y ahora: estás a tiempo de ser feliz*. Madrid: Ediciones Temas de hoy S.A.
- Trilla Bernet, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
- Tur Viñez, V. (2001). *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión : Estudio de las variables audiovisuales, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots emitidos durante 1999 en España*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- Valiño, G. (2006). *Juego y desarrollo cognitivo: de la teoría a la construcción de un esquema conceptual y operativo para la práctica psicopedagógica*. Buenos Aires: Stadium.
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En Fraile, A. (coord.). *Didáctica de la educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. p.p.172-196. Madrid: Biblioteca Nueva.

Direcciones electrónicas:

<http://www.educarueca.com>
<http://eduguia.net/Docentes/1a5>
<http://www.forumlibertas.com>
<http://www.rae.es>

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR

SUMARIO DEL CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL ENTORNO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1.- EL ENTORNO SOCIOCULTURAL (ESC)
- 1.2.- EL ENTORNO FAMILIAR (EFA)
- 1.3.- EL ENTORNO ESCOLAR (EES)
- 1.4.- ENTORNO AMBIENTAL, METEREOLÓGICO (EAM)

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL GRUPO DE CLASE

- 2.1.- LA FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE
 - 2.1.1.- La Asamblea (FAS)
 - 2.1.2.- Los Rincones (FRI)
 - 2.1.3.- Arriba y Abajo (FAA)
- 2.2.- INTERFERENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE
 - 2.2.1.- Ruido Ambiental (FRA)
 - 2.2.2.- La Atención Dispersa (FAC)
 - 2.2.3.- Los Conflictos (FCO)
- 2.3.- EL JUEGO COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO (JPM)
- 2.4.- LOS JUGUETES MEDIADORES LÚDICOS (JME)
- 2.5.- MOTIVACIONES COLECTIVAS (MOC)

CAMPO 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL PROFESOR, UN REFERENTE CERCANO

- 3.1.- EL PROFESOR ANTE EL GRUPO DE CLASE
 - 3.1.1.- El profesor, mediador del conocimiento (PME)
 - 3.1.2.- El profesor colaborador (PCO)
 - 3.1.3.- El profesor siempre Educador (PED)
 - 3.1.4.- El profesor Motivador (PMO)

3.2.- REFLEXION EN LA ACCION, REFLEXIÓN DESPUES DE LA ACCIÓN, REFLEXIÓN... (RAC)

3.3.- ANTE LAS ACTIVIDADES, TAREAS DE CLASE (PTC)

3.4.- LA SALUD UN CONDICIONANTE DE PRIMER ORDEN (PSA)

3.4.1.- A nivel personal

3.4.2.- Del grupo clase

3.5.- EL PROFESOR ANTE LOS VALORES (PSV)

CAMPO 4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL PROFESOR ANTE LOS TEMAS TRANSVERSALES IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

4.1.- EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA (EPA)

4.2.- EDUCACIÓN AMBIENTAL (EAM)

4.3.- EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD ENTRE LOS GÉNEROS (COEDUCACIÓN) (EIG)

4.4.- EDUCACIÓN PARA LA SALUD (ESA)

4.5.- EDUCACIÓN VIAL (EVI)

4.6.- EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR (ECO)

CAMPO 5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: LOS VALORES, LAS ACTITUDES y LAS NORMAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

5.1.- VALORES Y ACTITUDES QUE SE MANIFIESTAN EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

5.1.1.- Amistad/Compañerismo (VAM)

5.1.2.- Respeto (VRE)

5.1.3.- Responsabilidad (VRE)

5.1.4.- Autoestima (VAU)

5.2.- LAS NORMAS REGULAN LA CONVIVENCIA

5.2.1.- Las Normas y las reglas organizan la convivencia (NOR)

5.2.2.- El Restablecimiento de la Norma (NRE)

CAMPO 6: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL PROFESOR ANTE EL CURRÍCULUM

6.1.- LOS OBJETIVOS

- 6.1.1.- Las metas que guían el proceso (OMP)
- 6.1.2.- La Motivación hacia los objetivos (OMO)

6.2.- LOS CONTENIDOS

- 6.2.1.- Mediadores (CME)
- 6.2.2.- Los contenidos también se aprenden colaborando con otros agentes sociales (CCO)

6.3.- LAS ACTIVIDADES (ACT)

6.4.- LA METODOLOGÍA (MET)

- 6.4.1.- La Globalización
- 6.4.2.- La Reflexión (MRE)
- 6.4.3.- La Participación (MPA)
- 6.4.4.- El juego estrategia metodológica (MEM)

6.5.- LA EVALUACIÓN (CEV)

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VII

A pesar de los problemas que nos surgen cada día, no deberíamos bajar los brazos ni cesar en nuestros esfuerzos. No nos gustaría sentirnos como Gulliver en el país de los Gigantes, porque no siempre tenemos vocación de David para enfrentarnos a Goliat, ni en todas las ocasiones tenemos la astucia de Ulises para vencer a Polifemo. Sólo tenemos nuestro entusiasmo y nuestra fe en que podemos hacer mejores a quienes nos rodean.

JUAN TORRES GUERRERO, 2005

Para realizar el análisis del Diario del Profesor llevado a cabo a lo largo de la puesta en práctica de nuestro trabajo, desarrollado para la transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Infantil basado en el juego y en juguete, lo hemos hecho centrándonos en el análisis de cada uno de las Dimensiones utilizadas en el Diario del Profesor (Entorno, Grupo de clase, Profesor, Temas Transversales, Valores y Currículo) por separado, utilizando para su estructura formal la dimensión temporal. Cuando realizamos el análisis de cada Dimensión en campos, estos a su vez también lo hemos dividido en categorías, y estas a su vez en subcategorías para ordenar la dimensión de una forma más sistemática. Y en estas subcategorías aportamos comentarios o ideas con matices positivos, negativos o intermedios relativos al tema en cuestión que aparecen en la Lectura del diario, aportando también las fechas en las que se producen, así como establecemos la discusión con aquellas aportaciones que otras investigaciones relativas a nuestra temática, inciden de alguna manera en el enriquecimiento de nuestras aportaciones

- Hemos constatado un aumento gradual y progresivo de las anotaciones positivas a medida que iba pasando el curso escolar, referidas a actitudes y actos relacionados con la transversalidad y los valores trabajados.
- Hemos de decir que la mejora gradual aludida no se produce de forma radical de una fecha a otra, sino que cada vez se van dando más conductas positivas aunque sin desaparecer por completo otras de tintes negativos o intermedios.
- De cada cita ponemos la lectura, así como la fecha, para tener una visión general del hecho, pero es posible que solo nos interese una pequeña parte del texto que utilizaremos tanto en el análisis del Diario, como en el Capítulo dedicado a la triangulación.

- Es posible que una misma cita esté recogida en varios campos o incluso en diferentes subcampos, siempre y cuando la reflexión del profesor tenga sentido en cada uno de ellos.

CAMPO 1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL ENTORNO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN

El ambiente en la vida cotidiana, en la escuela, el hogar, el trabajo. Incorpora por tanto, elementos socioculturales, tecnológicos, históricos. El ambiente es propio, por lo que debemos desarrollar un sentimiento de pertenencia.
LUCIÉ SAUVÉ. 1997

En primer término, la incorporación de la dimensión ambiental en el curriculum está mediada por la concepción de ambiente. Sauvé (1997)¹ sostiene que la concepci3n de ambiente presenta diversas expresiones, cada una de las cuales implica el desarrollo de estrategias y competencias.

Se trata del ambiente en la vida cotidiana, en la escuela, el hogar, el trabajo. Incorpora por tanto, elementos socioculturales, tecnol3gicos, hist3ricos. El ambiente es propio, por lo que debemos desarrollar un sentimiento de pertenencia. De aquí surgen las diferentes estrategias pedag3gicas basadas en la vida cotidiana, para convertirnos en creadores y transformadores de nuestro medio de vida. Conocer el ambiente para construirlo podría ser la frase que resume esta concepci3n.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2004)² define el Contexto como las condiciones o circunstancias físicas, sociales, econ3micas, etcétera, de un lugar, de una reuni3n, de una colectividad o de una época.

El entorno sociocultural ha de entenderse pues, no s3lo como objeto de estudio y como recurso pedag3gico, sino como contexto social en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona.

Este entorno está constituido por personas (las familias, los vecinos, el mismo alumnado...) con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son s3lo "habitantes", sino elementos activos y con valor propio.

¹ Sauvé, Lucie (1997). "La educaci3n ambiental: hacia un enfoque global y crítico". En: *Actas del Seminario de Investigaci3n-formaci3n Edamaz*–octubre de 1996– Universidad de Quebec en Montreal.

² Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. (2004). www.rae

Buxarrais Estrada (2000)³ considera al respecto que el tema de la influencia en la conducta del contexto social y cultural es complicado, y muchas veces la escuela no tiene la solución para estos problemas, entre otras cosas, porque es un asunto en el que también están implicadas las familias, la sociedad, los medios de comunicación, etcétera.

En este campo hemos seleccionado las siguientes categorías para su análisis:

CAMPO 1	LA INFLUENCIA DEL ENTORNO	CÓDIGO
CATEGORÍAS	1. EL ENTORNO SOCIOCULTURAL	ESC
	2. ENTORNO FAMILIAR	EFA
	3. ENTORNO ESCOLAR	EES
	4. ENTORNO AMBIENTAL, METEREOLÓGICO	EAM

1.1.- EL ENTORNO SOCIOCULTURAL (ESC)

Posiblemente se pudiera pensar que lo mejor para preservar las conductas de las personas en formación, es ocultar la realidad a los ojos de niños y niñas, porque si realmente prestamos atención a todo lo que sucede en el entorno dónde se desarrolla la labor de enseñar, podemos inferir que es un elemento determinante de primer orden que influye en que las actividades discurren correctamente.

El entorno debe presentar problemáticas que motiven al trabajo creativo; esto significa que los entornos adversos son requeridos para generar ideas creativas, pero requerimos entornos retadores y alentadores del pensamiento creativo, con condiciones que permitan florecer y crecer las ideas creativas, que no las aniquilen antes de madurar.

La escuela tiene que constituirse en un entorno provocador de la expresión creativa, para ello se requieren contextos abiertos a la opinión de todos los participantes, consignas claras y ambiciosas que generen ideas diferentes. Nadie puede negar la importancia del contexto en el desarrollo de la creatividad y la realidad de la escuela, por lo que la misma escuela tiene que modificarse para lograr incorporar a la creatividad como una de sus principales metas.

³ Buxarrais Estrada, M^a Rosa (2000). Tendencias y modelos de educación moral. *Diálogo Filosófico*. p.p. 196-220.

...los lunes al sol...

Los lunes y viernes suelen ser los días más complicados en relación al discurrir normal de la clase. Los lunes, después de dos días sin las rutinas habituales de preparar sus cosas la noche anterior, levantarse temprano, preparar su mochila... de la misma manera las últimas horas de los viernes, con la cercanía del fin de semana, el alumnado se muestra inquieto, revoltoso y en ocasiones se hace necesario realizar algunas llamadas de atención.

Hoy ha sido lunes, y como casi siempre han estado más distraídos que de costumbre. Se hace necesario repetir los mensajes. Algunos muestran a primera hora sueño, lo que indica que ayer domingo descansaron menos y eso se nota.

Lunes 26 de Noviembre de 2006

Es Lunes, los Lunes siempre cuesta trabajo mantener la atención, a la hora de la ficha hay ruido y las actividades que necesitan silencio y atención no la tienen.

Lunes 22 de Enero de 2007

Como cada Lunes hay que esforzarse para que atiendan y escuchen, he realizado relajación después del recreo, pero solo he conseguido relajarlos hasta después del cuento, se que los Lunes son complicados porque el fin de semana han cambiado las rutinas, las horas de sueño...

Lunes 5 de Febrero de 2007

Ruidosos, todos los lunes lo son. Distraídos, algunos dormidos y con pocas ganas.

Lunes 12 de Marzo de 2007

Han estado más atentos y tranquilos, lo que no suele ser habitual los Lunes. Por la mañana en la asamblea han estado tranquilos y participativos, traían muchas ganas de hablar y se ha alargado la actividad de la asamblea.

Lunes 16 de Abril de 2007

En nuestro programa de intervención los juguetes tienen una función relevante como mediadores lúdicos que posibilitan la acción de juego y sus utilidades como medios y recursos para educar. Así, la Navidad, el período vacacional durante el curso escolar más largo, es a la vez el más llamativo para los niños y niñas de estas edades. Las fiestas, los regalos, el contacto con sus familias y amistades, hacen de este período el más apreciado.

Hoy ha sido el primer día después de las vacaciones de Navidad y a pesar de que han estado especialmente ruidosos, en la Asamblea todos querían hablar y contar al resto los nuevos juguetes que les "han traído los reyes". La verdad es que el número de los mismos me parece bastante grande. Todos quieren significarse.

Lunes 8 de Enero de 2007

En la asamblea el tema de conversación han sido las procesiones, algunos/as han salido en ellas, lo importante no era la procesión sino que habían visto a un niño de la clase o una niña y al final la conversación era "yo vi a ..."

con su madre” “si y yo te vi también”, hay algunas niñas que tienen bastantes conocimientos de los pasos.

Lunes 9 de Abril de 2007

El primer día después de vacaciones es complicado porque vienen muy charlatanes, hoy he alargado la asamblea bastante para que contaran que han hecho en vacaciones, aun así ha faltado tiempo y podrían haber estado hablando mucho más rato.

Lunes 9 de Abril de 2007

1.2.- EL ENTORNO FAMILIAR (EFA)

La socialización de los niños y niñas en el seno familiar, se caracteriza por una fuerte carga afectiva. Depende de la capacidad de aprendizaje del niño/a, que varía a lo largo de su desarrollo psico-evolutivo. El individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran (son los adultos los que disponen las reglas del juego, porque el niño/a no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente) sin provocar problemas de identificación.

En la actualidad, en las sociedades industriales la familia aparece integrada por dos generaciones, reducida a la pareja fundadora y a los hijos. La institución del matrimonio se concibe como una asociación de iguales y la prole se reduce a un número de hijos muy pequeño. También aquí existe cierto consenso en denominar a este tipo de organización primaria como la «*familia nuclear*». (Puelles, 1996)⁴. Pero es importante que familia y escuela vayan de la mano en la educación de los niños y las niñas, que los mensajes sean en el fondo idénticos, que no haya diferencias sustanciales entre los mismos, para poder conseguir objetivos comunes. Veamos un episodio de enseñanza sobre la compra de los juguete en Navidad.

A cada familia se le entregan una serie de recomendaciones para comprar los juguetes de Navidad, se les recomienda que no compren juguetes bélicos, ni juguetes sexistas, que no se dejen influenciar solo por la opinión de sus hijos o por los anuncios de televisión y que tengan en cuenta una serie de criterios como la edad, la seguridad, que les permita realizar algún aprendizaje, se les recomienda que compren libros adaptados a su edad, y que no les compren juegos pasivos como las videoconsolas o los videojuegos.

Viernes 22 de Diciembre de 2006

Los hábitos de ocupación del ocio de las familias van cambiando y es el fin de semana cuando los padres y madres pueden pasar mas tiempo con sus

⁴ Puelles, G. (1996). «Las funciones de la familia. La familia como agente educativo», en García Gómez, R. J. y otros. (1996) *Orientación y tutoría en Secundaria. Estrategias de planificación y cambio*. Madrid: Edelvives.

hijos disfrutando del ocio familiar. Este cambio de actividades habituales y de rutinas, se nota sobremanera los Lunes.

Como cada Lunes hay que esforzarse para que atiendan y escuchen, he realizado relajación después del recreo, pero solo he conseguido relajarlos hasta después del cuento, se que los Lunes son complicados porque el fin de semana han cambiado las rutinas, las horas de sueño...
Lunes 5 de Febrero de 2007

Esta tarea de educar, o mejor, conjunto de tareas, son muy complejas. Por ello, y también debido a los cambios que tienen lugar en nuestra sociedad, con sus ventajas e inconvenientes, se hace necesaria una mayor colaboración escuela-familia. En clase trabajamos aspectos que luego puede ser extrapolados a su vida familiar. Las tareas domésticas deben ser labor compartida entre los miembros de la familia, incluso los más pequeños pueden ayudar.

...hemos repetido algunos juegos de imitación que hicimos ayer como eran los de imitar tareas domesticas que hacemos en casa. Hoy me han contado en que actividades han estado ayudando en casa.
Martes 23 de Enero de 2007

Los días como hoy, donde la actividad es tan atractiva, son los mejores, además como se llevan la careta a casa, les da tiempo a disfrutar de ella en su casa por lo que están deseando de terminarla para llevársela.
Martes 6 de Febrero de 2007

También hay que tener en cuenta que esta más organizado y que ellos de casa se traen animales de plástico y los juntan con los que ya tenemos.
Viernes 16 de Marzo de 2007

Al profesor siempre le gusta ser visitado por los familiares del alumnado, que le pregunten como van sus hijos, que aprenden, como se comportan, pero a veces cuando hay que avisar con urgencia a sus padres suele ser síntoma de que algún episodio de la vida escolar requiere su presencia de forma inmediata, y casi siempre suele ser por cuestiones nada agradables. Así, se expone en el Diario:

El día marchaba bien hasta el accidente, después del accidente he tenido que estar pendiente de la niña y de que viniera su madre, por lo que se ha perdido el clima de trabajo y las rutinas que seguimos habitualmente. No hemos acabado las caretas y las dejaremos para otro día.
Miércoles 7 de Febrero de 2007

Es preciso que las escuelas abran sus puertas y se establezcan estructuras donde las familias, el profesorado de ese centro, puedan formarse conjuntamente, con la finalidad última de favorecer una educación para el desarrollo de sus hijos, desarrollo equilibrado, y no sólo de los aspectos más tradicionalmente atendidos en el ámbito escolar; así como con el objetivo de

prevenir la aparición de distintos tipos de dificultades. De esta manera cuando se realizan actividades en las que participa la familia, el ambiente escolar se ve enriquecido, aunque en algunas ocasiones no todo sea positivo, consideramos que este camino de participación, de puertas abiertas a las actividades de sus hijos es acertado.

Ponen interés en la actuación, participan todos y cuidan su disfraz antes y durante la actuación, después de la actuación tiene que escuchar y ver al resto de los cursos, se distraen bastante y no prestan mucha atención, con los padres-madres se portan peor y algunos se salen del lugar designado para irse con los padres.

Viernes 16 de Febrero de 2007

Para que la familia sea eficaz en la formación de los hijos e hijas, es imprescindible, en primer lugar, que el clima de convivencia que impere sea positivo. Difícilmente pueden esperarse buenos resultados educativos a ningún nivel, cuando la familia no posee pequeñas cualidades como pequeño colectivo humano. De entre tales cualidades destacaríamos la cohesión de sus miembros y la abundante intercomunicación, y no parece por los episodios que siguen que sea así en todos los casos.

1.3.- EL ENTORNO ESCOLAR (EES)

...la escuela, una comunidad de propósitos...

En la escuela los alumnos/as pasan muchas horas, con lo cual la relación humana directa es inevitable, este contacto puede ser beneficioso o perjudicial para el alumno/a, pero lo que si es claro es que la escuela es un importante agente de socialización tal y como afirma Shapiro (1980)⁵ :

“La mayoría de sociedades o culturas garantizan su supervivencia a través de sistemas organizativos que permiten transmitir conocimientos, normas y costumbres necesarias para incorporarse a la vida social”.

El sistema, por excelencia, encargado de esta transmisión en las sociedades más desarrolladas es la escuela, uno de cuyos objetivos más importantes es la preparación del individuo para el desempeño de un rol en las estructuras sociales propias. En las estructuras de una escuela moderna, el trabajo en la mayoría de las etapas educativas es en equipo, aunque en la etapa de Educación Infantil, es el maestro-tutor quien lleva casi por completo todas las actividades docentes. De esta manera el alumnado está acostumbrado a atender a su maestro y el desarrollo de las actividades suele ser bastante

⁵ Shapiro, H. (1980). *Hombre, cultura y sociedad*. México: FCE

lineal en el sentido de que hay pocas interferencias externas, pero cuando las hay, repercuten en el devenir normal de la clase. Así, cuando hay visitas de otras personas a la clase, aparte de que para ellos es una novedad, se pierde la atención.

La logopeda entra en clase para comentarme los informes que les va a realizar y las pruebas que les va a pasar, en esos minutos, el ruido del alumnado que están trabajando todos en los rincones aumenta, el maestro tiene que intervenir una vez para pedir silencio,
Miércoles 7 de Marzo de 2007

Siempre ocurre que cuando entra una persona a la clase y tiene que hablar con el maestro, el alumnado se comienza a distraer y hacer bastante ruido.
Miércoles 7 de Marzo de 2007

Hoy el día ha sido distinto porque a la mitad de la clase le han hecho una prueba de comprensión para el informe que realiza el EOE antes de que pasen a primero y la otra mitad han estado el aula de informática, la semana que viene será al revés,
Jueves 12 de Abril de 2007

Después del recreo ha venido una cuentacuentos a contarnos cuentos y poesías, al principio han estado atentos pero conforme se alargaba la actividad la atención disminuía bastante, la forma en la que nos han contado el cuento era distinta a la forma en la que habitualmente yo se los cuento y además la actividad ha sido demasiado larga, lo que ha influido para que la atención disminuya progresivamente.
Jueves 12 de Abril de 2007

La escuela constituye un contexto bien diferenciado de la familia. Sus pautas de comportamiento, la comunicación establecida, la forma de trasladar el conocimiento, las reglas o normas de intercambio son diferentes. La transmisión de conocimientos está sistematizada en la escuela. La naturaleza de las relaciones con los adultos y con los iguales son diferentes en la escuela y en la familia y las actividades compartidas varían sustancialmente.

Hemos comenzado con el carnaval y la realización de caretas, no hay que motivarlos demasiado ni darles demasiadas indicaciones ya que están acostumbradas a realizarlas desde el año pasado, hay que trabajar en los hábitos de orden ya que he visto algunos punzones y tijeras sin recoger.
Lunes 5 de Febrero de 2007

Para hoy estaba previsto el apoyo pero no ha venido por lo que ha habido un momento en el que la rotación de rincones se ha parado debido a que no podía atenderlos a todos a la vez al estar cada uno haciendo un trabajo distinto, me he centrado en el rincón que pegaba las alas en la bolsa de plástico para el disfraz de pato.
Jueves 15 de Febrero de 2007

La escuela enseña al niño/a a relacionarse y a cómo va a ser tratado en la sociedad, le enseña reglas y los efectos de su aplicación como las

consecuencias de no llevarlas a cabo. Barreto y Valenzuela (1988)⁶ evidencian que la escuela *“Ejerce como órgano de transmisión del sistema de valores imperantes en una sociedad determinada y que constituye un factor decisivo en el mantenimiento del orden social establecido”*. Pero la escuela no puede entenderse como una fábrica de clonar seres idénticos que han sido socializados y han adquirido el legado cultural dispuesto en el territorio, que transforma valores colectivos. En este sentido se expresan Dubet y Martucelli (1997: 63)⁷ *“El proceso de socialización de la escuela debe ser estudiado como la actividad de los actores que construyen su propia experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella”*.

La experiencia escolar es la que construyen los propios agentes implicados y la que enseñan a ellos mismos a relacionarse. Siendo éstos responsables de su propia socialización, establecida por su propia experiencia, aunque no podemos dejar de lado afirmaciones tan contundentes como las de Dubet y Martucelli (1997)⁸: *“El individuo es la sociedad en la cual vive”*. La influencia social adquirida a través de la escuela es evidente así como su repercusión en la personalidad de cada individuo.

Bolívar Botia (2003)⁹ indica *“que en estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales”*. De este modo, se pretende favorecer, en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales de cambio, la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes escolares y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia.

1.4.- ENTORNO AMBIENTAL, METEREOLÓGICO (EAM)

... el entorno, un contexto privilegiado para el aprendizaje...

La utilización del entorno próximo como contexto de aprendizaje, llevará a los alumnos y alumnas a la comprensión del hecho de que las actividades docentes pueden ser realizadas en diferentes contextos ajenos al aula clásica,

⁶ Barreto, Marta y Valenzuela, Luz (1988). *Socialización y educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

⁷ Dubet, F. y Martucelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

⁸ Dubet, F. y Martucelli, D. (1997). *Ibidem*

⁹ Bolívar Botia, Antonio (2003). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*. Año III. Núm. 18.

que al mismo tiempo les permite la valoración del patrimonio natural, contribuir a su conservación y mejora, posibilitando su uso y disfrute.

Este proceso se debe basar en “*aprender a aprender*”, que incluye experiencias donde el juego, la acción y el contacto directo con el medio, son los pilares fundamentales. Permite que los niños y niñas se introduzcan en el proceso de bioalfabetización. Desde edades tempranas debe inculcarse al niño las primeras ideas sobre la conservación de la flora, la fauna y los demás componentes del ambiente. El profesor debe realizar su trabajo de manera que forme en el alumnado, respeto, amor e interés por la conservación de todos los elementos que conforman el medio ambiente. En la escuela y en el hogar debe forjarse esta conciencia conservacionista del ser humano del mañana.

Un entorno medioambiental privilegiado como el de Almuñécar hay que aprovecharlo para que el alumnado aprenda conceptos, realice procedimientos, pero sobre todo asuma e incardine valores y actitudes de respeto al medio ambiente. Por ello, en la Unidad Didáctica de la primavera, hemos realizado múltiples actividades relacionadas con el entorno; durante las mismas el alumnado muestra su satisfacción y disfrute.

Hemos hablado del cuidado de los árboles y de las plantas, de que necesitan para vivir los árboles, lo controlan bastante bien. En definitiva un día sin problemas en los que se ha cumplido todo lo previsto sin ninguna sorpresa.

Jueves 12 de Abril de 2007

Después del recreo fuimos a observar el huerto y el jardín del colegio para ver como estaban los árboles y la vegetación que había y ver como el conserje recogía chirimoyos con una herramienta para cogerlos sin dañar las ramas.

Martes 17 de Abril de 2007

Como no es la primera vez que vamos al huerto, ya conocían la mayoría de los árboles, el conserje nos ha explicado que árbol era uno que había al fondo y no se veía bien y nos ha explicado como coger los frutos de los árboles sin hacerles daño a las ramas.

Martes 17 de Abril de 2007

Se acordaban de bastantes cosas de las que hablamos ayer cuando fuimos de excursión al jardín y el huerto del colegio (la importancia de los árboles, los tipos de árboles que vimos, los frutos que observamos...)

Miércoles 18 de Abril de 2007

Hemos ido a regar los árboles del colegio y hemos visto las raíces de algunos árboles que se salían de la tierra.

Miércoles 25 de Abril de 2007

Nuestra apuesta de futuro hacia los niños y niñas de nuestra clase está hecha en la creencia de que buscan y desean encontrar, quieren desentrañar y

van siempre hacia el conocimiento de las cosas; son el campo más propicio de la educación. Pero además, esta educación ha de ser en contacto con sus entornos inmediatos, próximos y lejanos, dónde además de conocimientos, sean capaces de asumir responsabilidades. Las actividades organizadas en entornos lejanos, al margen de los aprendizajes instrumentales que pudiesen adquirir, son una buena manera de mejorar las relaciones sociales, de amistad, de compañerismo, de conocimiento de otras familias que nos acompañan en las mismas.

Hay que significar aquí, que el salir del recinto escolar y el suponer un desplazamiento fuera del ámbito de la ciudad, puede entrañar un riesgo y una responsabilidad que hay que asumir, por parte de los docentes.

Hoy hemos ido de excursión al zoológico, excursión que se aplazo en su momento debido al mal tiempo. Han venido 16 alumnos, se lo han pasado bastante bien, no ha habido problemas en el autobús, en el zoológico íbamos con monitores que nos explicaban los animales que veíamos, han estado muy atentos a las explicaciones y muy observadores en todo momento. Han ido acompañados la mayoría por sus madres.

Jueves 19 de Abril de 2007

Han hablado mucho de la excursión de ayer, utilizamos la asamblea para repasar lo que hemos trabajado esta semana.

Viernes 20 de Abril de 2007

...cuando calienta el sol, aquí en la playa de Almuñécar...

Las circunstancias ambientales y meteorológicas, sobre todo en colegios donde no existe un amplio gimnasio o pabellón cubierto para realizar grandes actividades colectivas, tales como representaciones, obras de teatro, muestras de actividades, celebraciones de efemérides... u otras, hay que significar que el ruido ambiental, incide decisivamente en el trabajo, en este caso, encaminado a la transmisión de hábitos, actitudes y actos morales relacionados con los valores. Esto lo podemos descubrir en algunas anotaciones del profesor hechas en su diario como las que siguen:

Ha hecho demasiado calor y cuando llevaban un rato al sol empezaron a pedir agua y a distraerse. Después de las actuaciones el alumnado cuidadoso tiene el disfraz en buenas condiciones, el alumnado mas descuidado tiene el disfraz roto.

Viernes 16 de Febrero de 2007

...cuando la lluvia cae, aquí no se funde el hielo ...

Almuñécar tiene un clima muy estable, no suele llover, ni suele hacer frío, salvo días contados, por lo que en ocasiones la lluvia es una novedad, que suele provocar confusión e inestabilidad en el trabajo programado, porque

supone cambiar de espacio y éste no siempre es el más adecuado, ya que el al no haber nada cubierto, cualquier actividad que requiera desplazamientos supone un peligro.

A pesar de que ha estado lloviendo y en el patio han tenido muy poquito espacio para jugar, no han estado mal. Hemos hecho cada uno un dibujo para la niña del cumpleaños y se lo hemos regalado.

Miércoles 11 de Abril de 2007

A pesar de que la lluvia suele ser un obstáculo serio para poder llevar un programa continuado que utiliza el entorno y trabajado de manera sistemática, en ocasiones pone al profesorado a prueba, para dar respuestas alternativas, que los alumnos valoran en su medida.

Lleva dos días lloviendo, eso significa que los niños/as no salen a la calle, están más nerviosos, más revoltosos, el recreo hoy ha sido continuamente gritos y carreras, lo que implicaba ciertos riesgos de caída. Para evitarlo he planteado un juego colectivo en el que no había desplazamientos

Jueves 12 de Abril de 2007

CAMPO 2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL GRUPO DE CLASE

La socialización no sólo es un proceso de "conformismo social" sino también debe crear una "conciencia moral propia".
EMILE DURKHEIM, 1902

El proceso mediante el cual los niños y niñas aprenden a diferenciar lo aceptable (positivo) de lo inaceptable (negativo) en su comportamiento se llama socialización. Se espera que los niños aprendan, por ejemplo, que las agresiones físicas, el robo y el engaño son negativos, y que la cooperación, la honestidad y el compartir son positivos. Algunas teorías sugieren que la socialización sólo se aprende a través de la imitación o a través de un proceso de premios y castigos. Sin embargo, las teorías más recientes destacan el papel de las variables cognitivas y perceptivas, del pensamiento y el conocimiento, y sostienen que la madurez social exige la comprensión explícita o implícita de las reglas del comportamiento social aplicadas en las diferentes situaciones. Calderón Astorga (2004: 2)¹⁰

Sin embargo, la socialización del niño/a durante la infancia no constituye en sí una preparación suficiente y perfecta, sino que a medida que crece y se desarrolla su medio ambiente, podrá variar exigiéndole nuevos tipos de comportamiento. Por lo tanto es fundamental ir enfrentando a nuestros niños y niñas a diversos ambientes: familiar, escolar, comunal y otros...

Nuestro grupo-clase no podríamos considerarlos como un grupo primario propiamente dicho; sería necesario, para ello, que dispusieran de una finalidad y de un dinamismo propio fruto de las relaciones que se establecen entre sus miembros. Un grupo es algo muy diferente a una mera suma de individuos que fortuitamente se sientan juntos para compartir una actividad de aprendizaje.

En este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

¹⁰ Calderón Astorga, Natalia (2004). *La socialización como elemento fundamental en la vida*. Universidad de Costa Rica.

CAMPO 2	EL GRUPO DE CLASE		CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE	2.1.1.- La Asamblea propicia hacer Grupo	FAS
		2.1.2.- Los Rincones mejoran las relaciones de Grupo	FRI
		2.1.3.- Arriba y Abajo	FAA
	2.2.- INTERFERENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE	2.2.1.- Ruido Ambiental	FRA
		2.2.2.- Atención Dispersa	FAD
		2.2.3.- Los Conflictos	FCO
	2.3.- EL JUEGO COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO		JPM
	2.4.- LOS JUGUETES, MEDIADORES LÚDICOS		JML
	2.5.- LAS MOTIVACIONES COLECTIVAS		MOC

2.1.- LA FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE

...compartir un proyecto común...

Los miembros de los grupos de iguales cambian con la edad, tendiendo a ser más homogéneos durante la niñez. Después pasan a depender más de las relaciones de intereses y valores compartidos, formándose grupos más heterogéneos.

El proceso de la formación del grupo clase como un grupo secundario pero formado por pequeños grupos primarios es muy lento, sobre todo en estas edades, dónde suelen cambiar con frecuencia sus intereses.

Fernández (1994)¹¹ indica algunas características específicas del grupo-clase:

- a) El grupo-clase se hace a lo largo del curso.
- b) Los intereses y conductas del grupo, el tutor y el profesorado, están estrechamente interrelacionados.
- c) El alumnado no está en el grupo-clase por elección; los objetivos, la estructura y los contenidos de trabajo son impuestos en buena parte.

¹¹ Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós

Coincidimos con Weinstein (1979)¹² cuando señala que “una de las primeras decisiones que el profesor ha de optar a la hora de diseñar el ambiente de clase, es si organiza el espacio de la clase en términos de territorios personales o bien en términos de funciones”. A nivel de escuela infantil no tiene mucho sentido la distribución de los espacios en territorios personales por lo que es más sugerente una distribución del aula por zonas o núcleos de interés que permite un espectro de acciones más diferenciadas y refleja un modelo educativo más centrado en la riqueza estimular y en la autonomía del alumnado que en el mantenimiento del orden. Para ir conformando el grupo de clase como comunidad de propósitos, donde el alumnado además de compañeros sean amigos, utilizamos estrategias didácticas tales como la Asamblea, los Rincones y otras actividades colectivas de marcado carácter cooperativo.

2.1.1.- La Asamblea (FAS)

...tiempo para opinar, tiempo para escuchar, tiempo para respetar...

La Asamblea en Educación Infantil constituye un momento de reunión entre el maestro/a y sus alumnos/as, en ella los niños/as expresan sus sentimientos, vivencias y gustos, se trabajan conocimientos, valores, hábitos, normas,... y lo más importante se producen relaciones sociales entre el grupo de aula, viviendo experiencias gratificantes y necesarias para el niño/a.

Nuestras pretensiones hacia la Asamblea, fundamentalmente van orientadas hacia la socialización, así, durante la misma intentamos desarrollar:

- Reconocimiento de los compañeros
- Vivencias de la pertenencia a un grupo
- Respeto a las normas de convivencia
- Aceptación de responsabilidades
- Respeto a los turnos establecidos
- Hábitos de puntualidad a la entrada
- Respeto al turno de palabra

A pesar de que casi a diario tenemos programada la realización de la Asamblea, no siempre se consiguen estos objetivos, que hemos enunciado

¹² Weinstein, C. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610

anteriormente. Así podemos comprobarlo en algunos episodios del Diario del Profesor.

La asamblea ha sido un poco desorganizada porque todos querían hablar y luego no atendían. Cada uno cuenta lo que quiere contar y ya no escucha a los demás, he tenido que repetir dos veces cada cosa que quería explicar.

Miércoles 24 de Enero de 2007

La Asamblea ha sido muy organizada, han respetado los turnos, se han escuchado, y han prestado atención. Realizamos todas las actividades sin problemas y sin ninguna dificultad.

Viernes 26 de Enero de 2007

He realizado una asamblea un poco mas larga para repasar los conceptos trabajados durante la semana, el día ha sido tranquilo, demasiado tranquilo, uno de esos días extraños en los que uno se pregunta que ocurre, porque ese silencio y un clima de demasiada tranquilidad, me temo que la gripe los esta dejando regular.

Miércoles 24 de Febrero de 2007

El primer día después de vacaciones es complicado porque vienen muy charlatanes, hoy he alargado la asamblea bastante para que contaran que han hecho en vacaciones, aun así ha faltado tiempo y podrían haber estado hablando mucho más rato.

Lunes 9 de Abril de 2007

Además de las capacidades de socialización, pretendemos la mejora de las capacidades lingüísticas, entre ellas:

- La expresión
- La ampliación de las estructuras vocales
- Capacidad para situarse en el tema que se esta tratando, sin mezclarlo con otros temas

Con el transcurso del programa y con las indicaciones del profesor, poco a poco van comprendiendo que respetar el turno, que decir lo que en realidad se piensa, aunque sea despacio, es mucho mejor para todos.

Han estado más atentos y tranquilos de lo que suele ser habitual los Lunes, por la mañana en la asamblea han estado tranquilos y participativos, traían muchas ganas de hablar y se ha alargado la actividad de la asamblea, no ha habido problemas en el recreo ni tampoco en los rincones ni en el trabajo individual y de grupo.

Jueves 13 de Abril de 2007

Las asambleas últimamente funcionan bastante bien, se ve que ya han aprendido a que hay que hablar de uno en uno y pedir la palabra. También su vocabulario es más rico y expresan sus ideas con mayor seguridad.

Martes 22 de Mayo de 2007

Cuando el alumnado está atento y participa, es fácil el poder desarrollar en ellos la capacidad de la atención y de la observación, el desarrollo de la memoria y la posibilidad de conocer detalles de lo que se trata.

2.1.2.- Los Rincones (FRI)

...espacios, tiempos, actividades de convivencia y aprendizaje...

La organización de las clases por "rincones" es una propuesta metodológica que hace posible la participación activa de los niños/as en la construcción de sus conocimientos. Permite al niño/a hacer, lo que eligió, con cierta prioridad.

Esta propuesta metodológica la denominamos "rincón de juego" por creer que es un concepto más amplio que engloba tanto juego libre, como trabajos manipulativos, desarrollo social y afectivo, así como aprendizaje conceptual.

Los rincones como nosotros los entendemos, conforman un contenido, un tiempo, un espacio y unos recursos que le confieren una categoría tan primordial como la de cualquier otra actividad que se realice a lo largo de la jornada escolar. Algunos episodios de enseñanza relatados en el Diario del Profesor muestran como este modelo organizativo favorece la creación del grupo clase.

Hemos trabajado por rincones, uno de los rincones ha sido el del carnaval en el que había que realizar el pico del pato para nuestro disfraz de pato para el carnaval, 3 alumnos han tenido que repetirlo porque han recortado mal, precisamente los que han estado distraídos.

Miércoles 14 de Febrero de 2007

Hoy hemos realizado cambios en las mesas y varios niños y niñas se han cambiado de mesa ya que me interesa que estén con otros compañeros/as y se relacionen con más niños/as, ya que en la rotación de rincones cada mesa va junta a un rincón y juegan-trabajan juntos los de esa mesa en ese rincón.

Martes 10 de Marzo de 2007

Cuando tratamos de realizar actividades en subgrupos, comprobamos como en algún momento hay parte del alumnado que prefieren el juego individual, lo que demuestra que los alumnos y alumnas aun no han madurado mucho como grupo, en ocasiones es difícil que cambien su sistema por el de compartir material o espacio de juego, sólo algunos lo consiguen.

El juego-trabajo en los rincones se tiene que suspender por el ruido y los problemas causados.

Miércoles 7 de Marzo de 2007

Una niña protesta continuamente y llora (porque le han hecho burlas, porque no le dan el color que quiere, porque no puede coger los juguetes que ella quiere ya que los están utilizando otros). Otra niña continuamente habla y distrae a los demás.

Lunes 12 de Marzo de 2007

Un niño ha estado disperso en las actividades de trabajo individual, otro ha estado en los animales pero como no ha venido su amigo, se aburrió pronto de los animales y se decidió por las construcciones. Otra alumna empezó en las construcciones pero al final se fue a los muñecos al igual que su amiga, que se puso con ella y se mantuvieron todo el tiempo en el rincón de los animales.

Lunes 16 de Abril de 2007

Dos niñas han estado jugando con el rincón de las letras, otro grupo también ha estado en el rincón de las letras pero después se cambió a las construcciones. En las construcciones han estado colaborando bastante bien. Un niño y una niña han estado juntos haciendo el puzzle nuevo. Después lo han intentado hacer otra pareja pero no han sido capaces de hacerlo y les ha ayudado.

Martes 17 de Abril de 2007

Consideramos que el trabajo en los rincones es necesario, aunque haya dificultades, hay que insistir porque los niños y niñas pueden:

- Adquirir hábitos elementales de organización
- Regular su propio comportamiento
- Contribuyen al establecimiento de normas
- A que conozca las normas y las utilice
- A ser autónomos

Los juguetes más utilizados han sido el rincón de los transportes, han estado construyendo carreteras con las vías del tren, las construcciones, la cocinita y el ordenador.

El comportamiento ha sido bueno y no ha habido problemas en los rincones. En el rincón de los transportes se ha producido el liderazgo de dos niños y en el rincón de las construcciones y la cocina reciprocidad y colaboración.

Martes 8 de Mayo de 2007

Hemos trabajado las profesiones relacionadas con los medios de transporte, no tienen muy claro el nombre de algunas profesiones como la de piloto de avión o azafato/a. No hay ningún problema en el criterio de igualdad de profesiones entre el hombre y a mujer, entienden que puede conducir o pilotar tanto el hombre como la mujer.

Miércoles 23 de Mayo de 2007

Las actividades en los rincones fomentan también la creatividad. Howard Gardner (1993)¹³ opina que la creatividad es la “*caracterización reservada a los productos que son inicialmente considerados como novedosos en una especialidad, pero que, en último término, son reconocidos como válidos dentro de la comunidad pertinente*”. Para el alumnado el haber “inventado” que en la pizarra se puede establecer otro rincón, fue un hallazgo.

El rincón de la pizarra el cual han inventado ellos esta funcionando muy bien, se van a pintar y los alumnos/as más maduros se ponen a escribir palabras conocidas por ellos, al haber solo un borrador y no haber mas de tres personas en la pizarra, no les queda más remedio que ponerse de acuerdo en como utilizarla.

Jueves 25 de Enero de 2007

El rincón de los animales lleva ya 5 días y ya no les llama tanto la atención como antes y es más tranquilo, también hay que tener en cuenta que esta más organizado y que ellos de casa se traen animales de plástico y los juntan con los que ya tenemos.

Viernes 16 de Marzo de 2007

Cuando este periodo de trabajo en los rincones acaba, cada rincón debe quedar recogido y su material colocado como al inicio.

La evaluación del trabajo de los rincones lo realizamos en la asamblea. Todos vuelven a la alfombra y se hace una pequeña asamblea. Esta consiste en recordar los rincones por los que han pasado, sus gustos, sus problemas, etc. Esta evocación individual es muy variada ya que a los niños y niñas les sirve para reflexionar sobre lo que han hecho y cómo, y al profesor le permite mejorar y modificar las posteriores propuestas.

2.1.3.- Arriba y Abajo (FAA)

...cosas de clase, cosas de patio...

Se ha ido comprobando a lo largo del curso como la dinámica de la clase ha ido cambiando, aunque en ocasiones se tenga la sensación de que algunos logros conseguidos en cuanto a la mejora de la organización de la clase y la conquista de su autonomía, sufrían retrocesos. En este juego de avances y retrocesos, de contrastes entre las actitudes del alumnado y decisiones de impacto del profesor, se ha ido moviendo el grupo arriba y abajo, en una dinámica cada vez más fluida.

Hay que recordar constantemente las normas, como hay que respetar a los compañeros, como hay que participar, el tema de la fila que no empujen. En fin cosas de cada día que se intentan se conviertan en hábitos.

Lunes 25 de Noviembre de 2007

¹³ Gardner, Howard (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: BasicBooks.

Han estado tranquilos, no ha habido dificultades ni conflictos, hemos estado decorando la clase con dibujos y hemos repasado las normas después del problema de ayer con las tijeras. De momento las actividades de las caretas la vamos a olvidar por unos días y las actividades con tijeras también.
Jueves 8 de Febrero de 2007

Desde los modelos de inteligencia emocional, también se hace énfasis en las habilidades interpersonales. El alumnado emocionalmente inteligente no sólo será más hábil para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también será más capaz de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás. Nos parece adecuado traer aquí a colación la opinión de Extremera y Fernández (2004)¹⁴ consideran que consideran “esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la inteligencia emocional jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales”. Estas adaptaciones sociales se pueden observar sobre todo cuando las actividades tienen un grado de motivación para ellos.

Hasta antes del recreo han estado tranquilos después la clase se ha revolucionado, en el juego de lateralidad daba la impresión de que nadie escuchaba y que iba cada uno por su lado. Hoy ha sido el cumpleaños de un niño, han hecho dibujo, muy bueno, cuando tienen que regalar se esmeran y hacen dibujos bastante interesantes.
Martes 24 de Abril de 2007

...El barco cambia de rumbo...

En el aula, en el patio o en las diferentes salidas y excursiones que hemos ido realizando a lo largo del curso se ha ido comprobando un cambio muy significativo, en cuanto a la mejora de los niveles de motivación, en la forma de organizarse, en el respeto que van mostrando a los demás, en definitiva hay una buena actitud en el grupo.

La clase ha funcionado sin problemas, han faltado 3 niños, se suele notar cuando faltan, han estado bastante atentos y las actividades han funcionado sin problemas. No ha habido conflictos en el patio ni en la clase en el trabajo individual ni en el colectivo. El rincón de la pizarra el cual han inventado ellos esta funcionando muy bien, se van a pintar y los alumnos/as más maduros se ponen a escribir palabras conocidas por ellos, al haber solo un borrador y no caber mas de tres personas en la pizarra, no les queda más remedio que ponerse de acuerdo en como utilizarla.
Jueves 25 de Enero de 2007

¹⁴ Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6, Núm. 2.

*Bastante ordenado y silencioso. Ausencia de Conflictos. El día ha funcionado bien y se han cumplido los objetivos programados.
Jueves 15 de Marzo de 2007*

*Bastante tranquilo. Ordenado y sin conflictos. Faltaron 3 alumnos y eso se suele notar sobre todo en el ruido. El rincón de los animales lleva ya 5 días y ya no les llama tanto la atención como antes y es más tranquilo, también hay que tener en cuenta que esta mas organizado y que ellos de casa se traen animales de plástico y los juntan con los que ya tenemos.
Viernes 16 de Marzo de 2007*

*Han estado más atentos y tranquilos de lo que suele ser habitual los Lunes, por la mañana en la asamblea han estado tranquilos y participativos, traían muchas ganas de hablar y se ha alargado la actividad de la asamblea.
Jueves 14 de Abril de 2007*

*Ha sido un día muy tranquilo, algo extraño ya que los Viernes suelen estar más revoltosos y distraídos, han hablado mucho de la excursión de ayer, utilizamos la asamblea para repasar lo que hemos trabajado esta semana. En la hora del cuento piden el cuento que nos contó la cuentacuentos hace ya bastantes días. No ha habido conflictos ni en clase ni en el patio y el nivel de ruido en la clase ha sido bastante aceptable.
Viernes 20 de Abril de 2007*

*Un día bastante bueno, han prestado atención, han estado en silencio cuando hacía falta y no ha habido problemas, el rincón de las letras hoy ha vuelto a funcionar bien, la biblioteca también esta funcionando bien, hoy se han traído varios libros y revistas (animales, dibujos).
Jueves 23 de Mayo de 2007*

2.2.- INTERFERENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL GRUPO CLASE

2.2.1.- Ruido Ambiental (FRA)

... el ruido ambiental no nos deja escuchar los sonidos del silencio...

El proceso de comunicación es el que nos brinda y facilita el intercambio de mensajes formativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Pérez Pérez (2005)¹⁵ el dominio de este proceso es de suma importancia sobre todo en el ámbito educativo.

El profesorado en su comunicación interpersonal utiliza básicamente dos sistemas de signos, y ambos sistemas de signos funcionan como vehículos para llevar información con un significado, ellos son:

- La palabra: sustenta la comunicación verbal, es la vía sonora de comunicación que transmite información.

¹⁵ Pérez Pérez, Deisy Margarita (2005). *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral: La Habana (Cuba), Granada (España).

- El gesto, la postura, la secuencia de movimientos: canales de la información no verbal que transmiten información, e incluye la vía visual y táctil.

Shannon (1948)¹⁶ definió los componentes del sistema de comunicación universal: fuente, transmisor, canal, receptor y destino de la información. Además, incluyó al ruido como "*distorsiones externas al proceso*", que influyen en él.

Nos vamos a referir en este apartado "*al ruido*", como elemento que no deja llevar en toda su magnitud el mensaje del comunicador-profesor y los problemas que se derivan del ruido ambiental.

*El rincón de la casita y de las construcciones son los más ruidosos.
Martes 13 de Febrero de 2007*

Mi objetivo principal es poner orden. Hay que limitar numéricamente el rincón de los animales y trabajar las normas de este rincón, sobre todo la del ruido (cuando juegan es natural que haya ruido, pero si todos dan golpes con las patas del animal en la mesa, imitan los ruidos y se mueven por la clase, resulta un galimatías) hay que buscar un espacio más grande, cuando ponen la granja y los animales no caben todos alrededor de la mesa.

Jueves 15 de Febrero de 2007

Han venido todos, no ha faltado nadie y eso suele notarse mucho, están nerviosos y ruidosos, en las actividades que se requieren atención un grupo de tres alumnos se distraen. El nivel de ruido en los rincones sigue siendo elevado sobre todo hoy que están todos.

Jueves 8 de Marzo de 2007

Rincón de los animales muy ruidoso Se ponen a imitar el sonido de los animales y a imitar como el león ataca a otros animales y cada alumno/a haciendo un sonido distinto, mas el ruido del resto de los rincones hace que la clase en ocasiones sea ruidosa.

Miércoles 14 de Marzo de 2007

La educación se efectúa siempre en el seno de una vida social. Educando y educador realizan su encuentro en un contexto social, fuera del cual resulta impensable toda relación entre personas. La educación es, además, una forma de comunicación, una modalidad de interacción, lo cual

¹⁶ En su artículo de 1948, "*Una teoría matemática de la comunicación*", Shannon formuló lo que llamó teoría de la información. Estaba trabajando en el proceso de traspaso de información entre dos fuentes, y le interesaban sobre todo los aspectos medibles del proceso. Su teoría se refirió específicamente al problema de las condiciones técnicas que permiten la transmisión de un mensaje.

postula una situación social. Pérez Sánchez (2000)¹⁷ considera que una de las principales funciones sociales de la educación es la *de adaptación del individuo a las exigencias del grupo social*. Vivir es estar integrado en la sociedad y esta integración tiene sus exigencias: el individuo ha de aprenderlas, debe formarse en los hábitos por ella requeridos y tales aprendizajes es la educación quien los da. El alumnado comienza a disfrutar de su juego de aprendizaje limitando sus ruidos y tratando de no molestar a los compañeros y compañeras, aunque no siempre se consigue. A lo largo del curso podemos ver avances importantes.

La clase ha funcionado sin problemas, han faltado 3 niños, se suele notar cuando faltan, han estado bastante atentos y las actividades han funcionado sin problemas.

Jueves 25 de Enero de 2007

La clase está muy tranquila, da la impresión de que esta adormecida, el orden es mayor y el ruido es menor, espontáneamente ha habido momentos donde el silencio era lo único que se escuchaba.

Viernes 26 de Enero de 2007

Más silenciosos que el día anterior, aún así ha habido demasiado ruido. Rincón de los animales muy ruidoso

Miércoles 14 de Marzo de 2007

Bastante tranquilo. Ordenado y sin conflictos. Faltaron 3 alumnos y eso se suele notar sobre todo en el ruido. El rincón de los animales lleva ya 5 días y ya no les llama tanto la atención como antes y es más tranquilo.

Viernes 16 de Marzo de 2007

Han estado más atentos y tranquilos de lo que suele ser habitual los Lunes, por la mañana en la asamblea han estado tranquilos y participativos, traían muchas ganas de hablar y se ha alargado la actividad de la asamblea, no ha habido problemas en el recreo ni tampoco en los rincones ni en el trabajo individual y de grupo.

Jueves 14 de Abril de 2007

Hoy daba gusto estar en la clase, cada uno estaba con su grupo en su rincón participando de los juegos, atendiendo a las aclaraciones y sin conflictos. Parece que van acostumbrándose a que para hacerse oír no hay que gritar y que se puede jugar con un nivel bajo de ruidos

Miércoles 16 de Mayo

2.2.2.- La Atención Dispersa (FAD)

Tener atención es ubicar todos los sentidos hacia una sola cosa específica eliminando los que están a nuestro alrededor. Son las pautas que se han formado en experiencias pasadas, entre una u otra tarea, o mejor dicho en su fórmula verbal. Este tipo de atención puede dirigirse y mantenerse sin dificultad, cuando nada extraño impide la actividad que se efectúa y también

¹⁷ Pérez Sánchez, Carmen (2000). *La escuela frente a las desigualdades sociales*. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En OEI Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 23. España. 2000

cuando existen determinados inconvenientes (Estímulos externos, algunos estados especiales del organismo o pensamientos).

Quien no atiende no se puede enterar de las cosas. Un alumno no atiende nada, ha realizado todas las actividades mal, ya que no se ha enterado por haber estado distraído.

Lunes 22 de Enero de 2007

Hay un alumno que no atiende ni presta atención, con lo que es difícil que se entere de como se hacen las actividades, así en las construcciones ha creado problemas.

Martes 23 de Enero de 2007

Dos niñas, no paran de hablar durante todo el día entre ellas, incluso estando separadas de mesa, son muy amigas y constantemente están juntas, en la clase y en el patio.

Martes 6 de de Febrero de 2007

Sin embargo, lo esencial para la atención voluntaria es una organización determinada de la actividad, esto es lo que la caracteriza. Este tipo de atención pasa a ser involuntaria cuando se realiza algo en lo que no hay interés

Hemos trabajado por rincones, uno de los rincones ha sido el del carnaval en el que había que realizar el pico del pato para nuestro disfraz de pato para el carnaval, 3 alumnos han tenido que repetirlo porque han recortado mal, precisamente los que han estado distraídos.

Miércoles 14 de Febrero de 2007

La atención en las tareas es esencial. Un alumno que ayer recorto mal el pico, hoy al recortar las alas del disfraz de pato de nuevo las ha recortado mal, ha sido de los que más se ha distraído hoy.

Jueves 15 de Febrero de 2007

La atención no es solamente la capacidad mental para captar la mirada en uno o varios aspectos de la realidad y prescindir de los restantes, es el tomar posesión por parte de la mente, de forma clara y vívida, uno de entre los que parecen simultáneamente varios posibles objetos de pensamiento. Su esencia está constituida por focalización, concentración y conciencia.

Ha sido un día muy fácil, han estado muy atentos en las actividades que requerían atención y concentración, en los rincones hoy estaban muy claras las consignas de numero, de espacios a utilizar y de ruido que suele ser el principal problema que tenemos en los rincones. Han funcionado sin problemas y de manera correcta durante todo el día.

Lunes 16 de Abril de 2007

Un día sencillo y tranquilo, se han cumplido los objetivos, hoy han entendido mejor los ejercicios de conciencia fonológica y ha habido mas atención y silencio, no he tenido que forzar la garganta y es uno de esos días tranquilos y rutinarios en los que todo marcha según lo previstos y sin complicaciones.

Miércoles 9 de Mayo de 2007

2.2.3.- Los Conflictos (FCO)

El conflicto puede aparecer cuando sentimos que nuestros derechos no son respetados, cuando vemos que se vulnera nuestro bienestar. De esta manera, el conflicto pone en riesgo la convivencia pacífica.

La mayor parte de los conflictos son el resultado de la injusticia, la exclusión y la vulneración de los derechos de los demás. Esto ocurre, en los casos de exclusión, cuando aislamos a determinadas personas. La edad, el sexo, la raza, la religión o pertenecer a una cultura diferente o a otro país; suelen ser motivos de discriminación.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que un conflicto no debe implicar siempre la violencia. Siempre merece la pena intentar otros canales de solución. Hay alternativas para la resolución de conflictos que son pacíficas y además son las más recomendadas. Consideramos que los Juegos y su variante de Juegos Cooperativos pueden ser fuente de resolución de conflictos, capaces de disminuir los niveles de agresividad y de violencia y pueden ayudar a generar espacios-tiempos de convivencia.

Revoltoso, mucho ruido, conflictos continuamente en el rincón de los animales, porque todos quieren ir a este rincón y porque todos quieren determinados animales (caballo, león, rinoceronte, la serpiente) y no hay animales para todos.

Martes 13 de Marzo de 2007

Dos niñas discutiendo porque no se prestan los juguetes.

Miércoles 14 de Marzo de 2007

En la fila dos niñas discutían por ser las primeras, suele ser algo muy habitual entre todo el alumnado y he descubierto que es porque el primero va cogido de mi mano y todos quieren ir cogidos de la mano.

Miércoles 21 de Marzo de 2007

La conflictividad, ya que me resisto a llamarle violencia, en estos niños y niñas tan pequeños, es un fenómeno social que excede la problemática de los centros educativos. En las escuelas, pero también en las calles, en muchas familias, en los escenarios de la política, en los medios de comunicación; en general, estamos viviendo en una sociedad que se caracteriza por la manifestación constante de conductas agresivas en numerosos de sus ámbitos.

En la hora del cuento piden el cuento que nos contó la cuentacuentos hace ya bastantes días. No ha habido conflictos ni en clase ni en el patio y el nivel de ruido en la clase ha sido bastante aceptable.

Viernes 20 de Abril de 2007

En el patio se han peleado, son dos niños bastante buenos y no es habitual que hagan cosas de ese tipo.

Martes 24 de Abril de 2007

Han estado centrados en todas las actividades y no ha habido ningún problema, a excepción del patio donde una niña a empujado a otra pero no ha quedado muy claro si ha sido queriendo o sin querer porque iban detrás de una pelota las dos.

Miércoles 25 de Abril de 2007

2.3.- EL JUEGO COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO (JPM)

...el juego, guardián del despertar...

Huizinga plantea que las diversas teorías psicológicas y biológicas del fenómeno lúdico que explican el juego en su función utilitaria, han creído poder definir el origen y la base del juego con la descarga de un exceso de energía. Según otros la persona que juega obedece a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de relajamiento, o se ejercita para actividades serias o para adquirir dominio de sí mismo.

Para nosotros el juego se convierte por un lado en un contenido a enseñar y por otro en un procedimiento metodológico, en un recurso didáctico ara conseguir los objetivos propuestos.

Hemos repetido algunos juegos de imitación que hicimos ayer como eran los de imitar tareas domesticas que hacemos en casa.

Martes 23 de Enero de 2007

Les ha gustado bastante el juego del guardia urbano.

Jueves 8 de Marzo de 2007

Los juegos de lateralidad que tenía previstos para después del recreo los hemos realizado antes para activarlos un poco.

Lunes 12 de Marzo de 2007

Hasta antes del recreo han estado tranquilos después la clase se ha revolucionado, en el juego de lateralidad daba la impresión de que nadie escuchaba y que iba cada uno por su lado.

Martes 24 de Abril de 2007

Si sabemos que determinadas actividades grupales (trabajo cooperativo, asambleas de deliberación, etc.) contribuyen a la integración y cohesión de los grupos, dejaremos de entenderlas como “*meros juegos grupales*” y sabremos para qué utilizarlas, a saber, el desarrollo de las relaciones interpersonales y de la inserción social.

Hemos realizado un trabajo de expresión plástica, construyendo un cohete, pero tenían dificultades para pegar a base del cohete y algunos han gastado mucho pegamento y no lo han pegado bien. Este cohete lo han coloreado (cilindro de papel higiénico) y le han pegado dos bases arriba y abajo, con el hemos trabado el reciclaje y como podemos fabricar un juguete sin comprarlo en la tienda (Ed. Para el Consumidor). En el patio todos jugaron con el cohete, colaborando e inventando historias alrededor de él. Comentaban aspectos de los viajes espaciales, intercambiándose sus propias vivencias.

Jueves 14 de Junio de 2007

La comunicación y el conocimiento entre el alumnado pueden ser utilizados como factor que alivia tensiones y permite un mejor clima para el aprendizaje. Sería muy útil llevar a cabo en el grupo procedimientos de trabajo grupal que fomentaran la cooperación y el apoyo entre iguales, el respecto y la colaboración con los adultos, previniendo lo que luego pueden constituir problemas de relación y disciplina.

2.4.- LOS JUGUETES MEDIADORES LÚDICOS (JML)

...los juguetes objetos inertes, hasta que los niños y niñas les dan vida...

En la revolución de la pedagogía contemporánea podemos comentar el ideario pedagógico de autores como Pestalozzi y Fröebel y sus planteamientos sobre las virtualidades educativas del juego y de los juguetes; las aportaciones en el campo de la educación especial de autores como Montessori o Decroly; la innovación metodológica propiciada por movimientos de renovación pedagógica como la Escuela Nueva; las aportaciones de la Escuela de Ginebra y las generadas a partir de la obra de Piaget, Hall, Gross o Vygotsky, entre otros, nos dan el fundamento teórico para la puesta en acción en nuestras clases de diferentes actividades que utilizan el juguete como mediador lúdico.

Consideramos los juguetes como instrumentos mediadores que pueden facilitar el desarrollo del juego. No obstante, hay que tener claro que el juguete no es más que el soporte del juego. Como afirma Pinon (1968) el juguete es impulsor de actividades, pero sólo cuando favorece el juego se convierte en juguete.

El juego y el juguete constituyen un modo peculiar de interacción con el medio para los niños y para las niñas de estas edades y, por tanto, un medio central de aprendizaje. De ahí, la importancia de contrarrestar por medio de juegos y juguetes cooperativos, creativos, activos, no sexistas, etc., el “bombardeo” de la publicidad y la sociedad en general en torno a este tema.

Hoy hemos hablado de los juguetes que les traerán los "reyes" y hemos insistido en que pidan juguetes que no sean bélicos, que los juguetes no los hay de niños y de niñas, sino que todos pueden jugar con todo. Hemos insistido en que hay que jugar con otros niños o con sus familiares, que los juguetes son para que todos puedan jugar. No se si lo habrán entendido, espero que en casa estos mensajes puedan ser reforzados.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

De nuevo en la asamblea hemos hablado de los juguetes que nos van a traer los reyes magos o papa Noel. La mayoría de las niñas van a pedir muñecas, juguetes de pintar a las muñecas, ponys, casi todos los juguetes son muñecas que anuncian en tv o que son protagonistas de dibujos animados. Los niños la mayoría piden juguetes como camiones y objetos relacionados con superhéroes como spiderman o robots o muñecos articulados, solo una niña va a pedir un coche, ningún niño pide juguetes tradicionales de niñas. Algunos niños/as les van a regalar libros, puzzles, juegos de mesa, pero más influenciados por los padres que por voluntad propia.

Nadie ha pedido pistolas, juguetes bélicos, solo un niño que ha pedido un videojuego, pero justifica que es matar de mentira.

Lunes 18 de Diciembre de 2006

Al mismo tiempo que se fomenta el desarrollo de una actitud crítica, de cuidado, los juegos colectivos se constituyen en instrumentos de relación con las demás personas. Estas relaciones pueden crear algunos problemas, pero su solución aporta contenidos educativos.

El rincón de los juguetes ha creado algunos problemas, se han traído juguetes (un espejo y varita mágica) que no les ha quedado claro en que rincón se puede utilizar, lo utilizan en el rincón de la casita y comienzan a perseguirse con la varita y a correr 2 niñas y un niño, hay que intervenir ya que se pueden caer o darle con la varita a alguien, se decide que esos juguetes se utilizan en el rincón de los juguetes que se juega en las mesas sentado, nuevamente hay conflictos con ese material, se decide que hay que guardarlo para evitar algún accidente. El rincón de la casita hay que limitarlo porque hoy todos quieren ir a jugar a el.

Lunes 5 de Marzo de 2007

Pero el entender que el juguete es *un instrumento mediador del juego infantil*, en absoluto indispensable pero sí utilizado frecuentemente, especialmente entre la infancia occidental, para sus juegos. Si tenemos en cuenta la función que tienen estos objetos observamos que tienen una función utilitaria, también una función afectiva, una función de consumo, una función de adaptación al entorno e incluso de transmisión de valores sociales. Pero además tienen una función educativa y como prioritaria tienen la función de entretenimiento o diversión.

Siete niñas y un niño han estado jugando con las muñecas (las tres mellizas y los ponys), otras tres niñas en la casita, todos los niños a excepción de uno en los juguetes o los animales o las construcciones, pero ningún niño ha estado con las muñecas o en la casita, algo poco frecuente.

Miércoles 21 de Marzo de 2007

*El problema no es que se porten mal en los rincones, todos trabajan muy bien, pero no son capaces de controlar el ruido que hacen cuando juegan.
Martes 10 de Abril de 2007*

*Hoy el juego en los rincones no ha sido libre sino dirigido, ya que el rincón de las letras apenas lo utilizan y he tenido que motivarlo por la mañana, este rincón tengo que seguir motivándolo ya que esta teniendo poca utilización últimamente.
Martes 17 de Abril de 2007*

*Los juguetes más utilizados han sido el rincón de los transportes, han estado construyendo carreteras con las vías del tren, las construcciones, la cocinita y el ordenador.
Martes 8 de Mayo de 2007*

El Juego y el Juguete han sido considerados elementos básicos en el componente lúdico humano, puesto que facilitan su desarrollo integral para ubicarlo de manera más óptima y humanamente en el medio productivo en que se desenvuelve el individuo, por tal motivo muchas de las disciplinas del conocimiento humano, lo referencia como la manera más fácil y trascendental de conducir al niño y a la niña a una misión más creativa, sin diferencias por género, en una acción coeducativo, logrando obtener un mejor desarrollo integral.

*En la asamblea hemos hablado sobre los juguetes que tenemos en casa, a todos les gusta la cocinita, los coches, los puzzles, y hemos hablado si podemos pedir juguetes parecidos a los que tenemos en el colegio, nadie pone objeciones a que un niño juegue con muñecas o una niña juegue con coches porque en la clase lo hacen pero a la hora de pedirnos esos mismos juguetes la justificación que dan es que a mí me gustan mas los coches o a mí me gusta mas el carrito del bebe.
Martes 12 de Diciembre de 2006*

La relación que se presenta entre: juego, juguete y ser humano, no se limita a una actividad lúdica determinada, esta va más allá y está en todas las manifestaciones creativas que el hombre realiza en su quehacer diario.

*Hemos hablado en clase de la importancia de no pedir muchos juguetes para los Reyes y de que no podemos pedir todo lo que vemos en la tele. Parecen tener bastante claro que hay un numero limitado de juguetes y la mayoría conocen por lo que les han dicho en casa que no pueden pedir mas de tres juguetes, la conclusión a la que hemos llegado es que los camellos de los reyes magos no pueden ir muy cargados de juguetes por que no podrían con todos y que como los reyes son tres, cada uno trae un juguete.
Miércoles 13 de Diciembre de 2006*

En estas edades es innegable que la familia como núcleo primario, es un fuerte agente socializador, fundamentalmente en las primeras edades: el niño aprende a través de la relación que va a tener con sus padres y hermanos. La familia le va a proporcionar el soporte emocional y económico que necesita, transmitiéndole una serie de conocimientos, valores y normas. En el campo

que nos ocupa de los juguetes y su compra en las próximas fechas, ha centrado el final de nuestro trimestre, tratando de concienciar a los padres de lo importante que es saber elegir los juguetes para sus hijos e hijas.

Información a los padres/madres: Día de las notas. A cada familia se le entregan una serie de recomendaciones para comprar los juguetes de Navidad, se les recomienda que no compren juguetes bélicos, ni juguetes sexistas, que no se dejen influenciar solo por la opinión de sus hijos o por los anuncios de televisión y que tengan en cuenta una serie de criterios como la edad, la seguridad, que les permita realizar algún aprendizaje, se les recomienda que compren libros adaptados a su edad, y que no les compren juegos pasivos como las videoconsolas o los videojuegos.

Viernes 22 de Diciembre de 2006

2.5.- MOTIVACIONES COLECTIVAS (MOC)

...la “suerte” aparece pocas veces en educación...

El término motivación tiene sus raíces en el verbo latino *movere* que significa mover, pero en un intento por querer definir el concepto de motivación hacia la práctica físico-deportiva, encontramos que existen diversas opiniones acerca del mismo (Urdaniz, 1994: 55)¹⁸; para unos es un concepto superfluo, confuso y poco práctico, para otros es un elemento clave para la comprensión de la conducta humana (sobre todo para la psicología social o psicología).

Como afirma Núñez y González-Pumariega (1996)¹⁹ “*la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar*”. De ahí que uno de los mayores retos que nos hemos planteado sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación. Para ello utilizamos diferentes estrategias metodológicas, que van desde el cuento, las audiciones musicales, el juego en los rincones, los juegos motrices preferentemente cooperativos otras, que realmente producen esa “*chispa*” que denominamos motivación.

En el cuento y en la audición de música clásica si han estado más atentos. Hemos estrenado un puzzle nuevo y ese puzzle ha sido el que más han cogido.

Miércoles 24 de Enero de 2007

Hemos comenzado con el carnaval y la realización de caretas, no hay que motivarlos demasiado ni darles demasiadas indicaciones ya que están acostumbradas a realizarlas desde el año pasado,

Lunes 5 de Febrero de 2007

¹⁸ Urdaniz, G. (1994). El conocimiento de las motivaciones deportivas y su relación con la gestión deportiva. *Ciencias Sociales y Deporte*. Pamplona; AEISAD.

¹⁹ Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Actas Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, Págs. 53-72.

Celebración del día de Andalucía, no falta nadie, en el acto de celebración. Por lo general el grupo atiende a las primeras poesías y bailes porque les parecen interesantes

Martes 27 de Febrero de 2007

Motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en la materia, excitando en ellos el interés de aprenderla, el gusto de practicarla y la satisfacción de cumplir las responsabilidades que las tareas le exigen. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el alumno como justificación de todo el esfuerzo y trabajo para aprender.

Los profesores y profesoras somos conscientes de que el funcionamiento del grupo-clase es uno de los factores que inciden en el aprendizaje; sin embargo, todavía hoy dejamos en manos de la «suerte» la buena o mala marcha de los grupos de clase; sería útil disponer de actividades grupales diseñadas por nosotros que permitieran un mejor funcionamiento de la clase, como lo muestran los episodios que siguen.

El carnaval es un tema que no necesito motivarles mucho, ellos son los que deciden las actividades y los que marcan el ritmo de esta programación.

Lunes 5 de Febrero de 2007

No he tenido que motivarlos demasiado para las caretas, es algo bastante atractivo para ellos, ni he tenido que controlar que siguieran los pasos correctos solamente he tenido que ayudarles a quitar los elementos que picaban porque les costaba trabajo. Los días como hoy, donde la actividad es tan atractiva, son los mejores, además como se llevan la careta a casa, les da tiempo a disfrutar de ella en su casa por lo que están deseando de terminarla para llevársela.

Martes 6 de Febrero de 2007

En el tema de los animales no hace falta ninguna motivación ya que es el tema por excelencia que más les gusta y del que más conocimientos tienen.

Martes 13 de Marzo de 2007

La motivación en las actividades individuales y colectivas es un factor importante, porque es el motor que genera la energía suficiente para profundizar en los trabajos, que de otra manera nos causarían cansancio con facilidad. La motivación elevada provoca entusiasmo y placer no sólo en la tarea, sino también en las metas. Las personas creativas se manifiestan de esta manera en campos que son de interés, tienen una motivación intrínseca capaz de llevarlos a terminar trabajos complejos. Se puede decir que la motivación extrínseca poco aporta a la creatividad, aunque puede ser relativo, ya que recientes investigaciones nos dicen que existen motivadores extrínsecos que aparecen en la lista de motivos que llevan a los sujetos a la

producción creativa; están los motivadores intrínsecos en primer lugar, pero los otros también participan.

Hoy tenía la intención de motivar el rincón de las letras, hemos estrenado un puzzle del abecedario, tiene bastantes piezas y hemos hablado que para realizarlo hay que hacerlo entre dos o más personas, hoy el rincón de las letras ha sido un éxito. También les he presentado un puzzle nuevo que ha gustado bastante.

Miércoles 18 de Abril de 2007

Por la mañana hemos contado un cuento nuevo y han estado bastante atentos, cuando se trata de algo nuevo suelen estar muy atentos

Martes 8 de Mayo de 2007

En los seres humanos, la motivación engloba tanto los impulsos conscientes como los inconscientes. Las teorías de la motivación, en psicología, establecen un nivel de motivación primario, que se refiere a la satisfacción de las necesidades elementales, como respirar, comer o beber, y un nivel secundario referido a las necesidades sociales, como el logro o el afecto.

CAMPO 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL PROFESOR, UN REFERENTE CERCANO

Los profesores, entre ser mediadores del conocimiento o ser el alfa, la omega, la piedra filosofal del proceso
JOSE CLAUDIO NARGANES, 2003

En este campo nos referimos a las propias percepciones del profesor, desde el punto de vista de la propia actuación personal, mirando hacia dentro y viendo la repercusión de sus acciones en los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La introspección o percepción interna tiene como fundamento la capacidad reflexiva que la mente posee de referirse o ser consciente de forma inmediata de su propio estado. Cuando esta capacidad reflexiva se ejerce en la forma del recuerdo sobre los estados mentales pasados, tenemos la llamada "*introspección retrospectiva*"; pero la introspección puede ser un conocimiento de las vivencias pasadas y también de las presentes, de las que se dan conjuntamente y en el presente del propio acto introspectivo. En nuestro caso utilizamos la introspección inmediata y también retrospectiva, analizando lo sucedido y tratando de mejorar en las posteriores actuaciones.

En los últimos años, dice Collado Fernández (2005: 867)²⁰ "*se está produciendo un movimiento de cambio en la teoría de la enseñanza que está removiendo las bases que se creían estables y enraizadas. Diferentes enfoques y tendencias se suceden en llenar el espacio que deja la denostada pedagogía tradicional*".

Las nuevas aportaciones desde el ámbito de la psicología, la sociología de la educación, la epistemología,... han dado lugar a nuevos enfoques y teorías que surgen ante problemas que aún hoy continúan sin resolver: la relación entre la teoría y la práctica, la formación del profesorado, la metodología de la investigación, los paradigmas educativos, la ética del profesorado,...

²⁰ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores, a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

El modelo constructivista es un modelo alternativo en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe ser un reflejo mecánico de la planificación del profesor, ni simplista de la espontaneidad de los alumnos, sino que debe ser el resultado de integrar de forma natural las intenciones educativas del profesor y los intereses reflexionados de los niños y niñas. Este modelo se caracteriza por hacer énfasis en el proceso. Concibe a la educación como un proceso permanente en donde el alumnado va descubriendo, elaborando, reinventado, haciendo suyo el conocimiento, organiza las actividades en torno a problemas-proyectos de trabajo seleccionados con la participación de los alumnos, combina inteligentemente con flexibilidad lo que el profesor interpreta como conveniente y lo que el alumno siente interesante.

Carretero (1997: 65)²¹ precisa que conviene indicar que no puede decirse en absoluto que el constructivismo sea un término unívoco. Por el contrario, puede hablarse de varios tipos de constructivismo. De hecho, es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva.

Su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su posterior reflexión por parte del profesorado, trata de que los docentes se cuestionen, reflexionen y analicen su forma de enseñanza, su saber hacer profesional predominante y de esta manera la puedan transformar o reconstruir paulatinamente con criterios rigurosos, conscientes y fundamentados.

La mediación en el aprendizaje sólo es posible cuando está claro ¿cómo aprende el que aprende? y ello supone identificar con qué capacidades, destrezas y habilidades aprende un aprendiz en una situación determinada. Para ello, se deben identificar previamente estos procesos cognitivos, para tratar posteriormente de desarrollarlos. Desde esta perspectiva las capacidades y las destrezas actúan como fines y objetivos. Hablamos, por tanto de objetivos cognitivos por capacidades y objetivos cognitivos por destrezas. (Román y Díez, 2002: 39)²²

Del análisis de las citas del Diario del profesor referidas a su propia actuación y posterior reflexión, hemos considerado establecer las siguientes categorías:

²¹ Carretero, Mario (1997). *Constructivismo y educación*. México D.F.: Progreso..

²² Román Pérez, Martiniano y Díez López, Eloisa (2002). La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. *Novedades Educativas* 12, nº 113, 38-40

CAMPO 3	EL PROFESOR		CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- ANTE EL GRUPO CLASE	3.1.1.- Profesor Mediador Del Conocimiento	PME
		3.1.2.- Profesor Colaborador	PCO
		3.1.3.- Profesor Educador	PED
		3.1.4.- Profesor Motivador	PMO
	3.2.- LA REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN		PRA
	3.3.- ANTE LAS TAREAS DE LA CLASE		PTC
	3.4.- LA SALUD UN CONDICIONANTE DE PRIMER ORDEN		PSA
	3.5.- ANTE LOS VALORES		PVA

3.1.- EL PROFESOR ANTE EL GRUPO DE CLASE

...el profesor, un cristal con mil caras colores...

3.1.1.- El profesor, mediador del conocimiento (PME)

La construcción del conocimiento es una interacción activa y productiva entre los significados que el individuo ya posee y las diferentes informaciones que le llegan del exterior, el conocimiento científico es una verdad provisional, sometido a una revisión permanente. En este modelo constructivista lo que interesa es que el individuo aprenda a aprender, que sea capaz de razonar por sí mismo, de desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis.

En este enfoque pedagógico no hay preocupación por transmitir mecánicamente contenidos, puesto que lo que una persona necesita no son tantos datos, informaciones, sino instrumentos para pensar, para interrelacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones.

Sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso, cuando hay autogestión de los educandos y cuando se contribuye al desarrollo de la persona y a humanizarla. Sabemos que el proceso no suele ser un camino de rosas, sino que entre ellas suele haber espinas.

*Los lunes hay que esforzarse para que atiendan, se recuerda al alumnado que cuando se cuenta un cuento no se interrumpe. Llevan ya varios días que esto ocurre, cuando antes no pasaba nunca. Nada más entrar por la mañana ya se intuye como va a ir el día por la dispersión que hay.
Lunes 22 de Enero de 2007*

Como cada Lunes hay que esforzarse para que atiendan y escuchen, he realizado relajación después del recreo, pero solo he conseguido relajarlos hasta después del cuento, se que los Lunes son complicados porque el fin de semana han cambiado las rutinas, las horas de sueño... hoy he planteado la medalla del silencio, similar al premio del buen comportamiento.

Lunes 5 de Febrero de 2007

Pearson (1992)²³ considera que las personas responsables trabajan en colaboración entre ellas. Esto es cierto para todas las tareas y especialmente importante en las áreas que afectan a la vida de los demás. “Las personas responsables operan sobre dos premisas: primera, que todos los participantes tienen algo valioso que ofrecer, y segunda que la situación requiere un ambiente cooperativo y no competitivo. Las personas responsables no caen en la trampa del complejo de inferioridad ni de superioridad; reconocen que el resultado óptimo no depende de una sola persona, sino de todo el grupo”.

Mi objetivo principal es conseguir que los alumnos que no prestan atención lo hagan y se concentren en la actividad, es complicado cuando todos están atentos y que haya un pequeño grupo distraído y molestando porque impide a los demás escuchar el cuento, la música clásica o enterarse del trabajo del día y me distraen a mi.

Jueves 8 de Marzo de 2007

Hoy el juego en los rincones no ha sido libre sino dirigido, ya que el rincón de las letras apenas lo utilizan y he tenido que motivarlo por la mañana, este rincón tengo que seguir motivándolo ya que esta teniendo poca utilización últimamente.

Martes 17 de Abril de 2007

En ocasiones, el alumnado está tan concentrado en el trabajo, les gusta tanto el contenido que practican, que hacen todo lo posible por continuarlo.

Un día bastante bueno, he premiado a todo el alumnado con un dibujo para que se lo lleven a casa como premio por su buen comportamiento, he cumplido las actividades programadas y los espacios y tiempos han estado bien diseñados.

Jueves 20 de Abril de 2007

En la elaboración y puesta en práctica de este programa ha habido un gran derroche de energía y de trabajo y esto está plenamente justificado si de lo que se trata es de mejorar actitudes, hábitos y valores, pero sería interesante ver la mejor manera de simplificar el trabajo y el volumen de actividades sin dejar de perder eficacia.

Para mañana hay que insistir en tirar los papeles sobrantes de las caretas y recoger todos los materiales.

Lunes 5 de Febrero de 2007

²³ Pearson, Lester B. (1992). *Conferencia Responsabilidad*. Miembro Asamblea General de la ONU. (Actas Séptima Asamblea).

Tengo que intervenir en dos rincones, casita y juguetes para limitar el numero y controlar las conductas. Después de los rincones repasamos las normas sobre todo las del rincón de los juguetes. No ha sido un día cómodo he tenido que intervenir mas de lo deseable en los rincones.

Lunes 5 de Marzo de 2007

Las nuevas funciones del profesor suponen un fuerte reto profesional y una auténtica reconversión mental, que sólo puede darse de manera progresiva, “*sin prisas pero sin pausas*”. Existen problemas en las escuelas, ya no sólo de aprendizaje, sino también de convivencia. En la sociedad de la globalización y del conocimiento, emergen nuevos modelos de acción e intervención educativa, en el marco de las organizaciones aprenden y los profesionales también (si quieren).

3.1.2.- El profesor colaborador (PCO)

Al ser los alumnos y alumnas tan pequeños y aún con pocas destrezas, el profesor además de mediar en el aprendizaje, tiene que integrarse en las tareas, en muchas ocasiones ayudar y colaborar para que las mismas lleguen a buen fin.

El profesor tiene que trabajar por rincones para que no estén los 25 a la vez con las tijeras. Tiene que ayudarles bastante con las tijeras. Las tijeras no cortan bien el plástico porque la punta no es muy afilada. Hay que estar muy atento para que nadie se acerque a los que están recortando y pueda haber accidentes.

Lunes 12 de Febrero de 2007

Al igual que ayer tengo que ayudar a los que recortan su disfraz porque las tijeras no cortan bien el plástico. Un alumno no maneja bien las tijeras y hay que ayudarle más, prácticamente tengo que hacerle yo el disfraz.

Martes 13 de Febrero de 2007

Cuando terminan el pico hay que pegar las dos piezas, las pega el maestro con una cinta adhesiva, ya que es difícil para el alumnado.

Miércoles 14 de Febrero de 2007

3.1.3.- El profesor siempre Educador (PED)

La cohesión del grupo actúa como elemento de conformidad y de unión sobre todos y cada uno de sus componentes. No basta saber que el grupo no es la suma de los intereses personales de los alumnos, ni que tiende a crear normas, implícitas o explícitas, para modelar y unificar las creencias y conductas de sus miembros, el nivel de cohesión es un indicador de la fuerza en que se imponen dichas normas.

El conflicto suele una constante en la vida social en la que se comparten necesidades y expectativas. Las reacciones de mutua ayuda, cooperación, altruismo, agresiones, etc., son manifestaciones de estos conflictos. Las formas en que se manifiestan, gestionan o regulan los conflictos a lo largo del curso son muy variadas, pero no todo es negativo en el conflicto, sino que una vez que se ha producido puede ser un elemento de reflexión y una posibilidad educativa para el alumnado.

Conflictos continuamente en el rincón de los animales, porque todos quieren ir a este rincón y porque todos quieren determinados animales (caballo, león, rinoceronte, la serpiente) y no hay animales para todos.

Martes 13 de Marzo de 2007

Dos niñas discutiendo porque no se prestan los juguetes.

Miércoles 14 de Marzo de 2007

2 niños en el rincón de las construcciones se pelean por la misma pieza, se intentan pelear y el maestro tiene que intervenir, sucede en el momento que la logopeda entra en la clase para hablar con el maestro, en esos minutos el ruido aumenta y es cuando surge el conflicto. El juego en los rincones se tiene que suspender por el ruido y los problemas causados

Miércoles 7 de Marzo de 2007

He tenido que hablar con una niña ya que su actitud en clase no ha sido buena, discute con los niños y niñas de su mesa continuamente y protesta cada vez que se propone una actividad y se enfada, le he dicho que mañana tendré que hablar con su mamá.

Miércoles 14 de Marzo de 2007

Hay que reconocer que educar para convivir, es una tarea apasionante. Hay que tener presente las necesidades humanas básicas como la convivencia, las relaciones interpersonales, la participación, el afecto y todo ello es posible siempre que el sistema educativo se organice para dar oportunidades al intercambio de experiencias y de información.

En la fila dos niñas discutían por ser las primeras, suele ser algo muy habitual entre todo el alumnado y he descubierto que es porque el primero va cogido de mi mano y todos quieren ir cogidos de la mano.

Miércoles 21 de Marzo de 2007

En la actividad de cuentacuentos he tenido que intervenir varias veces para que recuperaran la atención y se sentaran bien, ha sido algo largo y a partir de los 25 minutos se han distraído mucho y ha sido cuando más he tenido que intervenir para que atendieran.

Jueves 12 de Abril de 2007

Los objetivos propios del grupo son también factores de cohesión, en este sentido a medida que el curso avanza aparecen comentarios en el Diario del profesor en los que se aprecia el valor de la responsabilidad en la relación con otros grupos y actividades en tareas que realizamos de forma conjunta.

En las construcciones han estado colaborando bastante bien. Un niño y una niña han estado juntos haciendo el puzzle nuevo. Después lo han intentado hacer otra pareja pero no han sido capaces de hacerlo y les ha ayudado.

Martes 17 de Abril de 2007

Un día bastante bueno, he premiado a todo el alumnado con un dibujo para que se lo lleven a casa como premio por su buen comportamiento, he cumplido las actividades programadas y los espacios y tiempos han estado bien diseñados.

Viernes 20 de Abril de 2007

No hay ningún problema en el criterio de igualdad de profesiones entre el hombre y a mujer, entienden que puede conducir o pilotar tanto el hombre como la mujer.

Miércoles 23 de Mayo de 2007

La aspiración de todo profesor es, según De Lucas (1993:60) citado en Giménez Fuentes-Guerra y Díaz Trillo (2002)²⁴ "que la clase funcione sin invertir demasiado tiempo en mantener su control y pudiéndose dedicar en mayor profundidad a intervenciones de enseñanza". Este autor advierte que no hay reglas mágicas que garanticen el control de la clase, pero mientras más conocimientos tenga el profesor sobre este estará más preparado para actuar.

3.1.4.- El profesor Motivador (PMO)

En términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos. Además, como afirma Nuñez y González-Pumariaga (1996: 61)²⁵ la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación.

El carnaval es un tema que no necesito motivarles mucho, ellos son los que deciden las actividades y los que marcan el ritmo de esta programación.

Lunes 5 de Febrero de 2007

²⁴ Giménez Fuentes-Guerra, Javier y Díaz Trillo, Manuel (2002). Diccionario de Educación Física en Primaria. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes - Buenos Aires - Año 8 - N° 47 - Abril de 2002.*

²⁵ Nuñez, J.C. y Gonzalez-Pumariaga, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. En *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*. p.p. 53-72.

Hoy el juego en los rincones no ha sido libre sino dirigido, ya que el rincón de las letras apenas lo utilizan y he tenido que motivarlo por la mañana, este rincón tengo que seguir motivándolo ya que esta teniendo poca utilización últimamente.

Martes 17 de Abril de 2007

Autores como Heyman y Dweck (1992: 235)²⁶ o Smiley y Dweck (1994)²⁷ afirman que la conducta mostrada por los alumnos depende más de su "capacidad percibida" que de su orientación de meta. De forma que, cuando los estudiantes (ya sean de una u otra orientación de meta) tienen confianza en su capacidad de éxito en una tarea muestran comportamientos similares, aceptando el desafío planteado por dicha tarea y persistiendo en su esfuerzo de realizarla con éxito.

3.2.- REFLEXION EN LA ACCION, REFLEXIÓN DESPUES DE LA ACCIÓN, REFLEXIÓN... (PRA)

...gira el mundo gira, en un espacio infinito...

Un aspecto fundamental dentro de la cotidianidad de la vida profesional como docente es el de reflexionar sobre el quehacer pedagógico y en la forma de hacer cada vez más efectiva nuestra labor como maestros, rompiendo con esquemas tradicionales y proponiendo nuevas alternativas de enseñanza donde los niños y las niñas sean partícipes de la dinámica académica y protagonistas de su propio conocimiento.

Después de varios años de experiencia como maestro de infantil, considero que no existe una única forma de enseñar, existen diferentes enfoques o modelos pedagógicos (tradicional, tecnológico y constructivista) que describen y explican una realidad educativa, teniendo como fundamentos una teoría sobre la escuela, un discurso, un estilo de vida y pensamiento, un método de enseñanza, una formación de valores y nos muestran explícitamente la manera de intervenir en dicha realidad y si nos gusta, trabajar para transformarla.

Siempre que entra alguien a la clase a hablar conmigo, tenemos problemas, es algo que particularmente me molesta porque suelen estar tranquilos y portarse bien habitualmente y cuando alguien viene a vernos demostramos lo contrario.

Miércoles 7 de Marzo de 2007

²⁶ Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992).- Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.

²⁷ Smiley, P. A. y Dweck, C.S. (1994).- Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.

*Ha sido un día confuso, no estaba prevista la prueba del EOE para hoy y me ha cambiado la programación del día, eso además de la lluvia ha contribuido al día tan nervioso que ha tenido el alumnado
Jueves 12 de Abril de 2007*

Los niños y niñas son pequeños, por lo que a veces se hace difícil que el trabajo autónomo continúe cuando hay interferencias, visitas u otras actividades que rompen la dinámica habitual de la clase. A pesar de que lo intento, no doy con la estrategia adecuada, para que todos sigan con sus actividades.

*Hay que recordar constantemente las normas, como hay que respetar a los compañeros, como hay que participar, el tema de la fila que no empujen. En fin cosas de cada día que se intentan se conviertan en hábitos.
Lunes 25 de Noviembre de 2007*

*Nuevamente tengo que poner orden en los rincones porque son muy ruidosos. Cuando terminan el pico hay que pegar las dos piezas, las pega el maestro con una cinta adhesiva, ya que es difícil para el alumnado.
Miércoles 14 de Febrero de 2007*

Los diferentes enfoques pedagógicos influyen en la forma de planear, organizar, desarrollar y evaluar el currículo educativo en sus diferentes componentes: propósitos, contenidos, secuencia, métodos, recursos didácticos y evaluación. Cada enfoque tiene su forma particular de abordar cada uno de los componentes del currículo y de dar respuesta a las preguntas: ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿con qué enseñar? Y ¿cómo evaluar?, lo cual hace característico un estilo de enseñanza-aprendizaje.

Liston y Zeichner (1993)²⁸ consideran la acción reflexiva como una forma de afrontar y responder a los problemas que surgen en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, una manera de ser como persona. La reflexión implica intuición, emoción y pasión, y no es algo que pueda acotarse de manera precisa y enseñarse como un conjunto de técnicas de enseñanza. El profesor considera que de la reflexión y de la experiencia pueden sacarse enseñanzas que traten de disminuir la distancia que hay a veces entre la teoría y la práctica diaria del aula. A continuación se relata un episodio de clase y su posterior reflexión, del que el profesor saca múltiples enseñanzas.

No ha sido un día agradable, los accidentes en mi clase no son muy comunes y se pasa mal cuando ocurre, ha sido más aparatoso que grave, pero la sangre impone, la niña se mareaba al ver sangre, he tenido que llamar a la madre y tranquilizar a la niña, mi labor hoy ha sido casi la de enfermero. Es la primera vez que esto nos ocurre, llevan utilizando las tijeras desde los 3 años y nunca ha ocurrido ningún incidente, en el caso de

²⁸ Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata

las tijeras y punzones siempre antes de utilizarlos repasamos las normas de seguridad.

Miércoles 7 de Febrero de 2007

Las tijeras no cortan bien el plástico porque la punta no es muy afilada. Hay que estar muy atento para que nadie se acerque a los que están recortando y pueda haber accidentes.

Lunes 12 de Febrero de 2007

Las letras suele ser un rincón individual, voy a buscar material para que puedan colaborar por parejas.

Martes 17 de Abril de 2007

3.3.- ANTE LAS ACTIVIDADES, TAREAS DE CLASE (PTC)

... el violinista en el tejado...

Coincidimos con Romero Cerezo (1998: 236)²⁹ al indicar que cuando se quiere concretar algún contenido de aprendizaje esto “*se efectúa mediante las actividades motoras como el mayor nivel de concreción de lo que queremos enseñar en Educación Física. La actividad motriz concretada mediante la tarea, se materializa en un ejercicio o en un juego de aprendizaje*”. En definitiva, que a través de las actividades y tareas propuestas por la profesora se pretende adquirir unos conocimientos y conseguir los objetivos propuestos.

Estoy intentando motivar el rincón de los puzzles que esta perdiendo protagonismo progresivamente por otros rincones que les gustan más.

Miércoles 24 de Enero de 2007

Nuevamente tengo que poner orden en los rincones porque son muy ruidosos. Cuando terminan el pico hay que pegar las dos piezas, las pega el maestro con una cinta adhesiva, ya que es difícil para el alumnado.

Miércoles 14 de Febrero de 2007

3.4.- LA SALUD UN CONDICIONANTE DE PRIMER ORDEN (PSA)

...somos débiles, somos vulnerables, somos humanos...

3.4.1.- A nivel personal (PSP)

El concepto de salud, es definido como el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. También puede definirse como el nivel de eficacia funcional y/o metabólica de un organismo tanto a nivel micro (celular) como en el macro (social).

²⁹ Romero Cerezo, C. (1997). La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1. (0).

En el área de la medicina, la salud se define comúnmente como la capacidad de un organismo de responder eficientemente a los desafíos y eficaz de restaurar y sostener un “estado de balance,” conocido como homeostasis.

En otro orden de cosas; diferentes aspectos relacionados con el estado de ánimo, de salud, condición y otras circunstancias personales del profesor, afectan a la puesta en práctica del programa y a la consecución de los objetivos.

*La garganta sufre bastante después de las vacaciones, hoy mi objetivo fundamental ha sido recuperar la atención y el silencio en la clase, la atención la he conseguido pero no el silencio. El primer día después de vacaciones es complicado porque vienen muy charlatanes, hoy he alargado la asamblea bastante para que contaran que han hecho en vacaciones, aun así ha faltado tiempo y podrían haber estado hablando mucho más rato.
Lunes 9 de Abril de 2007*

*La garganta hoy esta peor porque he tenido que forzarla bastante. El problema no es que se porten mal en los rincones, todos trabajan muy bien, pero no son capaces de controlar el ruido que hacen cuando juegan.
Martes 10 de Abril de 2007*

*No he tenido que forzar la garganta y es uno de esos días tranquilos y rutinarios en los que todo marcha según lo previstos y sin complicaciones.
Miércoles 25 de Abril de 2007*

3.4.2.- Del grupo clase (PSC)

La salud debe entenderse como un *proceso dinámico* dentro de una dimensión continua en cuyos extremos se situaría la enfermedad (como pérdida de la salud del sistema biológico) y la propia salud (como bienestar en su más amplio sentido), respetando la unidad funcional del individuo, de manera que *el dualismo salud mental/salud física deja de tener sentido*. Diferentes afecciones a lo largo del curso hacen que el alumnado que las padece no asista a clase.

*El día ha sido tranquilo, demasiado tranquilo, uno de esos días extraños en los que uno se pregunta que ocurre, porque ese silencio y un clima de demasiada tranquilidad, me temo que la gripe los esta dejando regular. No tenía previsto el cumpleaños, pero lo hemos realizado después del recreo sin ninguna complicación. Ha sido un buen día y sin problemas.
Viernes 26 de Enero de 2007*

*Han faltado 4 niños/as, la gripe esta causando bajas, la clase está muy tranquila, da la impresión de que esta adormecida, el orden es mayor y el ruido es menor, espontáneamente ha habido momentos donde el silencio era lo único que se escuchaba.
Martes 30 de Enero de 2007*

*Han faltado 3 niños, la gripe sigue causando bajas, es un día complicado, todos los Lunes suele ocurrir que vienen muy habladores y prestan menos atención, hay que realizar relajación, pero no resulta muy efectiva
Lunes 5 de Febrero de 2007*

La seguridad en las clases como factor determinante de la salud individual y colectiva, la podemos considerar en primer lugar de forma prescriptiva, dando una serie de consejos al alumnado con vistas a la prevención, concienciación y tratamiento de diferentes aspectos sobre seguridad. Y una segunda perspectiva sería el tratamiento de la seguridad en las actividades, lo que nos lleva a la conclusión de que es indispensable que el profesor extreme las medidas de seguridad para evitar lesiones en la práctica de las actividades, de tal forma que debe informar al alumnado para que éste adquiera el conocimiento de los riesgos de cada acción, y así buscar los medios eficaces para evitar que esos riesgos se transformen en daños físicos; es mejor perder tiempo en la información y reflexión, que sin duda genera conocimiento, que analizar después el accidente cuando ya es tarde.

Una de las cuestiones que me preocupa sobremanera son las lesiones y problemas de salud que puedan ocasionarse el alumnado. Siempre estoy indicándoles normas de prevención, pero no siempre están atentos a la hora de realizar las actividades que puede tener alguna connotación negativa. Incluso he limitado las actividades de psicomotricidad que pueden ocasionar choques y caídas.

Viernes 10 de Noviembre de 2006

Pero por mucho cuidado que se tenga, por muchas normas de precaución que se propongan, el accidente puede ocurrir cuando menos lo esperas, o en actividades que ya tienes muy controladas y consideras que la posibilidad de riesgo es pequeña, pero por eso se denomina accidente, porque siempre está ahí, acechando.

Hoy hemos tenido un accidente con las tijeras, una niña le ha cogido a la de al lado sus tijeras, la otra niña ha ido a coger sus tijeras cuando ya había empezado a recortar la primera y se ha hecho un corte en el dedo. Estábamos realizando caretas cuando ocurrió el accidente. Se han alarmado bastante y la niña que le ha cortado sin querer se ha puesto a llorar, se ha quedado un rato callada y quieta en su sitio. El día marchaba bien hasta el accidente, después del accidente he tenido que estar pendiente de la niña y de que viniera su madre, por lo que se ha perdido el clima de trabajo y las rutinas que seguimos habitualmente. No hemos acabado las caretas y las dejaremos para otro día.

Miércoles 7 de Febrero de 2007

La O.M.S. (1996)³⁰ a través de su documento "Iniciativa Mundial de Salud Escolar", considera que cada escuela puede convertirse en promotora de la salud y toda escuela promotora de la salud puede responder al reto de

³⁰ Organización Mundial de la Salud (1996). Documento "Iniciativa Mundial de Salud Escolar".

mejorar y apoyar la educación y la salud de los/as estudiantes y la del personal de enseñanza. Es obvio que para alcanzar este objetivo es necesario emplear medios, recursos y tareas a nuestro alcance, y estamos convencidos de que toda escuela promotora de salud constituye la base para construir un mundo mejor. En nuestro grupo de clase, no es necesario singularizar un día (día de la fruta, desayuno sano..) pues cada día tratamos de que estas acciones se conviertan en hábitos, aunque por supuesto nos sumamos a las actividades globales de promoción de la salud del centro.

*Hoy ha sido el día de la fruta, la mayoría han traído fruta para desayunar. Tenemos un día a la semana en el que el desayuno consiste en traerse fruta, para ir inculcando hábitos saludables de alimentación.
Miércoles 18 de Abril de 2007*

3.5.- EL PROFESOR ANTE LOS VALORES (PVA)

...durante el proceso me muevo entre el desencanto y la esperanza...

Dice Collado Fernández (2005: 213)³¹ que *“respeto es el reconocimiento del valor inherente y los derechos innatos de los individuos y de la sociedad. Éstos deben ser reconocidos como el foco central para lograr que las personas se comprometan con un propósito más elevado en la vida”*.

El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Las leyes, los reglamentos y las normas establecen las reglas básicas de lo que debemos respetar, para convivir, para compartir. Es optar por la integridad que exige una capacidad de asumir nuestros propios errores en vez de justificarlos y saber reaccionar ante ellos.

*La Asamblea ha sido muy organizada, han respetado los turnos, se han escuchado, y han prestado atención. Realizamos todas las actividades sin problemas y sin ninguna dificultad.
Viernes 26 de Enero de 2007*

*Uno de mis objetivos es que se respeten, aunque a veces es complicado, sobre todo cuando todos están atentos y que haya un pequeño grupo distraído y molestando porque impide a los demás escuchar el cuento, la música clásica o enterarse del trabajo del día y me distraen a mí.
Jueves 8 de Marzo de 2007*

El principio de la aceptación es no convertirse uno mismo en el adversario de la propia existencia. Aceptarse no es gustarse más, ni tolerarse, ni admirarse, sino ser consciente sin juicios críticos, ni condena; es,

³¹ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor en un grupo de primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

en definitiva, la necesidad de encajar nuestra imagen real e ideal como garantía de nuestra propia aceptación.

Han estado nerviosos y más distraídos, aunque han respetado bastante bien la hora del cuento. Hemos realizado caretas, han elegido libremente la careta que han querido.

Martes 6 de Febrero de 2007

Hacemos un dibujo cada uno para la niña del cumpleaños, por lo general se esfuerzan bastante cuando es un regalo para alguien.

Martes 20 de Marzo de 2007

Hemos hablado del cuidado de los árboles y de las plantas, de que necesitan para vivir los árboles, lo controlan bastante bien. En definitiva un día sin problemas en los que se ha cumplido todo lo previsto sin ninguna sorpresa.

Jueves 14 de Abril de 2007

Responsable es aquel que conscientemente es la causa directa o indirecta de un hecho y que, por lo tanto, es imputable por las consecuencias de ese hecho (es decir, una acumulación de significados previos de responsabilidad), termina por configurarse un significado complejo: el de responsabilidad como virtud por excelencia de los seres humanos libres. Desde principio de curso he tratado de que todas las actividades que realicemos propicien la responsabilidad tanto individual como colectiva, aunque a veces no se consiguen los objetivos.

Hay que trabajar en los hábitos de orden ya que he visto algunos punzones y tijeras sin recoger. Como es habitual, cuando preguntas de quien es el material que no se ha guardado, todos se exculpan y al final no es de nadie. Comienzo adarme cuenta como con esta edad ya empiezan a saber engañar, algo que el año pasado no sabían hacer.

Lunes 5 de Febrero de 2007

Se suele llamar responsabilidad social a la imputabilidad de una valoración positiva o negativa por el impacto que una decisión tiene en la sociedad. Se refiere generalmente al daño causado a la sociedad o parte de ella por las acciones o las no-acciones de otro individuo o grupo.

Una persona responsable toma decisiones conscientemente y acepta las consecuencias de sus actos, dispuesto a rendir cuenta de ellos. La responsabilidad es la virtud o disposición habitual de asumir las consecuencias de las propias decisiones, respondiendo de ellas ante alguien. Responsabilidad es la capacidad de dar respuesta de los propios actos.

Es de suma importancia en la vida cotidiana del aula el uso constante de la palabra Compañerismo, pues de ella emanan todos los pensamientos

positivos, siendo el primer enlace para fomentar las grandes relaciones. Pero con el programa de intervención hemos querido dar un paso más, queremos que además de compañeros el alumnado se conviertan en amigos.

Hoy ha sido el cumpleaños de un niño, le han hecho dibujo, muy bueno, cuando tienen que regalar se esmeran y hacen dibujos bastante interesantes.

Martes 24 de Abril de 2007

Hoy hemos ido de excursión al zoológico, excursión que se aplazo en su momento debido al mal tiempo. Han venido 16 alumnos, se lo han pasado bastante bien, no ha habido problemas en el autobús, en el zoológico íbamos con monitores que nos explicaban los animales que veíamos, han estado muy atentos a las explicaciones y muy observadores en todo momento.

Jueves 19 de Abril de 2007

La amistad es una cajita de cristal. Pequeña, transparente, donde guardas allí dentro todos tus pensamientos, ideas, cariño y afecto. Un cristal fino donde te reflejas. Material en el que están hechos tus sueños. Un amigo o una amiga es más que una persona. Algo que no es físico, algo que siempre llevas. Es eso que recoges por el camino y guardas en tu cajita de cristal, cuidadosamente acomodado en su interior de terciopelo. Todo eso en lo que crees, en lo que confías, en lo que sientes. (Navarrete Gutiérrez, 2006)³²

A la hora de coger los cuentos de la biblioteca para leerlos, dos niñas quieren estar juntas y no quiere que nadie se pongan con ellas.

Lunes 12 de Febrero de 2007

Hoy hemos realizado cambios en las mesas y varios niños y niñas se han cambiado de mesa ya que me interesa que estén con otros compañeros/as y se relacionen con mas niños/as, ya que en la rotación de rincones cada mesa va junta a un rincón y juegan-trabajan juntos los de esa mesa en ese rincón. Martes 10 de Marzo de 2007

³² Navarrete Gutiérrez, José Luis (2006). Fomentemos el verdadero compañerismo. *Asociación Internacional de Clubes de Leones*. Disponible en [http:// www. leonismoargentino. com. ar/ index. htm](http://www.leonismoargentino.com.ar/index.htm)

CAMPO 4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL PROFESOR ANTE LOS TEMAS TRANSVERSALES IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

“La finalidad de la educación es el desarrollo integral del alumnado. Esto supone atender no sólo a las capacidades cognitivas o intelectuales de los alumnos sino también a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social”

MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA, 2005

La cuestión de la transversalidad apunta al ancestral debate sobre cual es la cultura relevante que merece ser seleccionada y enseñada en los centros escolares, tanto porque dichos conocimientos escolares sean educativos en si mismos (educación para la vida no limitada a lo académico) como porque induzcan a un planteamiento global o integrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De lo que se trata es de potenciar lo que la mejor tradición educativa siempre aspiró a ser: preparar para la vida y no solo para la escuela. Pero los contenidos están organizados de una mera vertical, de ahí la necesidad de incorporar los temas transversales para poder dar respuesta a los problemas de nuestro tiempo. (Tuvilla Rayo, 2002)³³

Esta aparente contradicción puede ser superada a través de propuestas metodológicas de globalización e interdisciplinariedad, es decir mucho trabajo en común, en equipo, de mucha reflexión conjunta y de toma de decisiones compartidas.

Si consideramos que la función de la escuela es la socialización, y la entendemos en sentido general como un proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas. Este desarrollo se observa no sólo en las distintas etapas evolutivas, sino también en personas que cambian de una cultura a otra, o de un grupo a otro.

Una educación sin propósito moral no es educación, es enseñar conceptos o conocimientos. Educar es marcar una diferencia en la vida de los

³³ Tuvilla Rayo, J. (2002). *Reformas Educativas, Transversalidad y Derechos Humanos*. Documento web disponible en: <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>

alumnos y crear en ellos valores sociales que los formen como ciudadanos que piensen por sí mismos. La llamada educación en valores viene a recoger las ideas y las experiencias desarrolladas por los movimientos de renovación pedagógica desde principios de siglo hasta las últimas décadas. Educando para la vida, la escuela pública dejará de ser la agencia hegemónica de distribución de conocimientos y actitudes. (López Martínez, 2004: 389)³⁴

La perspectiva globalizadora que es la que nosotros utilizamos en clase, no se considera como una técnica didáctica, sino como una actitud frente al proceso de enseñanza. Lo primero que realizamos es reflexionar en torno a los criterios que vienen dados por las mismas fuentes que informan el currículum; las consideraciones sociológicas, epistemológicas y psicopedagógicas.

La educación en valores y la transversalidad dicen Puig y Trilla (2001: 17)³⁵, plantea consensos, vías de dialogo y posteriores compromisos entre el profesorado para asumir un proyecto global, que está por encima de las disciplinas académicas, educar para la vida y para el presente y para el futuro, aunque sabemos las dificultades que esta concepción del trabajo en equipo tiene en los centros.

En definitiva la escuela actual debe apostar por una acción colegiada, por una renovación pedagógica de la escuela, teniendo en cuenta los entornos socioculturales dónde se desenvuelven las acciones pedagógicas para dar respuesta a una nueva educación en valores, en actitudes y en normas.

Del análisis de los campos del Diario del Profesor en relación a los Temas Transversales y a los valores, actitudes y normas relacionados con los mismos, hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

³⁴ López Martínez, M. (dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo I. Granada: Editorial Universidad de Granada. Págs. 348-351.

³⁵ Puig Rovira, J. M. y Trilla Bernet, J. (2001). La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana. *Cuadernos de Pedagogía* nº 240, pp.14-18.

CAMPO 4	LA TRANSVERSALIDAD EN NUESTRA INVESTIGACIÓN		CÓDIGO
CATEGORÍAS	TEMAS TRANSVERSALES IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	4.1.- EDUCACIÓN PARA LA PAZ y la CONVIVENCIA	EPA
		4.2.- EDUCACIÓN AMBIENTAL	EAM
		4.3.- EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD ENTRE LOS GÉNEROS (Coeducación)	EIG
		4.4.- EDUCACIÓN PARA LA SALUD	ESA
		4.5.- EDUCACIÓN VIAL	EVI
		4.6.- EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR	ECO

4.1.- EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA (EPA)

... hacia la construcción de una cultura de paz...

La Educación para la Convivencia aparece, como la orientación concreta de la Educación Moral. Una convivencia guiada por un código ético construido con el diálogo, el encuentro con las otras personas y la construcción de un espacio común de regulación de los problemas vitales. Podemos decir que una de las aportaciones de la Educación Moral sería dar las pautas y los instrumentos para crear la Convivencia. Pero la convivencia hay que ir creándola poco a poco, el alumnado debe ir dejando su posición egocéntrica, para compartir experiencias con otros niños y niñas con los que pasan tantas horas juntos, y eso, es una tarea en estas edades complicada, como se refleja en los siguientes episodios de enseñanza

Problemas en el patio, dos niñas discutiendo porque no se prestan los juguetes.

Martes 24 de Octubre de 2006

Una niña en el patio le ha pegado a otra niña porque no le prestaban una muñeca y otra niña continuamente discute con los niños y niñas de su mesa por los colores para pintar, porque no los ponen donde ella quiere.

Martes 14 de Noviembre de 2006

Al haber solo un borrador y no poder estar mas de tres personas en la pizarra, no les queda más remedio que ponerse de acuerdo en como utilizarla.

Jueves 25 de Enero de 2007

Concebimos la Educación para la Paz como un proceso educativo continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la

perspectiva creativa del conflicto. Educar para paz dice Marín Regalado (2007: 365)³⁶ es una forma particular de educación en valores. Supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, etc., al tiempo que se cuestionan aquellos que son contrarios a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.

*Nadie ha pedido pistolas, juguetes bélicos, solo un niño que ha pedido un videojuego, pero justifica que es matar de mentira.
Lunes 11 de Diciembre de 2006*

La labor del maestro debe centrarse en la disminución de los conflictos o si los hay, desde su resolución buscar respuestas educativas y nuevas experiencias para su alumnado.

*Problemas en el patio, 3 niñas diciendo palabras feas cuando juegan juntas.
Viernes 9 de Marzo de 2007*

*Un niño en el patio le ha pegado a un niño de 4 años, en la clase cuando nos vamos escupe en el suelo.
Martes 13 de Marzo de 2007*

*Una niña protesta porque el niño de al lado le hace burlas, otra niña molesta continuamente al niño de al lado y le da un pellizco.
Lunes 9 de Abril de 2007*

*Un niño ha estado molestando continuamente al niño de al lado, no importa a quien tenga al lado continuamente los tiene que molestar y hacerles rabiar.
Martes 10 de Abril de 2007*

Educar para la Paz es una educación para la acción. Es algo más que celebrar una efemérides. Supone una invitación para la acción, comenzando por nuestros comportamientos y actitudes como educadores.

*Hoy ha sido el cumpleaños de una niña y cada uno le ha hecho un dibujo para regalárselo.
Viernes 9 de Marzo de 2007*

*Hoy después del recreo hemos tenido que repasar las normas de la clase y del patio. He organizado el cumpleaños de la niña que hoy cumplía 6 años, el día se ha hecho un poco largo.
Lunes 12 de Marzo de 2007*

³⁶ Marín Regalado, María Nieves (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

La acción debe entenderse en la relación que debe existir entre el microcosmos escolar y el macronivel de las estructuras sociales. Educar para la paz pretende recuperar la idea de paz positiva. En el ámbito escolar, la educación para la paz comienza en el micronivel más cercano, el aula, su organización e interacciones que en la misma se producen.

4.2.- EDUCACIÓN AMBIENTAL (EAM)

...las tres “erres” del siglo XXI, reciclar, reutilizar, reducir...

La Educación Ambiental se considera un proceso de aprendizaje a lo largo del cual han de vincularse el conocimiento del medio y la intervención sobre él. La comprensión del medio y el desarrollo de capacidades y actitudes debe permitir abordar los problemas ambientales en toda su complejidad y ofrecer soluciones.

Smith-Sebasto (1997)³⁷ considera que la Educación Ambiental,

“es educación sobre cómo continuar el desarrollo al mismo tiempo que se protege, preserva y conserva los sistemas de soporte vital del planeta”.

Desde un punto de vista general, se trata de una enseñanza que pretende, ante todo, contribuir a la promoción de actitudes orientadas al respeto y defensa hacia el entorno natural, de forma que consigan desencadenarse comportamientos tendentes a una activa participación en la resolución de conflictos ecológicos. (Palos Rodríguez, 1998)³⁸. Pero para que estos hábitos puedan incardinarse en el alumnado, es necesario realizar actividades dónde puedan vivenciarse estas actitudes y valores medio ambientales, que el alumnado primero conozca y luego respete, jerarquizando en su escala de valores la importancia que tiene nuestro entorno.

Lo que hemos trabajado hoy han sido conceptos asociados a la Primavera pero no de la Primavera en sí, como los tonos del verde que los hemos asociado a las hojas de los árboles, o la descomposición del número 9 que lo hemos hecho partiendo de una maceta con 9 flores.

Martes 10 de Marzo de 2007

³⁷ Smith-Sebasto, N. J. (1997). *Environmental Issues Information Sheet EI-2* University of Illinois Cooperative Extension Service. Illinois (Estados Unidos).

³⁸ Palos Rodríguez, J. (1998). *Educar para el futuro: Temas Transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Se acordaban de bastantes cosas de las que hablamos ayer cuando fuimos de excursión al jardín y el huerto del colegio (la importancia de los árboles, los tipos de árboles que vimos, los frutos que observamos...)
Miércoles 18 de Abril de 2007

La Educación Ambiental, se vincula profundamente a una Educación en Valores, ya que, junto a la transmisión de conocimientos, pretende promover valores y actitudes. Dicha vinculación es prioritaria, en la medida en que, compromete a todos los miembros de la Comunidad Educativa, de quienes se espera sean capaces de establecer un juicio crítico y asumir responsabilidades en el alcance de una verdadera calidad ambiental. (Giolitto, 1984: 146)³⁹.

Hoy Hemos estado decorando el árbol de la primavera (un árbol realizado en papel continuo y que mide 1,80 de alto), cada alumno/a pegaba las hojas y las flores del árbol donde quería de manera autónoma, para pegarlas en la rama se subían a una silla,
Viernes 13 de Abril de 2007

La Educación Ambiental es sobre todo educación y su campo de acción tiene una triple dimensión.

- Educación **sobre** el medio: persigue tratar cuestiones ambientales en el aula o taller (sobre todo en los entornos natural y urbano).

Hemos hablado del cuidado de los árboles y de las plantas, de que necesitan para vivir los árboles, lo controlan bastante bien. En definitiva un día sin problemas en los que se ha cumplido todo lo previsto sin ninguna sorpresa.
Jueves 14 de Abril de 2007

Después del recreo fuimos a observar el huerto y el jardín del colegio para ver como estaban los árboles y la vegetación que había y ver como el conserje recogía chirimoyos con una herramienta para cogerlos sin dañar las ramas, después de esa actividad se han descontrolado mas y han estado mas revoltosos. Como no es la primera vez que vamos al huerto, ya conocían la mayoría de los árboles, el conserje nos ha explicado que árbol era uno que había al fondo y no se veía bien y nos ha explicado como coger los frutos de los árboles sin hacerles daño a las ramas.
Martes 17 de Abril de 2007

Hemos ido a regar los árboles del colegio y hemos visto las raíces de algunos árboles que se salían de la tierra..
Miércoles 25 de Abril de 2007

- Educación **en** el medio: un estudio "in situ" del medio, con frecuencia de tipo naturalista, aunque cada vez son más los temas relacionados con el ámbito urbano.

³⁹ Giolitto, P. (1984). *Pedagogía del medio ambiente*. Barcelona: Herder,

Hoy hemos ido de excursión al zoológico, excursión que se aplazo en su momento debido al mal tiempo. Han venido 16 alumnos, se lo han pasado bastante bien, no ha habido problemas en el autobús, en el zoológico íbamos con monitores que nos explicaban los animales que veíamos, han estado muy atentos a las explicaciones y muy observadores en todo momento. Han ido acompañados la mayoría por sus madres.

Jueves 19 de Abril de 2007

El comportamiento en el tren ha sido bueno, nos han dado un paseo por todo el pueblo y nos han dejado en la puerta del parque ornitológico. En el parque un monitor nos ha ido explicando las aves que íbamos viendo y algunas características como su nacimiento, el pico, las alas...

Viernes 18 de Mayo de 2007

- Educación **para** el medio: desemboca en una acción tendente al cambio de actitudes, para conservar el medio natural y/o urbano y para mejorarlo.

Para mañana hay que insistir en tirar los papeles sobrantes de las caretas y recoger todos los materiales.

Lunes 5 de Febrero 2007

Ha sido un día en el que hemos disfrutado todos, después del zoo hemos comido en un parque y hemos jugado en los columpios, las madres iban pendientes de ellos y en el zoo había monitoras que nos guiaban y explicaban.

Jueves 19 de Abril de 2007

4.3.- EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD ENTRE LOS GÉNEROS (COEDUCACIÓN) (EIG)

...todos iguales, todos diferentes...

La escuela ha de transmitir una serie de conocimientos, valores y actitudes a todo el alumnado. Ha de potenciar las habilidades necesarias para que cada uno de ellos independientemente de su sexo las integre en su personalidad, es decir, se pretende que toda persona tenga la oportunidad de potenciar aquellos valores, actitudes y conocimientos que posibilitan un desarrollo integral de su personalidad, lo que a su vez le va a permitir, una integración responsable y participativa como miembro de la sociedad en la que se vive, sin hacer diferencias por razón de sexo, así realizamos actividades en las que se pone de manifiesto la igualdad entre los géneros con respecto a las tareas domésticas.

Hemos repetido algunos juegos de imitación que hicimos ayer como eran los de imitar tareas domésticas que hacemos en casa.

Martes 23 de Enero de 2007

Cada alumno y cada alumna de manera conjunta por parejas pegaban las hojas y las flores del árbol donde querían de manera autónoma, para pegarlas en la rama se subían a una silla.

Viernes 13 de Abril de 2007

La coeducación es el conjunto de contenidos, objetivos y estrategias de intervención educativa intencionada, desarrollados por cualquier agente educativo, con objeto de promover un desarrollo personal libre de la limitación impuesta por los estereotipos sin fundamentos y de producir cambios en el pensamiento, las actitudes, el comportamiento, la visión e interpretación del mundo en las personas. Sin embargo, a pesar de que tratamos a diario de fomentar que el juguete no tiene género y que todos los niños y las niñas pueden jugar a todo, se observan comportamientos que siguen estereotipos sociales clásicos. No cabe duda de que el entorno mediático influye en sus actitudes.

La mayoría de las niñas van a pedir muñecas, juguetes de pintar a las muñecas, ponys, casi todos los juguetes son muñecas que anuncian en tv o que son protagonistas de dibujos animados.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Los niños la mayoría piden juguetes como camiones y objetos relacionados con superhéroes como spiderman o robots o muñecos articulados, solo una niña va a pedir un coche, ningún niño pide juguetes tradicionales de niñas.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Los niños prefieren los juguetes, muñecos que lanzan rayos y monstruos, hay que intervenir porque el juego deriva en que los muñecos comienzan a luchar.

Lunes 5 de Febrero de 2007

Pero ningún niño ha estado con las muñecas o en la casita, algo poco frecuente.

Miércoles 21 de Marzo de 2007

La Coeducación como intervención escolar para producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres, tal como hoy la entendemos, tiene en nuestro país una historia muy reciente que está íntimamente ligada a la evolución sufrida por el concepto de igualdad en el que se asienta. El concepto de igualdad ha ido cambiando y con el tiempo se ha ampliando acogiendo a nuevos sujetos. La posterior extensión de la igualdad a las mujeres se ha producido englobándolas en la lógica del mismo discurso que las había excluido y eso “es algo que muestra la potencialidad universalista de éste pero que no debe hacer olvidar sus límites ni sus contradicciones internas” (Fernández Enguita, 1992: 24)⁴⁰.

⁴⁰ Fernández Enguita, Mariano (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en el contexto democrático*. Barcelona: Paidós.

Nadie pone objeciones a que un niño juegue con muñecas o una niña juegue con coches porque en la clase lo hacen pero a la hora de pedirnos esos mismos juguetes la justificación que dan es que a mi me gustan mas los coches o a mi me gusta mas el carrito del bebe.

Miércoles 12 de Diciembre de 2006

No hay ningún problema en el criterio de igualdad de profesiones entre el hombre y a mujer, entienden que puede conducir o pilotar tanto el hombre como la mujer.

Miércoles 23 de Mayo de 2007

Consideramos que el sistema educativo debe hacerse cargo de crear las condiciones necesarias para que la escuela potencie los aprendizajes para la vida afectiva e incorpore el valor y la riqueza que supone la diversidad de modos de ser hombre y de ser mujer que son el sustrato imprescindible para establecer unas relaciones basadas en la equidad, el respeto y la corresponsabilidad

4.4.- EDUCACIÓN PARA LA SALUD (ESA)

...la salud un tesoro a guardar y a incrementar...

La Educación para la Salud pertenece, a esos ámbitos básicos de la formación integral de la persona en el que permanentemente hay que estar incidiendo. La Educación para la Salud forma parte esencial de la educación para la Vida, y al igual que ésta, es dinámica, evolutiva y cambiante. Cada etapa, cada momento de nuestra trayectoria vital, cada situación personal o social, exigirá una lectura nueva, una utilización distinta de nuestros conocimientos en salud, unos aprendizajes específicos.

Rochon (1991)⁴¹ considera que "*La Educación para la Salud supone facilitar la adaptación voluntaria de los comportamientos de los responsables, de los técnicos y de la población a través de experiencias de aprendizaje complementarias que mejoren la salud del individuo o de la colectividad*". De las experiencias negativas también se aprende, sobre todo a prevenir.

Hoy hemos tenido un accidente con las tijeras, una niña le ha cogido a la de al lado sus tijeras, la otra niña ha ido a coger sus tijeras cuando ya había empezado a recortar la primera y se ha hecho un corte en el dedo. Estábamos realizando caretas cuando ocurrió el accidente.

Miércoles 7 de Febrero de 2007

⁴¹ Rochon, A. (1991). *Educación para la salud. Guía práctica para realizar un Proyecto*. Barcelona: Masson.

Los accidentes en mi clase no son muy comunes y se pasa mal cuando ocurre, ha sido más aparatoso que grave, pero la sangre impone, la niña se mareaba al ver sangre, he tenido que llamar a la madre y tranquilizar a la niña, mi labor hoy ha sido casi la de enfermero. Es la primera vez que esto nos ocurre, llevan utilizando las tijeras desde los 3 años y nunca ha ocurrido ningún incidente, en el caso de las tijeras y punzones siempre antes de utilizarlos repasamos las normas de seguridad.

Miércoles 7 de Febrero de 2007

Hay que hacer una actividad de relajación después del desayuno para que se tranquilicen un poco, es efectiva

Jueves 15 de Febrero de 2007

Comienzan a perseguirse con la varita y a correr dos niñas y un niño, hay que intervenir ya que se pueden caer o darle con la varita a alguien.

Lunes 5 de Marzo de 2007

Hoy ha sido el día de la fruta, la mayoría han traído fruta para desayunar. Tenemos un día a la semana en el que el desayuno consiste en traerse fruta, para ir inculcando hábitos saludables de alimentación.

Miércoles 18 de Abril de 2007

La salud es un derecho de la persona como tal y como miembro de la comunidad, pero además es una responsabilidad personal que debe ser fomentada y promocionada por la sociedad y sus instituciones. En consecuencia, hay que promover igualmente en el individuo la auto responsabilidad para defender, mantener y mejorar su salud, fomentando la mayor autonomía posible respecto al sistema sanitario.

Mi objetivo fundamental ha sido reducir el ruido en los rincones y que no hubiera accidentes en el patio ya que estaba lloviendo y solo podíamos jugar debajo del porche y es muy pequeño para todos los niños y niñas.

Miércoles 11 de Abril de 2007

4.5.- EDUCACIÓN VIAL (EVI)

... creando hábitos y actitudes positivas de convivencia y de seguridad vial...

En esta etapa, el niño no sabe expresar muchas veces sus intereses y no es consciente de algunos de los problemas que le rodean. Por ello, hay que considerar que algunos intereses pueden ser más o menos explícitos.

Por lo general, en la Educación Infantil suele haber un gran interés por todo lo relacionado con los vehículos, siendo muy frecuente que los niños tengan coches, camiones y motos de juguete, y también triciclos y bicicletas. Este interés, unido a que la Educación Vial tiene una gran funcionalidad (son conocimientos prácticos) y una gran relevancia social, hace que éstos sean unos contenidos claves en esta etapa educativa.

Los niños la mayoría piden juguetes como camiones y objetos relacionados con superhéroes como spiderman o robots o muñecos articulados, solo una niña va a pedir un coche.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Les ha gustado bastante el juego del guardia urbano.

Jueves 8 de Marzo de 2007

Después del recreo han jugado en el rincón de la ciudad y en la casita.

Viernes 13 de Abril de 2007

El tratamiento de la Educación Vial implica el desarrollo coordinado de diferentes capacidades: hábitos de observación visual y auditiva, la motricidad fina y gruesa, el dominio del espacio, la discriminación de colores, etc. En este sentido, se deben trabajar los diferentes contenidos de forma globalizada, ya que es así como el niño percibe la realidad, tratando de respetar el límite de asociaciones que éste puede realizar.

Hoy ha venido un policía local a darnos una charla de educación vial, nos ha informado de cómo tenemos que ir en el coche (sillas adaptadas, cinturón), casco en la moto, de cómo hay que cruzar, por donde, el funcionamiento de el semáforo de los peatones y de los coches y una explicación básica de algunas señales. Cuando les pregunto si tenían sillita en el coche, algunos decían que no, o que como tenían hermanos, la silla la utilizaba el más pequeño.

Miércoles 8 de Marzo de 2007

Se debe tener en cuenta el entorno en que se desenvuelven los alumnos de cada centro escolar, considerando si el centro está en un medio urbano o rural, las situaciones viales que se dan en los alrededores, si utilizan autobús escolar, etc.

Hoy vamos de excursión, nos vamos a montar en el tren para dar una excursión por el pueblo y después iremos de excursión al parque loro-sexi. Llevamos varios días hablando de las normas de seguridad y comportamiento en el tren, ir sentados, no sacar los brazos, no ponerse de pie. En el pueblo no hay ferrocarril, por lo que el único contacto que pueden tener con este medio de transporte es este tren.

Viernes 18 de Mayo de 2007

Es relativamente fácil que determinados temas de Educación Vial, sean centros de interés para los niños y las niñas, por lo que la metodología debe recoger aquellos que más interés y curiosidad despierten.

El objetivo a trabajar es vivenciar y conocer distintos medios de transportes y llevar acabo normas de seguridad y de comportamiento en los medios de transporte.

Viernes 18 de Mayo de 2007

Hoy hemos ido de excursión al zoológico, excursión que se aplazo en su momento debido al mal tiempo. Han venido 16 alumnos, se lo han pasado bastante bien, no ha habido problemas en el autobús.

Jueves 19 de Abril de 2007

Los juguetes más utilizados han sido el rincón de los transportes, han estado construyendo carreteras con las vías del tren, las construcciones, la cocinita y el ordenador.

Martes 8 de Mayo de 2007

4.6.- EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR (ECO)

... comprar, comprar, comprar, consumismo,... no gracias...

Como ocurre con los demás ejes transversales del currículum, la Educación del Consumidor y Usuario es un tema relevante para la formación de personas libres, conscientes y críticas, que no aparece en el currículum como un área, ni siquiera como un bloque de contenido dentro de éstas, sino que la encontramos en cada uno de los aspectos de ellas. Impregna la actividad educativa en su conjunto de forma que cada área en particular contribuye en mayor o menor medida a su desarrollo. (Soriano Ayala y Giménez Muñoz, 1992)⁴²

Vivimos instalados en una sociedad consumista pero tenemos a nuestra disposición resortes, mecanismos y estrategias para racionalizar el consumo y adaptarlo a la satisfacción de nuestras necesidades.

Todos y todas consumimos bienes y productos. El consumo es una realidad cotidiana en la que nos hayamos inmersos. Para hay que intentar que el alumnado comience a ser crítico con la moda y a no seguir mecánicamente los dictados de la publicidad. Al ser niños y niñas pequeños, aquí tienen una importancia capital los padres y madres, para ayudar a la escuela a hacer reflexionar al alumnado sobre el consumo y lo que consumimos, y a generar instrumentos para elegir, de acuerdo con los intereses de los alumnos y alumnas, y razonar con ellos acerca de sus deseos y posibilidades.

He intentando concienciarles de que no podemos pedir todos los juguetes que vemos en la televisión, entienden que no se puede tener todo pero me queda la duda de si solo lo entienden conmigo o también con los padres o de si a los padres si que les piden muchos juguetes.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

⁴² Soriano Ayala, Encarnación y Giménez Muñoz, Concepción (1992). *Educación para el consumidor y para el usuario*. JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.

*Hemos hablado en clase de la importancia de no pedir muchos juguetes para los Reyes y de que no podemos pedir todo lo que vemos en la tele. Parecen tener bastante claro que hay un número limitado de juguetes y la mayoría conocen por lo que les han dicho en casa que no pueden pedir más de tres juguetes, la conclusión a la que hemos llegado es que los camellos de los reyes magos no pueden ir muy cargados de juguetes por que no podrían con todos y que como los reyes son tres, cada uno trae un juguete.
Martes 12 de Diciembre de 2006*

*Hemos comenzado a cortar los disfraces (las mangas y cuello de las bolsas de plástico) han necesitado ayuda ya que las tijeras no cortaban bien el plástico. Ha recortado la mitad de la clase. La otra mitad de la clase lo único que hacían era preguntar cuando les iba a tocar a ellos.
Lunes 12 de Febrero de 2007*

*Hoy hemos realizado las alas del pato y se las hemos pegado al disfraz. Todo el material es reciclado
Jueves 15 de Febrero de 2007*

Probablemente el fenómeno consumista no hubiera podido alcanzar su gigantesca proporción sin el concurso de la publicidad que utiliza toda una gama de recursos persuasivos para forzarnos compulsivamente a adquirir productos, muchas veces innecesarios y superfluos. La publicidad tiene una enorme capacidad de manipulación de conciencias y no vacila en emplear todo tipo de trucos y de tretas en la mejor línea de que el fin justifica los medios, es decir, la adquisición del producto justifica no sólo la inversión sino también los métodos empleados, de esta manera se hace necesario que desde la familia y reforzados desde la escuela se emitan mensajes positivos para no caer en el consumismo.

CAMPO 5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: LOS VALORES, LAS ACTITUDES y LAS NORMAS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

Los valores son toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades.
RAFAEL MARÍN SÁNCHEZ, 1997

Un sistema de valores es una organización de creencias concernientes a modos preferibles de conducta o estados terminales de existencia a lo largo de un continuo de relativa importancia. Por tanto los valores pueden referirse a estados terminales de existencia (valor terminal), como metas valiosas por sí mismas y que en parte se identifican con valores morales, y a modos específicos de conducta (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos. Una actitud de ayuda y de compartir con los demás puede ser expresión de un valor terminal; una actitud de interés por las operaciones matemáticas o por la lectura es la expresión de un valor instrumental. Gutiérrez Sanmartín (2003: 37)⁴³.

Resultará de gran interés considerar que un sistema de valores, integrado por creencias, se puede expresar en las correspondientes actitudes que están funcionalmente conectadas al sistema de valores, pero hay que indicar que los valores ocupan un lugar más central y de orden superior que las actitudes, puesto que son determinantes de ellas y más difíciles de modificar. Las creencias y actitudes, como predisposiciones a la acción, son capaces de suscitar el afecto hacia el sujeto de la creencia. Por eso, valores y actitudes se definen y diferencian en términos del nivel de las creencias que lo componen, de tal modo que los valores se refieren a creencias prescriptivas que trascienden los objetos o situaciones específicas, mientras que las actitudes se focalizan en objetos, personas o situaciones concretas. (Collado Fernández, 2005: 360 y ss.)⁴⁴

La educación, tanto familiar como escolar, tiene por finalidad lograr una armonía, equilibrio de valores y actitudes. Nuestros alumnos y alumnas como

⁴³ Gutiérrez Sanmartín, Melchor (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

⁴⁴ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor sobre un grupo de alumnos y alumnas de primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

seres sociales intentan formar parte de un grupo. Al estar inmersos en él, se esfuerzan por seguir sus partes; de esta forma van cambiando sus actitudes acomodándolas a las nuevas circunstancias del grupo.

El modelo multidimensional de analizar las actitudes, considera que el carácter valorativo de la actitud es importante pero no suficiente para delimitarla. El conocer que una persona está a favor o en contra de algo no supone el que conozcamos su verdadera actitud hacia el objeto valorado, pues puede estar situada muy cerca o muy distante de él. Bajo este modelo se conciben las actitudes con tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual o reactivo (Marín Sánchez, 1997)⁴⁵.

Las actitudes tienden a agruparse unas con otras y a estar mutuamente relacionadas. Así, una persona podrá tener unas actitudes concretas hacia un determinado objeto de forma que cuando éstas se relacionen entre sí para constituir un conjunto organizado de actitudes, influenciadas mutuamente, hablaremos de la existencia de un valor subyacente que supone un concepto generalizado de lo que es bueno o malo en el sistema social.

Las actitudes presentan un carácter dinámico, pudiéndose modificar según las experiencias vividas por una persona. El cambio de actitudes puede ser estimulado y facilitado cuando una persona se ve enfrentada a una discrepancia entre una actitud suya y algún elemento de la realidad, bien una información que contradice sus presupuestos actitudinales, bien una actitud de personas importantes para la persona en cuestión, o bien cuando se siente de forma contradictoria la actitud y la conducta de uno mismo.

Una norma es una regla, un estándar, o una medida; es algo fijo con lo que podemos comparar alguna otra cosa acerca de cuyo carácter, tamaño o cualidades dudamos. Una norma de moralidad será una regla, estándar o medida con la que podremos calibrar la moralidad de un acto, su bondad o su maldad. Será algo con lo que el acto deberá concordar positivamente, para ser moralmente bueno, de lo que habrá de discrepar para ser moralmente malo, y hacia lo cual habrá de ser neutral, para ser moralmente indiferente.

Las normas son reglas para determinadas categorías de unidades en un sistema de valores, válidas para determinadas situaciones. Normas como: *“pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores*

⁴⁵ Marín Sánchez, Ricardo (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.

determinados. Constituyen un tipo de contenidos actitudinales que es necesario enseñar". (L.O.G.S.E.)

La educación en valores debe tener en cuenta tanto la sensibilidad, entendida como la capacidad de responder empáticamente al medio social y cultural, como la racionalidad, en tanto capacidad de descentramiento y de mediatizar los impulsos, tomando en cuenta a los demás. Esto no se adquiere "aprendiendo sobre", sino mediante experiencias socializantes que afectan la esencia misma de la personalidad y requiere por lo tanto en una atmósfera educativa que lo promueva.

La educación en el presente milenio ha de hacer realidad el viejo lema de la *educación integral*, es decir, un aprendizaje permanente, un aprender a aprender, y una sólida formación en valores y actitudes positivas que faciliten y preparen para el cambio al alumnado; sólo así se daría cumplimiento al carácter mediador de la educación. (Vázquez González, 2002: 14)⁴⁶

Trilla Bernet y Puig Rovira (2001: 14)⁴⁷, consideran que sería interesante el estudiar la génesis de esta recuperación por el estudio de las actitudes y de los valores.

Coincidimos con Martínez y Buxarrais (1998)⁴⁸, en que, "*Una propuesta de educación en valores no consiste únicamente en proponer qué valores queremos enseñar; consiste fundamentalmente en proponer qué condiciones debe reunir la institución educativa, escuela, colegio o instituto, para que sea un lugar óptimo en el que la infancia, la adolescencia o la juventud que en ella aprenden puedan desarrollar todas las dimensiones humanas que les permitan apreciar, valorar estimar, aceptar y construir valores*".

En este apartado vamos a analizar como están presentes en nuestro día a día los valores, las actitudes y las normas. De los episodios de enseñanza analizados del Diario de profesor podemos determinar las siguientes categorías para este campo:

⁴⁶ Vázquez González, M. (2002). Actualidad de los valores y las actitudes en educación. *Revista Universitaria Liceo*, núm.6, 34-37.

⁴⁷ Puig Rovira, J. M. y Trilla Bernet, J. (2001). La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana. *Cuadernos de Pedagogía* nº 240, pp.14-18.

⁴⁸ Martínez Martín, M. y Buxarrais Estrada, M. R. (1998). *Revista Aula*, Nº 70, Mayo. Barcelona.

CAMPO 5	VALORES y NORMAS IMPLICADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN		CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- VALORES y ACTITUDES	5.1.1.- Amistad/Compañerismo	VAM
		5.1.2.- Respeto	VRE
		5.1.3.- Responsabilidad	VRP
		5.1.4.- Autoestima	VAU
	5.2.- LAS NORMAS REGULAN LA CONVIVENCIA	5.2.1.- Las Normas organizadoras de la vida cotidiana	NOR
		5.2.2.- El restablecimiento de la Norma	NRE

5.1.- VALORES Y ACTITUDES QUE SE MANIFIESTAN EN NUESTRA INVESTIGACIÓN

5.1.1.- Amistad/Compañerismo (VAM)

... somos compañeros y compañeras, somos amigos y amigas...

Una cuestión interesante, es que el aula, la escuela, para el alumnado es que el aula es un lugar constante de aprendizaje; donde adquiere modelos de actuación y desarrollo. Su modo de compartir, de relacionarse, serán sus experiencias y estas le darán sentido y significado para el futuro. Y en ese juego de aprender-enseñar, respetar y ser respetado, que en definitiva es el juego de la vida, el conseguir avances en la tarea que el profesor propone, se considera como un logro personal y colectivo, que es necesario compartir con el alumnado.

*Hacemos un dibujo cada uno para la niña del cumpleaños, por lo general se esfuerzan bastante cuando es un regalo para alguien.
Viernes 26 de Enero de 2007*

*A la hora de coger los cuentos de la biblioteca para leerlos, dos niñas quieren estar juntas y no quiere que nadie se pongan con ellas.
Lunes 12 de Febrero de 2007*

*Ha sido el cumpleaños de una niña y cada uno le ha hecho un dibujo para regalárselo.
Viernes 9 de Marzo de 2007*

*Hoy hemos realizado cambios en las mesas y varios niños y niñas se han cambiado de mesa ya que me interesa que estén con otros compañeros/as y se relacionen con mas niños/as, ya que en la rotación de rincones cada mesa va junta a un rincón y juegan-trabajan juntos los de esa mesa en ese rincón.
Martes 10 de Marzo de 2007*

Dos alumnas han estado con las mariposas de plástico jugando en el rincón de los animales, a donde iba una niña iba la otra, después estuvieron con las muñecas.

Jueves 15 de Marzo de 2007

Hoy ha sido el cumpleaños de un niño, le han hecho dibujo, muy bueno, cuando tienen que regalar se esmeran y hacen dibujos bastante interesantes.

Martes 24 de Abril de 2007

El compañerismo como clima de armonía implica renuncia a cuestiones personales y exige y supone al mismo tiempo tolerancia, humildad, alegría en el triunfo y condescendencia y buena dosis de paciencia en el fracaso, en el deporte siempre tan relativo. El deseo de ayudar y colaborar con otros, hará que nuestras limitaciones humanas, que nos hacen seres llenos de imperfecciones, mejoren y disminuyan por el deseo de convivencia como fruto de la consciente voluntad de unión común y respeto a las opiniones y actitudes de los demás.

El trabajo en equipo, esa sabia aseveración de que entre todos lo podemos todo, harán que las tareas con un marcado carácter cooperativo, que buscan un objetivo común por encima de objetivos individuales, lícitos por otra parte, permitirán valorar el hecho de la renuncia a intereses personales en aras a los intereses colectivos. Esta renuncia, este aplazamiento de disfrutes personales, poniendo por encima los intereses generales, permitirán ejercitar el autocontrol de la conducta persona

En las construcciones han estado tres alumnos colaborando bastante bien. Don niños han estado juntos haciendo el puzzle nuevo. Después lo han intentado hacer otros dos, pero no han sido capaces de hacerlo y les ha ayudado otro compañero

Martes 17 de Abril de 2007

Hoy no ha habido ningún incidente ni en el patio ni en los rincones. Han compartido los juguetes y han jugado entre ellos sin problemas.

Viernes 20 Abril de 2007

El alumnado en general realiza los puzzles que saben que pueden hacer y eso les refuerza, además cuando es difícil se buscan otro compañero para hacerlo juntos.

Martes 22 de Mayo de 2007

5.1.2.- Respeto (VRE)

...de lo que el viento se llevó, a las hojas verdes del verano...

❖ Respeto a los demás

Vivir en sociedad nos hace reflexionar sobre el valor *respeto*, pero con éste vienen los conceptos de diferencia de ideas y la tolerancia. Hablar de

respeto dice Collado Fernández (2005: 353)⁴⁹ “es hablar de los demás, es establecer hasta dónde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los demás”.

Por tanto, pretender ganar respeto sin permanecer consciente del propio valor original se convierte en el método mismo para perderlo. Conocer el valor propio y honrar el de los demás es la auténtica manera de ganar respeto.

El modo de compartir, de relacionarse el alumnado en el aula, en el patio o en otras dependencias dónde comparten espacios y tiempos, serán sus experiencias vividas personales y grupales, aunque a veces estas experiencias estén revestidas de algunos tintes negativos, como se relata en los siguientes episodios de enseñanza..

Hoy el respeto a las personas ha estado regular; una vez que terminaron de cantar ellos en las actividades del Carnaval, no les importaba demasiado lo que hacían los demás cursos.

Viernes 9 de Febrero de 2007

Una niña protesta porque el niño de al lado le hace burlas, Otra niña molesta continuamente al niño de al lado y le da un pellizco.

Lunes 9 de Abril de 2007

Una alumna ha estado molestando continuamente al niño de al lado, no importa a quien tenga al lado continuamente los tiene que molestar y hacerles rabiar.

Martes 10 de Abril de 2007

En la visión y la actitud de igualdad, existe un espíritu compartido. Compartir crea un sentimiento de pertenecer, un sentimiento de unidad, un sentimiento de amistad.

No caben mas de tres personas en la pizarra, así es que no les queda más remedio que ponerse de acuerdo en como utilizarla.

Jueves 25 de Enero de 2007

La Asamblea ha sido muy organizada, han respetado los turnos, se han escuchado, y han prestado atención. Realizamos todas las actividades sin problemas y sin ninguna dificultad. Hacemos un dibujo cada uno para la niña del cumpleaños, por lo general se esfuerzan bastante cuando es un regalo para alguien.

Viernes 26 de Enero de 2007

Sin embargo, el respeto no es sólo hacia las normas o la actuación de las personas; el respeto también es una forma de reconocimiento, de aprecio y

⁴⁹ Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor sobre un grupo de alumnos y alumnas de primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

de valoración de las cualidades de los demás, ya sea por su conocimiento, experiencia o valor como personas.

Hoy si que han estado bien en cuanto al respeto a los demás, así, han escuchado y han prestado atención al conserje, cuando nos ha enseñado como recoger los chirimoyos.

Martes 17 Abril de 2007

Una de las responsabilidades que tenemos como educadores es buscar métodos para que los alumnos y alumnas se vayan encontrando a sí mismos y construyan de forma positiva su verdadera personalidad. Hacerles sentir lo gratificante que es tener una actitud positiva ante situaciones de dificultad, actitudes solidarias y que fomenten respeto para ellos mismo y para los demás.

❖ Respeto al profesor

Al profesor se le exige cada vez más, pero a la vez se le ha ido despojando del apoyo y respeto social y hasta institucional a su figura y a su tarea. (Liceras Ruiz, 1997: 68 ss.)⁵⁰. Esta afirmación contundente refleja en cierta medida que del profesorado se espera que atienda a las carencias de sus alumnos en la medida en que la solución puede estar a su alcance, pero para ello es una primera condición contar con el respeto personal del alumnado y a veces esta premisa no se ve satisfecha.

Hay que trabajar en los hábitos de orden ya que he visto algunos punzones y tijeras sin recoger. Como es habitual, cuando preguntas de quien es el material que no se ha guardado, todos se exculpan y al final no es de nadie. Comienzo a darme cuenta como con esta edad ya empiezan a saber engañar, algo que el año pasado no sabían hacer.

Lunes 5 de Febrero de 2007

Moreno Olmedilla (2001)⁵¹ considera que “*la disrupción en las aulas constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes. Su proyección fuera del aula es mínima, con lo que no se trata de un problema con tanta capacidad de atraer la atención pública como otros que veremos después*”. Cuando hablamos de disrupción nos estamos refiriendo a las situaciones de aula en que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesor a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

⁵⁰ Liceras Ruiz, Ángel (1997). *Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

⁵¹ Moreno Olmedilla (2001). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación.

Han venido todos, no ha faltado nadie y eso suele notarse mucho, están nerviosos y ruidosos, en las actividades que se requieren atención un grupo de tres alumnos se distraen. El nivel de ruido en los rincones sigue siendo elevado sobre todo hoy que están todos.

Jueves 8 de Marzo de 2007

Han estado nerviosos y más distraídos, aunque han respetado bastante bien la hora del cuento.

Martes 6 de Febrero de 2007

No ha habido ningún problema en los rincones a excepción del ruido, hemos recortado el disfraz (mangas y cuello) la otra mitad de la clase que no lo hizo ayer, el rincón de la casita y de las construcciones son los más ruidosos.

Martes 13 de Febrero de 2007

Revoltoso, mucho ruido, conflictos continuamente en el rincón de los animales, porque todos quieren ir a este rincón y porque todos quieren determinados animales (caballo, león, rinoceronte, la serpiente) y no hay animales para todos.

Martes 13 de Marzo de 2007

Hoy daba gusto estar en la clase, cada un estaba con su grupo en su rincón participando de los juegos, atendiendo a las aclaraciones y sin conflictos. Parece que van acostumbrándose a que para hacerse oír no hay que gritar y que se puede jugar con un nivel bajo de ruidos

Miércoles 16 de Mayo de 2007

5.1.3.- Responsabilidad (VRE)

... ser responsable es asumir las consecuencias de nuestra acciones y decisiones...

En la vida diaria, la responsabilidad personal proviene de muchas fuentes previsibles e imprevisibles, e implica asociarse y participar, comprometerse y cooperar. La responsabilidad social y global requiere de todo lo antes mencionado, así como de la justicia, la humanidad y el respeto por los derechos de todos los seres humanos. Ello conlleva prestar atención especial para asegurar el beneficio de todos sin discriminación.

Hoy me han contado que han estado ayudando en casa.

Martes 23 de Enero de 2007

Hoy hemos estado decorando el árbol de la primavera (un árbol realizado en papel continuo y que mide 1,80 de alto), cada alumno/a pegaba las hojas y las flores del árbol donde quería de manera autónoma, para pegarlas en la rama se subían a una silla.

Viernes 13 de Abril de 2007

Una persona responsable persevera, con la motivación de cumplir con el deber que se le asignó y permanece fiel al objetivo. Cuando hay la conciencia de ser un instrumento, o un facilitador, la persona permanece

neutral y flexible en su papel. La responsabilidad a menudo requiere de la humildad para ayudar a superar los obstáculos creados por el ego. El que actúa con responsabilidad también tiene la madurez de saber cuándo debe delegarse una responsabilidad a otro.

Día de fiesta de carnaval. Ponen interés en la actuación, participan todos y cuidan su disfraz antes y durante la actuación
Viernes 16 de Febrero de 2007

Hemos hablado del cuidado de los árboles y de las plantas, de que necesitan para vivir los árboles, lo controlan bastante bien. En definitiva un día sin problemas en los que se ha cumplido todo lo previsto sin ninguna sorpresa.
Jueves 14 de Abril de 2007

La confianza es el convencimiento que alcanzamos sobre nuestras propias capacidades y cualidades. Se asienta en nosotros a medida que constatamos nuestra aptitud en las tareas que realizamos y al tiempo que logramos la habilidad para mantener relaciones de calidad con los demás. Es, por tanto, un sentimiento que se genera en nuestro interior y de cuyo desarrollo somos responsables. Así, a veces en ese juego de ir y venir, de subir bajar, de avances y retrocesos, el alumnado se mueve en ese umbral difuso de cumplir o eludir sus responsabilidades.

Dos niñas no recogen los materiales y protestan porque dicen que no son suyos.
Lunes 5 de Febrero de 2007

Una alumna hace su dibujo rápido y haciendo garabatos para acabar pronto e irse a jugar, cuando se le pide que lo repita se pone a llorar.
Jueves 8 de Febrero de 2007

Educar en la responsabilidad lleva a desarrollar una constelación de valores: autoestima, sinceridad, perseverancia, iniciativa, fortaleza, generosidad, respeto, confianza, lealtad. Esto, a su vez, nos conduce a reconocer las dos vertientes que están implicadas en el sentido de la responsabilidad: la individual y la colectiva. No sólo reconocemos y aceptamos las consecuencias de nuestros propios actos, sino también influimos en las decisiones de un conjunto de personas y somos capaces de responder por las que toma el grupo al que pertenecemos.

Después de las actuaciones el alumnado cuidadoso tiene el disfraz en buenas condiciones, el alumnado mas descuidado tiene el disfraz roto.
Viernes 16 de Febrero de 2007

5.1.4.- Autoestima (VAU)

...sentimiento o concepto valorativo (positivo o negativo) de nuestro ser...

En la composición de la valía personal o autoestima hay un aspecto fundamental que dice relación con los afectos o emociones. Resulta que el menor se siente más o menos confortable con la imagen de sí mismo. Puede agradaarle, sentir miedo, experimentar rabia o entristecerlo, pero en definitiva y, sea cual sea, presentará automáticamente una respuesta emocional congruente con esa percepción de sí mismo. Tal es el componente de "valía", "valoración" o "estimación" propia.

*Las actividades de lateralidad les ayuda a conocer mejor su cuerpo.
Viernes 26 Enero de 2007*

*Cuando terminan de realizar su careta se van muy contentos con ella a casa.
Lunes 5 de Febrero de 2007*

*La niña que hoy celebrábamos su cumpleaños ha sido la protagonista y se ha ido muy contenta.
Miércoles 11 de Abril de 2007*

*El jugar juntos, el construir, lo que les gusta el juego en si, les hace sentirse bien.
Lunes 16 de Abril de 2007*

Conformarse una autoestima positiva va de la mano con las distintas tareas del desarrollo que un individuo debe lograr a lo largo de su infancia, adolescencia y más allá. Como en un proceso de engranaje, diversas piezas deben calzar y ajustarse para conformar un todo armónico.

*Son capaces de hacer las cosas ellos solos sin ayuda, diciéndoles que son niños grandes.
Jueves 15 de Marzo de 2007*

*Los puzzles, son cada vez más difíciles y de mas piezas, cuando los hacen solos vienen contentos a enseñármelos y decirme que lo han hecho ellos solos.
Viernes 13 de Abril de 2007*

Para cada fase evolutiva surgen en el niño distinto tipo de demandas, son necesidades relacionadas con su instinto de exploración, el deseo de pertenecer a un grupo de referencia, contar con el respeto de los demás, controlar su entorno inmediato, ser de utilidad y trascender, entre otros. En la medida que dichas necesidades obtengan su oportuna y correspondiente satisfacción, estimularán en el niño o en el adolescente la sensación de logro y de confianza en sus propias capacidades.

El alumnado en general realiza los puzzles que saben que pueden hacer y eso les refuerza, además cuando es difícil se buscan otro compañero para hacerlo juntos.

Martes 22 de Mayo de 2007

5.2.- LAS NORMAS REGULAN LA CONVIVENCIA

...los pactos son para cumplirlos...

Una norma es una regla, un estándar, o una medida; es algo fijo con lo que podemos comparar alguna otra cosa acerca de cuyo carácter, tamaño o cualidades dudamos. Una norma de moralidad será una regla, estándar o medida con la que podremos calibrar la moralidad de un acto, su bondad o su maldad. Será algo con lo que el acto deberá concordar positivamente, para ser moralmente bueno, de lo que habrá de discrepar para ser moralmente malo, y hacia lo cual habrá de ser neutral, para ser moralmente indiferente.

Las normas son reglas para determinadas categorías de unidades en un sistema de valores, válidas para determinadas situaciones. Normas como: *“pautas de conducta o criterios de actuación que derivan de unos valores determinados. Constituyen un tipo de contenidos actitudinales que es necesario enseñar”*. (L.O.G.S.E.)

5.2.1.- Las Normas y las reglas organizan la convivencia (NOR)

...las normas, las reglas cohesionan el grupo, ... si se cumplen...

Hay bastantes citas en el Diario del profesor en las que aparecen referencias a las normas y reglas en los distintos sentidos que venimos analizando. Normas, cohesión grupal, integración... lo que le da cohesión a un grupo, sentido de cooperación y deseo de trabajo conjunto, es la existencia de una serie de normas conocidas, pactadas y aceptadas. Pero un grupo no se hace de manera inmediata, sino que el camino es largo y jalonado a veces de dificultades. Algunos ejemplos:

Hemos estado decorando la clase con dibujos y hemos repasado las normas después del problema de ayer con las tijeras.

Jueves 8 de Febrero de 2007

Hoy ha sido fundamentalmente un día de repaso de normas, en la asamblea, antes del recreo, después de la ficha, antes de jugar en los rincones. Aunque son pequeños entienden perfectamente que hacen falta unas reglas mínimas para funcionar, mi labor fundamentalmente hoy ha sido la de repasar y recordarles las normas.

Viernes 9 de Febrero de 2007

Como es habitual en estos días especiales, se repasan las normas de comportamiento para este tipo de actos. Todos dicen que sí, que se van

aportar bien y las normas las conocen perfectamente aunque luego algunos no las aplican bien.

Martes 27 de Febrero de 2007

5.2.2.- El Restablecimiento de la Norma (NRE)

...Lo importante no es caer, sino levantarse y aprender para otras ocasiones...

Prat Grau y Soler Prat (2003: 29)⁵², entienden que las normas se consideran instrumentos o medios para alcanzar determinados fines u objetivos. Por tanto, toda norma está relacionada con un principio valorativo. Un determinado valor puede generar diferentes normas, aunque también puede haber normas que no se sustenten en ningún valor determinado, sino que simplemente se fundamentan en la tradición, el poder o la autoridad de la quien la prescribe.

Cuando faltamos al respeto a los compañeros y compañeras en cualquiera de sus manifestaciones es necesario volver atrás, al justo momento dónde se inició el conflicto. El primer paso es pedir perdón y volver atrás para retomar de nuevo la convivencia.

Un niño que habitualmente no respeta las normas lleva toda la semana portándose, hoy se ha portado muy bien, le hemos dado un premio por su buen comportamiento.

Jueves 12 de Abril de 2007

Los profesores y profesoras son las personas más influyentes dentro del aula, por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de ellos. Un niño/a que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente, está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno/a a quien se le escucha o escucha, se le respeta y respeta, se le anima y anima está recibiendo mensajes positivos para su autoestima, su responsabilidad y el cumplir las normas pactadas por todos.

En la audición de música clásica, se distraen demasiado, y el cuento sufre varias interrupciones. Hay que repasar las normas de los rincones porque mezclan materiales del rincón de los juguetes y el de la casita.

Martes 6 de Marzo de 2007

Al elegir libremente hacen mas ruido y las normas de cada rincón no las siguen como cuando rotamos, por lo que he tenido que controlar que cada rincón funcionara bien.

Martes 13 de Marzo de 2007

⁵² Prat Grau, Maria y Soler Prat, Susana (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

El papel que juegan los iguales también es muy importante, no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus compañeros/as que le servirá de referencia para desarrollarse.

CAMPO 6: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO: EL PROFESOR ANTE EL CURRÍCULUM

Currículo no es un concepto, sino una construcción cultural, esto es, no se trata de algún objeto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previa a la existencia humana.
S. GRUNDY, 1987

Consideramos que la buena enseñanza orientada a la recuperación de la ética y los valores debe ir acompañada por la buena enseñanza en el sentido epistemológico, para formar al alumnado en la totalidad de sus dimensiones.

Para ello se debe exigir que el docente tenga una precisa noción de la fundamentación teórica, para poder ofrecer a los alumnos buenas propuestas de enseñanza, que refieran a metodologías activas que le permita al alumnado asumirse como aprendiz, reconocer que él quiere aprender, que él puede aprender.

Asumimos la definición de Currículo de Grundy (1987)⁵³ que lo define como: "*Currículo no es un concepto sino una construcción cultural, esto es, no se trata de algún objeto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previa a la existencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas*". Nuestras clases se basan en concepciones teóricas constructivistas, pero formulándonos preguntas surgidas desde la práctica, adaptándolas al grupo de alumnos. El currículum para nosotros, tomado como referente para la actuación didáctica, lo consideramos como algo no acabado, como una estructura creativa, generadora de nuevas prácticas y no como un documento finalizado.

Lagartera Otero (1999)⁵⁴ analiza el currículum como el proyecto que preside las intenciones o las finalidades educativas y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para el profesorado que tienen la responsabilidad directa de su actuación práctica. El currículum común no es un mero listado de contenidos obligatorios de la etapa de Educación Infantil, sino también las decisiones críticas sobre la mejor manera de hacerlo al llevarlo a la práctica.

⁵³ Grundy, S. (1987). *Currículo: product or praxis*. Lewes: Falmer Press.

⁵⁴ Lagartera Otero, Francisco (1999). *Diccionario Paidotribo de la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Paidotribo.

Del análisis del Diario del profesor con respecto a sus reflexiones y decisiones curriculares, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para su análisis y discusión.

CAMPO 6	EL CURRÍCULO		CÓDIGO
CATEGORÍAS	6.1.- LOS OBJETIVOS	6.1.1.- Metas que guían el proceso	OMP
		6.1.2.- La Motivación hacia el objetivo	OMO
	6.2. LOS CONTENIDOS	6.2.1.- Mediadores	CME
		6.2.2.- Colaborando con otros agentes sociales	CCO
	6.3.- LAS ACTIVIDADES. LAS TAREAS DE CLASE		ACT
	6.4.- LAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	6.4.1.- Globalización	MGL
		6.4.2.- Reflexión	MRF
		6.4.3.- Participación	MPA
		6.4.4.- El juego estrategia metodológica	MJU
	6.5.- LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		CEV

6.1.- LOS OBJETIVOS

6.1.1.- Las metas que guían el proceso (OMP)

...luces en la oscuridad...

Los objetivos establecen las capacidades básicas que el alumnado debe desarrollar a lo largo de su escolaridad en la referida etapa como consecuencia de la intervención educativa. En el trabajo del educador se ha expresado en forma de objetivos didácticos, y los entendemos como aquellos objetivos más concretos que nos permiten relacionar capacidades con contenidos. Se han establecido para cada unidad didáctica y han construido el referente siempre presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el diseño y puesta en acción del programa de intervención se ha tenido en cuenta que los objetivos a conseguir tuviesen un marcado carácter actitudinal, aunque también incorporando aspectos conceptuales y procedimentales. Así, a lo largo de las unidades didácticas y de las sesiones globalizadas, aparecen objetivos con intencionalidad conceptual. Algunos de ellos, aparecen así formulados en el Diario del profesor:

*Identificar juguetes que pueden ser peligrosos y que deben evitarse.
Lunes 18 de Diciembre de 2006*

Conocer algunas costumbres andaluzas.

Lunes 26 de Febrero de 2007

Conocer los tipos de contenedores para reciclar. Reciclar toda la basura que generamos después de desayunar.

Martes 6 de Marzo de 2007

Reconocer sonidos que se escuchan en la calle. Repasar algunas normas de educación vial.

Viernes 9 de Marzo de 2007

El objetivo a trabajar es vivenciar y conocer distintos medios de transportes y llevar a cabo normas de seguridad y de comportamiento en los medios de transporte.

Viernes 18 de Mayo de 2007

Pero nuestra principal misión es educar en valores y actitudes positivas, transmitirlos al alumnado, para que este las asuma como propias. El reto se le antoja difícil al profesor, aunque está empeñado en poner todo lo que pueda de su parte para conseguir todos o parte de los objetivos propuestos. La falta de trabajos de este tipo, hace que cierta dosis de incertidumbre esté siempre presente en sus clases, por lo que siempre los objetivos actúan como luces en la oscuridad que iluminan el camino.

Valorar los juguetes que fomentan el trabajo en grupo y que no discriminan por ninguna razón

Miércoles 20 de Diciembre de 2007

Tomar conciencia de que hay que ayudar en casa participando de manera activa en actividades de la vida cotidiana.

Lunes 22 de Enero de 2007

Elaborar nuestro disfraz de carnaval, valorando el propio y el de los demás

Lunes 12 de Febrero de 2007

Participar en la celebración de la festividad del Día de Andalucía, de manera activa y estableciendo relaciones constructivas con los demás compañeros y compañeras de clase y de otros cursos

Martes 27 de Febrero de 2007

Respetar al profesor y a los compañeros escuchando con atención el cuento.

Lunes 9 de Abril de 2007

Respetar y conservar la naturaleza, comenzando por lo más próximo, desde nuestra casa, nuestra clase, nuestro pueblo.

Miércoles 25 de Abril de 2007

A través de la aplicación de nuestro programa hemos tratado de conseguir los objetivos propuestos, que tienen una alta carga actitudinal. Lo que se va teniendo claro a lo largo del curso es que no todos avanzan al mismo tiempo, ni tienen la misma motivación. Siempre es un motivo de satisfacción cuando se van cumpliendo los objetivos.

He cumplido con los objetivos programados, no ha habido ninguna dificultad, un día rutinario y bien cumplido.

Jueves 15 de Febrero de 2007

Se han cumplido los objetivos propuestos, observo que sobre los animales saben muchísimo y como cualquier aportación nueva que les hago la asimilan enseguida. He tenido que ayudarles más de la cuenta en el regalo para el día de la familia, los más maduros lo han hecho casi todo solos excepto el lazo que he tenido que ayudarles a todos.

Viernes 16 de Marzo de 2007

Hoy ha sido uno de esos días tranquilos en los que todo sale bastante bien y no hay problemas, mi objetivo fundamental ha sido reducir el ruido en los rincones y que no hubiera accidentes en el patio ya que estaba lloviendo y solo podíamos jugar debajo del porche.

Miércoles 11 de Abril de 2007

También les he presentado un puzzle nuevo que ha gustado bastante. Ha sido un día tranquilo y he cumplido con los objetivos programados.

Jueves 19 de Abril de 2007

Un día sencillo y tranquilo, se han cumplido los objetivos, hoy han entendido mejor los ejercicios de conciencia fonológica y ha habido mas atención y silencio.

Viernes 25 de Mayo de 2007

Completar los objetivos y los contenidos en este tipo de situaciones se hace muy complicado. A veces solo interesa las de tipo actitudinal, por que sin estos el avance es superfluo y sin bases sólidas.

6.1.2.- La Motivación hacia los objetivos (OMO)

...la chispa de la vida...

Los objetivos prácticamente se alcanzan solos cuando los alumnos se sienten atraídos por la actividad. El profesor cree que los objetivos y contenidos que se consiguen de forma genérica, piensa que tiene que seguir exigente para que se logren los de la Unidad Didáctica. Es muy fácil comprobar si se alcanzan o no los objetivos porque se ven de forma manifiesta, cuando se les pregunta directamente a los alumnos.

Estoy intentando motivar el rincón de los puzzles que esta perdiendo protagonismo progresivamente por otros rincones que les gustan más.

Miércoles 24 de Enero de 2007

El rincón de las letras apenas lo utilizan y he tenido que motivarlo por la mañana, este rincón tengo que seguir motivándolo ya que esta teniendo poca utilización últimamente.

Martes 6 de Febrero de 2007

Hemos realizado el regalo para el día del padre, el día de la familia como lo hemos llamado, estaban ilusionados por el trabajo a realizar y han estado preguntando toda la mañana cuando se iban a llevar el regalo.

Lunes 12 de Marzo de 2007

Hemos estado hablando de que nos podemos disfrazar, la mayoría de los disfraces que surgen son de personajes de televisión (spiderman, el zorro, superman, tortuga ninja) por parte de los niños, las niñas mayoritariamente quieren de princesa o de hada.

Viernes 16 de Marzo de 2007

Hoy tenía la intención de motivar el rincón de las letras, hemos estrenado un puzzle del abecedario, tiene bastantes piezas y hemos hablado que para realizarlo hay que hacerlo entre dos o más personas, hoy el rincón de las letras ha sido un éxito.

Miércoles 18 de Abril de 2007

Se ha estrenado un puzzle sobre la ciudad, ha tenido bastante éxito, he tenido que organizar el orden en el que lo iban a utilizar.

Martes 8 de Mayo de 2007

6.2.- LOS CONTENIDOS

6.2.1.- Mediadores (CME)

... mediadores entre los objetivos y la metodología...

Morales del Moral y Guzmán Ordóñez (2000: 226)⁵⁵ los definen como el "*compendio de conceptos, aspectos englobados dentro de un tema...*" que "*...designan el conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización*". En definitiva, para nosotros los contenidos constituirán el que aprender y actuarán como mediadores para la consecución de los objetivos.

Para nuestro planteamiento de educar en valores, nos parece más acertada la definición que de los contenidos que realiza Lagardera Otero (1999)⁵⁶ cuando los considera como "*los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos o intencionalidades educativas*".

El enfoque globalizador de los contenidos de las unidades didácticas en las que tenemos dividido nuestro programa de intervención, puede plantear a simple vista la dificultad de incorporar todos los contenidos previstos en los distintos ámbitos del contenido. Hemos de tener en cuenta que el objetivo de la enseñanza no consiste en utilizar o no métodos globalizados, en integrar o no los distintos contenidos disciplinares, ni en relacionar o no un mayor número de disciplinas. El objetivo es facilitar el crecimiento de los alumnos en relación a unos fines, y eso lo conseguiremos mediante aprendizajes que sean

⁵⁵ Morales del Moral, Antonio y Guzmán Ordóñez, Manuel (2000). *Diccionario temático de los deportes*. Málaga: Editorial Auguval.

⁵⁶ Lagardera Otero, Francisco (1999). *Diccionario paidotribo de la actividad física y el deporte*. Barcelona : Paidotribo.

significativos y funcionales. Es esta razón la que aconseja la perspectiva globalizadora.

Introducir una perspectiva globalizadora en la enseñanza no es tanto una cuestión de técnica didáctica como de la actitud con que enfrentamos el hecho educativo, actitud relacionada con el grado en que se han asumido los fines de la educación y con la capacidad para situar cualquier contenido de aprendizaje como parte integrante de estos fines.

Lo que hemos trabajado hoy han sido conceptos, procedimientos y actitudes asociados a la Primavera pero no de la Primavera en si, sino aspectos como los tonos del verde que los hemos asociado a las hojas de los árboles, o la descomposición del numero 9 que lo hemos hecho partiendo de una maceta con 9 flores.

Martes 10 de Marzo de 2007

Hemos hablado del cuidado de los árboles y de las plantas, de que necesitan para vivir los árboles, lo controlan bastante bien. En definitiva un día sin problemas en los que se ha cumplido todo lo previsto sin ninguna sorpresa.

Jueves 14 de Abril de 2007

Se acordaban de bastantes cosas de las que hablamos ayer cuando fuimos de excursión al jardín y el huerto del colegio (la importancia de los árboles, los tipos de árboles que vimos, los frutos que observamos...)

Miércoles 18 de Abril de 2007

Hoy vamos de excursión, nos vamos a montar en el tren para dar una excursión por el pueblo y después iremos de excursión al parque loro-sexi. Llevamos varios días hablando de las normas de seguridad y comportamiento en el tren, ir sentados, no sacar los brazos, no ponerse de pie. En el pueblo no hay ferrocarril, por lo que el único contacto que pueden tener con este medio de transporte es este tren.

Viernes 18 de Mayo de 2007

Hemos trabajado las profesiones relacionadas con los medios de transporte, no tienen muy claro el nombre de algunas profesiones como la de piloto de avión o azafato/a. No hay ningún problema en el criterio de igualdad de profesiones entre el hombre y a mujer, entienden que puede conducir o pilotar tanto el hombre como la mujer.

Miércoles 23 de Mayo de 2007

6.2.2.- Los contenidos también se aprenden colaborando con otros agentes sociales (CCO)

También se ve con meridiana claridad que no se puede hacer de la escuela una burbuja y hay que colaborar estrechamente con las familias y demás agentes sociales próximos.

A cada familia se le entregan una serie de recomendaciones para comprar los juguetes de Navidad, se les recomienda que no compren juguetes bélicos, ni juguetes sexistas, que no se dejen influenciar solo por la opinión de sus hijos o por los anuncios de televisión y que tengan en cuenta una

serie de criterios como la edad, la seguridad, que les permita realizar algún aprendizaje, se les recomienda que compren libros adaptados a su edad, y que no les compren juegos pasivos como las videoconsolas o los videojuegos.

Viernes 22 de Diciembre de 2006

Día de la actuación de carnaval, en el escenario, vienen los padres. Ponen interés en su actuación.

Viernes 16 de Febrero de 2007

Hoy hemos ido de excursión al zoológico, excursión que se aplazo en su momento debido al mal tiempo. Han venido 16 alumnos, se lo han pasado bastante bien, no ha habido problemas en el autobús, en el zoológico íbamos con monitores que nos explicaban los animales que veíamos, han estado muy atentos a las explicaciones y muy observadores en todo momento. Han ido acompañados la mayoría por sus madres.

Jueves 19 de Abril de 2007

6.3.- LAS ACTIVIDADES (ACT)

...puentes sobre aguas turbulentas...

Las actividades del programa tienen como fundamento y base la utilización del juego como medio para la mejora de valores y actitudes. En algunas ocasiones parece que algo se está moviendo en el grupo, que va calando, aunque de manera lenta, alguna de las premisas sobre las que se trabaja. En otras parece que se vuelve atrás, lo que le lleva a la conclusión de que los contenidos actitudinales tienen una manera peculiar de aprenderse.

Las actividades que necesitan silencio y atención como el cuento sufren interrupciones, el trabajo en los rincones no ha tenido problemas.

Lunes 22 de Enero de 2007

Ha habido varias actividades motrices en clase, ha tenido que controlar que se distribuyan bien por el espacio para que no hubiera golpes, ya no hay tanto espacio como antes en la clase porque hay más juguetes y los alumnos son más grandes, se distraen pero cuando se da la señal de atención rápidamente atienden.

Miércoles 21 de Marzo de 2007

La actividad no ha lucido tanto como si hubiéramos ido solo nuestro grupo, ya que el monitor tenía que dividirse para varios grupos, iban acompañados de algunas madres, como es habitual, cuando los acompañan las madres se portan peor que cuando van solos.

Miércoles 23 de Mayo de 2007

A través de las actividades, fundamentalmente prácticas, son los instrumentos y medios para la consecución de los objetivos que nos hemos propuesto.

Los Juguetes con más relevancia empleados: construcciones, casita, puzzles, muñecos/as.

Martes 20 de Noviembre de 2006

*Estoy intentando motivar el rincón de los puzzles que esta perdiendo protagonismo progresivamente por otros rincones que les gustan más
Miércoles 24 de Enero de 2007*

*El rincón de los muñecos/as hoy ha tenido mas protagonismo porque se han traído bastantes muñecos
Martes 23 de Enero de 2007*

*He realizado relajación después del recreo, pero solo he conseguido relajarlos hasta después del cuento, se que los Lunes son complicados porque el fin de semana han cambiado las rutinas, las horas de sueño...
Lunes 5 de Febrero de 2007*

*Los días como hoy, donde la actividad es tan atractiva, son los mejores, además como se llevan la careta a casa, les da tiempo a disfrutar de ella en su casa por lo que están deseando de terminarla para llevársela.
Martes 6 Febrero de 2007*

Font Font (2000)⁵⁷ considera a la creatividad como don de la vida. En sus palabras “dicen los sociólogos que si al aprendiz se le plantean situaciones creativas en su aprendizaje (situaciones en las que debe buscar fórmulas y salidas, variar el punto de vista) esta persona aprende a buscar soluciones. Si las situaciones de juego son creativas aprendemos a construir una manera de pensar ante la vida.”

*El rincón de la pizarra el cual han inventado ellos esta funcionando muy bien, se van a pintar y los alumnos/as más maduros se ponen a escribir palabras conocidas por ellos, al haber solo un borrador y no haber mas de tres personas en la pizarra, no les queda más remedio que ponerse de acuerdo en como utilizarla.
Jueves 25 de Enero de 2007*

6.4.- LA METODOLOGÍA

...parar, tomar nuevo impulso para llegar más lejos...

6.4.1.- La Globalización (MGL)

El concepto de la Globalización, en Educación Infantil, lo entendemos como algo más que una metodología; creemos que es la manera más adecuada de abordar la totalidad del proceso educativo cuando trabajamos con edades tan tempranas.

Un proyecto educativo globalizado supone la interrelación de todos los contenidos que llevemos al aula, todas las áreas que trabajemos, todas las actividades que practiquemos e incluso todos los objetivos que persigamos;

⁵⁷ Font Font, Joseph M^a. (2000). *La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir*. Ambit Maria Coral. Universitat Ramon Lluch.

una interrelación que se dará entre sí y con los ámbitos de experiencia del niño para que sea él mismo quien pueda realizar el *Descubrimiento* en su aprendizaje, aunque a veces no salga a la primera.

Hay que recordar constantemente las normas, como hay que respetar a los compañeros, como hay que participar, el tema de la fila que no empujen. En fin cosas de cada día que se intentan se conviertan en hábitos.
Lunes 25 de Noviembre de 2007

Ha sido un día un poco frustrante, el ejercicio de contar cuantas palabras hay en una frase no ha funcionado, lo he intentado antes y después del recreo pero no lo han entendido, lo confunden con el de segmentar silabas, le he pedido consejo a la logopeda y me ha comentado que cuántos segmentemos silabas utilicemos códigos distintos a segmentar frases.
Martes 24 de Abril de 2007

Transformar planteamientos didácticos clásicos, valorar el aspecto actitudinal por encima del procedimental y conceptual, favoreciendo el gusto por el aprendizaje como curiosidad innata, es una de las premisas que el profesor se impone durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La importancia de esta observación es que apuesta por una relación constructiva del conocimiento puesto que es el alumnado el que ha de poner su motivación y su intención en su propio aprendizaje, en su propia producción del conocimiento realizado desde la base de su persona y de sus capacidades.

Estoy intentando motivar el rincón de los puzzles que esta perdiendo protagonismo progresivamente por otros rincones que les gustan más.
Miércoles 24 de Enero de 2007

Uno de mis objetivos es que se respeten, aunque a veces es complicado, sobre todo cuando todos están atentos y que haya un pequeño grupo distraído y molestando porque impide a los demás escuchar el cuento, la música clásica o enterarse del trabajo del día y me distraen a mí.
Jueves 8 de Marzo de 2007

Contreras Domingo (1991)⁵⁸, considera que “cualquier acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que los profesores toman después de un complejo procesamiento cognitivo de información útil”. Siguiendo esta premisa, es fácil comprobar como durante el proceso de intervención, el profesor a veces modifica, cambia, vuelve atrás, avanza, prueba, investiga en la acción,... sobre todo con el elemento curricular más propicio de la didáctica como es la metodología. Un observador externo, no inmerso en el devenir del proceso, pudiese pensar que el profesor renuncia

⁵⁸ Contreras Domingo, José (1991) ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº 277, 5-28.

a sus creencias. Nada mas lejos de la realidad, a veces es necesario parar, tomar nuevo impulso para llegar más lejos.

Hay que recordar constantemente las normas, como hay que respetar a los compañeros, como hay que participar, el tema de la fila que no empujen. En fin cosas de cada día que se intentan se conviertan en hábitos.

Lunes 25 de Noviembre de 2007

El juego en los rincones se tiene que suspender por el ruido y los problemas causados.

Miércoles 7 de Marzo de 2007

Una niña protesta continuamente y llora (porque le han hecho burlas, porque no le dan el color que quiere, porque no puede coger los juguetes que ella quiere ya que los están utilizando otros). Otra niña continuamente habla y distrae a los demás.

Lunes 12 de Marzo de 2007

La clase está muy tranquila, da la impresión de que esta adormecida, el orden es mayor y el ruido es menor, espontáneamente ha habido momentos donde el silencio era lo único que se escuchaba.

Viernes 26 de Enero de 2007

Hay que darle un giro al rincón de los animales y proponerlo de otra manera a como lo he propuesto.

Martes 13 de Marzo de 2007

Hoy daba gusto estar en la clase, cada un estaba con su grupo en su rincón participando de los juegos, atendiendo a las aclaraciones y sin conflictos. Parece que van acostumbrándose a que para hacerse oír no hay que gritar y que se puede jugar con un nivel bajo de ruidos

Miércoles 16 de Mayo de 2007

6.4.2.- La Reflexión (MRE)

...tiempo de acción, tiempo de reflexión...

No sólo hacer por hacer, sino hacer y reflexionar sobre lo realizado. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, que es la reflexión que se realiza de forma individual o colaborativa sobre la intervención llevada a cabo sobre la reflexión en la acción. (Fajardo del Castillo, 2002: 13)⁵⁹.

La reflexión sobre la práctica realizada, permite la introspección y el conocimiento que el alumno tiene de su propia actividad, centrando su atención sobre lo realizado y pudiendo emitir juicios que podrán ser utilizados para las próximas prácticas. En palabras de Blázquez Sánchez (1999: 260)⁶⁰ "una

⁵⁹ Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁶⁰ Blázquez Sánchez, Domingo (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4ª Edición) Barcelona: INDE Publicaciones.

pedagogía dirigida y encaminada a la reflexión de las actividades realizadas y su lógica interna puede darnos la clave para abordar la enseñanza deportiva con la seguridad de estar colaborando al desarrollo de la inteligencia emocional.

La Asamblea ha sido muy organizada, han respetado los turnos, se han escuchado, y han prestado atención. Realizamos todas las actividades sin problemas y sin ninguna dificultad. Tratamos de que reflexionen sobre lo realizado y comprueben por si mismos que es mejor colaborar en los juegos que buscar ganar como sea.

Viernes 26 de Enero de 2007

Hoy hemos realizado cambios en las mesas y varios niños y niñas se han cambiado de mesa ya que me interesa que estén con otros compañeros/as y se relacionen con más niños/as, ya que en la rotación de rincones cada mesa va junta a un rincón y juegan-trabajan juntos los de esa mesa en ese rincón. Hemos tratado de que reflexionen que estos cambios son buenos para conocer mejor a los compañeros y compañeras.

Martes 10 de Marzo de 2007

Las asambleas últimamente funcionan bastante bien, se ve que ya han aprendido a que hay que hablar de uno en uno y pedir la palabra. También su vocabulario es más rico y expresan sus ideas con mayor seguridad.

Martes 22 de Mayo de 2007

6.4.3.- La Participación (MPA)

...la participación en las tareas de la clase, fomenta los valores del respeto y la responsabilidad...

Cuando la metodología de trabajo empleada son los pequeños grupos, es el propio grupo quien toma la mayoría de la toma de decisiones, bien de forma total o en colaboración con el profesor. Suele dar buenos resultados respecto a la cohesión y elementos afectivos de estos grupos naturales. Haciendo partícipes del grupo a cada uno de sus componentes, buscando un progreso colectivo, un trabajo en equipo, democratizar el medio e instaurar los valores y actitudes previstos en el diseño.

Hemos trabajado por rincones, uno de los rincones ha sido el del carnaval en el que había que realizar el pico del pato para nuestro disfraz de pato para el carnaval, la mayoría ha participado de manera muy activa en la elaboración, poniendo mucho interés

Miércoles 14 de Febrero de 2007

Han estado centrados en todas las actividades participando de manera activa en los juegos y prestándose los juguetes de unos a otros, algo que nos produce satisfacción, al ver como el alumnado comienza a darse cuenta de que todo es para todos.

Miércoles 25 de Abril de 2007

En el patio todos jugaron con el cohete, colaborando e inventando historias alrededor de él. Comentaban aspectos de los viajes espaciales, intercambiándose sus propias vivencias. Todos valoraron mucho que el

cohete era de todos, porque todos habían participado de alguna manera en su elaboración.

Jueves 14 de Junio de 2007

6.4.- El juego estrategia metodológica (MEM)

...hoy jugamos a aprender...

El contenido más global que se puede ofrecer dentro de las actividades docentes, es el juego. Su práctica habitual (juego cooperativo) se considera que desarrolla en los alumnos y alumnas actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social, basadas en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia.

Hemos repetido algunos juegos de imitación que hicimos ayer como eran los de imitar tareas domesticas que hacemos en casa.

Martes 23 de Enero de 2007

Les ha gustado bastante el juego del guardia urbano.

Jueves 8 de Marzo de 2007

Los juegos de lateralidad que tenía previstos para después del recreo los hemos realizado antes para activarlos un poco.

Lunes 12 de Marzo de 2007

Siete niñas y un niño han estado jugando con las muñecas (las tres mellizas y los ponys), otras tres niñas en la casita, todos los niños a excepción de uno en los juguetes o los animales o las construcciones, pero ningún niño ha estado con las muñecas o en la casita, algo poco frecuente.

Miércoles 21 de Marzo de 2007

Hasta antes del recreo han estado tranquilos después la clase se ha revolucionado, en el juego de lateralidad daba la impresión de que nadie escuchaba y que iba cada uno por su lado.

Martes 24 de Abril de 2007

6.5.- LA EVALUACIÓN (CEV)

...la observación, esa mirada interesada en el conocimiento de la realidad...

En el debate didáctico como en las preocupaciones de los distintos estamentos que integran la vida escolar, se encuentra la evaluación. Para muchos es un tema de difícil solución y de difícil acuerdo, pero indudablemente nos compromete a todos diariamente en los desafíos similares de esta hermosa tarea de educar.

La evaluación formativa supone que la actividad evaluadora ya no puede quedarse en la simple medición de lo que los alumnos han aprendido después de un periodo de enseñanza, sino que también debe servir para indagar en el

modo en que los alumnos aprenden; para detectar, en el momento en que se producen, los problemas o las dificultades de aprendizaje; para identificar cuáles son las prácticas de enseñanza más adecuadas o efectivas. Y todo ello para poder decidir qué es lo que debe hacer, tanto el profesor como el alumno, para conseguir unos mejores resultados en el proceso de aprendizaje. Nuestros criterios de evaluación pretenden verificar en que medida y cuando se produce el aprendizaje.

El alumnado comprende que es importante ayudar a mamá y papá en la casa.

Miércoles 22 de Noviembre de 2007

El alumnado es consciente de que en casa hay elementos que no hay que tocar (enchufes, electrodomésticos).

Jueves 25 de Enero de 2007

Son capaces de elaborar una careta realizando los pasos en el orden establecido. Recogen los materiales.

Miércoles 14 de Febrero de 2007

Participan de manera muy activa en la elaboración de su disfraz y valoran las realizaciones de los compañeros y compañeras.

Viernes 16 de Febrero de 2007

Han aprendido a compartir los materiales, los juegos y lo más importante los amigos y amigas.

Martes 17 de Mayo de 2007

...observar, bastante más que ver o mirar...

El Real Decreto 829 (2003)⁶¹ de Educación Infantil, indica que en esta etapa la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación

La observación es una mirada y una interpretación sobre la realidad donde el observador asume un papel activo. Su propósito central es comprender los procesos pedagógicos, otorgando un significado a lo observado con relación al conjunto de condiciones implicadas en la situación observada y en los actores involucrados.

Se valora principalmente el progreso realizado por el alumno, independientemente de escalas y se valora el proceso realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto. En el ámbito criterial se evalúa el avance del alumno hacia el objetivo propuesto y la distancia que lo separa de él. Esta

⁶¹ REAL DECRETO 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil. BOE 156 de 01/07/2003

distancia constituye las bases de la información a partir de la cual se ha de tomar una decisión.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VII

- Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4ª Edición) Barcelona: INDE Publicaciones.
- Barreto, M. y Valenzuela, L. (1988). *Socialización y educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Bolivar Botía, A. (2003). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*. Año III. Núm. 18.
- Calderón Astorga, N. (2004). *La socialización como elemento fundamental en la vida*. Universidad de Costa Rica.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México D.F.: Progreso.
- Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores, a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Contreras Domingo, J. (1991). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº 277, 5-28.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6, Núm. 2.
- Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en el contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Font Font, J. Mª. (2000). *La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir*. Ambit Maria Coral. Universitat Ramon Lluch.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: BasicBooks.
- Giménez Fuentes-Guerra, J. y Díaz Trillo, M. (2002). Diccionario de Educación Física en Primaria. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes - Buenos Aires - Año 8 - N° 47 - Abril de 2002*.
- Giolitto, P. (1984). *Pedagogía del medio ambiente*. Barcelona: Herder,

- Gómez, R. J. y otros. (1996). *Orientación y tutoría en Secundaria. Estrategia*. En Bolívar Botia, A. (1997) *Educación en valores y temas transversales en el vitae*. Cap. I, Almería: CEP.
- Grundy, S. (1987). *Currículo: product or praxis*. Lewes: Falmer Press.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Lagardera Otero, F. (1999). *Diccionario Paidotribo de la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Liceras Ruiz, Á. (1997). *Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- López Martínez, M. (dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo I. Granada: Editorial Universidad de Granada. p.p. 348-351.
- Marín Regalado, M^a. N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Marín Sánchez, R. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
- Martínez Martín, M. y Buxarrais Estrada, M. R. (1998). *Revista Aula*, Nº 70, Mayo. Barcelona.
- Morales del Moral, A. y Guzmán Ordóñez, M. (2000). *Diccionario temático de los deportes*. Málaga: Editorial Auguval.
- Moreno Olmedilla, L. (2001). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación.
- Navarrete Gutiérrez, J. L. (2006). Fomentemos el verdadero compañerismo. *Asociación Internacional de Clubes de Leones*. Disponible en <http://www.leonismoargentino.com.ar/index.htm>
- Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Actas Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, Págs. 53-72.
- Organización Mundial de la Salud (1996). Documento "Iniciativa Mundial de Salud Escolar".

- Palos Rodríguez, J. (1998). *Educación para el futuro: Temas Transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Pearson, L. B. (1992). *Conferencia Responsabilidad*. Miembro Asamblea General de la ONU. (Actas Séptima Asamblea).
- Pérez Pérez, D. M. (2005). *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral: La Habana (Cuba), Granada (España).
- Pérez Sánchez, C. (2000). *La escuela frente a las desigualdades sociales*. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En OEI Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 23. España. 2000.
- Prat Grau, M. y Soler Prat, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Puelles, G. (1996). Las funciones de la familia. La familia como agente educativo, en García Gómez, R. J. y otros. (1996) *Orientación y tutoría en Secundaria. Estrategias de planificación y cambio*. Madrid: Edelvives.
- Puig Rovira, J. M. y Trilla Bernet, J. (2001). La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana. *Cuadernos de Pedagogía* nº 240, pp.14-18.
- REAL DECRETO 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil. *BOE* 156 de 01/07/2003
- Rochon, A. (1991). *Educación para la salud. Guía práctica para realizar un Proyecto*. Barcelona: Masson.
- Román Pérez, M. y Díez López, E. (2002). La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. *Novedades Educativas* 12, nº 113, 38-40.
- Romero Cerezo, C. (1997). La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1. (0).
- Sauvé, L. (1997). "La educación ambiental: hacia un enfoque global y crítico". En: *Actas del Seminario de Investigación-formación edamaz*—octubre de 1996— Universidad de Quebec en Montreal.
- Shapiro, H. (1980). *Hombre, cultura y sociedad*. México: FCE
- Smiley, P. A. y Dweck, C.S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.
- Smith-Sebasto, N. J. (1997). *Environmental Issues Information Sheet EI-2* University of Illinois Cooperative Extension Service. Illinois (Estados Unidos).

- Soriano Ayala, E. y Giménez Muñoz, C. (1992). *Educación para el consumidor y para el usuario*. JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y CIENCIA. Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.
- Tuvilla Rayo, J. (2002). *Reformas Educativas, Transversalidad y Derechos Humanos*. Documento web disponible en: <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>
- Urdaniz, G. (1994). El conocimiento de las motivaciones deportivas y su relación con la gestión deportiva. *Ciencias Sociales y Deporte*. Pamplona: AEISAD.
- Vázquez González, M. (2002). Actualidad de los valores y las actitudes en educación. *Revista Universitaria Liceo*, núm.6, 34-37.
- Weinstein, C. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610.

Direcciones electrónicas:

[http:// www.leonismoargentino.com.ar/index.htm](http://www.leonismoargentino.com.ar/index.htm)

<http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>

CAPÍTULO VIII

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA: EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA: EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Conocer los criterios, intereses y las motivaciones por las que se guían los padres y madres a la hora de comprar juguetes a sus hijos e hijas.

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA DEL OBJETIVO: Indagar acerca de la influencia que el contexto sociocultural, mediático y escolar tiene sobre la adquisición de juguetes en el alumnado de Educación infantil.

3.- INTEGRACIÓN METODOLOGICA EN EL OBJETIVO: Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado de conducirse con respeto y responsabilidad en su forma de actuar en las tareas y actividades escolares ordinarias, así como del buen uso de los juguetes, materiales, instalaciones y espacios de los diferentes entornos que utilizan.

4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Indagar acerca de la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad y el compañerismo, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás.

5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Analizar los posibles cambios en los niveles de autoestima y autoconcepto del alumnado que participa en el programa de intervención, motivados por la influencia que el juego y el juguete tiene sobre ellos.

6.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Verificar el tratamiento que los temas transversales reciben en la familia, la escuela y los medios de comunicación, como principales agentes que intervienen en la socialización de los niños y niñas de Educación Infantil.

7.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Valorar y contrastar las diferentes estrategias metodológicas utilizadas en la intervención didáctica en el aula con alumnos y alumnas de Educación Infantil, para la transmisión y adquisición de actitudes y valores.

8.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Establecer propuestas conjuntas de mejora, dirigidas a las diferentes entidades de socialización, para dar soluciones a problemas que afectan al entorno social dónde se desenvuelve el alumnado.

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.
JACQUES DELORS, 1999

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del cuestionario pasado a padres y madres del grupo de alumnos y alumnas dónde se ha realizado la intervención, y que han sido expuestos en el Capítulo V, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados por el profesor en su Diario de clase y expuestas en el Capítulo VII, complementadas con las opiniones expresadas por el profesorado experto en Educación Infantil, que ha participado en el Grupo de Discusión.

En este capítulo trataremos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes.

El hecho de contrastar la información obtenida mediante el empleo de técnicas cuantitativas (cuestionario), con lo expresado en el Diario del Profesor, así como la opinión del profesorado que participa en el Grupo de Discusión (técnicas cualitativas) supone un avance en la investigación educativa que se realiza dentro del ámbito de la Educación Infantil. Esta integración metodológica plantea una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando resultados más contrastados. Ibáñez (1996)¹; Fajardo del

¹ Ibáñez, Sergio (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Castillo (2002)²; Palomares Cuadros (2003)³; Collado Fernández (2005)⁴; Vílchez Barroso (2007)⁵ y Marín Regalado (2007)⁶.

El proceso para el análisis y discusión de los resultados seguido, ha sido el siguiente: En primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las tres técnicas empleadas en el proceso de investigación (Cuestionario, Diario del Profesor y Grupo de Discusión), para así poder comprobar en qué medida se ha cubierto el objetivos planteado.

Esta triangulación tomará como base los datos obtenidos en el cuestionario, completando la información con las opiniones del profesor (Diario) y focalizaremos aún más las informaciones con las opiniones vertidas en el Grupo de Discusión con expertos.

² Fajardo del Castillo, Julio Javier (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

³ Palomares Cuadros, Juan (2003). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano «Dehesas del Generalife»*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁴ Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁵ Vilchez Barroso, Gema (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

⁶ Marín Regalado, María Nieves (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Conocer los criterios, intereses y las motivaciones por las que se guían los padres y madres a la hora de comprar juguetes a sus hijos

La Declaración Universal de los Derechos de la Infancia (⁷) reconoce el juego como un derecho fundamental, porque sin lugar a dudas, jugar posibilita situaciones óptimas para el desarrollo que influyen directamente en el sano crecimiento de los niños y niñas.

Por otro lado, no olvidamos que el juego no es una actividad exclusiva de la infancia. Jugar es un excelente recurso de diversión para todas las edades constituyendo además una importante actividad que favorece la relación y comunicación entre los padres y madres y otros niños y niñas. En esta importante actividad en la vida de las personas, el juguete adquiere un importante valor como elemento capaz de enriquecerla y estimularla, por ello, nos ha parecido de interés en esta investigación indagar acerca de los criterios que los padres y madres siguen para la compra de los juguetes a sus hijos e hijas, así como por las motivaciones que se guían para realizar esta compra.

□ CRITERIOS SEGUIDOS PARA LA COMPRA DE JUGUETES

➤ Períodos de compra de juguetes

En el cuestionario pasado a los padres y madres de la clase del Sol y realizando un resumen de las informaciones obtenidas en los ítems *¿Cuándo suele comprarle juguetes a sus hijos?*, hay que señalar que hay dos efemérides que destacan sobre el resto, en su cumpleaños y en Reyes Magos.

⁷ Aprobada en 20 de noviembre de 1959, esta declaración reconoce por primera vez la ciudadanía de los niños y niñas y se tienen en cuenta tres aspectos fundamentales:

- El Derecho de ser protegido frente a ciertas clases de conducta (abandono, malos tratos, explotación).
- El Derecho de acceder a ciertos beneficios y servicios (educación, atención sanitaria, seguridad social).
- El Derecho a realizar ciertas actividades y a participar en ellas.

La Declaración consta de 54 artículos y vienen agrupados y enumerados de la siguiente forma:

- Derecho a la Igualdad.
- Derecho a la Protección.
- Derecho a la Identidad y a la Nacionalidad.
- Derecho a tener una casa, alimentos y atención
- Derecho a la educación y a la atención al disminuido
- Derecho al amor de los padres y la sociedad.
- Derecho a la educación gratuita y a jugar.
- Derecho a ser el primero en recibir ayuda
- Derecho a ser protegido contra el abandono y la explotación
- Derecho a crecer en solidaridad, comprensión y justicia entre los pueblos

Los valores más altos se encuentran en la respuesta en *su cumpleaños* (82,2%), seguidos del 65,2% en *Reyes Magos*.

Estos datos son bastante coincidentes con los de la (UCA-UCE, 2007)⁸, en su estudio realizado en el 2007, en el que se resalta que la mayoría de las familias españolas (64%) los niños reciben regalos tanto el día de Navidad, como el de Reyes y en su cumpleaños.

➤ **Precio / calidad de los juguetes**

Los padres y madres siguen un criterio respecto al precio de los juguetes, y se resume en que si el precio de los juguetes es de menos de 5 euros suelen comprar de 3 a 5, mientras que los juguetes de más de 60 euros, la opción de compra se reduce a uno o dos juguetes.

El 60% de los encuestados responden que *si, se guían por el presupuesto* a la hora de comprar un juguete y el 39% de las personas encuestadas responden que no. También destacar la respuesta al ítem de *si, siempre tienen en cuenta el precio del juguete antes de comprarlo*, en el que la respuesta es mayoritaria (66%).

A la pregunta de *si se tiene en cuenta la variable relación calidad-precio* a la hora de elegir un juguete, el 26,1% indica que *siempre lo tiene en cuenta*, que junto al 34,8% que responde que *casi siempre*, suman porcentajes mayoritarios, frente al 39,1 que *casi nunca* o *nunca* lo tiene en cuenta.

➤ **Seguridad de los juguetes**

Ante la pregunta sobre *si se tiene en cuenta la seguridad del juguete antes de comprarlo*, el 73,9% de los encuestados responden que *siempre es tenido en cuenta*, frente a un 8,7% afirman que *nunca lo tienen en cuenta*.

La seguridad de los juguetes se armoniza a escala europea para que éstos respondan a las exigencias esenciales durante su fabricación. Las normas de los organismos europeos de normalización aportan la prueba de

⁸ UCA-UCE (2007). Unión de Consumidores de España. *El 62,4% de los juguetes mantiene el precio con respecto al año pasado*. Disponible en: http://www.uniondeconsumidores.info/php/lc_vernoticia.php?http_codnoticia=99

conformidad con las exigencias esenciales. Los juguetes que respetan estas exigencias llevan el marcado «CE» de conformidad. ⁽⁹⁾

En el Diario del Profesor también encontramos episodios de clase en los cuales se enfatiza en el objetivo de la seguridad, haciendo de ello una seña de identidad, del currículo de la clase del Sol.

*Identificar juguetes que pueden ser peligrosos y que deben evitarse.
Lunes 18 de Diciembre de 2006*

El CICC ⁽¹⁰⁾, en su estudio de 2007, ha analizado 660 juguetes y productos infantiles, de los cuales más de la mitad (373) presentaban incumplimientos de la normativa vigente.

También en el Grupo de Discusión se debate sobre la importancia que habría de darle al criterio de la seguridad en los juguetes que emplean los niños y niñas en sus juegos.

*Y luego esta la cuestión de la seguridad, es importante que los padres a la hora de comprar juguetes valoren la seguridad de los mismos y que puedan prever que algunos juguetes pueden ser peligrosos para sus hijos, creo además que hay una normativa europea sobre este tema
Profesora 7 (211-217) EFA*

➤ **Que sea educativo y fomenten capacidades**

Consideramos que los juguetes deberían en primer lugar atender a los gustos y necesidades del niño/a, que en estos momentos ya se presentan bastantes definidos. Así, respetando sus preferencias se logrará un nivel de motivación grande. Por otro lado, deben ayudar al niño a enriquecer su lenguaje, en interacción con el adulto y los iguales, en un contexto de diversión.

Las respuestas a la pregunta *si prefieren que los juguetes fomenten capacidades*, un 13,6% de los padres y madres responden que *si, siempre*, un 50% responden que *casi siempre*, un 31,8 responden que *algunas veces* y un 4,5% responden *no, nunca*. Las respuestas de la franja positiva superan el 63%, por lo que deducimos que existe una preocupación familiar por el juguete educativo.

⁹ Directiva 88/378/CEE del Consejo, de 3 de mayo de 1988, relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados miembros en materia de seguridad de los juguetes.

¹⁰ CICC (2007). Centro de Investigación y Control de la Calidad, Estudio del 2007. Ministerio de Sanidad y Consumo.

Al ser interrogados sobre si *Me gusta comprar los juguetes que ayudan al desarrollo de mi hijo/a*. Un 50% de las familias responden que *siempre les gusta comprar juguetes que ayuden al desarrollo de su hijo e hija*, un 45,5% responden que *casi siempre* y un 4,5% responden que *algunas veces*, un 0% responden que *nunca les gusta* comprar juguetes ayuden al desarrollo de su hijo e hija. Hay bastante unanimidad en este ítem, casi todas las familias siempre o casi siempre (95,5%), les gusta comprar juguetes que ayuden al desarrollo de sus hijos e hijas.

Sin embargo, hay diferencias importantes con los datos de los ítem anteriores, con los obtenidos en el ítem *¿Qué tiene en cuenta a la hora de comprar un juguete a su hijo?: Si es educativo*. Así, responden que *si tienen en cuenta el valor educativo* el 34,8% de las personas encuestadas, frente al 65,2% que responden que *no, tienen en cuenta el valor educativo* del juguete a la hora de comprarlo.

Estamos de acuerdo en que el objetivo del juego y de los juguetes siempre debe ir enfocado a la diversión del niño, pero eso no impide que combine otros factores instructivos. Evidentemente, no todos los juguetes tienen el mismo valor educativo, serán más beneficiosos en la medida en que promuevan la propia creatividad y la participación del niño.

En el Grupo de Discusión se pone de manifiesto la importancia que el juguete tiene para el aprendizaje de habilidades y la mejora en los niveles de las diferentes capacidades.

Yo pienso que también el juguete desarrolla la autonomía del niño. Cuando tu dejas jugar al niño durante el tiempo libre, estas permitiendo que se desarrolle de forma autónoma, que juegue por el mismo, que cree, que imagine. Hoy por ejemplo en la clase de tres años, estaban jugando al gato y al ratón con las piezas, estaban haciendo sumas, mira vamos a poner las verdes por un lado, las rojas por otras y el niño ahí estaba desarrollando conocimientos, se esta haciendo más autónomo por el mismo y a través del juguete en sí.

Profesora 2 (165-172) JMA

Todo depende del uso que se le quiera dar al juguete. El juego y al juguete se puede utilizar desde diferentes puntos de vista, y entre ellos está el educativo. Lo que no quita que el juego o el uso de un juguete, como algo lúdico, no deja de ser beneficioso para la maduración de los niños.

Profesor 6 (145-150) JML

Al igual que en la cuestión anterior, los padres que sigan criterios educativos, y tengan muy claro que sea de suma importancia esto, tendrán muy presente que los juguetes sean educativos y en esta línea harán sus compras. Luego habrá padres que no reparen en la importancia de comprar a sus hijos juguetes que ayuden a su desarrollo, simplemente se dejen guiar por las modas o las peticiones de los niños.

Profesor 6 (203-210) EFA

Hay opiniones que focalizan la atención de que no todos los padres y las madres tienen en cuenta estos criterios educativos a la hora de comprar los juguetes, dejándose llevar por la influencia de otros agentes de socialización, como los medios de comunicación o las modas.

...a ver los padres saben que en clase hay puzzles, que hay cuentos, que hay juegos de construcciones, que todos los juegos son educativos y en Navidad no se regalan esas cosas, se sigue comprando... vaya muchos, son conscientes de lo que hay a pesar de que lo saben no lo hacen y siguen comprando lo que quieren

Profesora (252-260) PRF

Hay padres que sí tienen en cuenta criterios educativos, y otros que no, que piensan sólo en que les guste a los niños/as, sin tener en cuenta si son educativos.

Profesora 7 (211-217) EFA

En la misma línea expresada en el Grupo de Discusión, el profesor en su diario de clase refleja pasajes, en los que incide en el valor educativo del juego respecto a la mejora de capacidades de todo tipo: cognitivas, afectivas, sociales, éticas y motrices, así como para el aprendizaje de habilidades tanto sociales como motrices.

El rincón de la pizarra, el cual han inventado ellos, esta funcionando muy bien, se van a pintar y los alumnos/as más maduros se ponen a escribir palabras conocidas por ellos, y a jugar con las letras y las palabras, lo que enriquece su vocabulario

Jueves 25 de Enero de 2007

Hoy tenía la intención de motivar el rincón de las letras, hemos estrenado un puzzle del abecedario, tiene bastantes piezas y hemos hablado que para realizarlo hay que hacerlo entre dos o más personas; hoy el rincón de las letras ha sido un éxito. También les he presentado un puzzle nuevo que ha gustado bastante.

Miércoles 18 de Abril de 2007

Los juguetes más utilizados han sido el rincón de los transportes, han estado construyendo carreteras con las vías del tren, las construcciones, la cocinita y el ordenador.

Martes 8 de Mayo de 2007

El cohete lo han coloreado (cilindro de papel higiénico) y le han pegado dos bases arriba y abajo, con él hemos trabado el reciclaje y como podemos fabricar un juguete sin comprarlo en la tienda En el patio todos jugaron con el cohete, colaborando e inventando historias alrededor de él. Comentaban aspectos de los viajes espaciales, intercambiándose sus propias vivencias.

Jueves 14 de Junio de 2007

➤ **Que fomente valores y actitudes positivas**

Nos pareció de sumo interés para el desarrollo de esta investigación y para la retroalimentación del Programa de Intervención el plantear la pregunta:

A la hora de plantear la compra de los juguetes tengo en cuenta sus valores formativos, para tratar de verificar la intencionalidad previa a la compra. Las respuestas de *sí, siempre* y de *casi siempre* suman el 78,2%, por lo que no deja lugar a dudas, de que los padres y las madres tienen en cuenta este criterio.

Los resultados son muy parecidos, a los de la pregunta dirigida a la compra (acción), como se puede apreciar por las respuestas emitidas al ítem IV.52: *Tengo en cuenta los valores que pueden transmitir los juguetes a la hora de comprarlos*. De esta manera, el (31,8%) responden que *siempre lo tienen en cuenta*, el 50% responden que *casi siempre*, y ningún encuestado responde *no, nunca*. Uniendo las dos opciones positivas obtenemos que el 81,3% tiene en cuenta los valores que pueden ayudar a transmitir los juguetes; es importante que no haya ninguna persona que no lo tenga presente, en clase hemos trabajado mucho este aspecto con el alumnado, evitando siempre juguetes que pudieran transmitir valores negativos.

Veamos un episodio de enseñanza sobre la compra de juguetes en Navidad.

A cada familia se le entrega una serie de recomendaciones para comprar los juguetes de Navidad, se les recomienda que no compren juguetes bélicos, ni juguetes sexistas, que no se dejen influenciar solo por la opinión de sus hijos o por los anuncios de televisión y que tengan en cuenta una serie de criterios como la edad, la seguridad, que les permita realizar algún aprendizaje, se les recomienda que compren libros adaptados a su edad, y que no les compren juegos pasivos como las videoconsolas o los videojuegos.

Viernes 22 de Diciembre de 2006

De nuevo en la asamblea hemos hablado de los juguetes que nos van a traer los Reyes Magos o Papa Noel. La mayoría de las niñas van a pedir muñecas, juguetes de pintar a las muñecas, ponys, casi todos los juguetes son muñecas que anuncian en TV o que son protagonistas de dibujos animados. Los niños la mayoría piden juguetes como camiones y objetos relacionados con superhéroes como spiderman o robots o muñecos articulados, solo una niña va a pedir un coche, ningún niño pide juguetes tradicionales de niñas. Algunos niños/as les van a regalar libros, puzzles, juegos de mesa, pero más influenciados por los padres que por voluntad propia.

Nadie ha pedido pistolas, juguetes bélicos, solo un niño que ha pedido un videojuego, pero justifica que es matar de mentira.

Lunes 18 de Diciembre de 2006

En el Grupo de Discusión se resalta, la idoneidad del juguete didáctico en la transmisión y adquisición de valores, proponiéndose acciones conjuntas con los padres y madres para seguir en esta línea de concienciación.

...Pero otros juguetes pueden desarrollar en el niño actitudes y valores que los consiguen sólo jugando y compartiendo con otros.

Profesora 8 (153-156) JML

Yo creo que como propuesta de mejora, una buena comunicación padre profesor me parece una propuesta magnífica, de orientación, yo como maestra en el aula veo que a lo mejor que sea un juego visual, que el niño este buscando, que este escuchando, que este atento que preste atención es mucho mas interesante.

Profesora 1 (246-251) PRF

Pero una cuestión son las intenciones a la hora de las compras y otras las creencias. La distinción entre creencias y concepciones no es importante en sí misma, más bien con relación a otras estructuras como actitudes, conocimiento, y prácticas. La noción de actitud es central en psicología social. (García Cabrero, 2003)¹¹. Las actitudes se relacionan estrechamente con las creencias, sobre todo cuando se consideran como disposiciones hacia la acción (como en Brown y Cooney, 1982)¹². La mayoría de los autores ven creencias como algo con una carga afectiva importante relacionadas con preferencias, inclinaciones, y líneas de acción. Así, las creencias pueden mostrar aspectos afectivos de la personalidad. De esta forma, hemos querido matizar las preguntas relacionadas con los aspectos educativos de las capacidades cognitivas y motrices, con las relacionadas con los valores y con las capacidades afectivas, sociales y éticas. Para ello hemos utilizado las variables de juguete sexista y juguete bélico.

- **Diferencias de Genero**

La respuesta al ítem: *Al comprar un juguete me da igual si es para un niño o una niña*, sólo el 40,9% responde que *sí le da igual*, frente al 59,1% que manifiesta que *no le igual* que el juguete sea para un niño o para una niña. Un dato preocupante éste, ya que hay once familias que responden que algunas veces tienen en cuenta que el juguete sea para niño o niña y 4 familias responden rotundamente que no les da igual que sea para un niño o niña, da la impresión que se reproducen los estereotipos de juguetes solo para niños y juguetes solo para niñas.

¹¹ García Cabrero, Benilde (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII(3), No. 127, Julio-Septiembre de 2003.

¹² Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18.

Martínez Reina (2005)¹³, apunta que “*nuestra cultura está teñida de estereotipos de género y éstos quedan reflejados de una manera u otra en los juegos y juguetes infantiles. Así, el objetivo de este estudio ha consistido, principalmente, en valorar la competencia sobre los estereotipos de género que niños y adultos tienen de los juguetes*”. En los resultados obtenidos, se demostró que la capacidad sobre los estereotipos de género de los niños es mayor cuando éstos son más pequeños, que a medida que tienen más edad su aptitud es mayor.

Ante las preguntas de *si regalaría un juguete a un niño si es tradicionalmente de niña o una niña si es tradicionalmente de niño*, las respuestas en porcentajes son los siguientes:

- Un 9,1% responde *si, siempre* tanto a un niño como a una niña
- Un 27,3% responden que *casi siempre* se lo comprarían tanto a un niño como a una niña
- Un 45,5% responde que *algunas veces* le regalaría a su hijo un juguete que tradicionalmente ha sido de niña
- Un 50% responde que *algunas veces* le regalaría a su hija un juguete tradicionalmente de niños
- Un 18,2% responde que *nunca* le compraría a su hijo un juguete considerado de niña y un 13,6% responde que *nunca* le compraría a su hija un juguete considerado de niño

Los porcentajes son muy similares tanto en las respuestas para los hijos y para las hijas. Como en anteriores respuestas se observa como las familias parecen que siguen teniendo prejuicios y estereotipos con algunos juguetes y siguen asignándole un género a los juguetes.

Los esfuerzos del profesor para cambiar esta realidad se hacen patentes en el Diario, al analizar los siguientes episodios:

En la asamblea hemos hablado sobre los juguetes que tenemos en casa, a todos les gusta la cocinita, los coches, los puzzles, y hemos hablado si podemos pedir juguetes parecidos a los que tenemos en el colegio, nadie pone objeciones a que un niño juegue con muñecas o una niña juegue con coches porque en la clase lo hacen, pero a la hora de pedirnos esos mismos juguetes la justificación que dan es que a mi me gustan mas los coches o a mi me gusta mas el carrito del bebe.

Martes 12 de Diciembre de 2006

¹³ Martínez Reina, María del Carmen (2005). *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Siete niñas y un niño han estado jugando con las muñecas (las tres mellizas y los ponys), otras tres niñas en la casita, todos los niños a excepción de uno en los juguetes de los animales o las construcciones, pero ningún niño ha estado con las muñecas o en la casita, algo poco frecuente.

Miércoles 21 de Marzo de 2007

Así, también hay manifestaciones de que incluso siendo niños y niñas tan pequeños, ya tienen ciertas preferencias, que en absoluto han sido aprendidas en el centro escolar, en el que se cuida mucho estos aspectos, relacionados con la Igualdad. Así, al ser interrogados sobre “que les van a echar los Reyes”, las respuestas no dejan lugar a dudas.

La mayoría de las niñas van a pedir muñecas, juguetes de pintar a las muñecas, ponys, casi todos los juguetes son muñecas que anuncian en TV o que son protagonistas de dibujos animados.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Los niños la mayoría piden juguetes como camiones y objetos relacionados con superhéroes como spiderman o robots o muñecos articulados, solo una niña va a pedir un coche, ningún niño pide juguetes tradicionales de niñas.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Los niños prefieren los juguetes, muñecos que lanzan rayos y monstruos, hay que intervenir porque el juego deriva en que los muñecos comienzan a luchar.

Lunes 5 de Febrero de 2007

Las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión de expertos en Educación Infantil, coinciden con las percepciones del profesor y con los datos de los cuestionarios, en el sentido de que los juguetes no tienen género, es la sociedad en su conjunto quien les asigna determinados roles.

Si cogemos cualquier juego, el que sea, y lo sacamos fuera de la sociedad a la que pertenece, por si mismo no tiene género, pero en el momento en que forma parte de la sociedad, inevitablemente, esta sociedad lo dota de género.

Profesor 6 (510-514) JSX

Los juguetes no deberían tener género se los otorgamos nosotros, cuando marcamos las diferencias

Profesora 8 (515-517) JSX

Yo también estoy de acuerdo en eso, es que en un aula de Infantil en ninguna clase se debe plantear jugamos con coches o con muñecas, no jugamos con todo, es que ahí es donde está el problema, que un coche no es para un niño, podemos jugar a ser bomberos, podemos jugar a ser bomberos y estamos jugando todos, entonces claro si empiezas a distinguir y ellos eligen, los niños se van a ir a los coches y las niñas se van a ir a las muñecas, y ahí debe de estar la labor del docente.

Profesora 2 (545-552) EES

Luego tu vas a conducir de mayor, una niña va a conducir de mayor y un niño va a tener que planchar, hacer la cama y coger el mocho y llevar el carrito de la compra.

Profesor 4 (553-556) EES

- **Juguete bélico**

Las respuestas al ítem IV.36: *Al comprar un juguete tengo en cuenta si puede ser violento*, con resultados en la franja *positiva* por encima del 95%, no deja lugar a dudas, de que las familias *si tienen en cuenta* que el juguete que compren no fomente la violencia. Es importante, que la totalidad tenga en cuenta *siempre o casi siempre* que el juguete no sea violento, algo que cuidamos bastante en el colegio y que concienciamos no solo a nuestro alumnado sino también a las familias, ya que bastante violencia gratuita ya, en los medios de comunicación. Así, se expresa en el Diario del Profesor:

Hoy hemos hablado de los juguetes que les traerán los "reyes" y hemos insistido en que pidan juguetes que no sean bélicos, que los juguetes no los hay de niños y de niñas, sino que todos pueden jugar con todo. Hemos insistido en que hay que jugar con otros niños o con sus familiares, que los juguetes son para que todos puedan jugar. No se si lo habrán entendido, espero que en casa estos mensajes puedan ser reforzados.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Nadie ha pedido pistolas, juguetes bélicos, solo un niño que ha pedido un videojuego, pero justifica que es matar de mentira.

Lunes 18 de Diciembre de 2006

No obstante, hay opiniones discrepantes en el Grupo de Discusión, en las que se señala que algunos padres y madres no tienen en cuenta este criterio, fundamentalmente porque no asocian los juguetes de simulación bélica con la violencia que pudiese originar su práctica.

...pero en la mayoría en Navidad lo que se busca es darle el capricho al niño y tu le vas a regalar lo que el niño más interés tenga aunque sea un juguete bélico, un juguete sexista, muchos padres lo hacen por dar el capricho a su niño.

Profesora 2 (290-295) JCO

Porque incluso venden que yo lo he visto, que alguna vez ha aparecido algún niño en la clase con el kit del policía, y se lo quité cuando llegó y le expliqué porqué, que son las esposas, la porra, la pistola, el silbato y eso pues no se anuncia en televisión porque seguramente habría problemas si se anuncia en televisión, pero eso se compra y se compra en las tiendas de veinte duros.

Profesor 3 (335-342) JBE

Porque también ahí que hacer una reflexión, no habría juguete bélico si no hubiera una sociedad violenta pero creo que es más difícil cambiar la sociedad, el objetivo es el buscar el equilibrio entre ir quitando el juguete, en el medio en el que el niño se mueve y paralelamente ir evolucionando en una sociedad más pacífica, pero son cosas que creo que deben de ir, no quitar el juguete para construir una sociedad pacífica ni esperar a que la sociedad sea pacífica para que el juguete bélico o violento ya no tenga razón de existir.

Profesor 4 (375-384) JBE

□ **MOTIVACIONES E INFLUENCIAS PARA LA COMPRA DE JUGUETES**

➤ **Opinión de los hijos**

Planteamos a los padres la pregunta de si influye *la opinión de los hijos/as a la hora de elegir los juguetes*, del análisis de los resultados podemos inferir que veinte personas responden que se guían por la opinión del hijo/a al comprar un juguete, 15 mujeres y 5 hombres. Tres personas responden que no se guían por lo que dice el hijo/a, 1 hombre y 2 mujeres.

La interpretación de este dato demuestra que la opinión del hijo/a es *muy importante* un 87% frente a un 13% que afirma que no se guía por lo que diga el hijo/a.

Hace diez años eran los padres y madres los que tomaban la decisión de compra de juguetes. Hoy son los niños. Esta es la conclusión a la que llega el primer estudio sobre hábitos de vida saludable del observatorio idea sana EROSKI (2007)¹⁴. El profesorado experto del Grupo de Discusión también insiste, en que estos criterios son los que más siguen los padres a la hora de comprar los juguetes.

Que les guste al niño, que no sea muy caro y por último se pueden plantear un aprendizaje

Profesora 8 (213-214) EFA

Yo creo que realmente el problema esta en los padres, madres, escuela, escuela-padres, porque a los niños con que te hayan pedido el micromachine si luego al final le terminas trayendo un regalo que jugando con papá y mamá te lo pasas bien, te diviertes y aprendes se le olvida lo que no le han traído y quería, yo creo que el problema esta en saber los padres enfocar o saber vender el producto a ese niño.

Profesora 1 (235-241) EFA

¹⁴ Observatorio Idea Sana EROSKI (2007). *La opinión del niño*. Disponible en: [http:// ideasana.fundacioneroski.es /web/es /17/opinion/](http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/17/opinion/)

➤ **Influencia de la Televisión en la compra de los juguetes**

Hoy, ya nadie tiene dudas acerca de la veracidad de la afirmación “*la televisión se ha convertido en uno de los principales agentes de socialización*”. Es decir, que los programas de la pequeña pantalla son un condimento básico en el “*alimento*” de los primeros años de vida de los individuos, sobre todo a la hora de incorporar el conjunto de reglas y comportamientos de una determinada sociedad.

Junto a la familia y a la educación formal o reglada (Educación Primaria y Secundaria), la televisión es una de las principales fuentes de conocimiento y de autoridad en las sociedades occidentales. A través de sus contenidos, el medio televisivo difunde modelos de vida, normas de comportamiento, valores sociales... a los televidentes de todas las edades y de todas partes del mundo.

En el ítem II.16., planteamos a los padres y a las madres que si *Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en televisión*. Las respuestas en la categoría de *casi siempre* es del 13%; en la de *algunas veces* el 65,2%. Parece que la televisión influye en algunos casos, pero no siempre, otros medios publicitarios, la opinión del hijo/a o de y las de las familias también influye, pero es interesante ver que la televisión no es la que manda en este aspecto.

El profesor tiene en cuenta estos aspectos y facilita información de calidad a las familias, para mejorar su nivel de reflexión sobre lo que es adecuado para sus hijos, aunque se reconoce que es difícil sustraerse a la influencia de los medios de comunicación, fundamentalmente la televisión. Así, se expresa en el Diario del Profesor.

Información a los padres/madres: Día de las notas. A cada familia se le entrega una serie de recomendaciones para comprar los juguetes de Navidad, se les recomienda que no compren juguetes bélicos, ni juguetes sexistas, que no se dejen influenciar solo por la opinión de sus hijos o por los anuncios de televisión y que tengan en cuenta una serie de criterios como la edad, la seguridad, que les permita realizar algún aprendizaje, se les recomienda que compren libros adaptados a su edad, y que no les compren juegos pasivos como las videoconsolas o los videojuegos.

Viernes 22 de Diciembre de 2006

La mayoría de las niñas van a pedir muñecas, juguetes de pintar a las muñecas, ponys, casi todos los juguetes son muñecas que anuncian en TV o que son protagonistas de dibujos animados.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Son numerosas las investigaciones que demuestran que los programas emitidos poseen un carácter claramente conservador y que resaltan valores como la competitividad, el individualismo, el echar mano a la violencia para resolver los conflictos, la estimulación al consumo... (Alonso y Gallego, 1992)¹⁵.

Las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión son críticas con los medios de comunicación, por la influencia que tienen sobre los niños y la presión que estos ejercen sobre sus padres, lo que en ocasiones puede crear distorsiones, entre lo que se piensa y lo que en realidad se compra.

...la demanda (se refiere al juguete) hoy en día se puede construir con multitud de recursos, como estáis comentando con los medios de comunicación con un bombardeo masivo de anuncios de lo que te quieren vender, o sea que la demanda no viene de la oferta, no es reciproca esa ley de oferta demanda sino que la demanda se construye.

Profesor 4 (220-237) JCO

Es una pena pero es que es puro y duro marketing televisivo, nada educativo.

Profesora 1 (175.176) EME

Si estoy de acuerdo contigo los medios de comunicación tienen una influencia decisiva en los niños y por supuesto en los padres.

Profesor 4 (177) EME

Los medios de comunicación influyen en todo y en todos, por lo que no iban a ser menos en la decisión que toman los padres a la hora de comprar juguetes

Profesor 6 (230-232) EME

Si, ya que se los ponen mucho más atractivos y fantásticos, y mostrando imágenes que relacionan el juguete con el género.

Profesora 8 (233-234) EME

Tur Viñés (2001)¹⁶ en su investigación, demostró que la influencia de la televisión en la compra de juguetes es muy grande, ya que existe una buena adecuación de la composición del mensaje televisivo a la edad. Describiendo el patrón de la publicidad de juguetes en televisión subrayando los aspectos que la hacen peculiarmente reconocible atendiendo también, a la dinámica de este mercado, como son el colorido, la música, el mensaje y la propia presentación del juguete.

¹⁵ Alonso, C. M., y Gallego, D. J. (1992). *Cómo enseñar a ver críticamente la televisión*. Cursos de formación del profesorado. Madrid: UNED.

¹⁶ Tur Viñés, Victoria (2001). *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión. estudio de las variables audiovisuales, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots emitidos durante 1999 en España. Particularidades en la edad target y sexo target*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.

➤ **Sobre el Numero de juguetes**

Para jugar no es imprescindible tener y acumular muchos juguetes. El consumo sostenible es aquél que permite cubrir nuestras necesidades actuales sin perjudicar la capacidad del medio ambiente para satisfacer las demandas de las generaciones futuras. En este sentido, les formulamos a los padres y madres del curso del Sol la pregunta de *¿Cree que su hijo tiene demasiados juguetes?* Al analizar los datos sobre el número de juguetes que tienen los hijos e hijas, ningún encuestado responde que tiene pocos juguetes o menos de los deseables. Un total de 10 personas responden que *sí, que tienen mas de los que deberían*, todas estas personas que responden son mujeres. Hay que destacar, que ninguna frecuencia obtuvo la categoría *que tiene pocos juguetes*, opción que estaba en el cuestionario y que las personas que responden *que tienen más de los que deberían*, siempre son mujeres.

Estos datos son significativamente menores que los establecidos por la (UCA-UCE)¹⁷, que consideran que el 61% de los padres cree que sus hijos tienen *"más juguetes y regalos de lo conveniente"*, el 42 % opina que *reciben "una cantidad adecuada de juguetes y regalos"* y sólo el 2% cree que *tienen menos regalos y juguetes de lo que sería recomendable*.

En la clase, se reflexiona sobre el consumo responsable, así se refleja en el Diario del Profesor:

Hemos hablado en clase de la importancia de no pedir muchos juguetes para los Reyes y de que no podemos pedir todo lo que vemos en la tele. Parecen tener bastante claro que hay un numero limitado de juguetes y la mayoría conocen por lo que les han dicho en casa que no pueden pedir mas de tres juguetes, la conclusión a la que hemos llegado es que los camellos de los Reyes Magos no pueden ir muy cargados de juguetes porque no podrían con todos y que como los Reyes son tres, cada uno trae un juguete.
Miércoles 13 de Diciembre de 2006

He intentando concienciarles de que no podemos pedir todos los juguetes que vemos en la televisión, entienden que no se puede tener todo pero me queda la duda de si solo lo entienden conmigo o también con los padres o de si a los padres si que les piden muchos juguetes.
Lunes 11 de Diciembre de 2006

Resumiendo, hay que considerar lo que sigue:

¹⁷ UCA-UCE (2002). Unión de Consumidores de España.

- Los valores más altos respecto a cuando comprar los juguetes, se encuentran en la respuesta en *su cumpleaños* (82,2%), seguidos del 65,2% en *Reyes Magos*.
- El 60% de los encuestados responden que *si se guían* por el presupuesto a la hora de comprar un juguete y nueve personas (39%) responden que no. También destacar la respuesta al ítem de *sí, siempre tienen en cuenta el precio del juguete antes de comprarlo*, en el que la respuesta es mayoritaria (66%).
- A la pregunta de *si se tiene en cuenta la variable relación calidad-precio* a la hora de elegir un juguete, el 26,1% indica que *siempre lo tiene en cuenta*, que junto al 34,8% que responde que *casi siempre*, suman porcentajes mayoritarios, frente al 39,1 que *casi nunca* o *nunca* lo tiene en cuenta.
- Existe unanimidad en que los juguetes que se compran deben atenerse prioritariamente al criterio de seguridad, en ello coinciden las familias, la escuela y los expertos.
- Los datos del cuestionario, la opinión de los expertos y las reflexiones del profesor plasmadas en su Diario, coinciden en que no es un criterio mayoritario de compra, el que el juguete entre dentro del grupo denominado juguete educativo.
- Las familias de manera mayoritaria expresan en sus respuestas que siguen teniendo prejuicios y estereotipos con algunos juguetes y siguen asignándole un género a los mismos.
- Las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión de expertos en Educación Infantil, coinciden con las percepciones del Profesor y con los datos de los cuestionarios, en el sentido de que los juguetes no tienen género, es la sociedad en su conjunto quienes les asignan determinados roles.
- La totalidad de las familias manifiesta que *siempre* o *casi siempre* tiene en cuenta que el juguete que va a comprar no sea violento, algo que se cuida mucho en los centros de Educación Infantil, expresado por el profesor en su Diario y en las opiniones vertidas en el Grupo de Discusión.
- La compra de los juguetes por parte de los padres y madres está influenciada en primer lugar por el gusto de los hijos y en segundo lugar por la influencia ejercida por la televisión y los medios publicitarios.
- Hay unanimidad al considerar que los niños y niñas tienen más juguetes que los necesarios, para el desarrollo normal de sus juegos, lo que evidencia una necesidad de educación al consumidor, desde las distintas instituciones de socialización.

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA DEL OBJETIVO: Indagar acerca de la influencia que el contexto sociocultural, mediático y escolar tiene sobre la adquisición de juguetes en el alumnado de Educación infantil

□ LA INFLUENCIA DEL ENTORNO SOCIOCULTURAL

Contribuyen a aportar información para verificar la consecución de este objetivo, en la categoría de entorno sociocultural, los ítems: *Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en un catálogo; Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en un comercio; Al comprar los juguetes tengo en cuenta lo que suelen comprar a sus hijos, mis amigos o familiares.*

Estamos convencidos de que el juego, como animación lúdica es, por definición, animación sociocultural, y en consecuencia, desde el punto de vista de los espacios físicos para su desarrollo ocupa, por derecho propio, un lugar en las instituciones socioculturales, tradicionales o novedosas. Los comerciantes y fabricantes de juguetes, mediante la publicidad a través de sus catálogos, de los medios de comunicación locales, o medios masivos, dependiendo de su potencial económico, estimulan una cultura de consumo que nada tiene que ver con el verdadero valor del juguete como motivador de la acción lúdica. Los padres y madres en opinión de Fullera Bandera (2006)¹⁸ *“contribuyen, además, a agravar el problema al imponer a sus hijos sus propias preferencias personales a la hora de adquirir juguetes para ellos.”*

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, nos ha parecido de interés el indagar cerca de la influencia que el entorno sociocultural en el que se desenvuelven los niños y sus familias, tiene sobre la adquisición de juguetes. Así, en la respuesta al ítem II.17: *Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en un catálogo*, el 17,4% responde que *casi siempre* se influyen por lo que han visto en un catálogo, siendo la respuesta mayoritaria la opción *algunas veces* (78,3%). En este caso, consideramos que el catalogo puede influir, pero no decisivamente, aunque si suele orientar en los precios, aspecto del juguete y tipo de juguete.

En la misma línea se expresan los padres y madres al responder al ítem II. 18: *Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en un comercio*, así, sólo el 4,3% de las personas que responden lo hacen en la opción *sí, siempre*. Un 21,7% responden que *casi siempre eligen un juguete por lo que han visto*

¹⁸ Fullera Bandera, Pedro (2006). *Animación lúdica: las ludotecas*. Fuente: Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación. Disponible en: www.redcreacion.org/documentos/congreso8/PFullera2.html

en un comercio y la opción mayoritaria elegida por el 73,9% es la de *algunas veces*.

En cuanto a la influencia que pueden tener otras personas del entorno, las respuestas al ítem IV.40: *Al comprar los juguetes tengo en cuenta lo que suelen comprar a sus hijos, mis amigos o familiares*, las opciones mayoritarias que son elegidas corresponden a la categoría *algunas veces* (36,4%), mientras que la categoría *nunca lo tienen en cuenta*, es elegida por el (59,1%). La influencia familiar y de las amistades no parece tener demasiada repercusión por parte de las familias a la hora de adquirir un juguete, así, mas de la mitad afirman que nunca lo tienen en cuenta.

Según un estudio realizado entre 1997 y 2002 por la Unión de Consumidores de España (UCA-UCE)¹⁹, los resultados reflejaron que, en opinión de los padres y madres, las preferencias están motivadas por los escaparates y la publicidad (47%), sus amigos y lo que ven que tienen otros niños (24%), datos muy próximos a los obtenidos en nuestra investigación.

El profesorado participante en el Grupo de Discusión matiza que el entorno sociocultural tiene influencia sobre la compra de juguetes, destacando el papel de la publicidad, de las modas establecidas, de las influencias de otras personas, lo que hace que se modifique el equilibrio entre la oferta y la demanda.

A veces se atribuye el uso del juguete o la compra del juguete a la ley de la oferta y la demanda pero la demanda hoy en día se puede construir con multitud de recursos, como estáis comentando con los medios de comunicación con un bombardeo masivo de anuncios de lo que te quieren vender, o sea que la demanda no viene de la oferta, no es reciproca esa ley de oferta demanda sino que la demanda se construye.

Profesor 4 (220-237) JCO

...me ha parecido ver este año un anuncio de una casa un niño y una niña, es la actitud, si empezasen a anunciar el mocho, la fregona, no a la niña sino al niño y a la niña jugando con ellos pues seria genial, yo no veo que ese juguete no sea correcto.

Profesor 4 (500-510) JSX

...los criterios de selección de los juguetes están aprobados por el Ministerio de Energía e Industria y por el de Sanidad y Consumo y no aparece en primer lugar Educación y Cultura, entonces esos criterios el Ministerio no esta integrado, como se puede llevar un control sobre el juguete bélico por ejemplo, sobre la utilización del juguete sexista.

Profesor 4 (325-334) JSX

¹⁹ UCA-UCE (2002). Unión de Consumidores de España.

Conocemos que mediante el aprendizaje socializador, el niño y la niña va captando los valores y normas de su sociedad, descubriendo y aprendiendo los comportamientos de los demás y a la vez, identificándose como miembro de su sociedad. Podríamos decir, que es un proceso de interiorización de normas que, si bien por un lado es positivo e incluso imprescindible para una buena convivencia, por otro lado, tienen el inconveniente de inculcarnos valores sin que de ellos nos hallamos planteado en multitud de ocasiones, si son o no correctos, adecuados o sencillamente, si son valores asumidos por nuestra sociedad, que no tienen por qué ser igualmente asumidos por otras sociedades. En este sentido hay opiniones clarificadoras, de la influencia del entorno sobre las personalidades en formación.

Si cogemos cualquier juego, el que sea, y lo sacamos fuera de la sociedad a la que pertenece, por si mismo no tiene género, pero en el momento en que forma parte de la sociedad, inevitablemente, esta sociedad lo dota de género.

Profesor 6 (510-514) JSX

Si tu dijeras, peluquería niñas y coches niños ya el juguete es sexista

Profesor 4 (530-531) JSX

A mí lo que me sorprende es que la sociedad en la que estamos en el día a día en el que vivimos, que los roles cada día están mas igualados, que sigams todavía con esto hace veinte o treinta años que sigue igual o sea que me parece increíble que no hayamos avanzado nada.

Profesora 1 (557-562) EES

Estas opiniones son corroboradas en el Diario del Profesor, que aun teniendo en cuenta, de que se trata de niños y niñas muy pequeños (5-6 años), ya en ellos se manifiestan ciertas tendencias hacia la diferenciación de los juguetes por género, mucho más que en los aspectos reseñados de juguete bélico o que pudiesen fomentar algún tipo de violencia.

Los niños la mayoría piden juguetes como camiones y objetos relacionados con superhéroes como spiderman o robots o muñecos articulados, solo una niña va a pedir un coche, ningún niño pide juguetes tradicionales de niñas.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Los niños prefieren los juguetes, muñecos que lanzan rayos y monstruos, hay que intervenir porque el juego deriva en que los muñecos comienzan a luchar.

Lunes 5 de Febrero de 2007

Nadie ha pedido pistolas, juguetes bélicos, solo un niño que ha pedido un videojuego, pero justifica que es matar de mentira.

Lunes 18 de Diciembre de 2006

□ LA INFLUENCIA DEL ENTORNO MEDIÁTICO

En el ítem II.16., les planteamos a los padres y a las madres que si *Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en televisión*. Las respuestas en la categoría de *casi siempre* son del 13%; en la de *algunas veces* el 65,2%. Pero si cotejamos los resultados de este ítem con los encontrados en la respuesta a la pregunta de si *la opinión de los hijos/as influye a la hora de elegir los juguetes*, en el que se manifestaba que la opinión del hijo/a es muy importante en un 87%, frente a un 13% que afirma que no se guía por lo que diga el hijo/a, y estos a su vez tienen influencia de los medios de comunicación, sobre todo del medio hegemónico en estas edades que es la televisión; hay que concluir que esta influencia es real y manifiesta. Así, lo corroboran todas las opiniones manifestadas en el Grupo de Discusión.

Es una pena pero es que es puro y duro marketing televisivo, nada educativo.

Profesora 1 (175-176) EME

Si, estoy de acuerdo contigo, los medios de comunicación tienen una influencia decisiva en los niños y por supuesto en los padres.

Profesor 4 (177-178) EME

Yo lo veo mas doble porque la franja horaria en la que normalmente ya, además ya desde por lo menos hace un mes, es la franja horaria donde el niño puede estar frente a la televisión, tristemente no y ahí es donde se empieza a bombardear en los espacios televisivos entre "comillas" infantiles

Profesor 5 (225-230) EME

Es verdad que, salvo excepciones, el conjunto del medio televisivo, puntal de la denominada educación informal, establece una relación con la educación formal (reglada e impartida en colegios) más propicia a la competencia que a una amigable complementariedad. En muchas ocasiones, los mensajes que emanan de estas dos instancias de formación son contradictorios, mientras la escuela plantea valores de paz, de amistad, de igualdad, los medios de comunicación no parecen que vayan en la misma línea.

Los medios de comunicación influyen en todo y en todos, por lo que no iban a ser menos en la decisión que toman los padres a la hora de comprar juguetes

Profesor 6 (230-232) EME

Si, ya que se los ponen mucho más atractivos y fantásticos, y mostrando imágenes que relacionan el juguete con el género.

Profesora 8 (233-234) EME

Es que a veces lo que a nosotros nos cuesta 5 horas todos los días, la tele en 15 minutos nos lo deshace y al día siguiente vuelves a trabajarlos, pero al día siguiente el niño vuelve a ver la televisión y al día siguiente va a

volver a ser lo mismo, entonces parece que se le están mandando mensajes contradictorios al niño y entonces el niño entiende que en el cole no puede haber pistolas porque el maestro o la maestra no quieren pistolas pero en casa pues...

Profesor 3 (410-420) EME

Estas luchando contra una sociedad, estas luchando contra la tele, contra los padres, es que es agotador, es que llega un momento del agobio absoluto y es agotador y es luchar contra un bombardeo absoluto.

Profesora 1 (406-410) JBE

□ LA INFLUENCIA DEL ENTORNO ESCOLAR

La escuela infantil, se esfuerza por ofrecer cada día en propiciar que el juguete que utiliza el niño/a en sus juegos sea estimulador de cualquier aspecto del desarrollo del niño o niña: motriz, cognitivo, social, afectivo... de capacidades, acciones, habilidades y actitudes. Un juguete no tiene que ser demasiado realista, ni muy complicado, ni perfecto. El juguete deja de ser juguete, cuando en lugar de ser un punto de partida es un punto de llegada. Un juguete no tiene que ser un itinerario a seguir, sino el estímulo para descubrir.

Con juguetes fuertemente estereotipados o sofisticados, el niño o la niña no pueden transformar simbólicamente el objeto, porque su intervención está rígidamente predeterminada por las posibilidades de utilización del juguete, entonces es cuando utilizan el mundo de los adultos, no lo inventan. En esta línea de ir cada día, fomentando los valores de igualdad, de paz, de respeto, se expresan las opiniones del profesorado del Grupo de Discusión.

De hecho estamos hablando de una etapa en la que los niños más o menos se pueden adaptar y en una lista tú los puedes ir reorientando para convencerles de uno u otro juguete, yo pienso que sí, pero ahora tiene que haber una información a los padres.

Profesor 5 (300-304) EES

Yo también estoy de acuerdo en eso, es que en un aula de Infantil en ninguna clase se debe plantear jugamos con coches o con muñecas, no jugamos con todo, es que ahí es donde está el problema, que un coche no es para un niño, podemos jugar a ser bomberos, podemos jugar a ser bomberos y estamos jugando todos, entonces claro si empiezas a distinguir y ellos eligen, los niños se van a ir a los coches y las niñas se van a ir a las muñecas, y ahí debe de estar la labor del docente.

Profesora 2 (545-552) EES

Luego tú, vas a conducir de mayor, una niña va a conducir de mayor y un niño va a tener que planchar, hacer la cama y coger el mocho y llevar el carrito de la compra.

Profesor 4 (553-556) EES

Desde la escuela se trata de influir no solo en los niños a través del proceso de socialización diario, sino en los padres y madres para orientarlos en la compra de los juguetes, así se señalan actuaciones en el Diario del Profesor.

He intentado concienciarles de que no podemos pedir todos los juguetes que vemos en la televisión, entienden que no se puede tener todo pero me queda la duda de si solo lo entienden conmigo o también con los padres o de si a los padres si que les piden muchos juguetes.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

También se intenta orientar a las familias sobre la compra de los juguetes, indicándoles criterios de seguridad, igualdad, hábitos de consumo responsable, aunque no siempre se consigue.

Hoy ha sido el primer día después de las vacaciones de Navidad... ...en la Asamblea todos querían hablar y contar al resto los nuevos juguetes que les "han traído los Reyes". La verdad es que el número de los mismos me parece bastante grande. Todos quieren significarse.

Lunes 8 de Enero de 2007

Resumiendo, diremos:

- Que el entorno sociocultural tiene influencia sobre la compra de juguetes. Así, la publicidad, las modas establecidas, las influencias de los hijos, las influencias de otras personas, hacen que se modifiquen las ideas iniciales que los padres tienen sobre la compra de juguetes, rompiendo el equilibrio entre la oferta y la demanda.
- El medio de comunicación que más influencia tiene sobre los padres y los hijos/as a la hora de comprar los juguetes, es la publicidad emitida en la televisión, influencia muy superior a otro tipo de publicidad propiciada por comercios, catálogos u otros medios.
- En muchas ocasiones, los mensajes que emanan de la escuela y de la televisión como agentes de socialización son contradictorios, mientras la escuela plantea valores de paz, de amistad, de igualdad, los medios de comunicación no parecen que vayan en la misma línea.
- Con juguetes fuertemente estereotipados o sofisticados, el niño o la niña no pueden transformar simbólicamente el objeto, porque su intervención está rígidamente predeterminada por las posibilidades de utilización del juguete, entonces es cuando utilizan el mundo de los adultos, no lo inventan.
- Teniendo en cuenta que se trata de niños y niñas muy pequeños (5-6 años), ya en ellos se manifiestan ciertas tendencias hacia la diferenciación de los juguetes por género, mucho más que en los aspectos reseñados de juguete bélico o que pudiesen fomentar algún tipo de violencia.
- La escuela infantil, se esfuerza por ofrecer cada día en propiciar que el juguete que utiliza el niño/a en sus juegos sea estimulador de cualquier

aspecto del desarrollo del niño o niña: motriz, cognitivo, social, afectivo... de capacidades, acciones, habilidades y actitudes.

- La escuela trata de ser el contrapunto al consumo inadecuado, pero a pesar de sus intentos, el poder del entorno sociocultural y mediático es superior a su influencia, siendo necesaria una coordinación entre todos los agentes que influyen sobre la personalidad de los alumnos y alumnas, para eliminar ciertos estereotipos sociales que aún en el siglo XXI permanecen.

3.- INTEGRACIÓN METODOLOGICA EN EL OBJETIVO: Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado de conducirse con respeto y responsabilidad en su forma de actuar en las tareas y actividades escolares ordinarias, así como del buen uso de los juguetes, materiales, instalaciones y espacios de los diferentes entornos que utilizan

□ **RESPECTO**

➤ **Respeto a las personas**

Aporta información a esta categoría del objetivo, el ítem IV.47: *Mi hijo/a respeta a los demás cuando juegan con él/ella*, cuya respuesta por parte de los padres y las madres ha sido *siempre su hijo o hija respeta a los demás cuando juega* el 13,6%; el 50% responden que *casi siempre*; y el 23% responden que *algunas veces*. Estos datos difieren un poco con la percepción del maestro (investigador) en su aula, donde la mayoría salvo alguna excepción de dos o tres alumnos/as que pueden tener comportamientos inadecuados de forma esporádica, se respetan bastante bien y no suele haber problemas, posiblemente en casa las normas no estén tan claras, como en el colegio y puede haber problemas cuando juegan con otros niños y niñas.

... han respetado los turnos, se han escuchado, y han prestado atención. Realizamos todas las actividades sin problemas y sin ninguna dificultad. Hacemos un dibujo cada uno para la niña del cumpleaños, por lo general se esfuerzan bastante cuando es un regalo para alguien.
Viernes 26 de Enero de 2007

Hoy si que han estado bien en cuanto al respeto a los demás, así, han escuchado y han prestado atención al conserje, cuando nos ha enseñado como recoger los chirimoyos.
Martes 17 Abril de 2007

Hoy daba gusto estar en la clase, cada un estaba con su grupo en su rincón participando de los juegos, atendiendo a las aclaraciones y sin conflictos. Parece que van acostumbrándose a que para hacerse oír no hay que gritar y que se puede jugar con un nivel bajo de ruidos
Miércoles 16 de Mayo de 2007

Las asambleas últimamente funcionan bastante bien, se ve que ya han aprendido a que hay que hablar de uno en uno y pedir la palabra. También su vocabulario es más rico y expresan sus ideas con mayor seguridad.
Martes 22 de Mayo de 2007

Es un tema común a todos los centros de infantil, la importancia que se le otorga al respeto a las personas de su entorno (compañeros y compañeras de clase, profesorado, familia y demás personas que conviven en su entorno), así es señalado también por las opiniones vertidas en el Grupo de Discusión,

significando que no es una tarea fácil, pero se consigue con perseverancia y con el uso adecuado de la metodología.

Yo también a la hora de jugar al juego simbólico, por ejemplo a la hora de compartir, la verdad es que le cuesta bastante trabajo, el tema de respetar el turno, respetar al que tienes al lado, tienes que escuchar antes de tu hablar, yo creo que todas esas cosas son valores, yo creo que si que jugando con juguetes se fomentan los valores. Aparte de otras cuestiones que yo creo importantes que se desarrollan con el juego y con el juguete para el desarrollo de un sentido social, en el juego simbólico.
Profesora 1 (700-709) VRT

➤ **Respeto a los juguetes, materiales, al entorno**

Para conocer las opiniones de los padres y madres en el tan controvertido tema del respeto a las cosas materiales, en concreto a sus juguetes, propusimos el ítem IV.45: *Mi hijo/a es cuidadoso/a con sus juguetes*, las respuestas más relevantes fueron que sus hijos/as *son siempre cuidadosos con los juguetes*, lo indican en un 13,2%); el 36,4% responden que *casi siempre* y el 45,5% indica *que algunas veces*.

Estas respuestas se corroboran, aunque en menor medida con lo que sucede en el día a día del aula, dónde las reflexiones del profesor en su diario, van en la línea de que aunque son cuidadosos en general, siempre hay situaciones particulares que hay que corregir. Pero podemos concluir que en el centro escolar suelen ser más respetuosos con el material de juego.

Dos niñas no recogen los materiales y protestan porque dicen que no son suyos.

Lunes 5 de Febrero de 2007

Día de fiesta de carnaval. Ponen interés en la actuación, participan todos y cuidan su disfraz antes y durante la actuación

Viernes 16 de Febrero de 2007

□ **RESPONSABILIDAD**

➤ **Responsabilidad en la vida cotidiana**

En una sociedad consumista y muy influenciada por las modas establecidas en el ámbito sociocultural, suele ser también muy cambiante en cuanto a sus gustos, por lo que nos pareció de interés plantear a los padres y madres el ítem IV.50: *Con los juguetes que se le compran juegan después todo el año, responsabilizándose de su buen uso y de su mantenimiento*. Los datos más significativos obtenidos han sido: un 18,2% de las personas encuestadas

que responden, afirman que *siempre juegan* sus hijos e hijas con los juguetes durante todo el año, un 36, 4% responden que *casi siempre*, un 45,5% responden que *algunas veces*

Estos datos son corroborados por las reflexiones que incluye el profesor en su Diario, significando que poco a poco en el alumnado va calando la necesidad de responsabilizarse de sus actos, de sus materiales, de sus cosas y que asumir estas responsabilidades deben ser trasladadas del aula a su vida cotidiana.

...hemos repetido algunos juegos de imitación que hicimos ayer como eran los de imitar tareas domesticas que hacemos en casa. Hoy me han contado en que actividades han estado ayudando en casa.

Martes 23 de Enero de 2007

Después de las actuaciones el alumnado cuidadoso tiene el disfraz en buenas condiciones, el alumnado mas descuidado tiene el disfraz roto.

Viernes 16 de Febrero de 2007

En nuestro Grupo de Discusión también se plantea que el juego simbólico como estrategia metodológica, entrena al alumnado para su vida cotidiana y pueda responsabilizarse de sus actos.

El enseñarles efectivamente que luego en la vida que el juego simbólico, al fin y al cabo los juegos estos de jugar con los niños es la vida misma al día siguiente, que aunque no te guste planchar vas a tener que planchar y el día de mañana vas a tener que relacionarte con gente y vas a tener que trabajar con una persona que no te cae bien, pues igual que ahora vas a tener que jugar con una persona que no te cae bien, es hacerle ver la realidad desde chiquitillos, a través de los juegos y desde chiquitillos se van dando cuenta ya de cómo funciona la vida y tienen ya estrategias que utilizar para el día de mañana, es que me parece que es nuestra función, es que no tenemos otro papel dentro del juego mas que ese, el saber leer, el saber enfocar esto que se van a encontrar el día de mañana.

Profesora 1 (677-689) RES

➤ **Responsabilidad en las tareas del centro escolar**

Un alumno/a es responsable cuando toma decisiones conscientemente y acepta las consecuencias de sus actos, dispuesto a rendir cuenta de ellos. La responsabilidad es el valor o disposición habitual de asumir las consecuencias de las propias decisiones, respondiendo de ellas ante alguien. El camino más rápido para mejorar en responsabilidad en el alumnado de Educación Infantil, es apreciar claramente que de su comportamiento dependen cosas grandes importantes. Así, se refleja en el Diario del Profesor.

Hoy hemos estado decorando el árbol de la primavera (un árbol realizado en papel continuo y que mide 1,80 de alto), cada alumno/a pegaba las hojas y las flores del árbol donde quería de manera autónoma, para pegarlas en la rama se subían a una silla.

Viernes 13 de Abril de 2007

Han estado más atentos y tranquilos, lo que no suele ser habitual los Lunes. Por la mañana en la asamblea han estado tranquilos y participativos, traían muchas ganas de hablar y se ha alargado la actividad de la asamblea.

Lunes 16 de Abril de 2007

...en el zoológico íbamos con monitores que nos explicaban los animales que veíamos, han estado muy atentos a las explicaciones y muy observadores en todo momento. Han ido acompañados la mayoría por sus madres.

Jueves 19 de Abril de 2007

Hemos ido a regar los árboles del colegio y hemos visto las raíces de algunos árboles que se salían de la tierra.

Miércoles 25 de Abril de 2007

Un día bastante bueno, han prestado atención, han estado en silencio cuando hacía falta y no ha habido problemas, el rincón de las letras hoy ha vuelto a funcionar bien, la biblioteca también esta funcionando bien, hoy se han traído varios libros y revistas (animales, dibujos).

Jueves 23 de Mayo de 2007

Resumiendo diremos que:

- El respeto a las personas del entorno inmediato y próximo en el que se desenvuelve el alumnado, a juzgar por las informaciones recabadas por los distintos técnicos, nos indican que no es una tarea fácil, pero se consigue con perseverancia y con el uso adecuado de la metodología se pueden mejorar sus comportamientos.
- El alumnado es cuidadoso en general, aunque siempre hay situaciones particulares que hay que corregir. Pero podemos concluir que en el centro escolar suelen ser más respetuosos con el material de juego que en sus casas.
- Aunque de manera lenta, pero progresiva, en el alumnado va calando la necesidad de responsabilizarse de sus actos, de sus materiales, de sus cosas y que asumir estas responsabilidades deben ser trasladadas del aula a su vida cotidiana.
- El camino más rápido para mejorar en responsabilidad en el alumnado de Educación Infantil, es apreciar claramente que de su comportamiento dependen cosas grandes importantes.

4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Indagar acerca de la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad y el compañerismo, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás

Estamos convencidos de que todos los niños y niñas necesitan amigos y amigas. Gracias a la amistad podemos reconocer el valor del compañerismo, aprendemos a compartir y a respetar lo que es de cada uno, nos sentimos parte de un grupo y desarrollamos un sentido de independencia y confianza. Los amigos y amigas de la infancia, son el primer eslabón en una serie de relaciones interpersonales que, eventualmente, conducirá al niño desde su núcleo familiar a la construcción de su propia familia.

Tener un amigo o una amiga es especialmente importante para que cada quien encuentre su lugar en este mundo. El ser aceptado por otros, hace que el niño se sienta importante, poderoso y admirado; ingredientes básicos para la autoestima y la confianza. En nuestro Programa de Intervención uno de los objetivos fundamentales era propiciar el tránsito entre el camino de ser compañeros y compañeras a ser amigos y amigas, pero en este camino se precisa de la labor de la familia.

□ AMISTAD / COMPAÑERISMO

A la pregunta propuesta en el ítem IV.46: *A mi hijo/a le gusta jugar con sus juguetes con otros niños y niñas*, un 9,1% responden que *siempre*; un 59,1% *casi siempre* y un 31,8% responden que *algunas veces*. En esta clase dónde están los hijos de las personas encuestadas, la mayoría del alumnado trae juguetes para jugar con los demás, rara vez traen un juguete para jugar solos, este hecho es importante porque demuestra que el proceso de socialización en la familia y en el colegio funciona bien.

Asimismo las respuestas al ítem IV.49: *Prefiero que mis hijos/as jueguen con los juguetes con otros niños/as*, corroboran los datos anteriores, en este caso desde las preferencias de los padres y madres, que coinciden con las de sus hijos que prefieren jugar con otros. Llama la atención que ninguna persona encuestada prefiere que su hijo o hija no juegue con los demás, la opción *sí, siempre* es elegida por el 23% y la categoría *casi siempre* es elegida por el 50% de las personas que contestan.

Los datos del cuestionario son avalados por la observación diaria del profesor, que coincide con esta percepción de los padres, en el sentido de que al alumnado de manera mayoritaria prefiere jugar con otros y compartir sus juegos y sus juguetes.

En las construcciones han estado tres alumnos colaborando bastante bien. Dos niños han estado juntos haciendo el puzzle nuevo. Después lo han intentado hacer otros dos, pero no han sido capaces de hacerlo y les ha ayudado otro compañero

Martes 17 de Abril de 2007

El alumnado en general realiza los puzzles que saben que pueden hacer y eso les refuerza, además cuando es difícil se buscan otro compañero para hacerlo juntos.

Martes 22 de Mayo de 2007

Hacemos un dibujo cada uno para la niña del cumpleaños, por lo general se esfuerzan bastante cuando es un regalo para alguien.

Viernes 26 de Enero de 2007

Hoy ha sido el cumpleaños de un niño, le han hecho dibujo, muy bueno, cuando tienen que regalar se esmeran y hacen dibujos bastante interesantes.

Martes 24 de Abril de 2007

El profesorado experto, también expresa opiniones que corroboran que el jugar juntos, es un aspecto esencial para la socialización del niño, que hay que propiciar desde los espacios y tiempos de la escuela.

Todo lo que sea jugar con otros niños y niñas es bueno, pero al jugar en casa, normalmente el espacio es más reducido, uno es el dueño de los juguetes y de la casa, por lo que es privilegiado con respecto a los otros niños.

Profesora 2 (580-585) VAM

Porque a todos los niños les gusta enseñar a sus amigos, sus juguetes, juegos, su lugar de juego en casa, su dormitorio... y les gusta disfrutar con ellos, en su casa, compartiendo sus juegos y juguetes.

Profesora 7 (587-590) VAM

Todo juego compartido con iguales es mucho más enriquecedor.

Profesora 8 (590) VAM

Resumiendo, diremos que:

- En el aula de clase, dónde están los hijos de las personas encuestadas, la mayoría del alumnado trae juguetes para jugar con los demás, rara vez traen un juguete para jugar solos, este hecho es importante porque demuestra que el proceso de socialización en la familia y en el colegio funciona bien, corroborando la percepción del profesor con la de los padres.

- Los padres manifiestan que a sus hijos les gusta jugar con otros niños y niñas y compartir los juguetes y los materiales de juego.
- Los expertos consideran que el proceso de socialización de los niños de estas edades se ve altamente influenciado por los juegos en grupo, en los que se comparten los materiales y los juguetes.
- El alumnado se esfuerza en las tareas que van dedicadas a otros, como es el caso de elaboración de dibujos para regalarlos a los compañeros y compañeras en su cumpleaños.

5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Analizar los posibles cambios en los niveles de autoestima y autoconcepto del alumnado que participa en el programa de intervención, motivados por la influencia que el juego y el juguete tiene sobre ellos

□ **AUTOESTIMA**

La autoestima la entendemos como la conciencia de una persona de su propio valor, el punto más alto de lo que somos y de nuestras responsabilidades, con determinados aspectos buenos y otros mejorables, y la sensación gratificante de querernos y aceptarnos como somos por nosotros mismos y hacia nuestras relaciones. Es nuestro espejo real, el cual nos enseña cómo somos, qué habilidades tenemos, a través de nuestras experiencias y expectativas. Es el resultado de la relación entre el temperamento del niño y el ambiente familiar y escolar en el que éste se desarrolla. Pero en estas edades, este desarrollo de capacidades va muy vinculado al juego y al juguete que con el se realiza.

Los padres y madres tienen claro que los juguetes desarrollan las capacidades de sus hijos, y que el incremento de éstas les hacen sentirse más autónomos y seguros. Así, en los datos obtenidos en el ítem IV.42: *Me gusta comprar los juguetes que ayudan al desarrollo de mi hijo/a*, un 50% de las familias responden que *sí, siempre* les gusta comprar juguetes que ayuden al desarrollo de su hijo o hija, un 45,5% responden que *casi siempre*. Estos datos son contundentes y avalan la necesidad de que los juguetes que se compren y se usen ayuden a los niños y niñas a desarrollar sus capacidades personales.

La autoestima es un elemento básico en la formación personal de los niños. De eso dependerá su desarrollo en el aprendizaje, en las buenas relaciones, en las actividades, y por qué no decirlo, en la construcción de la felicidad. Cuando un niño o niña adquiere una buena autoestima se sentirá competente, seguro/a, y valioso/a. Entenderá que es importante aprender, y no se sentirá disminuido cuando necesite de ayuda. Será responsable, se comunicará con fluidez, y se relacionará con los demás de una forma adecuada.

*Las actividades de lateralidad les ayudan a conocer mejor su cuerpo.
Viernes 26 Enero de 2007*

*Cuando terminan de realizar su careta se van muy contentos con ella a casa.
Lunes 5 de Febrero de 2007*

La niña que hoy celebrábamos su cumpleaños ha sido la protagonista y se ha ido muy contenta.

Miércoles 11 de Abril de 2007

El jugar juntos, el construir, lo que les gusta el juego en sí, les hace sentirse bien.

Lunes 16 de Abril de 2007

El profesorado experto coincide en afirmar que los juegos son los mejores instrumentos para fomentar la autoestima del alumnado, y su carencia de experiencias tanto motrices como sociales, les hace carecer de este valor fundamental.

Pero el problema de todo eso no son las consecuencias que puede tener sobre el desarrollo de la motricidad que son muchas porque van muchos aprendizajes relacionados con ella, la problemática es el desarrollo de la personalidad, de la autoestima de ese niño,

Profesor 4 (640-644) VAU

Mejora la autonomía y la autoestima.

Profesora 1 (645) VAU

Lo que es hacerse fuerte de miedos, de historias de esas y eso lo va acompañar para el resto de su vida. Cada uno debe aprender a resolver sus problemas y requerirá ayuda de los mayores cuando las dificultades sean grandes

Profesor 4 (646-649) VAU

Yo refuerzo tanto positivamente cuando pierden como cuando ganan; seño hoy hemos jugado al fútbol con los de la otra clase y nos han dado una paliza 6 goles a 2, pero os lo habéis pasado bien, habéis disfrutado, cuantos goles has metido no se cuanto, y le estas reforzando, pues ya esta, y el día que ganan pues vale, pero como se han portado, todos bien, es que yo creo que es enseñarles el equilibrio ese.

Profesora 1 (670-677) VAU

□ **AUTOCONCEPTO**

El autoconcepto juega un importante papel en la vida de las personas. Tener un autoconcepto positivo es de la mayor importancia para la vida personal, profesional y social. El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación y contribuye a la salud y equilibrio psíquicos.

Es el significado más directo de la palabra auto (sí mismo/a) estima (amor, aprecio). Para poder amar a otros, necesitamos amarnos a nosotros/as mismos/as, sentir aprecio y aún orgullo por ser como somos y contener los valores, cualidades y capacidades que hemos desarrollado.

El amor propio es un sentimiento legítimo que motiva a fijarse aunque sean pequeños objetivos y metas. Este sentimiento ayuda a procurar ser eficaces en la resolución de los problemas y a establecer alianzas y vínculos sociales sanos: El alumnado muestra su satisfacción cuando le salen bien sus tareas.

Son capaces de hacer las cosas ellos solos sin ayuda, diciéndoles que son niños grandes.

Jueves 15 de Marzo de 2007

Los puzzles, son cada vez más difíciles y de mas piezas, cuando los hacen solos vienen contentos a enseñármelos y decirme que lo han hecho ellos solos.

Viernes 13 de Abril de 2007

El alumnado en general realiza los puzzles que saben que pueden hacer y eso les refuerza, además cuando es difícil se buscan otro compañero para hacerlo juntos.

Martes 22 de Mayo de 2007

Resumiendo diremos que:

- Los padres y madres avalan la necesidad de que los juguetes que se compren y se usen, ayuden a los niños y niñas a desarrollar sus capacidades personales, entre ellas la autoestima y el autoconcepto.
- El profesor investigador y el Grupo de expertos, consideran que cuando un niño adquiere una buena autoestima se sentirá competente, seguro, y valioso. Entenderá que es importante aprender, y no se sentirá disminuido cuando necesite de ayuda. Será responsable, se comunicará con fluidez, y se relacionará con los demás de una forma adecuada.
- En cuanto a la percepción que los demás tienen de uno mismo y la valoración que se les otorga a ésta, no aparece definida con claridad a lo largo del curso. El esfuerzo del profesor, de los alumnos y la incidencia del programa han sido factores decisivos para poco a poco el alumnado comprendiese que cada uno de ellos posee unas capacidades propias, que sólo él mismo, o con la ayuda de los demás, puede llegar a mejorar.
- El Programa de Intervención ha colaborado de manera eficaz en la eliminación de complejos, inhibiciones y timideces que el alumnado mostraba en las primeras actividades colectivas del curso, aprender a quererse y a conocer que todos tienen aspectos positivos, lo que ha sido un factor decisivo para el incremento de la autoestima.

6.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Verificar el tratamiento que los temas transversales reciben en la familia, la escuela y los medios de comunicación, como principales agentes que intervienen en la socialización de los niños y niñas de Educación Infantil

Los temas transversales entendidos como un conjunto de saberes basados en actitudes, valores y normas, que dan respuesta a algunos problemas sociales existentes en la actualidad, son unos contenidos que no pueden constituir una sola área, sino que han de ser tratados por todas ellas de forma global y programada, aunque también a través del currículo oculto, que cada docente, equipo o centro transmite con sus opiniones.

Son transversales porque deben impregnar la totalidad de las actividades del centro y contribuyen especialmente a la educación en valores morales y cívicos del alumnado.

Nos pareció de gran interés el indagar acerca del tratamiento que estos temas transversales, reciben en los distintos agentes de socialización que intervienen en la formación de la personalidad del alumnado

□ EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La Educación para la Paz entronca claramente con los valores intrínsecos de la Educación Moral y Cívica, de la que en cierto sentido forma parte, y supone una atención específica a algunos de ellos. Se centra en los valores de solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad, capacidad de diálogo y de participación social. Se basa igualmente en el desarrollo de la autonomía y la autoafirmación individual y colectiva.

T

En primer lugar y para comprobar el tratamiento que le otorgan los padres y madres a este tema transversal les planteamos la pregunta reflejada en el ítem IV.36: *Al comprar un juguete tengo en cuenta si puede ser violento.*

.Las respuestas no dejan lugar a dudas, el 72,7% *siempre lo tiene en cuenta* y el 22,7% *casi siempre*, el 4,5% *algunas veces* y no hay ninguna respuesta a la categoría de *no, nunca*.

En el Diario del Profesor, aparecen reflejados episodios dónde está presente algún tipo de conflicto, pero este a su vez, puede ser fuente de aprendizaje; así aunque el conflicto surja, lo más importante es resolverlo y volver al punto inicial.

Problemas en el patio, dos niñas discutiendo porque no se prestan los juguetes.

Martes 24 de Octubre de 2006

Una niña en el patio le ha pegado a otra niña porque no le prestaban una muñeca y otra niña continuamente discute con los niños y niñas de su mesa por los colores para pintar, porque no los ponen donde ella quiere.

Martes 14 de Noviembre de 2006

La resolución de los conflictos a través de la *mediación* se ha revelado como una buena herramienta para gestionar conflictos en los ámbitos familiar, escolar y social; pero es necesario anticiparse al conflicto con la prevención. La mediación no sólo ayuda a resolver el conflicto, sino que hay otro enfoque de la mediación, que trabaja la comunicación humana, dirigida a las personas que quieren gestionar las diferencias, buscando por ellas mismas la transformación de sus desavenencias por la vía del diálogo y aunque en nuestro caso los niños y niñas son pequeños, van aprendiendo estrategias para mejorar su comunicación.

Hoy después del recreo hemos tenido que repasar las normas de la clase y del patio.

Lunes 12 de Marzo de 2007

Tengo que intervenir en dos rincones, casita y juguetes para limitar el número y controlar las conductas. Después de los rincones repasamos las normas sobre todo las del rincón de los juguetes.

Lunes 5 de Marzo de 2007

También es importante, la creación de actitudes hacia la paz, no solo como ausencia de conflicto, sino como creencias que van arraigando en la personalidad de los niños y niñas.

Nadie ha pedido pistolas, juguetes bélicos, solo un niño que ha pedido un videojuego, pero justifica que es matar de mentira.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

En el Grupo de Discusión, las opiniones son unánimes en el sentido de fomentar desde la escuela el juego cooperativo, dónde los objetivos se consigan con la suma de todos, alejándose de cualquier juego o juguete que pudiese entrañar algún tipo de violencia. Se destaca sobremanera la función del profesorado en la formación del concepto de paz positiva.

Hay una frase que me encanta que dice a que jugamos haciendo creer que la guerra es un juego y eso empieza en la escuela y empieza en la infancia y nosotros somos cómplices y partícipes de todo ese engranaje y mecanismo que nos hace luego estar inmunes a las barbaridades que vemos luego en la tele porque se nos ha ido inculcando esa vacuna que hace no afectarnos, no movernos y aceptarlo, si un crío está educado en esos valores pacifistas ese crío en un futuro hará mucho más que estamos haciendo nosotros por parar ese engranaje y no va a consentir las cosas que vemos, yo creo que hay que estar

Profesor 4 (397-405) JBE

Luego a la seño los juguetes que hacen daño no le gustan, ¿a ti te gustan que te hagan daño? No, pues ya está vamos a jugar con cosas que no duelan.

Profesora 1 (356-357) EPA

Pero el educador tiene que tener claro que en su clase no tiene que haber juguetes bélicos, aunque el padre tenga que aceptar que en la casa tiene que haber dos espadas de plástico porque si no coge un palo y le va sacar el ojo al hermano.

Profesor 4 (367-370) EPA

Queda claro que la violencia no es un problema generado en la escuela, sino que ésta la recibe del ambiente social y familiar. Nuestras escuelas siguen siendo uno de los lugares más seguros de convivencia social. Algunos episodios refuerzan estas ideas.

Porque incluso venden que yo lo he visto que alguna vez ha aparecido algún niño en la clase con el kit del policía, y se lo quite cuando llegó y le expliqué porqué, que son las esposas, la porra, la pistola, el silbato y eso pues no se anuncia en televisión porque seguramente habría problemas si se anuncia en televisión, pero eso se compra y se compra en las tiendas de veinte duros.

Profesor 3 (335-342) JBE

Porque también ahí hay que hacer una reflexión, no habría juguete bélico si no hubiera una sociedad violenta pero creo que es más difícil cambiar la sociedad, el objetivo es el buscar el equilibrio entre ir quitando el juguete, en el medio en el que el niño se mueve y paralelamente ir evolucionando en una sociedad más pacífica, pero son cosas que creo que deben de ir, no quitar el juguete para construir una sociedad pacífica ni esperar a que la sociedad sea pacífica para que el juguete bélico o violento ya no tenga razón de existir.

Profesor 4 (375-384) JBE

Estas luchando contra una sociedad, estas luchando contra la tele contra los padres, es que es agotador, es que llega un momento del ogro absoluto y es agotador y es luchar contra un bombardeo absoluto.

Profesora 1 (406-410) JBE

□ EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD ENTRE LOS GÉNEROS (COEDUCACIÓN)

Aporta información a este Tema Transversal las respuestas al ítem: *Al comprar un juguete me da igual si es para un niño o una niña*, la respuesta mayoritaria es *algunas veces* (50,9), seguida de *casi siempre* con el (22,7%). Pero estos datos se refuerzan aún más al ser interrogados si *regalaría un juguete a un niño si es tradicionalmente de niña o una niña si es tradicionalmente de niño*, las respuestas en porcentajes son los siguientes:

- Un 9,1% responde *si, siempre* tanto a un niño como a una niña

- Un 27,3% responden que *casi siempre* se lo comprarían tanto a un niño como a una niña
- Un 45,5% responde que *algunas veces* le regalaría a su hijo un juguete que tradicionalmente ha sido de niña
- Un 50% responde que algunas veces le regalaría a su hija un juguete tradicionalmente de niños
- Un 18,2% responde que *nunca* le compraría a su hijo un juguete considerado de niña y un 13,6% responde que nunca le compraría a su hija un juguete considerado de niño

Los porcentajes son muy similares tanto en las respuestas para los hijos y para las hijas. Se observa como las familias parecen que siguen teniendo prejuicios y estereotipos con algunos juguetes y siguen asignándole un genero a los juguetes.

La escuela actúa como contrapunto importante y trata de ir eliminando cualquier tipo de estereotipo sexista, que aún hoy, en la sociedad en general, en las familias en particular y con mucha incidencia en los medios de comunicación, aún se transmite y el alumnado a pesar de su edad, ya trata de imitar determinados comportamientos.

La mayoría de las niñas van a pedir muñecas, juguetes de pintar a las muñecas, ponys, casi todos los juguetes son muñecas que anuncian en TV o que son protagonistas de dibujos animados.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Los niños la mayoría piden juguetes como camiones y objetos relacionados con superhéroes como spiderman o robots o muñecos articulados, solo una niña va a pedir un coche, ningún niño pide juguetes tradicionales de niñas.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

El Programa de Intervención incide sobre estos comportamientos, así, en diferentes episodios de clase relatados en el Diario del Profesor, se comprueba como se realiza este tratamiento de igualdad, utilizando juegos y juguetes, aunque no siempre se consigue el objetivo.

Nadie pone objeciones a que un niño juegue con muñecas o una niña juegue con coches porque en la clase lo hacen pero a la hora de pedirnos esos mismos juguetes la justificación que dan es que a mi me gustan mas los coches o a mi me gusta mas el carrito del bebe.

Miércoles 12 de Diciembre de 2006

Hemos repetido algunos juegos de imitación que hicimos ayer como eran los de imitar tareas domesticas que hacemos en casa.

Martes 23 de Enero de 2007

No hay ningún problema en el criterio de igualdad de profesiones entre el hombre y a mujer, entienden que puede conducir o pilotar tanto el hombre como la mujer.

Miércoles 23 de Mayo de 2007

Desde el Grupo de Discusión se refuerza la idea de la dificultad que entrañan las labores de las escuelas en pro de la igualdad entre los géneros, al tener que hacer frente a actitudes discriminatorias que se generan en la sociedad y amplificadas por los medios de comunicación.

Rotamos y todos juegan a todo, de manera que despiertas en el niño que a lo mejor no ha tocado en la vida un mocho o a una niña que jamás ha tocado un camión y a lo mejor les descubres un mundo desconocido porque en su casa ni siquiera le dan esa posibilidad y se lo estas haciendo en clase, por eso yo creo que la forma de presentarlo es realmente donde estas haciendo un juguete sexista.

Profesora 1 (538-544) COE

Yo te digo que cuando estas comentando del juguete sexista he llegado a la conclusión de que no hay juguete sexista es la actitud la que es sexista, si tu estas presentando en la tele el carrito rosa, la cocinita rosa y tres niñas, pues ese juguete es sexista, en el momento en el que tu presentes, que me ha parecido ver este año un anuncio de una casa un niño y una niña, es la actitud, si empezasen a anunciar el mocho, la fregona, no a la niña sino al niño y a la niña jugando con ellos pues seria genial, yo no veo que ese juguete no sea correcto.

Profesor 4 (500-510) JSX

...separo juguetes para que todos jueguen a todo pero como yo los mezclo todos si que es verdad que las niñas se van con las muñecas y a la peluquería y los niños terminan con los coches, los camiones y los tractores, los separo por bloque de interés, por bloques temáticos según yo creo, un día pongo la peluquería, un día pongo los bomberos, según depende o incluso un taller que tengo de herramientas, tornillos y demás.

Profesora 1 (721-729) COE

□ EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Una buena Educación para la Salud debe pretender que los alumnos y alumnas desarrollen hábitos y costumbres sanos, que los valoren como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que rechacen las pautas de comportamiento que no conducen a la adquisición de un bienestar físico y mental.

En la utilización de juguetes para los juegos de los niños y niñas, hay una preocupación por la seguridad de los mimos. Así, las respuestas al ítem II.21: *Tengo en cuenta la seguridad del juguete* el 73,9% responden que *siempre es tenido en cuenta*; un 13% responden que *casi siempre*. La respuesta ideal a esta pregunta habría sido que el 100% tiene en cuenta este aspecto pero en líneas generales casi todo el mundo lo tiene en cuenta.

Porque además, llega el tema del cuerpo que es una unidad que damos todos, pues creas el rincón de la salud y echas mano de todos los juguetes que tienes, del microscopio, la vacuna, ahora llega por ejemplo el tema de la casa pues ahí tienes el rincón de la cocinita que casi siempre suele ser permanente en casi todos los sitios, llegan los animales, pues el rincón de la selva y de la granja, construyes una selva y una granja, clasificas los animales.

Profesor 3 (790-797) ESA

...la importancia al juego y al juguete, que estábamos hablando antes de que todos pasen por todo es lo que yo veo importante y luego ya la exposición el centro de interés lo vas cambiando. El cuerpo humano pues tengo la clase llena de esqueletos, de lo que se han traído los niños de "Erase una vez la vida", cada niño tiene abierta la clase para traer lo que quiera.

Profesora 1 (820-826) ESA

Al margen de los aspectos preventivos en el uso del material de juego, el profesor realiza diferentes actividades que fomentan el concepto de salud dinámica, es decir tratar de incrementar los niveles de salud en los aspectos biológico, psicológico y social. Se exponen algunos episodios de enseñanza:

Hay que hacer una actividad de relajación después del desayuno para que se tranquilicen un poco, es efectiva

Jueves 15 de Febrero de 2007

Hoy ha sido el día de la fruta, la mayoría han traído fruta para desayunar. Tenemos un día a la semana en el que el desayuno consiste en traerse fruta, para ir inculcando hábitos saludables de alimentación.

Miércoles 18 de Abril de 2007

Mi objetivo fundamental ha sido reducir el ruido en los rincones y que no hubiera accidentes en el patio ya que estaba lloviendo y solo podíamos jugar debajo del porche y es muy pequeño para todos los niños y niñas.

Miércoles 11 de Abril de 2007

□ EDUCACIÓN AMBIENTAL

Nosotros consideramos como medio ambiente al entorno que afecta y condiciona especialmente las circunstancias de vida de las personas o la sociedad en su conjunto. Comprende el conjunto de valores naturales, sociales y culturales existentes en un lugar y un momento determinado, que influyen en la vida del hombre y la mujer, y en las generaciones venideras. Es decir, no se trata sólo del espacio en el que se desarrolla la vida, sino que también abarca seres vivos, objetos, agua, suelo, aire y las relaciones entre ellos, así como elementos tan intangibles como la cultura.

Nos pareció de gran interés el comprobar el tratamiento que los padres y madres le conceden a jugar en casa o jugar en la calle, como espacio de encuentro común, que al margen de espacio físico, es un espacio social.

Al ser interrogados en el ítem IV.51: *Prefiero que mis hijos/as con los juguetes jueguen en la calle.* Es abrumador el porcentaje de los padres que prefiere que *algunas veces* jueguen en la calle y otras veces no; nadie afirma que prefiere que *siempre* o *casi siempre* jueguen en la calle, posiblemente porque las familias son conscientes de los peligros que hay en la calle, del tráfico, posibles accidentes, inseguridad...

También existe mucho interés en las familias para inculcar a sus hijos/as las actitudes del cuidado de sus cosas, que no deterioren sus juguetes. Las respuestas al ítem IV.45: *Mi hijo/a es cuidadoso/a con sus juguetes,* confirman que el 45,5% *algunas veces* es cuidadoso, el 36,4% *casi siempre* y sólo el 13,6% lo son *siempre*.

En clase y en otros espacios, se realizan multitud de actividades relacionadas con el tema transversal de la Educación Ambiental.

➤ **Actividades en el entorno inmediato**

Lo que hemos trabajado hoy han sido conceptos asociados a la Primavera pero no de la Primavera en si, como los tonos del verde que los hemos asociado a las hojas de los árboles, o la descomposición del numero 9 que lo hemos hecho partiendo de una maceta con 9 flores.
Martes 10 de Marzo de 2007

Se acordaban de bastantes cosas de las que hablamos ayer cuando fuimos de excursión al jardín y al huerto del colegio (la importancia de los árboles, los tipos de árboles que vimos, los frutos que observamos...)
Miércoles 18 de Abril de 2007

Hemos hablado del cuidado de los árboles y de las plantas, de qué necesitan para vivir los árboles, lo controlan bastante bien. En definitiva un día sin problemas en los que se ha cumplido todo lo previsto sin ninguna sorpresa.
Jueves 14 de Abril de 2007

➤ **Actividades en el entorno próximo**

Después del recreo fuimos a observar el huerto y el jardín del colegio para ver como estaban los árboles y la vegetación que había y ver como el conserje recogía chirimoyos con una herramienta para cogerlos sin dañar las ramas, después de esa actividad se han descontrolado mas y han estado más revoltosos. Como no es la primera vez que vamos al huerto, ya conocían la mayoría de los árboles, el conserje nos ha explicado que árbol era uno que había al fondo y no se veía bien y nos ha explicado como coger los frutos de los árboles sin hacerles daño a las ramas.
Martes 17 de Abril de 2007

Hemos ido a regar los árboles del colegio y hemos visto las raíces de algunos árboles que se salían de la tierra..
Miércoles 25 de Abril de 2007

➤ **Actividades en el entorno lejano**

Hoy hemos ido de excursión al zoológico, excursión que se aplazó en su momento debido al mal tiempo. Han venido 16 alumnos, se lo han pasado bastante bien, no ha habido problemas en el autobús; en el zoológico íbamos con monitores que nos explicaban los animales que veíamos, han estado muy atentos a las explicaciones y muy observadores en todo momento. Han ido acompañados la mayoría por sus madres.

Jueves 19 de Abril de 2007

El comportamiento en el tren ha sido bueno, nos han dado un paseo por todo el pueblo y nos han dejado en la puerta del parque ornitológico. En el parque un monitor nos ha ido explicando las aves que íbamos viendo y algunas características como su nacimiento, el pico, las alas...

Viernes 18 de Mayo de 2007

Ha sido un día en el que hemos disfrutado todos, después del zoo hemos comido en un parque y hemos jugado en los columpios, las madres iban pendientes de ellos y en el zoo había monitoras que nos guiaban y explicaban.

Jueves 19 de Abril de 2007

La Discusión en nuestro grupo de expertos discurre en un doble sentido, por un lado se estiman las dificultades que actualmente presenta el entorno para poder realizar juegos en la calle y por el otro, las deficiencias en el desarrollo que esta falta de juegos de movilidad, de locomoción, de manipulaciones puede tener en los niños y niñas.

No hace muchos años, los niños iban a la calle a jugar con los amigos, esos ratos de juego, todos los que los hemos vivido, los recordamos con gran felicidad y nos han ayudado de manera importante a ser lo que somos hoy. Actualmente, sobre todo en las ciudades es complicado en muchos casos por problemas como la seguridad, y espacios adecuados para jugar cerca del lugar de donde se vive.

Profesor 6 (560-567) EAM

No lo veo mal, ya que en la calle se suele jugar a otros juegos distintos en los que se desarrollan también valores de convivencia, amistad,... pero también hay que tener cuidado con los peligros de la calle.

Profesora 7 (568-572) EAM

No salen a la calle se quedan en el parquecito en casa o en el tacatá

Profesor 4 (635-636) EAM

No gatean para que no se ensucien, porque no les dejan porque se pueden romper la ropa porque historias y claro los niños motrizmente pues están, como están.

Profesora 5 (637-640) EAM

Pero el problema de todo eso no son las consecuencias que puede tener sobre el desarrollo de la motricidad que son muchas porque van muchos aprendizajes relacionados con ella, la problemática es el desarrollo de la personalidad, de la autoestima de ese niño.

Profesor 4 (645-650) EAM

□ EDUCACIÓN VIAL

En el período que comprende la Educación Infantil, el niño hace uso de las vías públicas como peatón o viajero acompañado. Por ello se pretende, en esta etapa, fomentar actitudes de conciencia ciudadana y desarrollar en el niño hábitos encaminados a la creación del sentido vial. Será, por tanto, prioritario el desarrollo de hábitos de observación visual, auditiva, y hábitos psicomotrices relacionados con la noción espacial, junto con las necesidades de que el niño conozca ciertas normas que regulan el orden social y que aparecen muy lejanas para él, ya que se encuentra en la etapa del egocentrismo y del realismo moral.

El objetivo a trabajar es vivenciar y conocer distintos medios de transportes y llevar a cabo normas de seguridad y de comportamiento en los medios de transporte.

Viernes 18 de Mayo de 2007

Hoy hemos ido de excursión al zoológico en autobús... Han venido 16 alumnos, se lo han pasado bastante bien, no ha habido problemas en el autobús.

Jueves 19 de Abril de 2007

Hoy vamos de excursión, nos vamos a montar en el tren para dar una excursión por el pueblo y después iremos de excursión al parque loro-sexi. Llevamos varios días hablando de las normas de seguridad y comportamiento en el tren, ir sentados, no sacar los brazos, no ponerse de pie. En el pueblo no hay ferrocarril, por lo que el único contacto que pueden tener con este medio de transporte es este tren.

Viernes 18 de Mayo de 2007

Los juguetes más utilizados han sido el rincón de los transportes, han estado construyendo carreteras con las vías del tren, las construcciones, la cocinita y el ordenador.

Martes 8 de Mayo de 2007

La incorporación de personas del entorno, enriquecen sin duda los conocimientos y las vivencias del alumnado.

Les ha gustado bastante el juego del guardia urbano.

Jueves 8 de Marzo de 2007

Hoy ha venido un policía local a darnos una charla de educación vial, nos ha informado de cómo tenemos que ir en el coche (sillas adaptadas, cinturón), casco en la moto, de cómo hay que cruzar, por dónde, el funcionamiento del semáforo de los peatones y de los coches y una explicación básica de algunas señales. Cuando les pregunto si tenían sillita en el coche, algunos decían que no, o que como tenían hermanos, la silla la utilizaba el más pequeño.

Miércoles 8 de Marzo de 2007

Los expertos participantes en el Grupo de Discusión también nos aportan información sobre estrategias para transmitir al alumnado, la importancia de la Educación Vial.

Yo tengo un padre que es policía y he quedado con él para que un día venga a clase vestido de policía y nos explique cual es su función, que es lo que hace en su trabajo, efectivamente que es lo que lleva y para que lo utiliza o sea no es lo mismo que juego simbólico.

Profesora 1 (345-349) EVI

Este hombre va a venir y lo va explicar o sea quiero decirte que esto es la realidad.

Profesora 1 (350) EVI

□ EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR

➤ La compra de juguetes. Consumo responsable

El Ministerio de Educación y Ciencia (2003)²⁰ indica que “Una comunidad educativa debe optar por insertarse en su realidad, sin renunciar a su función mediadora de valores y por tanto, transformadora en parte de esa realidad”. En este sentido, y en cuanto al Consumo como realidad, el objetivo no es enfrentarse a un consumo que genera bienes y por tanto riqueza y bienestar, sino dotar de ciertos valores a ese consumo y desarrollar actitudes que permitan al consumidor tomar decisiones críticas con su propio consumo.

De entre los ítems que aportan información a este tema transversal, hemos seleccionado la proporcionada por el ítem II.7: *¿Cree que su hijo tiene demasiados juguetes?*, el II.20: *Al comprar un juguete tengo en cuenta el precio* y el ítem II.11: *Precio de los juguetes que le compra anualmente*, por considerarlas las más relevantes.

La información proporcionada por el ítem II.7: *¿Cree que su hijo tiene demasiados juguetes?*, hay que resaltar que el 43,5% de los encuestados cree que sus hijos/as *tienen demasiados juguetes*, frente al 56,5% que cree que *tiene los adecuados*. Pero si analizamos estos datos por género, tenemos que el 58,8% de las madres opinan que tienen mas de los necesarios, frente a que ningún padre elige esta opción. Las madres son más críticas que los padres a la hora de enjuiciar el número de juguetes que los hijos y las hijas tienen. Así,

²⁰ Ministerio de Educación y Ciencia (2003). *Educación para el ocio y el consumo*. Centro Nacional de Información y Comunicación educativa. Disponible en: http://www.cnice.mec.es/profesores/primaria/educacion_del_consumidor/

mientras todos los padres consideran que tienen *los suficientes*, las madres entienden que *tienen más que lo que debieran*.

Estos datos son significativamente menores que los establecidos por la (UCA-UCE)²¹, que consideran que el 61% de los padres cree que sus hijos tienen *"más juguetes y regalos de lo conveniente"*, el 42% opina que *reciben "una cantidad adecuada de juguetes y regalos"* y sólo el 2% cree que *tienen menos regalos y juguetes de lo que sería recomendable*.

Respecto a la descripción e interpretación que hacemos de los ítems relativos al precio de los juguetes que compran habitualmente a sus hijos, destacamos las siguientes apreciaciones: llama claramente la atención que 7 personas *no compran ningún juguete de mas de 60 euros* y que el resto que compran juguetes de este precio suelen comprar 1 o 2, siendo esta opción el 52% de las respuestas.

Estos datos se corroboran con los obtenidos en el análisis del ítem II.20: *Al comprar un juguete tengo en cuenta el precio*, en el que las opciones positivas alcanzan el 56,5%, frente a *algunas veces* que obtiene el 43,5%, no eligiendo la categoría *no, nunca*, ninguna persona encuestada.

En el Diario del Profesor aparecen citas explícitas dónde se trata de informar a los padres, para concienciarles de la necesidad de realizar un consumo responsable y que esa actitud sea transmitida a los hijos e hijas.

A cada familia se le entrega una serie de recomendaciones para comprar los juguetes de Navidad, se les recomienda que no compren juguetes bélicos, ni juguetes sexistas, que no se dejen influenciar solo por la opinión de sus hijos o por los anuncios de televisión y que tengan en cuenta una serie de criterios como la edad, la seguridad, que les permita realizar algún aprendizaje, se les recomienda que compren libros adaptados a su edad, y que no les compren juegos pasivos como las videoconsolas o los videojuegos.

Viernes 22 de Diciembre de 2006

También en cuanto a la concienciación del alumnado:

He intentando concienciarles de que no podemos pedir todos los juguetes que vemos en la televisión, entienden que no se puede tener todo pero me queda la duda de si solo lo entienden conmigo o también con los padres o de si a los padres si que les piden muchos juguetes.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Hemos hablado en clase de la importancia de no pedir muchos juguetes para los Reyes y de que no podemos pedir todo lo que vemos en la tele.

²¹ UCA-UCE (2002). Unión de Consumidores de España.

Parecen tener bastante claro que hay un número limitado de juguetes y la mayoría conocen por lo que les han dicho en casa que no pueden pedir más de tres juguetes, ...

Martes 12 de Diciembre de 2006

En cuando a la realización de actividades con material reciclado, para que valoren que no todo lo que se compra es lo mejor, sino que lo que ellos construyen, también tiene su valor.

Hemos comenzado a cortar los disfraces...

Lunes 12 de Febrero de 2007

.... Todo el material es reciclado

Jueves 15 de Febrero de 2007

Cuando terminan de realizar su careta se van muy contentos con ella a casa.

Lunes 5 de Febrero de 2007

Los expertos en el Grupo de Discusión abordan el tema de los precios de los juguetes y si los padres y las madres se rigen por determinados criterios para su adquisición. Algunas opiniones van en la línea de que hay de todo tipo de padres y madres.

Que les guste al niño, que no sea muy caro y por último se pueden plantear un aprendizaje

Profesora 8 (213-214) NCO

Hay padres que sí tienen en cuenta criterios educativos, y otros que no, que piensan sólo en que les guste a los niños/as, sin tener en cuenta si son educativos. Y luego esta la cuestión de la seguridad, es importante que los padres a la hora de comprar juguetes valoren la seguridad de los mismos ...

Profesora 7 (211-217) NCO

A ver, yo a lo mejor a la hora de hacer un regalo buscaría algo educativo, pero en la mayoría en Navidad lo que se busca es darle el capricho al niño y tu le vas a regalar lo que el niño más interés tenga aunque sea un juguete bélico, un juguete sexista, muchos padres lo hacen por dar el capricho a su niño.

Profesora 2 (290-295) ECO

Se abre paso en el Grupo de Discusión, la opinión mayoritaria de que es imprescindible una educación al consumidor desde la escuela, para mejorar los niveles de consumo responsable y para concienciar a los hijos e hijas de que todo debe costar esfuerzo y han de trabajar por conseguir aquello que pretenden.

...y no les cuesta ningún trabajo conseguir nada y entonces los padres pues por el tema laboral, la mujer en el trabajo, todos esos temas han desencadenado, pues para tres días que lo veo, pues para el ratico que estoy con él

Profesora 1 (240-245) ECO

➤ **Influencia de los medios de comunicación e información**

Actualmente, la televisión es considerada como el medio de comunicación por excelencia y, por tanto, puede jugar un importante papel en la vida de los individuos marcando pautas de comportamiento. Los mensajes en este medio se extienden desde cuestiones de supervivencia, hasta cómo debemos comportarnos para llegar a ser personas socialmente aceptadas.

La televisión y más concretamente la publicidad, se vale de su gran poder de persuasión, de su sutil mensaje “*informativo*”. Para hacer del niño un consumidor, atrae su atención recurriendo a multitud de técnicas que manejan el color, sonido, imagen, rimas fáciles, brevedad de los mensajes, así como un ritmo rápido en el cambio de los planos que condicionan una lectura automática. De este modo, los mensajes tienen una fuerza social que casi se convierten en normas.

Hemos seleccionado la información aportada por el ítem II.16: *Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en televisión*. Solo una persona responde que *sí, siempre* elige un juguete por lo que ha visto en televisión (4,3%); tres personas responden que *casi siempre* (13%); quince personas responden que *algunas veces* (65,2%) y cuatro personas responden que *no, nunca* lo compran por lo que han visto en televisión.

Es indudable que la publicidad de los juguetes sobre todo en televisión, ejerce fascinación en estos alumnos tan pequeños. En el Diario del Profesor aparecen informaciones sobre la influencia que estos medios de información y comunicación tienen sobre el alumnado.

La mayoría... ...que anuncian en TV o que son protagonistas de dibujos animados.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Los niños la mayoría piden juguetes como camiones y objetos relacionados con superhéroes como spiderman o robots o muñecos articulados, solo una niña va a pedir un coche, ningún niño pide juguetes tradicionales de niñas.

Lunes 11 de Diciembre de 2006

Los expertos en Educación Infantil son muy críticos al enjuiciar la labor de la publicidad de los juguetes y la influencia que ejerce sobre el alumnado y sus padres y madres.

Es una pena pero es que es puro y duro marketing televisivo, nada educativo.

Profesora 1 (175.176) EME

Si estoy de acuerdo contigo los medios de comunicación tienen una influencia decisiva en los niños y por supuesto en los padres.

Profesor 4 (177) EME

...además ya desde por lo menos hace un mes, en la franja horaria donde el niño puede estar frente a la televisión,.. ...se empieza a bombardear en los espacios televisivos entre comillas infantiles

Profesor 5 (225-230) EME

Los medios de comunicación influyen en todo y en todos, por lo que no iban a ser menos en la decisión que toman los padres a la hora de comprar juguetes

Profesor 6 (230-232) EME

Es que a veces lo que a nosotros nos cuesta 5 horas todos los días, la tele en 15 minutos nos lo deshace y al día siguiente vuelves a trabajarlos pero al día siguiente el niño vuelve a ver la televisión y al día siguiente va a volver a ser lo mismo, entonces parece que se le están mandado mensajes contradictorios al niño y entonces el niño entiende que en el cole no puede haber pistolas porque el maestro o la maestra no quieren pistolas pero en casa pues...

Profesor 3 (410-420) EME

De entre las recomendaciones que el estudio de la AUC (2006)²², consideramos que debemos hacer nuestras, las que siguen:

- Que no se explote la credulidad del menor y su confianza en ídolos juveniles (presentadores, actores, músicos), utilizando a éstos como testimonio en los anuncios de juguetes.
- Que no se utilicen las técnicas de patrocinio y emplazamiento de producto en la programación infantil.
- Que se ponga en marcha un "Observatorio del Juguete", del que deberían formar parte, tanto la Administración Pública, como los operadores económicos del sector y los agentes sociales, entre ellos las Asociaciones de Consumidores. Entre sus funciones estaría servir de Foro de Debate y Diálogo sobre la problemática del sector; establecer normas de autorregulación, especialmente las que afecten al ámbito publicitario; fomentar la búsqueda de fórmulas de cooperación, etc. También podría servir para proporcionar todo tipo de información económica, imprescindible para las empresas, y elaboración de informes sobre la política industrial sectorial de las distintas administraciones públicas.

²² AUC (2006). Asociación de Usuarios de la Comunicación *Informe sobre la Publicidad de Juguetes*. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/juguete.doc>

Resumiendo, diremos que:

- Los padres y madres al comprar un juguete *siempre tienen en cuenta si puede ser violento*, sus respuestas no dejan lugar a dudas, el 72,7% *siempre lo tiene en cuenta* y el 22,7% *casi siempre*, el 4,5% *algunas veces* y no hay ninguna respuesta a la categoría de *no, nunca*.
- La resolución de los conflictos a través de la *mediación* se ha revelado como una buena herramienta para gestionar estos problemas en los ámbitos familiar, escolar y social; pero es necesario anticiparse al conflicto con la prevención.
- Las opiniones en el Grupo de Discusión con expertos son unánimes, en el sentido de que es necesario fomentar desde la escuela el juego cooperativo, dónde los objetivos se consigan con la suma de todos, alejándose de cualquier juego o juguete que pudiese entrañar algún tipo de violencia. Se destaca sobremanera la función del profesorado en la formación del concepto de paz positiva.
- La violencia no es un problema generado en la escuela, sino que ésta la recibe del ambiente social y familiar. Nuestras escuelas siguen siendo uno de los lugares más seguros de convivencia social.
- Las familias siguen teniendo prejuicios y estereotipos con algunos juguetes, siguiéndolos en su compra en la que siguen asignándole un género a los juguetes.
- La escuela actúa como contrapunto importante en la educación para la igualdad entre los géneros, tratando de eliminar cualquier tipo de estereotipo sexista, que aún hoy, en la sociedad en general, en las familias en particular y con mucha incidencia en los medios de comunicación, aún se transmite y el alumnado a pesar de su edad, ya trata de imitar determinados comportamientos.
- La publicidad como medio de comunicación, debería hacerse eco de la nueva realidad social y no transmitir esa confusión que parece producirse entre identidad de sexo e identidad de género: es decir, entre las diferencias biológicas de hombre-mujer y las diferencias culturalmente atribuidas a cada uno de ellos.
- El Programa de Intervención incide sobre determinados comportamientos sexistas, llevando a la práctica el tratamiento de igualdad en todas las actividades, utilizando juegos y juguetes, aunque no siempre se consigue el objetivo.
- Hay una preocupación importante por la seguridad de los juguetes, expresada con claridad en los datos del cuestionario, en el que el 73,9%

de los padres y madres responden que *sí, siempre es tomada en cuenta la seguridad*, a la hora de comprarlos

- El profesor, al margen de los aspectos preventivos en el uso del material de juego, realiza diferentes actividades que fomentan el concepto de salud dinámica, tratando de incrementar los niveles de salud en los aspectos biológico, psicológico y social.
- Es abrumador el porcentaje de los padres y madres que prefiere que *algunas veces* sus hijos/as jueguen en la calle y otras veces no; nadie afirma que prefiere que *siempre* o *casi siempre* jueguen en la calle, posiblemente porque las familias son conscientes de los peligros que hay en la calle, del tráfico, posibles accidentes, inseguridad.
- El Programa de Intervención llevado a cabo incluye multitud de actividades relacionadas con el tema transversal de la Educación Ambiental a realizar en los entornos inmediato, próximo y lejano.
- El Grupo de expertos estima que en la actualidad existen dificultades para poder realizar juegos en la calle, pero inciden en que estas dificultades, ponen de manifiesto las deficiencias en el desarrollo, que esta falta de juegos de movilidad, de locomoción, de manipulaciones puede tener en los niños y niñas.
- En el período que comprende la Educación Infantil, el niño hace uso de las vías públicas como peatón o viajero acompañado. Desde el Programa de Intervención se ha pretendido fomentar actitudes de conciencia ciudadana y desarrollar en el niño y la niña hábitos encaminados a la creación del sentido vial.
- Las madres son más críticas que los padres a la hora de enjuiciar el número de juguetes que los hijos y las hijas tienen. Así, mientras todos los padres consideran que tienen *los suficientes*, las madres entienden que *tienen más que lo que debieran*.
- Los padres y madres manifiestan de manera mayoritaria *que al comprar un juguete tengo en cuenta el precio*, en el que las opciones positivas alcanzan el 56,5%, frente a *algunas veces* que obtiene el 43,5%, no eligiendo la categoría *no, nunca*, ninguna persona encuestada.
- Los expertos en el Grupo de Discusión abordan el tema de los precios de los juguetes y si los padres y las madres se rigen por determinados criterios para su adquisición, concluyendo que hay multitud de casuísticas particulares y que no es posible dar una sola respuesta a este problema de consumo.
- La opinión mayoritaria de los expertos del grupo de Discusión coincide en afirmar que es imprescindible una educación al consumidor desde la escuela, para mejorar los niveles de consumo responsable y para

concienciar a los hijos e hijas de que todo debe costar esfuerzo y han de tratar de esforzarse por conseguir aquello que pretenden.

- Los padres y madres consideran que la influencia de la televisión no es determinante a la hora de elegir unos juguetes u otros.
- Los expertos en Educación Infantil son muy críticos al enjuiciar la labor de la publicidad de los juguetes y la influencia que ejerce sobre el alumnado y sus padres y madres.

7.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Valorar y contrastar las diferentes estrategias metodológicas utilizadas en la intervención didáctica en el aula con alumnos y alumnas de Educación Infantil, para la transmisión y adquisición de actitudes y valores

Las estrategias metodológicas son mecanismos de influencia, modos de intervención o formas de organizar la enseñanza; son actuaciones inherentes al docente. Es aquello que realiza el docente para enseñar.

Los recursos o materiales para el aprendizaje según Gimeno Sacristán (2004)²³ son *“cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza”*.

Los docentes en su aula son los que diseñan, aplican y evalúan sus estrategias. En palabras de Pastorino (1995)²⁴ *“el docente es quien presenta la propuesta lúdica como un modo de enseñar contenidos, el niño es quien juega, apropiándose de los contenidos a través de un proceso de aprendizaje. Este aprendizaje no es simplemente espontáneo, sino que es producto de una enseñanza sistemática e intencional, denominada por lo tanto aprendizaje escolar”*.

□ EL JUEGO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La actividad lúdica contribuye al desarrollo físico y social del niño, facilita su desarrollo motor e intelectual y mejora su capacidad de concentración, percepción y memoria, por lo que constituye un pilar básico para su educación. Como medio educativo, el juego ayuda al individuo a adaptarse a diversas situaciones en la vida real.

Desde el punto de vista biológico y psicológico, los juegos intervienen en la formación de la personalidad de los niños y niñas, enseñándole a tomar decisiones, motivarse para conseguir sus objetivos, aceptar la derrota o lograr el éxito con respeto

Hay unanimidad entre todos los participantes en el proceso educativo, de que el juego es el principal agente motivador y la mejor estrategia

²³ Gimeno Sacristán, José (2004). *El alumno como invención*. Madrid: Morata

²⁴ Pastorino, Elvira y cols. (1995). *Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: Ed. Ateneo

metodológica para conseguir los objetivos que nos planteamos en la etapa de Educación Infantil. Así, el profesor lo emplea en su aula:

*Hemos repetido algunos juegos de imitación que hicimos ayer como eran los de imitar tareas domésticas que hacemos en casa.
Martes 23 de Enero de 2007*

*Les ha gustado bastante el juego del guardia urbano.
Jueves 8 de Marzo de 2007*

*Los juegos de lateralidad que tenía previstos para después del recreo los hemos realizado antes para activarlos un poco.
Lunes 12 de Marzo de 2007*

Así, es considerado en el Grupo de Discusión:

*Pero si es verdad que darle la importancia al juego y al juguete, que estábamos hablando antes de que todos pasen por todo es lo que yo veo importante y luego ya la exposición el centro de interés lo vas cambiando.
Profesora 1 (821-826) SJC*

*...se suele jugar a otros juegos distintos en los que se desarrollan también valores de convivencia, amistad,... pero también hay que tener cuidado con los peligros de la calle.
Profesora 7 (570-573) SJC*

*Si, ya que el juego es el vehículo, que los niños/as. Utilizan para relacionarse y para aprender la realidad que les rodea, valores de respeto, responsabilidad. amistad, convivencia, igualdad de sexos...
Profesora 7 (690-694) SJC*

*Todo juego compartido con iguales es mucho más enriquecedor.
Profesora 8 (590) SJC*

□ RINCONES DE JUEGO

Los rincones nos permiten organizar el aula en pequeños grupos, cada uno de los cuales realiza una tarea determinada y diferente. Pueden ser de trabajo o de juego.

Según el tipo de actividad algunos rincones necesitan ser dirigidos por el maestro. En otros rincones los niños/as pueden funcionar con bastante autonomía. Organizados en grupos reducidos, los niños y niñas aprenden a trabajar en equipo, a colaborar y a compartir conocimientos. Los rincones también potencian su iniciativa y el sentido de la responsabilidad.

➤ Favorecen la Organización del aula

La organización de las clases por "rincones" es una propuesta metodológica que hace posible la participación activa de los niños/as en la

construcción de sus conocimientos, permite al niño/a hacer, lo que eligió, con cierta prioridad. Los rincones así entendidos, son una estrategia metodológica, un contenido a enseñar, un tiempo para aprender, un espacio dónde jugar y unos recursos que le confieren una categoría tan primordial como la de cualquier otra actividad que se realice a lo largo de la jornada escolar

Bueno, nosotros por ejemplo tenemos el rincón más típico que hay en cualquier sitio que es el rincón de la cocinita en el que tenemos la cocina, la tabla de planchar, los carritos del bebe, una fregona, una escoba, un recogedor, ocurre que si se les deja libremente niños a los coches y niñas a la cocinita, si se les va rotando por mesas como lo hacemos nosotros, tenemos los alumnos distribuidos en 4 mesas, esta mesa va este rincón, esta mesa va a esta, esta a este y esta a este y van rotando las 4 mesas por los 4 rincones que propones ese día y trabajan los 4 rincones con los objetivos que tu querías conseguir y todos han pasado por el mismo material, de manera que todos han pasado por la cocina, todos han pasado por la peluquería, todos han pasado por los coches, si que es cierto que cuando se les deja libremente pues las niñas se van al rincón que típicamente se ha considerado de niñas y los niños se van a los coches.

Profesor 3 (740-754) SML

Entonces es como lo hago yo, yo entiendo que trabajar por rincones es que mientras un niño esta jugando en la cocinita, otro esta trabajando en la ficha esta en el rincón del trabajo, que cuando unos están en un rincón otros están en otro y los vas rotando.

Profesora 1 (755-759) SML

Los rincones los estableces como tu quieres, los vas cambiando de forma temporal cada cierto tiempo depende de la unidad didáctica que estés trabajando vas cambiando el rincón, hay algunos que permanecen fijos, esta el rincón de los experimentos, esta el rincón de ..., y se va cambiando, la diferencia esta quizás en la forma o en la observación o en el registro que tu haces de cómo el niño utiliza cada rincón y muchas de las metodologías por rincones utilizan un panel de control donde digamos que se reflejan por iconos los distintos rincones y en la otra línea horizontal estaría la foto de los niños entonces, bueno pues o es la profesora o el profesor que va observando como utilizan el rincón o el mismo niño de forma autónoma porque tiene en su casillero distintas pegatinas va colocando si va pasando por los rincones.

Profesora 5 (765-777) SML

➤ **Favorecen la Globalización, Flexibilidad y Diversidad de los contenidos**

Permiten la realización de tareas globalizadas, enfocadas a diversos aprendizajes, fundamentalmente actitudinales, como se aprecia en el Diario del Profesor.

Una alumna empezó en las construcciones pero al final se fue a los muñecos al igual que su amiga, que se puso con ella y se mantuvieron todo el tiempo en el rincón de los animales.

Lunes 16 de Abril de 2007

Hoy hemos realizado cambios en las mesas y varios niños y niñas se han cambiado de mesa ya que me interesa que estén con otros compañeros/as y se relacionen con más niños/as, ya que en la rotación de rincones cada mesa va junta a un rincón y juegan-trabajan juntos los de esa mesa en ese rincón.

Martes 10 de Marzo de 2007

En las construcciones han estado colaborando bastante bien. Un niño y una niña han estado juntos haciendo el puzzle nuevo. Después lo han intentado hacer otra pareja pero no han sido capaces de hacerlo y les ha ayudado.

Martes 17 de Abril de 2007

Los juguetes más utilizados han sido el rincón de los transportes, han estado construyendo carreteras con las vías del tren, las construcciones, la cocinita y el ordenador.

El comportamiento ha sido bueno y no ha habido problemas en los rincones. En el rincón de los transportes se ha producido el liderazgo de dos niños y en el rincón de las construcciones y la cocina reciprocidad y colaboración.

Martes 8 de Mayo de 2007

Los expertos en Educación Infantil, profundizan en las características de los rincones, y en las estrategias de rotación, que favorezcan el trabajo global, dentro de una amplia flexibilidad.

Claro, el trabajar por rincones no te garantiza nada, ni es mejor ni es peor que el trabajo en talleres o con otro tipo de metodología, porque a lo mejor los niños tienen una filosofía de trabajar por rincones, pero luego como que te da igual lo que el niño haga o no haga en el rincón, lo que te interesa es que el niño pase por allí y juegue.

Profesor 3 (810-816) SFO

Entonces muchas veces estamos hablando de metodología en rincones y no es porque lo que utilizan es, debe de haber determinadas estaciones, se debe de incorporar rincones temporales, hay escuelas que se pasan con los 4 rincones permanentemente, todo el año y no tiene nada que ver con la unidad didáctica que están trabajando, el trabajo en rincones debe ser mucho más flexible, mas abierto, mas diverso.

Profesor 4 (780-788) SFO

Eso es si no hay registro, hay sitios donde dicen trabajo por rincones y ves a Laura y a Pepa todos los días del año y a todas las horas en la cocinita, eso no es trabajar por rincones y aún haciendo el circuito y que los niños vayan trabajando por rincones, tu tienes que tener una planilla de observación de los comportamientos de los niños, de lo que hacen

Profesor 4 (815-820) SFO

➤ **Incrementan la Motivación**

Los docentes tenemos siempre presente que *juego* no significa hacer algo exclusivamente entretenido, sin dirección ni fundamento, ni mucho menos plantear cualquier juego en cualquier tema. Preparar el *juego* hacia el objetivo que pretendemos debe ser lo primordial en una sesión de aprendizaje.

El rincón de la pizarra el cual han inventado ellos esta funcionando muy bien, se van a pintar y los alumnos/as más maduros se ponen a escribir palabras conocidas por ellos, al haber solo un borrador y no haber más de tres personas en la pizarra, no les queda más remedio que ponerse de acuerdo en como utilizarla.

Jueves 25 de Enero de 2007

En el rincón de las caretas, donde la actividad es tan atractiva, son los mejores días, además como se llevan la careta a casa, les da tiempo a disfrutar de ella en su casa por lo que están deseando de terminarla para llevársela.

Martes 6 Febrero de 2007

El rincón de los animales lleva ya 5 días y ya no les llama tanto la atención como antes y es más tranquilo, también hay que tener en cuenta que esta más organizado y que ellos de casa se traen animales de plástico y los juntan con los que ya tenemos.

Viernes 16 de Marzo de 2007

Los juguetes más utilizados y que más les motivan han sido el rincón de los transportes, han estado construyendo carreteras con las vías del tren, las construcciones, la cocinita y el ordenador.

Martes 8 de Mayo de 2007

Los expertos también están de acuerdo en que el juego es un elemento motivador de primer orden, pero debe realizarse en función de unos objetivos.

Claro sería en función de los objetivos y del centro de interés, porque si el objetivo es que el niño juegue te da lo mismo que tipo de juguetes, si el objetivo es que en el rincón A tu quieres que se desarrolle el objetivo 1, 2, 3... pues tu ya planificas, le das unas normas de comportamiento, de utilización, de número de personas.

Profesor 3 (830-835) SFO

□ TALLERES DE JUEGO

Se plantea en la discusión del grupo de expertos, que otra estrategia metodológica a seguir en el aula de Educación Infantil son los Talleres de Juego, en los que se pueden construir juguetes sencillos en función de los propios intereses y de objetivos previamente fijados, y su utilización posterior en dramatización de situaciones sencillas por medio de la mímica: desarrollo de juegos,...

Nosotros más que trabajar por rincones trabajamos por talleres como estaba comentando antes, con el Otoño hemos hecho el taller del Otoño entonces hemos hecho una exposición de todos los frutos del Otoño, hemos separado carnosos de frutos secos, han venido los papás a clase, han estado un día entero haciendo un taller, probando, comiendo, tocando, haciendo, luego exposición y degustación, o sea que quizás la oferta es la misma porque estamos haciendo todos lo mismo pero la metodología es diferente.

Profesora 1 (800-809) SML

Esta estrategia de talleres puede también extenderse a la Escuela de Padres y Madres, significándose en el Grupo de Discusión algunas experiencias que se están llevando a cabo en centros escolares de Granada.

La experiencia que tenemos con algunas escuelas aquí en Granada es que todos hacen en Navidad talleres monográficos y específicos, escuelas para padres, de orientación sobre el juguete y están dos tres semanas, empiezan ya en esta época, analizan catálogos, luego los catálogos los llevan a clase y los niños los trabajan con el profesorado, los padres van, explican sus problemáticas, se les aconseja juguetes por edades, características en función del desarrollo evolutivo del crío, los padres van muy bien asesorados y yo creo que esa sería una practica muy fácilmente sensible al resto de los colegios.

Profesor 4 (265-274) PTE

□ LA ASAMBLEA

Hay coincidencia entre las creencias del profesor y las opiniones de los expertos del Grupo de Discusión al considerar que la asamblea en Educación Infantil constituye un momento de reunión entre el maestro/a y sus alumnos/as, en ella los niños/as expresaran sus sentimientos, vivencias y gustos y en la que se trabajan conocimientos, valores, hábitos, normas,... y lo más importante se producen relaciones sociales entre el grupo de clase, viviendo experiencias gratificantes y necesarias para el niño/a. Algunos episodios relatados en el Diario del Profesor, así nos lo confirman.

En la asamblea hemos hablado sobre los juguetes que tenemos en casa, a todos les gusta la cocinita, los coches, los puzzles, y hemos hablado si podemos pedir juguetes parecidos a los que tenemos en el colegio, nadie pone objeciones a que un niño juegue con muñecas o una niña juegue con coches porque en la clase lo hacen pero a la hora de pedirnos esos mismos juguetes la justificación que dan es que a mi me gustan mas los coches o a mi me gusta mas el carrito del bebe.

Martes 12 de Diciembre de 2006

De nuevo en la asamblea hemos hablado de los juguetes que nos van a traer los reyes magos o Papa Noel más influenciados por los padres que por voluntad propia.

Lunes 18 de Diciembre de 2006

El primer día después de vacaciones es complicado porque vienen muy charlatanes, hoy he alargado la asamblea bastante para que contaran que han hecho en vacaciones, aun así ha faltado tiempo y podrían haber estado hablando mucho más rato.

Lunes 9 de Abril de 2007

Las asambleas últimamente funcionan bastante bien, se ve que ya han aprendido a que hay que hablar de uno en uno y pedir la palabra. También su vocabulario es más rico y expresan sus ideas con mayor seguridad.

Martes 22 de Mayo de 2007

Las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión, sobre la importancia de la asamblea para propiciar la participación del alumnado van en la misma dirección que lo expresado en el Diario del Profesor.

La asamblea diaria propicia relaciones entre el alumnado, pero para mí lo más interesante es que aprenden a respetarse, en cuanto al turno de palabra, aprenden a escuchar a otros y a comprobar que los demás también son importantes.

Profesor 6 (887-890) ASA

En mi colegio todas las maestras realizamos cada día la asamblea, unos días más larga y otros más corta, depende de las ganas de hablar de los niños y de las preguntas que realizamos para incentivar la participación. Coincido con el compañero, en que la asamblea es un elemento metodológico en Educación Infantil de primer orden.

Profesora 8 (891-895) ASA

Resumiendo, diremos que:

- Las estrategias metodológicas son mecanismos de influencia, modos de intervención o formas de organizar la enseñanza; son actuaciones inherentes al docente. Son decisiones y actuaciones que realiza el docente para enseñar.
- Hay unanimidad entre todos los participantes en el proceso educativo, de que el juego es el principal agente motivador y la mejor estrategia metodológica para conseguir los objetivos que nos planteamos en la etapa de Educación Infantil.
- La organización de las clases por "rincones" es una propuesta metodológica que hace posible la participación activa de los niños/as en la construcción de sus conocimientos, permite al niño/a hacer, lo que eligió, con cierta prioridad. Los rincones así entendidos, son una estrategia metodológica, un contenido a enseñar, un tiempo para aprender, un espacio donde jugar y unos recursos que le confieren una categoría tan primordial como la de cualquier otra actividad que se realice a lo largo de la jornada escolar.
- Los expertos en Educación Infantil, profundizan en las características de los rincones, y en las estrategias de rotación, que favorezcan el trabajo global, dentro de una amplia flexibilidad, comprobando el profesorado a través de una planilla de observación de los comportamientos de los niños y el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en los rincones.
- El grupo de expertos, considera que otra estrategia metodológica a seguir en el aula de Educación Infantil son los Talleres de Juego, en los que se pueden construir juguetes sencillos en función de los propios intereses y de objetivos previamente fijados y su utilización posterior en dramatización de situaciones sencillas por medio de la mímica:

desarrollo de juegos,..., pudiéndose extender esta estrategia a las escuelas de padres y madres.

- Hay coincidencia entre las creencias del profesor y las opiniones de los expertos del Grupo de Discusión al considerar que la asamblea en Educación Infantil constituye un momento de reunión entre el maestro/a y sus alumnos/as, en ella los niños/as expresarán sus sentimientos, vivencias y gustos y en la que se trabajan conocimientos, valores, hábitos, normas,... y lo más importante se producen relaciones sociales entre el grupo de clase, viviendo experiencias gratificantes y necesarias para el niño/a.

8.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO: Establecer propuestas conjuntas de mejora, dirigidas a las diferentes entidades de socialización, para dar soluciones a problemas que afectan al entorno social dónde se desenvuelve el alumnado

La experiencia escolar infantil está dominada por un principio de integración y colocada bajo la influencia profunda del maestro/a, el cual ejerce de agente socializador, alumbra en este proceso y da a conocer la vida moral de la sociedad en el contexto que el alumnado vive, pues como dice Dubet y Martucelli (1999)²⁵, conocer lo moralmente adecuado y actuar según estos cánones, puede facilitar esta socialización y es ahí en el que el papel del maestro/a cobra vida. La escuela ha de favorecer la integración del alumnado dando a conocer algunas pautas de comportamiento y las habilidades sociales precisas para que el alumnado se desenvuelva por sí mismo en su entorno.

La escuela puede y debe realizar funciones de liderazgo, funciones de coordinación de las acciones que con un fin educativo tienen lugar en el entorno de los niños y niñas en edad escolar. La escuela no puede permanecer ajena a los problemas que afectan a la sociedad, ha de tomar partido y ha de implicarse en la medida que sea posible para que todos los alumnos/as se encuentren socializados en el centro, aprendan habilidades y desarrollen sus capacidades y puedan desenvolverse con autonomía en un mundo acelerado y vertiginosos, dónde la ciencia y la tecnología han ido ocupando lugares que siempre le correspondieron al ser humano.

La “*Escuela Total*”, así, la denomina Lorenzo Delgado (2007: 14)²⁶, que la considera como protagonista de la coordinación de las acciones educativas. “*Estamos pues ante un nuevo modelo de escolarización como respuesta a las necesidades preventorias de una sociedad en la que los patrones familiares se han transformado y diversificado, el trabajo llega a la mujer, las distancias entre la casa y el lugar de trabajo se ha acrecentado desmesuradamente y la complejidad del proceso educativo hace a las familias pedir nuevas ayudas profesionales y nuevos soportes mas cualificados*”.

Nos pareció de interés el profundizar en aquellas propuestas de mejora que los expertos en Educación Infantil, participantes en nuestro Grupo de

²⁵ Dubet, F. y Martucelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada.

²⁶ Lorenzo Delgado, Manuel (2007). La escuela como devoradora de formación: construyendo la escuela total. En Lorenzo delgado, M. y cols. (Coords.) *Gestionando los Nuevos Actores y escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*, p.p.13-28. Granada: Grupo de Investigación Área.

Discusión pudiesen aportarnos, para mejorar las relaciones y las actuaciones de los agentes de socialización más cercanos al alumnado: la familia y la escuela. De entre sus respuestas, hemos categorizado y ordenado las siguientes:

□ **MEJORAR LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA**

La sociedad se encuentra en un continuo cambio que afecta a la socialización de los alumnos/as, es evidente que los roles familiares han variado, frecuentemente los padres de los escolares trabajan ambos y los alumnos/as son educados por abuelos, familiares o se encuentran la mayor parte del tiempo solos en casa, por tanto sus medios de comunicación se limitan a los técnicos, como el teléfono, Internet, televisión... estos en la mayoría de los casos no son accesibles para los más pequeños o no son los más idóneos para el desarrollo social del niño/a.

Estos cambios sociales han afectado también en el juego de los alumnos/as, los niños/as ya no juegan tanto en la calle o en casa, con otros/as y sus juegos son fundamentalmente individuales, por lo que las posibilidades de relacionarse se limitan en la mayoría de los casos, a las actividades extraescolares o a la escuela.

La propuesta que se realiza, es la de tratar de mejorar los procesos de comunicación entre la familia y la escuela, posibilitando espacios y tiempos en los que se puedan compartir inquietudes y buscar soluciones juntos, a los problemas que se plantean. Así, se propone en nuestro Grupo de Discusión.

Yo creo que como propuesta de mejora, una buena comunicación padre profesor me parece una propuesta magnífica, de orientación, ..
Profesora 1 (246-251) PRF

Nosotros estamos trabajando con taller de padres en clase, yo tengo un padre que es policía y he quedado con él para que un día venga a clase vestido de policía y nos explique cual es su función, que es lo que hace en su trabajo, efectivamente que es lo que lleva y para que lo utiliza...
Profesora 1 (345-350) PRF

En el caso específico que nos ocupa, (tratar de que las familias adquieran juguetes educativos, que potencien valores y actitudes positivas), las propuestas van en la línea que sigue:

Pero si esos padres están orientados por un pedagogo, por unos maestros, no va a dar ese capricho que tu dices, a nosotros cuando éramos pequeños nuestro padre nos decía esto no, yo creo que teníamos los mismos caprichos que los niños de ahora con menos tecnicismos pero eran los mismos caprichos entonces nuestros papás nos decían de eso nada.
Profesor 4 (295-300) PRF

...yo pienso que si, pero ahora tiene que haber una información a los padres.

Profesor 5 (301-305) PRF

Y profesional como has dicho tu, no es lo mismo que un profesional me dé, yo te puedo dar el día a día, te puedo dar el juego, un pedagogo, un psicólogo, un profesional que te pueda decir mira este juego te puede dar estas ventajas, porque es una opinión mas profesional, porque a lo mejor un padre puede decir, mira la maestra me va mi a decir, la escuela de padres me parece una idea muy buena.

Profesora 1 (306-310) PRF

□ **CREACIÓN Y GENERALIZACIÓN DE TALLERES DEL JUGUETE EDUCATIVO**

El concepto *taller* es muy conocido, especialmente en el ámbito de la docencia. Se genera un taller desde el momento en que un grupo de personas, en las que unas tienen formación y otras desean adquirirla, se ponen en contacto y ambos grupos se proponen mejorarla. Los primeros movimientos pedagógicos vinculados a la LOGSE, introducen los talleres *educativos*, relacionados con el aprendizaje, fundamentalmente de los adultos. En nuestro Grupo de Discusión se establece esta propuesta para la mejora de las relaciones escuela-familia.

La experiencia que tenemos con algunas escuelas aquí en Granada es que todos hacen en Navidad talleres monográficos y específicos, escuelas para padres, de orientación sobre el juguete y están dos tres semanas, empiezan ya en esta época, analizan catálogos, luego los catálogos los llevan a clase y los niños los trabajan con el profesorado, los padres van, explican sus problemáticas, se les aconseja juguetes por edades, características en función del desarrollo evolutivo del niño, los padres van muy bien asesorados y yo creo que esa sería una practica muy fácilmente sensible al resto de los colegios.

Profesor 4 (265-274) PTE

□ **GENERALIZAR Y POTENCIAR LAS ESCUELAS DE PADRES**

Las Escuelas de padres y madres deben estar dirigidas a todas las madres y padres con inquietud por conocer las múltiples oportunidades que ofrecen estos espacios como medio de desarrollo personal y colectivo y como lugar donde intercambiar experiencias que les faciliten la complicada tarea de la paternidad /maternidad.

Las Escuelas de padres y madres deben ser un lugar de encuentro, reflexión y aprendizaje, donde además se puedan exponer y buscar soluciones a problemas concretos que planteen la relación con sus hijos. Estas Escuelas tiene por tanto una doble vertiente, por un lado pretende facilitar a todas las madres y padres la difícil tarea de educar y por otro desarrollar en los

participantes habilidades personales que les permitan introducirse con facilidad en la sociedad del conocimiento.

Dentro de lo que es una escuela de padres, un monográfico dedicado a eso en esta fecha.

Profesor 5 (275-76) PEP

Es necesario que en cada centro funcione una escuela de padres y madres, para facilitar el encuentro entre los centros y las familias.

Profesor 3 (271-72) PEP

□ FOMENTAR EL CONSUMO RESPONSABLE POR PARTE DE LAS FAMILIAS

Desde esta concepción holística de salud entendemos que la educación para el consumo es uno de los factores claves en la educación integral. Los menores, mantienen hoy una estrecha y continua convivencia con diferentes elementos (televisión y cine, internet, videoconsolas, dispositivos móviles) que conforman un paisaje y un “*hábitat de valores*” muy cercano y significativo. Indica Trejo (2006: 101)²⁷ “*los jóvenes de hoy nacieron cuando la difusión de señales de televisivas por satélite ya eran una realidad, saben que se puede cruzar el Atlántico en un vuelo de unas cuantas horas, han visto más cine en televisión y en vídeo que en las salas tradicionales y no se asombran con Internet porque han crecido junta a ella: frecuentan espacios de chat, emplean el correo electrónico y usan programas de navegación en la Red de redes con habilidad...*”. Se hace necesario que desde las familias junto con la escuela se realice una labor coordinada para hacer frente a la corriente de “*consumismo galopante*” que nos inunda.

La mayoría no se complican, y les compran todo lo que ellos les piden, sin tener en cuenta si son apropiados, o no, para ellos.

Profesora 7 (210-212) NCO

...lo que se busca es darle el capricho al niño ...

Profesora 2 (290-295) NCO

El profesorado insiste en que los criterios que deberían seguir los padres y madres serían, en primer lugar juguetes educativos que les gusten a los niños y en segundo lugar, que propicien el juego tanto individual como colectivo.

Que les guste al niño, que no sea muy caro y por último se pueden plantear un aprendizaje

Profesora 8 (213-214) NCO

²⁷ Trejo Delarbre, R. (2006). *Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona: Gedisa.

*Hay padres que sí tienen en cuenta criterios educativos, y otros que no, que piensan sólo en que les guste a los niños/as,
Profesora 7 (211-217) NCO*

□ **CONCIENCIAR A LAS FAMILIAS DE UNA MENOR SUPERPROTECCIÓN A LOS HIJOS/AS**

Nancy L. McElwain, de la University of Illinois ha realizado diversos estudios sobre niños de 4 y 5 años y encontró que estos niños, con padres que reaccionaban brindándoles distinto nivel de protección a sus dificultades emocionales mostraban mayor madurez emocional y un mejor manejo de los problemas. *"Es bueno proteger a nuestros hijos, pero al mismo tiempo necesitan espacio para manejar los problemas solos"*. De esta opinión, se muestra el profesorado participante en el Grupo de Discusión, que realiza una crítica a la superprotección que a veces las familias realizan sobre sus hijos, privándoles de aprendizajes autónomos.

*A mi me hace mucha gracia los papas y las mamás de Infantil, en el patio somos 6 personas vigilando y están los 150 niños en el patio jugando y están los 6 mirando y vigilando y no pasa nada, y están todos jugando solos y el que no se sube al tobogán se tira por no se donde y luego van los papas al parque y están "niño no te subas por ahí, niño no te tires" y le dan la manita para subir las escaleras que da la manita para bajarse, si tu vieras a tu hijo en el patio del colegio alucinabas, por eso la superprotección esta de los padres es de mas, es demasiado, a veces deberían mirar por un agujerillo como los niños en el cole se comportan de otra forma totalmente distinta a cuando están sobreprotegidos por los padres, por eso digo que culpa también de los padres por no dejar que tu niño se monte y que se caiga como los demás, que se ensucien que se guarreen, y que no una madre venga al día siguiente a regañarte que mi niño se ha roto el pantalón, y no le dejas a tu hijo que juegue al fútbol, o sea señora dígame usted a mí, no le dejas a su hijo jugar al fútbol, o usted mi dirá, es que en mi casa, es que en su casa no juega al fútbol aquí en el patio sí, está jugando con sus amigos, ahora es la lucha de la seño, la madre y el niño, y el niño en medio.
Profesora 1 (590-610) MSP*

*No gatean para que no se ensucien porque no les dejan porque se pueden romper la ropa porque historias y claro los niños motrizmente pues están.
Profesora 5 (630-633) MSP*

*Nosotros lo hemos comentado, este año los niños en tres años han venido es que es un bebe es que no sabe subir un escalón, es que no sabe andar.
Profesora 1 (635-637) MSP*

*Lo que es hacerse fuerte de miedos de historias de esas y eso lo va acompañar para el resto de su vida. Cada uno debe aprender a resolver sus problemas y requerirá ayuda de los mayores cuando las dificultades sean grandes
Profesor 4 (646-649) VAU*

Resumiendo diremos que:

- Estamos pues ante un nuevo modelo de escolarización como respuesta a las necesidades de una sociedad en la que los patrones familiares se han transformado y diversificado, y la complejidad del proceso educativo hace a las familias pedir nuevas ayudas profesionales y nuevos soportes mas cualificados.
- La escuela puede y debe realizar funciones de liderazgo, funciones de coordinación de las acciones que con un fin educativo tienen lugar en el entorno de los niños y niñas en edad escolar.
- La escuela no puede permanecer ajena a los problemas que afectan a la sociedad, ha de tomar partido y ha de implicarse en la medida que sea posible para que todos los alumnos/as se encuentren socializados en el centro, aprendan habilidades y desarrollen sus capacidades y puedan desenvolverse con autonomía en un mundo acelerado y vertiginoso, dónde la ciencia y la tecnología han ido ocupando lugares que siempre le correspondieron al ser humano.
- Se hace necesario el tratar de mejorar los procesos de comunicación entre la familia y la escuela, posibilitando espacios y tiempos en los que se puedan compartir inquietudes y buscar soluciones comunes, a los problemas que se plantean.
- Es necesario potenciar y generalizar las Escuelas de padres y madres, para que se conviertan en un lugar de encuentro, reflexión y aprendizaje, donde además se puedan exponer y buscar soluciones a problemas concretos que planteen la relación con sus hijos.
- Las Escuela de padres y madres deben tener una doble vertiente, por un lado facilitar a todas las madres y padres la difícil tarea de educar y por otro desarrollar en los participantes habilidades personales que les permitan introducirse con facilidad en la sociedad del conocimiento.
- Consideramos que es bueno proteger a los hijos e hijas, pero sin llegar a una superprotección, que puede llegar a ser negativo, ya que el alumnado necesita espacio y tiempo para manejar los problemas solos.
- Se hace necesario que desde las familias junto con la escuela se realice una labor coordinada para que el alumnado asuma el valor del consumo responsable, no exigiendo más de lo preciso.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO VIII

- Alonso, C. M., y Gallego, D. J. (1992). *Cómo enseñar a ver críticamente la televisión*. Cursos de formación del profesorado. Madrid: UNED.
- AUC (2006). Asociación de Usuarios de la Comunicación *Informe sobre la Publicidad de Juguetes*. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/juguete.doc>
- Brown, C.A., & Cooney, T.J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18.
- CICC (2007). Centro de Investigación y Control de la Calidad Estudio del 2007. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Fullera Bandera, P. (2006) Animación lúdica: las ludotecas. Fuente: Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación. Disponible en: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso8/PFulleda2.html>
- García Cabrero, B. (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII(3), No. 127, Julio-Septiembre de 2003.
- Gimeno Sacristán, J. (2004). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Lorenzo Delgado, M. (2007). La escuela como devoradora de formación: construyendo la escuela total. En Lorenzo Delgado, M. y cols. (Coords.) *Gestionando los Nuevos Actores y escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*, p.p.13-28. Granada: Grupo de Investigación Área.
- Marín Regalado, M^a N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Martínez Reina, M^a C. (2005). *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2003). *Educación para el ocio y el consumo*. Centro Nacional de Información y Comunicación educativa. Disponible en: http://www.cnice.mec.es/profesores/primaria/educacion_del_consumidor
- Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano «Dehesas del Generalife»*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Pastorino, E. y cols. (1995). *Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: Ed. Ateneo.
- Trejo Delarbre, R. (2006). *Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona: Gedisa.
- Tur Viñés, V. (2001). *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión. Estudio de las variables audiovisuales, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots emitidos durante 1999 en España. Particularidades en la edad target y sexo target*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- UCA-UCE (2002). Unión de Consumidores de España. *La opinión del niño*. Observatorio Idea Sana EROSKI (2007). Disponible en: <http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/17/opinion/>
- UCA-UCE (2007). Unión de Consumidores de España. *El 62,4% de los juguetes mantiene el precio con respecto al año pasado*. Disponible en: http://www.uniondeconsumidores.info/php/lc_vernoticia.php?http_codnoticia=99
- Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Direcciones electrónicas:

<http://www.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/juguete.doc>

http://www.cnice.mec.es/profesores/primaria/educacion_del_consumidor/

<http://www.redcreacion.org/documentos/congreso8/PFulleda2.html>

<http://www.uniondeconsumidores>.

http://info/php/lc_vernoticia.php?http_codnoticia=99

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

SUMARIO DEL CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CONCLUSIONES GENERALES

2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO

1.- CONCLUSIONES GENERALES

Una sociedad que no está en una fase de transformación, sino sometida a un cambio permanente, pone difícil la tarea de concluir algo sobre ella. Finalizar y comenzar de nuevo, forma parte de un todo en educación.
F. MARTÍNEZ SÁNCHEZ, 2004

Vamos a presentar las principales conclusiones que se desprenden tras la realización de nuestro estudio siguiendo el esquema general de cada uno de los objetivos específicos que hemos trabajado en el programa de intervención y tomando en consideración los datos de los cuestionarios y organizados a través de los campos y categorías planteados en el análisis del Diario del profesor y del Grupo de Discusión con profesorado experto en Educación Infantil.

OBJETIVO 1: Conocer los criterios, intereses y las motivaciones por las que se guían los padres y madres a la hora de comprar juguetes a sus hijos

LA ADQUISICIÓN DE LOS JUGUETES

- Mayoritariamente los padres y madres compran los juguetes a sus hijos, en primer lugar en su cumpleaños y en segundo lugar en Reyes Magos.
- Las familias responden de manera mayoritaria (66%) que siempre *tienen en cuenta el precio del juguete antes de comprarlo*, dándole importancia al presupuesto previsto para este gasto.
- Existe unanimidad en que los juguetes que se compran deben atenderse prioritariamente al criterio de seguridad, en ello coinciden las familias, la escuela y los expertos.
- Los datos del cuestionario, la opinión de los expertos y las reflexiones del profesor plasmadas en su Diario, coinciden en que no es un criterio mayoritario de compra el que el juguete entre dentro del grupo denominado juguete educativo.
- La compra de los juguetes por parte de los padres está influenciada en primer lugar por el gusto de los hijos y en segundo lugar por la influencia ejercida por la televisión y los medios publicitarios.

**LA TRANSMISIÓN DE VALORES A
TRAVÉS DE LOS JUGUETES, COMO
MEDIADORES LÚDICOS**

- Las familias de manera mayoritaria expresan en sus respuestas que siguen teniendo prejuicios y estereotipos con algunos juguetes y siguen asignándole un género a los mismos.
- Las opiniones expresadas en el Grupo de Discusión de expertos en Educación Infantil, coinciden con las percepciones del Profesor y con los datos de los cuestionarios, en el sentido de que los juguetes no tienen género, es la sociedad en su conjunto quienes les asignan determinados roles.
- La totalidad de las familias manifiesta que *siempre* o *casi siempre* tiene en cuenta que el juguete que va a comprar no sea violento, algo que se cuida mucho en los centros de Educación Infantil, expresado por el profesor en su Diario y en las opiniones vertidas en el Grupo de Discusión.
- Hay unanimidad al considerar que los niños y niñas tienen más juguetes que los necesarios, para el desarrollo normal de sus juegos, lo que evidencia una necesidad de educación al consumidor, desde las distintas instituciones de socialización.

OBJETIVO 2: Indagar acerca de la influencia que el contexto sociocultural, mediático y escolar tiene sobre la adquisición de juguetes en el alumnado de Educación infantil

EL ENTORNO SOCIOCULTURAL

- El entorno sociocultural tiene influencia sobre la compra de juguetes. Así, la publicidad, las modas establecidas, las influencias de los hijos, las influencias de otras personas, hacen que se modifique las ideas iniciales que los padres y madres tienen sobre la compra de juguetes, rompiendo el equilibrio entre la oferta y la demanda.
- Con juguetes fuertemente estereotipados o sofisticados, el niño o la niña no pueden transformar simbólicamente el objeto, porque su intervención está rígidamente predeterminada por las posibilidades de utilización del juguete, entonces es cuando utilizan el mundo de los adultos, no lo inventan.
- Teniendo en cuenta que se trata de niños y niñas muy pequeños (5-6 años), ya en ellos se manifiestan ciertas tendencias hacia la diferenciación de los juguetes por género, mucho más que en los aspectos reseñados de juguete bélico o que pudiesen fomentar algún tipo de violencia, fruto del entorno sociocultural.

EL ENTORNO MEDIÁTICO

- El medio de comunicación que más influencia tiene sobre los padres y los hijos/as a la hora de comprar los juguetes es la publicidad emitida en la televisión, influencia muy superior a otro tipo de publicidad propiciada por comercios, catálogos u otros medios.
- Los mensajes que emanan de la escuela y de la televisión como agentes de socialización, en ocasiones son contradictorios, mientras la escuela plantea valores de paz, de amistad, de igualdad, los medios de comunicación no parecen que vayan en la misma línea.

EL ENTORNO ESCOLAR

- La escuela trata de ser el contrapunto al consumo inadecuado, pero a pesar de sus intentos, el poder del entorno sociocultural y mediático es superior a su influencia, siendo necesaria una coordinación entre todos los agentes que influyen sobre la personalidad de los alumnos y alumnas, para eliminar ciertos estereotipos sociales que aún en el siglo XXI permanecen.
- La escuela infantil, se esfuerza por ofrecer cada día en propiciar que el juguete que utiliza el niño/a en sus juegos sea estimulador de cualquier aspecto del desarrollo del niño o niña: motriz, cognitivo, social, afectivo... de capacidades, acciones, habilidades y actitudes.

OBJETIVO 3: Comprobar la incidencia del programa de intervención, sobre la capacidad del alumnado de conducirse con respeto y responsabilidad en su forma de actuar en las tareas y actividades escolares ordinarias, así como del buen uso de los juguetes, materiales, instalaciones y espacios de los diferentes entornos que utilizan

RESPECTO

- El respeto a las personas del entorno inmediato y próximo en el que se desenvuelve el alumnado, a juzgar por las informaciones recabadas por los distintos técnicos, nos indican que no es una tarea fácil, pero se consigue con perseverancia y con el uso adecuado de la metodología se pueden mejorar sus comportamientos.
- El alumnado es cuidadoso en general, aunque siempre hay situaciones particulares que hay que corregir. Pero podemos concluir que en el centro escolar suelen ser más respetuosos con el material de juego que en sus casas.

RESPONSABILIDAD

- Aunque de manera lenta, pero progresiva, en el alumnado va calando la necesidad de responsabilizarse de sus actos, de sus materiales, de sus cosas y que asumir estas responsabilidades deben ser trasladadas del aula a su vida cotidiana.
- El camino más rápido para mejorar en responsabilidad en el alumnado de Educación Infantil, es apreciar claramente que de su comportamiento dependen cosas grandes importantes.

OBJETIVO 4: Indagar acerca de la eficacia del programa de intervención sobre el valor de la amistad y el compañerismo, como relación de reciprocidad que mejora al alumnado en su capacidad de comunicación con los demás

AMISTAD / COMPAÑERISMO

- En el aula de clase, dónde están los hijos de las personas encuestadas, la mayoría del alumnado trae juguetes para jugar con los demás, rara vez traen un juguete para jugar solos, este hecho es importante porque demuestra que el proceso de socialización en la familia y en el colegio funciona bien, corroborando la percepción del profesor con la de los padres.
- Los padres manifiestan que a sus hijos les gusta jugar con otros niños y niñas y compartir los juguetes y los materiales de juego.
- Los expertos consideran que el proceso de socialización de los niños de estas edades se ve altamente influenciado por los juegos en grupo, en los que se comparten los materiales y los juguetes.
- El alumnado se esfuerza en las tareas que van dedicadas a otros, como es el caso de elaboración de dibujos para regalarlos a los compañeros y compañeras en su cumpleaños.

OBJETIVO 5: Analizar los posibles cambios en los niveles de autoestima y autoconcepto del alumnado que participa en el programa de intervención, motivados por la influencia que el juego y el juguete tiene sobre ellos

AUTOESTIMA

- Los padres y madres avalan la necesidad de que los juguetes que se compren y se usen, ayuden a los niños y niñas a desarrollar sus capacidades personales, entre ellas la autoestima y el autoconcepto.
- El profesor investigador y el Grupo de expertos, consideran que cuando un niño adquiere una buena autoestima se sentirá competente, seguro, y valioso. Entenderá que es importante aprender, y no se sentirá disminuido cuando necesite de ayuda. Será responsable, se comunicará con fluidez, y se relacionará con los demás de una forma adecuada.
- En cuanto a la percepción que los demás tienen de uno mismo y la valoración que se les otorga a ésta, no aparece definida con claridad a lo largo del curso. El esfuerzo del profesor, de los alumnos y la incidencia del programa han sido factores decisivos para que, poco a poco el alumnado comprendiese que cada uno de ellos posee unas capacidades propias, que sólo él mismo, o con la ayuda de los demás, puede llegar a mejorar.

AUTOCONCEPTO

- El programa de intervención ha colaborado de manera eficaz en la eliminación de complejos, inhibiciones y timideces que el alumnado mostraba en las primeras actividades colectivas del curso, aprender a quererse y a conocer que todos tienen aspectos positivos, lo que ha sido un factor decisivo para el incremento de la autoestima.

OBJETIVO 6: Verificar el tratamiento que los temas transversales reciben en la familia, la escuela y los medios de comunicación, como principales agentes que intervienen en la socialización de los niños y niñas de Educación Infantil

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

- Los padres y madres al comprar un juguete siempre tienen en cuenta si puede ser violento, sus respuestas no dejan lugar a dudas, el 72,7% *siempre* lo tiene en cuenta y el 22,7% *casi siempre*, el 4,5% *algunas veces* y no hay ninguna respuesta a la categoría de *no, nunca*.
- La resolución de los conflictos a través de la *mediación* se ha revelado como una buena herramienta para gestionar problemas en los ámbitos familiar, escolar y social; pero es necesario anticiparse al conflicto con la prevención.
- Las opiniones en el Grupo de Discusión con expertos son unánimes, en el sentido de que es necesario fomentar desde la escuela el juego cooperativo, donde los objetivos se consigan con la suma de todos, alejándose de cualquier juego o juguete que pudiese entrañar algún tipo de violencia. Se destaca sobremedida la función del profesorado en la formación del concepto de paz positiva.
- La violencia no es un problema generado en la escuela, sino que ésta la recibe del ambiente social y familiar. Nuestras escuelas siguen siendo uno de los lugares más seguros de convivencia social.

EDUCACIÓN PARA LA IGUADAD ENTRE LOS GÉNEROS (Coeducación)

- Las familias siguen teniendo prejuicios y estereotipos con algunos juguetes, siguiéndolos en su compra en la que siguen asignándole un género a los juguetes.
- La escuela actúa como contrapunto importante en la educación para la igualdad entre los géneros, tratando de eliminar cualquier tipo de estereotipo sexista, que aún hoy, en la sociedad en general, en las familias en particular y con mucha incidencia en los medios de

comunicación, aún se transmite y el alumnado a pesar de su edad, ya trata de imitar determinados comportamientos.

- La publicidad como medio de comunicación, debería hacerse eco de la nueva realidad social y no transmitir esa confusión que parece producirse entre identidad de sexo e identidad de género: es decir, entre las diferencias biológicas de hombre-mujer y las diferencias culturalmente atribuidas a cada uno de ellos.
- El Programa de Intervención incide sobre determinados comportamientos sexistas, llevando a la práctica el tratamiento de igualdad en todas las actividades, utilizando juegos y juguetes, aunque no siempre se consigue el objetivo.

EDUCACIÓN PARA LA SALUD

- Hay una preocupación importante por la seguridad de los juguetes, expresada con claridad en los datos del cuestionario, en el que el 73,9% de los padres y madres responden que *sí, siempre es tomada en cuenta la seguridad*, a la hora de comprarlos.
- El profesor, al margen de los aspectos preventivos en el uso del material de juego, realiza diferentes actividades que fomentan el concepto de salud dinámica, tratando de incrementar los niveles de salud en los aspectos biológico, psicológico y social.

EDUCACIÓN AMBIENTAL

- Es abrumador el porcentaje de los padres y madres que prefiere que *algunas veces* sus hijos/as jueguen en la calle y otras veces no; nadie afirma que prefiere que *siempre* o *casi siempre* jueguen en la calle, posiblemente porque las familias son conscientes de los peligros que hay en la calle, del tráfico, posibles accidentes, inseguridad.
- El Programa de Intervención llevado a cabo incluye multitud de actividades relacionadas con el tema transversal de la Educación Ambiental a realizar en los entornos inmediato, próximo y lejano.
- El Grupo de expertos estima que en la actualidad existen dificultades para poder realizar juegos en la calle, pero inciden en que estas dificultades, ponen de manifiesto las deficiencias en el desarrollo que

esta falta de juegos de movilidad, de locomoción, de manipulaciones puede tener en los niños y niñas.

EDUCACIÓN VIAL

- En el período que comprende la Educación Infantil, el niño hace uso de las vías públicas como peatón o viajero acompañado. Desde el Programa de Intervención se ha pretendido fomentar actitudes de conciencia ciudadana y desarrollar en el niño y la niña hábitos encaminados a la creación del sentido vial.

EDUCACIÓN PARA EL CONSUMIDOR

- Las madres son más críticas que los padres a la hora de enjuiciar el número de juguetes que los hijos y las hijas tienen. Así, mientras todos los padres consideran que tienen *los suficientes*, las madres entienden que *tienen más que lo que debieran*.
- Los padres y madres manifiestan de manera mayoritaria que *Al comprar un juguete tienen en cuenta el precio*, en el que las opciones positivas alcanzan el 56,5%, frente a *algunas veces* que obtiene el 43,5%, no eligiendo la categoría *no, nunca*, ninguna persona encuestada.
- Los expertos en el Grupo de Discusión abordan el tema de los precios de los juguetes y si los padres y las madres se rigen por determinados criterios para su adquisición, concluyendo que hay multitud de casuísticas particulares y no es posible dar una sola respuesta a este problema de consumo.
- La opinión mayoritaria de los expertos del Grupo de Discusión coincide en afirmar que es imprescindible una educación al consumidor desde la escuela, para mejorar los niveles de consumo responsable y para concienciar a los hijos e hijas de que todo debe costar esfuerzo y han de tratar de trabajar por conseguir aquello que pretenden.
- Los padres y madres consideran que la influencia de la televisión no es determinante a la hora de elegir unos juguetes u otros.
- Los expertos en Educación Infantil son muy críticos al enjuiciar la labor de la publicidad de los juguetes y la influencia que ejerce sobre el alumnado y sus padres y madres.

OBJETIVO 7: Valorar y contrastar las diferentes estrategias metodológicas utilizadas en la intervención didáctica en el aula con alumnos y alumnas de Educación Infantil, para la transmisión y adquisición de actitudes y valores

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA

- Las estrategias metodológicas son mecanismos de influencia, modos de intervención o formas de organizar la enseñanza; son actuaciones inherentes al docente. Son decisiones y actuaciones que realiza el docente para enseñar.
- Hay unanimidad entre todos los participantes en el proceso educativo, de que el juego es el principal agente motivador y la mejor estrategia metodológica para conseguir los objetivos que nos planteamos en la etapa de Educación Infantil.

LOS RINCONES

- La organización de las clases por "*rincones*" es una propuesta metodológica que hace posible la participación activa de los niños/as en la construcción de sus conocimientos, permite al niño/a hacer, lo que eligió, con cierta prioridad. Los rincones así entendidos, son una estrategia metodológica, un contenido a enseñar, un tiempo para aprender, un espacio dónde jugar y unos recursos que le confieren una categoría tan primordial como la de cualquier otra actividad que se realice a lo largo de la jornada escolar.
- Los expertos en Educación Infantil, profundizan en las características de los rincones, y en las estrategias de rotación, que favorezcan el trabajo global, dentro de una amplia flexibilidad, comprobando el profesorado a través de una planilla de observación de los comportamientos de los niños y el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en los rincones.

LOS TALLERES

- El grupo de expertos, considera que otra estrategia metodológica a seguir en el aula de Educación Infantil son los Talleres de Juego, en los que se pueden construir juguetes sencillos en función de los propios intereses y de objetivos previamente fijados y su utilización posterior en dramatización de situaciones sencillas por medio de la mímica: desarrollo de juegos,... pudiéndose extender esta estrategia a las de padres y madres.

LA ASAMBLEA

- Hay coincidencia entre las creencias del profesor y las opiniones de los expertos del Grupo de Discusión al considerar que la asamblea en Educación Infantil constituye un momento de reunión entre el maestro/a y sus alumnos/as, en ella los niños/as expresarán sus sentimientos, vivencias y gustos y en la que se trabajan conocimientos, valores, hábitos, normas, y lo más importante se producen relaciones sociales entre el grupo de clase, viviendo experiencias gratificantes y necesarias para el niño/a.

OBJETIVO 8: Establecer propuestas conjuntas de mejora, dirigidas a las diferentes entidades de socialización, para dar soluciones a problemas que afectan al entorno social dónde se desenvuelve el alumnado

MEJORAR LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

- Se hace necesario el tratar de mejorar los procesos de comunicación entre la familia y la escuela, posibilitando espacios y tiempos en los que se puedan compartir inquietudes y buscar soluciones en común, a los problemas que se plantean.
- Estamos pues ante un nuevo modelo de escolarización como respuesta a las necesidades de una sociedad en la que los patrones familiares se han transformado y diversificado, y la complejidad del proceso educativo hace a las familias pedir nuevas ayudas profesionales y nuevos soportes mas cualificados.
- La escuela puede y debe realizar funciones de liderazgo, funciones de coordinación de las acciones que con un fin educativo tienen lugar en el entorno de los niños y niñas en edad escolar.
- La escuela no puede permanecer ajena a los problemas que afectan a la sociedad, ha de tomar partido y ha de implicarse en la medida que sea posible para que todos los alumnos/as se encuentren socializados en el centro, aprendan habilidades y desarrollen sus capacidades y puedan desenvolverse con autonomía en un mundo acelerado y vertiginosos, dónde la ciencia y la tecnología han ido ocupando lugares que siempre le correspondieron al ser humano.
- Es necesario potenciar y generalizar las Escuelas de padres y madres, para que se conviertan en un lugar de encuentro, reflexión y aprendizaje, donde además se puedan exponer y buscar soluciones a problemas concretos que planteen la relación con sus hijos. Las Escuela de padres y madres deben tener una doble vertiente, por un lado facilitar a todas las madres y padres la difícil tarea de educar y por otro desarrollar en los participantes habilidades personales que les permitan introducirse con facilidad en la Sociedad del conocimiento.
- Consideramos que es bueno proteger a los hijos e hijas, pero sin llegar a una superprotección, que puede llegar a ser negativo, ya que el alumnado necesitan espacio y tiempo para manejar los problemas solos.

- Se hace necesario que desde las familias junto con la escuela se realice una labor coordinada para que el alumnado asuma el valor del consumo responsable, no exigiendo más de lo preciso.

2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

El intento de controlar el futuro es un propósito común que realizamos continuamente las personas todos los días y a todas horas. En nuestras vidas, siempre aparece ese mismo deseo de dar forma a lo que está por ocurrir, suponiendo que, si logramos controlar todos los detalles, el resultado será exactamente aquello que nos habíamos propuesto
JUAN TORRES GUERRERO, 2007

Queremos concluir indicando algunas sugerencias para la realización de futuras investigaciones sobre la educación en valores a través de Programas de Intervención en Educación Infantil, siempre que ésta sea programada y llevada a cabo con esta intencionalidad fundamental. Así mismo, y de acuerdo con la intención con la que fue concebida nuestra investigación desde su inicio, queremos finalizar nuestro trabajo, indicando algunas posibilidades de aplicación práctica de nuestro estudio y nuevas perspectivas de estudio que se abren a partir de la misma.

Sugerencias para futuras investigaciones:

- ✧ Ampliar el estudio longitudinal llevado a cabo, durante toda la etapa educativa de Educación Infantil, toda vez que si nuestros resultados han sido significativos con una duración del trabajo de un curso, de forma evidente serían mucho más amplios si se mantienen a lo largo de toda la etapa.
- ✧ Sería conveniente llevar a cabo el programa de educación en valores a través del juego y el juguete, con las consiguientes adaptaciones en Educación Primaria y comprobar como se manifiestan las conductas del alumnado y las implicaciones de la comunidad educativa.
- ✧ Habrá que tratar de implicar más a los padres en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Sólo desde una acción coordinada entre padres, profesores, alumnos y todos los miembros de la comunidad educativa llevará a conseguir objetivos duraderos.

- ✧ Dar a conocer a todos los miembros de nuestra comunidad educativa los resultados de nuestra investigación, para motivar al profesorado y concienciarlo de que es posible la mejora de las actitudes y valores siempre y cuando esa sea nuestra principal intencionalidad.

- ✧ Exponer a los profesores de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo cuales han sido nuestros pasos: diseño, aplicación del programa, evaluación y conclusiones.

- ✧ Realizar actividades de formación permanente en los Centros del Profesorado para poder difundir los resultados y metodología de la investigación y poder ser extrapolados a otros contextos educativos.



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BIBLIOGRAFÍA GENERAL



A

- AJURIAGUERRA, J. (1991). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Editorial Masson.
- ALBERTOS, A. (2001). *La Escuela Y Los Cambios Sociales*. Materiales Previos. Congreso 2001 "Construir la Escuela desde la Diversidad y para a Igualdad". Madrid, 26-28 de enero de 2001, y fue organizado por la Conf. de MRPs, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STEs, CGT y MCEP.
- ALBADALEJO NICOLÁS, J. J. (2001). *El juguete didáctico: una herramienta para su evaluación*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- ALBISTUR UNANUE, I. (2002). *Aspectos psicosociales de la autoestima en los jóvenes*. Euskonews & Media 151.zbk (2002/1/18-25) .
- ALONSO, C. M., y GALLEGO, D. J. (1992). *Cómo enseñar a ver críticamente la televisión*. Cursos de formación del profesorado. Madrid: UNED.
- AMALIAS, A. (1984). *La Psicomotricidad en el jardín de infantes*. México: D.F. Paidós.
- AMONACHVILI, C. (1986). El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares. *Perspectivas V*, XVI, 1, 87-97.
- AÑÓ, V. (1997). *Planificación y organización del entrenamiento infantil*. Madrid: Gymnos.
- ARANGUREN, J. L. (1958). *Ética*. *Revista de Occidente*. Madrid. (Hay reediciones posteriores en Alianza Editorial, 1986, 1997).
- ARAGUREN, J. L. (1990). *Ética*. Madrid: Alianza editorial.
- ARGYLE, M. (1996) *The social psychology of leisure*. New York. Penguin Books.
- ARMAS CASTRO, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y CC de la Educación. Sección Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- ARNOLD, P. J. (1991). *Educación Infantil, movimiento y currículo*. Madrid: Morata.
- ARRANZ BELTRÁN, E. (2007). Los juguetes en los anuncios de televisión. *Educarueca. Dinámica para la tutoría*. Disponible en www.educarueca.com

- ATKINSON, R. C. y SHIFFRIN, R. M. (1968): Human memory: A proposed system and its control processes. En SPENCE, K. W. Y SPENCE, J. T. (Eds) *The psychology of learning and motivation*: Vol.2. New York. Academic Press. 89-195.
- AUC (2006). Asociación de Usuarios de la Comunicación *Informe sobre la Publicidad de Juguetes*. Disponible en: [http://www.ucm.es/info/multidoc /prof/ fvalle/juguete.doc](http://www.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/juguete.doc)
- AUCOUTURIER, B. y LAPIERRE, A. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*. Madrid: Ed. Médica y Técnica.
- AUCOUTURIER, B. (1985). *La práctica Psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Científica.
- AULA PRÁCTICA DIDÁCTICA. (2001). *Recursos para fomentar los valores*. Barcelona: CEAC.

B

- BARRETO, M. y VALENZUELA, L. (1988). *Socialización y educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- BARRIENTOS BORG, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada.:Trabajo propio del Departamento. Febrero de 2001.
- BATSON, C. D. y COKE, J. S. (1981). Empathy: a source of altruistic motivation for helping?. New Jersey: L.E.A.
- BATSON, C. D.; FULTZ, J.; SCHOENRADE, P. A. y PADUANO, A. (1987). Critical self-reflection and self-perceived altruism: When self-reward fails. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 594-602.
- BELTRÁN, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BERNARDO, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- BETTELHEIM, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. (4ª Edición) Barcelona. INDE Publicaciones.
- BOLIVAR BOTIA, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.

- BOLIVAR BOTIA, A. (1997). *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia.
- BOLIVAR BOTIA, A. (2003). «Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica». *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*. Año III. Núm. 18.
- BRIGGS, D. C. (1986). *El niño feliz*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BROUNGÉRE, G. (1998). *Juego y educación*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BROWN, C. A., y COONEY, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- BUENO, M. L.; MANCHÓN, J. I. y MORAL, P. (1990). *Educación Infantil por el movimiento corporal*. Madrid: Gymnos.
- BRUNER, J. S. (1975). From communciation to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- BRUNER, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de José Luis Linaza. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1990). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- BUENDÍA EISMAN, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M.P. COLAS y L. BUENDÍA (Eds), *Investigación Educativa*. (pp 201-248). Sevilla: Ediciones Alfar.
- BUENDÍA EISMAN, L.; COLÁS BRAVO, P. y HERNÁNDEZ, F. (1997) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Edit. McGraw-Hill.
- BUHLER, CH. (1966). *El desarrollo psicológico del niño: desde el nacimiento a la adolescencia*. Buenos Aires: Losada.
- BUITENDIJ, F. J. (1933). *Wesen un sin desspiels*. Berlin: Kwf wolff.
- BUXARRAIS, M^a. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.



- CAGIGAL, J. M^a. (1966). *Deporte, Pedagogía y Humanismo*. Madrid: Ramos
- CAILLOIS, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. 1º edición en castellano. Barcelona: Seix Barral.

- CALDERÓN ASTORGA, N. (2004). *La socialización como elemento fundamental en la vida*. Universidad de Costa Rica.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- CAMPILLO CARRILLO, J. (1985). El mundo de los valores y la educación. Tema VI. En *Teoría de la Educación*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Islanda-Anaya.
- CARDONA, V. (2003). Educadora Familiar E-cristians.net 25/04/2003.
- CARMONA LÓPEZ, M. (2004). *Psicomotricidad y juego en la atención temprana de niños con discapacidad*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- CARRETERO, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México D.F.: Progreso.
- CASALS, E. y DEFIS, O. (coord.) (2002). *Educación infantil y valores*. Bilbao: Desclee Brouwer. S. A.
- CASILLAS, M. A. (1996). "El fenómeno sobresaliente", *Revista UdeG, Dossier La atención a los niños sobresalientes*, núm. 5, junio-julio.
- CASTANER BALCELS, M. y CAMERINO FOGUET, O. (1998) *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Barcelona: Paidotribo.
- CASTILLO CEBALLOS, G. (2003). El desarrollo de la identidad personal. Madrid: Asociación FERT.
- CABALLO, V. E. (1993). Manual de entrenamiento y evaluación de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.
- CEMBRANOS, C. y BARTOLOMÉ, M. (1981). *estudios y experiencias sobre educación e valores*. Madrid: Narcea.
- CHATEAU, J. (1993). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- CICC (2007). Centro de Investigación y Control de la Calidad Estudio del 2007. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- COHEN, E. (1991) «Leisure, the last resort: a comment» en San Martín, J. E. (1997) *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona (Málaga): Aljibe. Pág. 74.
- COLLADO FERNÁNDEZ, D. (2005) Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria. *Tesis Doctoral: Universidad de Granada*.

- COMELLAS, M. y PERPINYÁ, A. (1987). *La Psicomotricidad en Preescolar*. Barcelona: Ceac.
- CONDE CAVEDA, J. L. y VICIANA GARÓFANO, V. (2001). *Fundamentos para el Desarrollo de la Motricidad en Edades Tempranas*. Granada: Aljibe.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995). *Temas Transversales*. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. Sevilla: Novograf.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Red telemática Averroes.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. JUNTA DE ANDALUCÍA (2005). *Guía para elaborar un proyecto integral de Escuela: espacio de paz*.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991) ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº 277, 5-28.
- CORRAL, A.; GUTIÉRREZ, F. y HERRANZ, P. (1997). *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.
- CORTÉS MORATÓ, J. y MARTÍNEZ RIU, A. (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.
- COSTA, M. (2007). Padres y educadores apuestan por un mayor uso del juguete como elemento educativo en las aulas. *Consumer.es*
- CRAIG, G. L. (1997). *Desarrollo psicológico* (7ª edición). México: Prentice Hall Hispano Americana.
- CRATTY, B. J. (1982). *Desarrollo motor en los niños*. Barcelona: Paidós.
- CRYSTAL, D. (1981). *Lenguaje Infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Médica y Técnica.
- CYBERESCUELA (2002). *CyberEscuela S.A de CV*. El Salvador CA.

D

- DA FONSECA, V. (1988). *Ontogénesis de la Motricidad*. Madrid: Núñez.
- DALE, P.S. (1989). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. Barcelona: Médica y Técnica.
- DAVIS, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- DE LA TORRE, E. y DE LAS MULAS, J.M. (1990). *Apuntes del Curso de Experto en Educación Física. Tema 16*. Escuela Universitaria "Ave María". Granada.
- DE MIGUEL, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LA TORRE, A. y SANS, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.
- DECROLY, O. y MONCHAMP, O. (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad motriz e intelectual*. Madrid: Morata. (original publicado en 1914).
- DELVAL, J. (1989). La construcción de la representación del mundo social en el niño. En: Enesco, I., Turiel, E. & Linaza, J. (Eds.). *El mundo social en la mente de los niños*. Madrid: Alianza Editorial.
- DELVAL, J. (1996). *El Desarrollo Humano*. Madrid: Siglo veintiuno.
- DENZIN, N.K. y LICOLN, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. Londres : Sage.
- DEVIS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum-Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- DI CAPUA, A. y VIÑAS, M. (2005) *Los juguetes. Objetos mágicos*. Giro Didáctico. www.girodidactico.com- Tiny Love Argentina.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LENGUA ESPAÑOLA (2004) www.rae.es.
- DOMÍNGUEZ, S.; MARTÍNEZ, F. y RICÓS, G. (2005). *Tu hijo de tres a seis años*.(2ª edición). Barcelona: Planeta.
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (1999). *Los valores en Educación Infantil*. Madrid: Editorial La Muralla.

- DONALDSON, M. (1997). *La mente de los niños*. Madrid: Morata (2ª edición).
- DUBET, F. y D. MARTUCELLI (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1999) *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada.
- DUEK, C. e INDA, G. (2003) Individualismo metodológico y concepción del estado en Max Weber: La acción individual como productora del orden político. *Universum*, 2005, vol. 20.
- DURKHEIM, E. (1972). *La educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- DURKHEIM, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.



- ELARDO, J.; BRADLEY, M y CALDWELL, BETTYE M. (1981). The HOME Inventory: A Validation of the Preschool Scale for Black Children. *Child Development*, Vol. 52, No. 2 (Jun., 1981), pp. 708-710.
- ELKONIN, D. B. (1980) *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELSCHENBROICH, D. (1979). *El juego de los niños: estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Zero.
- ESCÁMEZ, J. (1991). "Actitudes en educación", en F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P.
- ESCAMEZ SANCHEZ, J. (1998). La educación moral, en Altarejos, F. y otros, *Filosofía de la Educación hoy*. Temas, Madrid: Dickynson.
- ESCARTÍ, A. y CERVELLÓ, E. (1994). La motivación en el deporte. En Balaguer (dir.). *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia: Albatros.
- ESCRIBA, A. (1998) *Los juegos sensoriales y psicomotrices en la Educación Física*. Madrid: Editorial Gymnos.
- EXTREMERA PACHECO, N. y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2004) «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas». *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 6. Núm. 2.



- FABRA SALES, M^a. L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- FAJARDO DEL CASTILLO, J. J. (2002) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en el contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ IRIARTE, M.J. (1984). *Educación Psicomotriz en Preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid: Narcea.
- FLAVEL, J.H (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: N. J: Prentice-Hall.
- FODOR, E.; MORÁN, M. y MOLERES, A. (2007). *Todo un mundo de sorpresas. Educar jugando. El niño hasta los 5 años*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- FONT FONT, J. M^a. (2000). *La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir*. Ambit Maria Coral. Universitat Ramon Lluch.
- FREUD, S. (1905/1939). *Obras Completas*. Trad. Luis López Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREIRE, P. (1989). *La educación como practica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FRISANDO, S. (2006) Una clasificación del juego infantil. *Desarrollo humano, constructivismo y educación*. <http://blog.pucp.edu.pe/item/2847>
- FRONDIZI, R. (1977). *¿Qué son los valores?*. México, D.F: Editorial F.C.E.
- FUENTES REBOLLO, M^a. J. (1989). *Análisis evolutivo de la empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamientos de ayuda y cooperación en niños y adolescentes*. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga.
- FULLERA BANDERA, P. (2006) Animación lúdica: las ludotecas. FUENTE: FUNDACION COLOMBIANA DE TIEMPO LIBRE Y RECREACIÓN. Disponible en: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso8/PFulleda2.html>

G

- GALLARDO, J. R. y GALLEGO, J. L. (1994). Desarrollo del lenguaje: Prevención, alteraciones. En Gallego, J.L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- GALLEGO, C. (1990). La motivación en el aula. En MARCELO, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza*. G.I.D. Sevilla, pp. 173-236.
- GALLEGO, J. L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- GARAIBORDOBIL, M^a T. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea Ediciones.
- GARCÉS, J. (2002) Asociación Nacional de Estudios Psicológicos y Sociales, "Consejos para que los Reyes Magos y Papá Noel acierten en la compra de regalos a los niños": Disponible en http://www.ampacolegioalhambra.org/article.php?id_article=150
- GARCÍA CABRERO, B. (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII(3), No. 127, Julio-Septiembre de 2003.
- GARCÍA GONZÁLEZ, E. (2001). *PIAGET: la formación de la inteligencia*. México: Trillas.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: BasicBooks.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós .
- GARDNER, H. (2005). *Las inteligencias múltiples. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GARON, D. (1996). *Una ludoteca para ti*. Québec: CIDE-OMEP.
- GARON, D.; FILION, R. y DOUCET, M. (1996). *El sistema ESAR. Un método de análisis psicológico de los juguetes*. AIJU Ibi (Alicante).
- GARRIDO, J. A. (1994). Desarrollo Social. En Gallego, J. L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- GATNER, N. (2006). *Pequeñas ideas para las familias. Extensión, Vida Familiar*. Extensión de la Universidad de Illinois.
- GERVILLA CASTILLO, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- GESELL, A. (1979). *El niño de 1 a 5 años*. Buenos Aires: Paidós.
- GESELL, A. et. al. (1984). *Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.

- GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, J. y DÍAZ TRILLO, M. (2002). Diccionario de Educación Física en Primaria. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes - Buenos Aires - Año 8 - N° 47 - Abril de 2002.*
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2004). *El alumno como invención.* Madrid: Morata.
- GIOLITTO, P. (1984). *Pedagogía del medio ambiente.* Barcelona: Herder.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988:92-98). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Morata: Madrid.
- GÓMEZ, R. J. y otros. (1996). *Orientación y tutoría en Secundaria. Estrategia.* En BOLÍVAR BOTIA, A. (1997) *Educación en valores y temas transversales en el vitae.* Cap. I, Almería. CEP.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1992). *Educación en valores y diseño curricular.* Madrid: Pearson educación, S.A.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993). *Temas Transversales y Áreas Curriculares.* Madrid: ALAUDA.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1999). *Temas transversales y educación en valores.* Madrid: Alauda.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (2004). *Cuaderno de a bordo. Libro del docente.* Buenos Aires: Gram Editora.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, M. y GONZÁLEZ RAMÍREZ, F. (2001). *Crecer entre hermanos.* Barcelona: Edimat Libros.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, M. (2002). *La competitividad entre los niños.* Barcelona: Edimat Libros.
- GORRIZ, J. M^a (1977). *El juguete y el juego. Aproximación a la historia del juguete y a la psicología del juego.* Valencia: Avance.
- GRUNDY, S. (1987). *Currículo: product or praxis.* Lewes: Falmer Press.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1995). *Valores sociales y deporte.* Madrid: Gymnos.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte.* Barcelona: Paidós Ibérica.



H

- HABERMAS, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Península.
- HAHN, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- HANDELMAN, J.S. y HARRIS, L.S.(2001). *Preschool Educational Program for Children With Autism*. Austin: Texas Pro-ed.
- HARRIS, P.L. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- HARTUP, W.W. (2002). *Having Friends, Making Friends, And Keeping Friends: Relationships As Educational Contexts*. Urbana, IL: *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. ED-345 854.
- HELMER, O. (1983). Disponible en: En Using Delphi Technique. www.voctech.org.bn/virtud_lib/
- HERMOSO, E. GERVILLA, R. GIL, J. A. IBÁÑEZ-MARTÍN, R. MARÍN, P. M. PÉREZ y D. SACRISTÁN. *Filosofía de la educación hoy, conceptos. Autores. Temas* (pp. 525-539). Madrid: Dykinson.
- HERNÁNDEZ MENDO, A. y MORALES SÁNCHEZ, V. (2000). La actitud en la práctica deportiva: concepto. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/> Revista digital. Buenos Aires. Año 5 - Nº 18 - Febrero 2000.
- HERNÁNDEZ MORALES, A. (2002). Reflexión sobre la incorporación de los ejes transversales a los P.E.C. y a los P.C.C. *La Gaveta*, nº 8, 18-20. Junio 2002.
- HERRERA, L. et. al. (1987). *Matrogimnasia*. México D.F.: Didáctica Moderna.
- HEYMAN, G.D. y DWECK, C.S. (1992).- Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- HORST, N. (1978). *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia*. Barcelona: Herder.
- HUBER L. G. (2001). *AQUAD FIVE*. Manual del programa para analizar datos cualitativos. Schwangau, Alemania. www.aquad.de.
- HUIZINGA, J. (1938/1968). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza (Edición de 1972).
- HUIZINGA, J.(1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza. (Obra original publicada en 1938).



- IBÁÑEZ, S. (1996) *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.



- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KOHLBERG, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral, en Jordán, J. A. y Santolaria, F.F. (eds), *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*, Barcelona: PPU.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R.S. y BALLACHEY, E.L. (1978). *Psicología Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.



- LAGARTERA OTERO, F. (1999). *Diccionario Paidotribo de la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- LAGRANGE, G. (1978). *Educación psicomotriz : Guía práctica para niños de 4 a 14 años*. Barcelona: Fontanela.
- LAPIERRE, A. (1974). *La Reeducción Física*. Madrid: Científico-Médica.
- LATORRE, A. y otros. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- LE BOULCH, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1983). *El Desarrollo Psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Madrid: Doñate.

- LEIF, J. y BRUNELLE, C. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LICERAS RUIZ, Á. (1997). *Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LINAZA, J. y MALDONADO, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- LINAZA, J. L. (1992). *Jugar y aprender. Colección Documentos para la Reforma*. Documento n. 7. Madrid: Alhambra Longman.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata
- LINSTONE, A. Y TUROFF, M. (1975:). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts. Reading, MA: Addison-Wesley.
- LLANERAS, P y MÉNDEZ, M. (2000). *Educación en Valores: Educación para la Salud*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- LLOPIS, J. A. y BALLESTER, M. R. (2001): *op. Cit. pp.171* y unimos aportaciones de VVAA. (2001) *Los valores de la educación* .Gedisa. Barcelona. p 31. (tomado de Kohhberg, 1996 en Marsh y Stafford 1988:269).
- LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Sumario.
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo. BOE 106, de 4 de Mayo de 2006.
- LOPEG (1995). Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 1995.
- LÓPEZ, F. (1993). El apego. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. (1993). *Psicología evolutiva II*. Madrid: Alianza.
- LÓPEZ, F. (2007). *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo I. Granada: Editorial Universidad de Granada. Págs. 348-351.
- LORENZO DELGADO, M. (2007). La escuela como devoradora de formación: construyendo la escuela total. En Lorenzo delgado, M. y cols. (Coords.) *Gestionando los Nuevos Actores y escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*, p.p.13-28. Granada: Grupo de Investigación Área.
- LOU, M. . (1994). Desarrollo Cognitivo. En Gallego, J.L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

- LUQUE, A. y VILA, I. (1995). Desarrollo del lenguaje. En: Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.
- LURIA, A. R. (1956) *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río, Editor.
- LURIA, A. R. y YUDOVICH, F. (1987) *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.



- MARCELO, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCHESI, A. (1985). El conocimiento social de los niños. En: Palacios, J.; Carretero, M. y Marchesi, A. (1985). *Psicología evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social en el niño*. Madrid: Alianza.
- MARCOS BECERRO, J. F. y cols. (1995). *La Salud y la actividad física en las personas mayores*. Tomos I y II. Madrid: Editorial R. Santonja.
- MARCUS, G.F. et. al. (1992). Overregularization in language acquisition. *Monographs of Society for Research in Child Development*. 228, 1-164.
- MARÍN GRACIA, M^a. Á. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores*. Valencia: Promolibro.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1977). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Editorial Miñón.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1984). Los valores de la Educación. Tema 22. En *Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARÍN REGALADO, M^a. N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- MARÍN REGALADO, M^a N. y Torres Guerrero, J. (2006). *Efectos de un programa de actividades físico-deportivas sobre la salud psicosocial de niños y niñas en edad escolar*. En *Actas del IV Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* p.p. 339-353. (Dos Hermanas). Sevilla. Ayuntamiento de Dos Hermanas.

- MARIN SANCHEZ, R. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.
- MARSELLACH UMBERT, G. (2003). *La autoestima*. Disponible en: <http://www.ciudadfutura.com/psico>
- MARTÍNEZ, C.; SOTO, E. y WINTER, J. (1982) Manual Delphi, Tesis para la obtención del título de Ingeniero Comercial. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.
- MARTINEZ, M. y PUIG, J. M. (1989). *Educación Moral y Democracia*. Barcelona: Laertes
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M. (1991). *La educación moral. perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó: Barcelona.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. y BUXARRAIS ESTRADA, M. R. (1998). *Revista Aula, Nº 70, Mayo*. Barcelona.
- MARTÍNEZ REINA, M^a C. (2005). *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ RUIZ, N. y SAULEDA PARÉS, M^a. Á. (2001:33). Las imágenes de los profesores acerca de la alfabetización en las Tecnologías de la Comunicación y la información. *Revista de Pedagogía. Bordón. Vol. 53, núm. 4. 31-55*.
- MARZANO, R. (1997). *Dimensiones del aprendizaje*. México: ITESO.
- MASSO, M. F. (2001). *Ponte a vivir: valores y autoestima*. Madrid: Ediciones Eneida.
- MEDRANO MIR, G. (1990). El niño y su crecimiento. En VVAA. *La Educación Infantil Vol. I*. Barcelona: Paidotribo.
- MEDRANO MIR, G. (1995). *El gozo de aprender a tiempo, 2ª edición ampliada*. Huesca: Pirineos.
- MEYER, D. y VADASY, P. (1994) Sibshop: Workshops for Siblings of Children with Special Needs (Sibshop: Talleres para los Hermanos de Niños con Necesidades Especiales), En: Paul H. *Brookes Publishing Co.*, Baltimore, Maryland.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative data anlysis*. London: Sage Pab.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: MEC
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE. (2003). *La importancia de cuidar la autoestima*. Escuela de Padres. Orientación Familiar. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (2003). *Educación para el ocio y el consumo*. Centro Nacional de Información y Comunicación educativa. Disponible en: http://www.cnice.mec.es/profesores/primaria/educacion_del_consumidor
- MIRANDA, J. (1992). La Posmodernidad y la Actividad Física. *Perspectivas*: 36-41.
- MONTERO, A. y cols. (1992). Consideraciones para el diseño de un programa de formación: profesores principiantes. En MARCELO y MINGORANCE (Eds.). *Pensamiento de Profesores y Toma de Decisiones (II). Formación inicial y permanente*. GID. Sevilla, pp. 183-190.
- MORALEDA, M. (1988). *Psicología Evolutiva*. Madrid: Editécnica.
- MORALES DEL MORAL, A. y Guzmán Ordóñez, M. (2000). *Diccionario temático de los deportes*. Málaga: Editorial Auguval.
- MORCILLO LOSA, J. A. (2004) *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén.
- MORENO OLMEDILLA, L. (2001). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación.
- MORENO, M. (1995). *Los temas transversales: un enseñanza mirando hacia delante*. En: Varios Autores. *Los temas transversales*. Buenos Aires: Santillana.
- MORENO, M. C. y CUBERO, R. (1995). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años Preescolares. En Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.
- MUCCIELLI, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.
- MUSSEN, P. (1983). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas.



N

- NARGANES, J. C. (1993). *Juego y desarrollo curricular en Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- NAVARRETE GUTIÉRREZ, J. L. (2006). Fomentemos el verdadero compañerismo. *Asociación Internacional de Clubes de Leones*. Disponible en [http:// www. leonismoargentino. com.ar/index.htm](http://www.leonismoargentino.com.ar/index.htm)
- NEWMAN, L.S. (1990). Intentional and unintentional memory in young children: Remembering playing. *Journal of experimental Child Psychology*. 50, 243-258.
- NILSSON, L. (1990). *A child is born*. New York: Delacorte.
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. *Actas Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, Págs. 53-72.



O

- OBSERVATORIO IDEA SANA EROSKI (2007). *La opinión del niño*. Disponible en: [http:// ideasana. fundacioneroski.es /web/es /17/opinion/](http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/17/opinion/)
- OMEÑACA CILLA, R.I y RUIZ OMEÑACA, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- OÑA, A. (1987). *Desarrollo de la motricidad: Fundamentos evolutivos de la Educación Física*. Granada: C.D. I.N.E.F.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1996). Documento "Iniciativa Mundial de Salud Escolar".
- ORACIÓN, M^a. M. (2000). La transversalidad en el Currículo en *Actas del Foro Iberoamericano sobre Educación en Valore*. Montevideo: OEI del 2 al 6 de octubre de 2000.
- ORTEGA, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diadas.
- ORTEGA, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- ORTEGA, R. (1992). "Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil". *Infancia y aprendizaje*. nº 55: 87-102.
- ORTEGA RUIZ, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.

- ORTONY, A.; CLORE, G.L. y COLLINS, A. (1988). *The cognitive structure of the emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- OSGOOD, C.E. et al (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois press.



- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución*. Madrid: Alianza Psicológica.
- PALOMARES CUADROS, J. (2003a) *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.
- PALOMARES CUADROS, J. (2003b). Diseño de un Modelo de Investigación Integral para la indagación en el conocimiento de las Practicas Recreativas en el tercer tiempo pedagógico. www.efdeportes.com. Nº 52. Agosto, 2003.
- PALOS RODRÍGUEZ, J. (1998). *Educación para el futuro: Temas Transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- PAPALIA, D y WENDKOS, S. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- PAPALIA, D y WENDKOS, S. (1998). *Psicología*. Barcelona: Herder.
- PARDO, A. y SAN MARTÍN, R. (1997). *Análisis de datos II*. Madrid: Pirámide.
- PAREDES, J. (2003). *Juego, luego soy, teoría de la actividad lúdica*. Sevilla: Wanceulen.
- PASCUAL, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Madrid: Narcea.
- PASTORINO, E. y cols. (1995). *Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: Ed. Ateneo.
- PAYÁ SÁNCHEZ, M. (1997). *La educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- PEARSON, LESTER B. (1992). *Conferencia Responsabilidad*. Miembro Asamblea General de la ONU. (Actas Séptima Asamblea).
- PERAITA, H. (1985). Representación de conceptos: rasgos y esquemas. *Infancia y Aprendizaje*. 33-34. 211-228.
- PEREZ PEREZ, D. M. (2005). *La expresión corporal en el currículo: Una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el*

- primer ciclo de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral: La Habana (Cuba), Granada (España).
- PEREZ SANCHEZ, C. (2000). *La escuela frente a las desigualdades sociales*. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En OEI Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 23. España. 2000.
 - PÉREZ-SANTAMARINA, E. (1994). Desarrollo Psicomotor. En Gallego, J.L. *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
 - PÉREZ, P. M^a (2006). *La vida es un juego de ingenio*. www.Lasprovincias.es
 - PIAGET, J. (1896-1980). En *La psicología de la inteligencia* (1947). Buenos Aires: Psique. Piaget
 - PIAGET, J. (1951). *Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul.
 - PIAGET, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton .
 - PIAGET, J. y otros. (1982). *Juego y desarrollo*. Barcelona: Crítica.
 - PIAGET, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
 - PIAGET, J. e INHELDER, B. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
 - PIAGET, J. e INHELDER, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 12^a edición.
 - PIAGET, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - PIERON, M. (1998). Perspectivas de la Educación Física en el siglo XXI. En J. H. Hernández. y col. (eds), *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las Palmas: ACCAFIDE, 19-45.
 - POLAINO LORENTE, A. (1991) *¿Hijos celosos?*. Madrid: Editorial CEAC.
 - PRAT GRAU, M. y SOLER PRAT, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
 - PROYECTO ESCUELAS HERMANADAS (2003) Lincoln (Argentina). Disponible en: www.ciudadlincoln.com.ar
 - PUELLES, G. (1996). Las funciones de la familia. La familia como agente educativo, en García Gómez, R. J. y otros. (1996) *Orientación y tutoría en Secundaria. Estrategias de planificación y cambio*. Madrid: Edelvives.
 - PUIG ROVIRA, J. M^a. y MARTÍNEZ MARÍN, M. (1989). *La educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
 - PUIG ROVIRA, J. M^a. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE/ Horsori.

- PUIG ROVIRA, J. M^a. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG ROVIRA J. M. y MARTÍN, X. (1998). *La educación moral en la escuela*. Teoría y práctica. Barcelona: Edebé.
- PUIG ROVIRA, J. M. y TRILLA BERNET, J. (2001). La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana. *Cuadernos de Pedagogía* n^o 240, pp.14-18.
- PUJOL MAURA, M^a T. (2004). *Los rincones, una forma de organizar el aula*. Apuntes pedagógicos. Disponible en <http://eduguia.net/Docentes/1a5>

R

- RATHS, L. E.; HARMIN, M. y SIMÓN, S. B. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza*, México: UTEHA.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2004). www.rae.es
- REAL DECRETO de 30 de junio de 1990 en el que se aprobó la adopción en España de la Directiva 88/378 del Consejo de las Comunidades Europeas.
- REAL DECRETO 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil. BOE 156 de 01/07/2003
- REICHARDT, CH. y COOK, T. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- RELEER, D. L. (1998). Expert panels disagree on medical treatments. *The Chronicle of Higher Education*, 44(43), A13-A14. Retrieved February 8, 1999 from the World Wide Web: <http://proquest.umi.com/pqdweb>
- ROCHON, A. (1991). *Educación para la salud. Guía práctica para realizar un Proyecto*. Barcelona: Masson.
- RODRIGO, M^a. J. y otros (1993). *Las teorías implícitas Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Editorial Visor .
- RODRIGO, M. J. (1995). Procesos Cognitivos Básicos. Años Preescolares en Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (1995). *Desarrollo Psicológico y Evolución. Vol. I*. Madrid: Alianza Psicológica.
- RODRIGO, M. (2002). "Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años". en: Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación* 1. Madrid: Alianza, pp. 201-225.
- RODRÍGUEZ CHILLÓN, G. (1999). *Los valores en la Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.

- RODRÍGUEZ, G., GIL, J.R y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M. (2001). La labor educativa del profesor y los valores: una problemática actual *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 34 - Abril de 2001*.
- RODRÍGUEZ MARÍN, R. (1993). Reflexiones sobre educación para la salud. Propuesta de intervención. En *Sesiones para la salud, n° 5., p.p. 2 y ss.*
- RODRÍGUEZ OQUENDO, F. J. (1993). "La literatura y el juego". En Andrés Tripero, T. (comp.): *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Pablo Montesino.
- ROMÁN PÉREZ, M. y DIEZ LÓPEZ, E. (1994). *Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*, Madrid: EOS.
- ROMÁN PÉREZ, M. y DÍEZ LÓPEZ, E. (2002). La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. *Novedades Educativas* 12, nº 113, 38-40.
- ROMERO BERENGUER, M^a. T. (1998). *El juego y el juguete en la sociedad actual. Valoraciones y criterios de elección de juguetes en adultos con hijos de 0 a 10 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.
- ROMERO BERENGUER, M^a. T. (2000). El juguete como instrumento de aprendizaje. *Comunidad Escolar. Periódico Digital de información Educativa*. Año XVIII, nº 651. Disponible en: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/651/portada.html>
- ROMERO CEREZO, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.
- ROMERO CEREZO, C, (1997) *La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1. (0).
- RUIZ CORBELLA, M. (Cord.). (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- RUIZ ROSSI, M. (2004). Importancia del juego en la infancia. *Mensajero*, nº 9. septiembre 2004.

S

- SÁDABA, J. (2004). *La ética contada con sencillez*. Madrid: Editorial Maeva.
- SALINAS, D. (2006). La evaluación según Holmes. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 358, 82-85.
- SALLERAS, M. y COLS. (1985). *Educación y promoción de la salud*. www.ua-cc.org/educacion3.jsp
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, S. (2004) Posibilidades de interacción en Educación Infantil: el papel de la cultura de iguales en la educación lingüística. En *Encuentro de lenguas y literaturas* / coord. por Sean Scurfield Margarita García Casado Gonzalo Martínez Camino, 2004, ISBN 84-944048-1-0 , pags. 109-116.
- SARLÉ, P. (1999). *El lugar del juego en el Jardín de Infantes*. Tesis de Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- SAUVÉ, L. (1997). "La educación ambiental: hacia un enfoque global y crítico". En: *Actas del Seminario de Investigación-formación edamaz-* octubre de 1996– Universidad de Quebec en Montreal.
- SCHELER, M. (1942). *Ética*. Revista de Occidente. Madrid.
- SCHELER, M. (1942). *El Puesto del Hombre en el Cosmos*. Trad. De José Gaos. Buenos Aires: Editorial Losada: S.A.
- SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN AMBIENTAL (Belgrado, 13 - 22 de octubre de 1975) Se aprueba La Carta de Belgrado. Una Estructura Global para la Educación Ambiental.
- SEYBOLD, A. (1974). *Principios pedagógicos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SHAPIRO, H. (1980). *Hombre, cultura y sociedad*. México: FCE.
- SIEGLER, R. S. (1986). *Children's thinking*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- SMILEY, P. A. y DWECK, C.S. (1994).-Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.
- SMITH, J. M. (1982). *Evolution and the Theory of Game*. Cambridge University Press.
- SMITH-SEBASTO, N. J. (1997). *Environmental Issues Information Sheet EI-2* University of Illinois Cooperative Extension Service. Illinois (Estados Unidos).

- SOLÉ, I. (1977). Reforma y trabajo en grupo. *Cuadernos de pedagogía*, nº 225, pp.. 50-53.
- SORIANO AYALA, E. y GIMÉNEZ MUÑOZ, C. (1992). *Educación para el consumidor y para el usuario*. JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.
- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Wiston. New York.
- STERN, W. (1951). *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires: Paidós.



- TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TIERNO JIMÉNEZ, B. (1998). *Adolescentes. Las cien preguntas clave*. Madrid: Ediciones Temas de hoy.
- TIERNO JIMÉNEZ, B. (2005). *Hoy, aquí y ahora: estás a tiempo de ser feliz*. Madrid: Ediciones Temas de hoy S.A.
- TORRES GUERRERO, J.; ARRÁEZ MARTÍNEZ, J. M.; RIVERA GARCÍA, E.; MERINO DIAZ, J. A. y LÓPEZ SÁNCHEZ, J. M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- TORRES GUERRERO, J. (2005). Motivación y Socialización en el Deporte Escolar. Nuevas Perspectivas en la Sociedad Postmoderna. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. págs. 112-136. Fundación Deportiva Municipal: Valencia.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2000). Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares. *Aula de innovación educativa*, Nº 92, 2000, pag. 66.
- TREJO DELARBRE, R. (2006). *Viviendo en el Aleph. La sociedad de la información y sus laberintos*. Barcelona: Gedisa.
- TRIGUEROS CERVANTES, C. (2000). *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- TRILLA BERNET, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
 - TURIÉL, E. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
 - TUR VIÑEZ, V. (2001). *Comunicación publicitaria de juguetes en televisión : Estudio de las variables audiovisuales, operaciones retóricas y aspectos creativos en una muestra de spots emitidos durante 1999 en España*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
 - TURNER, J. C. (1982). «Towards a cognitive redefinition of the social group» en San Martín, J. E. (1997). *Psicosociología del ocio y del turismo*. Archidona: Aljibe. Pág. 73.
- TUROFF, M., y HILTZ, S. R. (1999). Computer based Delphi processes. Invited book chapter in Adler, M., & Ziglio, E. (Eds.) *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health*. London: Kingsley. Retrieved January 29, 1999, from the World Wide Web: <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>
- TUVILLA RAYO, J. (2002). Reformas Educativas, Transversalidad y Derechos Humanos. Documento web disponible en: <http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>.



- UCA-UCE (2002). Unión de Consumidores de España. *El 62,4% de los juguetes mantiene el precio* Observatorio Idea Sana EROSKI (2007). *La opinión del niño*. Disponible en: [http:// ideasana.fundacioneroski.es/web/es/17/opinion/](http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/17/opinion/)
- UCA-UCE (2007). Unión de Consumidores de España. *El 62,4% de los juguetes mantiene el precio con respecto al año pasado*. Disponible en: http://www.uniondeconsumidores.info/php/lc_vernoticia.php?http_codnoticia=99
- URDANIZ, G. (1994). El conocimiento de las motivaciones deportivas y su relación con la gestión deportiva. *Ciencias Sociales y Deporte*. Pamplona; AEISAD.
- USÁTEGUI BASOZABAL, E. (2003) «La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?». *Revista Complutense de Educación*. Vol. 14. Núm. 1. Págs. 175–181.



- VALIÑO, G. (2006). *Juego y desarrollo cognitivo: de la teoría a la construcción de un esquema conceptual y operativo para la práctica psicopedagógica*. Buenos Aires: Stadium.
- VALLEJO NÁJERA, J. A. (1986). *Guía práctica de psicología*. Madrid: Temas de hoy.
- VALORES PARA VIVIR (2002). *Programa educativo internacional. Educación en valores para niños y jóvenes*.
- VARELA, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria, (Editorial)*. 5(24):114-116.
- VÁSQUEZ BRONFMAN, A. y MARTÍNEZ TORRALBA, I. (1996). *La socialización en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- VÁZQUEZ GONZÁLEZ, M. (2002). Actualidad de los valores y las actitudes en educación. *Revista Universitaria Liceo, núm.6, 34-37*.
- VEGA, J. L. (1989). El contexto de socialización. En García Sicilia, J. Et. al. (1989). *Psicología evolutiva y educación infantil*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996). Actividad físico deportiva y calidad de vida: una respuesta educativa. *Revista Española de Educación Física y Deportes, Vol. 3, nº 2, p.p. 4-13*.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En Fraile, A. (coord.). *Didáctica de la educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. p.p.172-196.
- VIAL, J. (1988). *Juego y educación. Las ludotecas*. Madrid: Akal.
- VICIANA GARÓFANO, V. (2000). *Efectos de un programa metodológico lúdico para la mejora de los contenidos curriculares en niños/as del segundo ciclo de la etapa de educación infantil*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- VILCHEZ BARROSO, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- VILLASANTE, T. R.; Montañés, M., Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.



- WALLON, H, (1948). *La consciencia y la vida subconsciente*. Buenos Aires: Kapelusz.
- WALLON, H. (1984). *La Evolución Psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo.
- WEB DICTIONARY of Cybernetics and Systems: DELPHI METHODPRINCIPIA CYBERNETICA WEB -© URL=Disponible en: http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html
- WEINSTEIN, C. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610.



- YINGER, R. J. y CLARK. C. M. (1988). *El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*. Alicante: Ediciones Marfil.
- YUS RAMOS, R. (1995). ¿Hasta donde alcanza la transversalidad?. Por un proyecto social desde la transversalidad. En *Revista Aula*. Nº 43. pp 71 – 77.



- ZABALZA, M. A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (1987;1991) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

- ZAPATA, J. M^a. (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. México: Pax México.
- ZARCO, J. A. (1992). *Desarrollo Infantil y Educación Física*. Málaga: Aljibe.
- ZUBIRI, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS:

<http://www.gmistral.com.ar/areastematicas/filosofia/diccionario/a.html#a>
<http://www.livingvalues.net/espanol/valores/responsabilidad.htm>
<http://www.livingvalues.net/espanol/valores/respeto.htm>
[http://www. Encuentra Networks.elqueencuentra.Com](http://www.Encuentra Networks.elqueencuentra.Com).
<http://www.ciudadlincoln.com.ar>
<http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>.
<http://www.efdeportes.com/> Revista digital
[http://www.kiddy-ar.com- Imaginarium. www.imaginarium.info](http://www.kiddy-ar.com-Imaginarium.www.imaginarium.info)
<http://www.comunidad-escolar.pntic.mec.es/651/portada.html>
<http://www.rae.es>
<http://www.Lasprovincias.es>
<http://blog.pucp.edu.pe/item/2847>
<http://www.girodidactico.com->
<http://www.aquad.de>.
<http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>
http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/
http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/DELPHI_METHO.html
<http://proquest.umi.com/pqdweb>
<http://www.jugueteseguro.coop>
http://www.ampacolegioalhambra.org/article.php3?id_article=150
<http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/campanas/observatorio6/>
http://www.consumer.es/web/es/economia_domestica/2002/12/17/55310.php
[http:// www.ideasana.fundacioneroski.es /web/es /17/opinion/](http://www.ideasana.fundacioneroski.es/web/es/17/opinion/)
http://www.facilísimo.com/foro/padres/el-precio-de-los-juguetes_1248.html
<http://www.ucm.es/info/multidoc/prof/fvalle/juguete.doc>
[http://www.cnice.mec.es/profesores/ primaria/educacion_del_consumidor/](http://www.cnice.mec.es/profesores/primaria/educacion_del_consumidor/)
[http://www.redcreacion.org /documentos/congreso8/PFullada2.html](http://www.redcreacion.org/documentos/congreso8/PFullada2.html)
<http://www.uniondeconsumidores>.
http://www.info/php/lc_vernoticia.php?http_codnoticia=99



ANEXOS



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

CUESTIONARIO PARA CONOCER LAS MOTIVACIONES PARA LA COMPRA DE JUGUETES Y USO DE LOS MISMOS QUE REALIZAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS

Estimado/a madre/padre:

Pedimos su colaboración para realizar un estudio cuyo objeto es conocer los motivos por los que se compra los juguetes a sus hijos, el uso que de estos hacen los mismos y las actitudes que presentan durante el desarrollo de los juegos con o sin los juguetes.

Es un cuestionario totalmente anónimo, por lo que se pide la mayor sinceridad posible en todas las respuestas.

Cada pregunta ofrece varias respuestas posibles, selecciona la/s que consideres que más se identifica más con su criterio.

Hay varias preguntas en las que utilizamos una escala de valores, que va desde siempre, casi siempre, algunas veces y nunca). Por favor, marque con una X la respuesta elegida.

Cuando no se pida de forma explícita dar varias respuestas, sólo se contestará una opción de las posibles.

Agradecemos de antemano su colaboración. Muchas gracias.

**CUESTIONARIO SOBRE
EL USO DIDÁCTICO DEL JUGUETE EN EDUCACIÓN INFANTIL**

INSTRUCCIONES.

Para contestar a este cuestionario, sólo tendrás que rodear con un círculo la opción de respuesta que consideres más adecuada. Este sería un ejemplo:

Sexo:

①.- Varón

2.- Mujer

La información obtenida en este cuestionario será tratada con la más absoluta confidencialidad y prudencia, asegurando totalmente el anonimato de las respuestas. Por favor, conteste con sinceridad.

Gracias por tu colaboración.

CAMPO I. DATOS IDENTIFICATIVOS

I.1.- Distribución por genero de la muestra

- a) Hombre
- b) Mujer

I.2.¿Quién responde al cuestionario?

- a. Padre
- b. Madre
- c. Tutor legal.

I.3.-¿Qué estudios posee?

- a. Sin estudios
- b. Estudios básicos (Primaria, EGB)
- c. Estudios medios (Secundaria, Bachillerato, BUP, FP)
- d. Estudios universitarios (diplomatura, licenciatura)
- e. Otros: _____

I.4.-¿Cuántos hijos tiene?

- a. 1
- b. 2
- c. 3
- d. Más de 3 (cuántos): _____

CAMPOII: JUGUETES.

II.1En casa, ¿quién decide qué juguete le comprará a su hijo/s?

- a. Padre
- b. Madre

- c. Ambos nos ponemos de acuerdo siempre.
- d. Unas veces el padre y otras veces la madre

II.2.- al II.6.- ¿Cuándo suele comprarle juguetes a su hijo/s? (Señale como máximo dos)

- a. Navidad
- b. Reyes Magos
- c. Cumpleaños
- d. Al entregar las notas en el colegio
- e. Cualquier día del año, no hay una fecha especial

II.7. Según su idea del número de juguetes, ¿cree que su hijo tiene demasiados juguetes?

- a. Si, muchos mas de los que debería.
- b. Tiene los suficientes.
- c. Tiene menos de los que necesita.

II.8. al II.11.- Rellene el siguiente cuadro de acuerdo a los juguetes que le compra a su hijo/s **anualmente**.

Precio	1 unidad	2 unidades	3 unidades	4 o más unidades
Menos de 5 €				
De 5 € a 30 €				
De 30 a 60 €				
Mas de 60 €				

II.12 al II.14.- ¿Qué tiene en cuenta a la hora de comprar un juguete a su hijo/s? (Elija como máximo dos respuestas)

- a. Si le gusta a mi hijo/a
- b. Si es educativo
- c. Si es muy caro o barato

II.15.- ¿Dónde suele comprar los juguetes a sus hijos?

- a. Hipermercado
- a. Tienda del barrio
- b. Por catálogo
- c. En varios sitios

Elija una sola respuesta	Sí, siempre	Casi siempre	Algunas veces	No, nunca
II.16. Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en televisión				
11.17.- Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en un catálogo				
II.18.- . Al comprar un juguete lo elijo por lo que he visto en un comercio o supermercado				
II.19.- Al comprar un juguete lo elijo en el momento de comprarlo				

II.20.-. Al comprar un juguete tengo en cuenta el precio				
II.21.-. Al comprar un juguete tengo en cuenta la seguridad del juguete (no se lo pueda tragar, herir...)				
II.22.-. Al comprar un juguete tengo en cuenta la relación calidad precio				
II.23.- Los juguetes que le compro a mi hijo/a los elegimos su padre y su madre				
II.24.- Al comprar un juguete tengo en cuenta sus valores formativos				

CAMPO III: USO DE LOS JUGUETES.

III.25 al II.29.-.¿Quiénes suelen jugar con los juguetes de sus hijos?
(Elija tres respuestas como máximo)

- d. Mi hijo sólo.
- e. Con sus hermanos.
- f. Con sus amigos.
- g. Con los padres.
- h. Con todos de vez en cuando.

III.30.-¿Cuánto tiempo dedican sus hijos a jugar con sus juguetes a la semana?

- a. Una hora o dos todos los días.
- b. Una hora o dos varios días a la semana.
- c. Una hora o dos a la semana.
- d. Solamente los fines de semana.

III.31.-.¿Dónde suelen jugar sus hijos con sus juguetes?

- a. En su propia casa.
- b. En casa de otros niños.
- c. En la calle.
- d. En todos los anteriores.

III.32.¿Suele jugar con él/ella?

- a. Muchas veces.
- b. Algunas veces
- c. Muy pocas veces
- d. Nunca

CAMPO IV: VALORES QUE TRANSMITEN LOS JUGUETES.

Responda con una X a estos ítems conforme a lo que consideres oportuno.

Ítem	Sí, siempre	Casi siempre	Algunas veces	No, nunca
IV.33.- Al comprar un juguete me da igual si es para un niño o una niña				
IV.34.- Le compraría a mi hijo un juguete que tradicionalmente ha sido de niña (cocinas, muñecas, ...)				
IV.35.- Le compraría a mi hija un juguete que tradicionalmente ha sido de niño o de niña (coches, robots,,)				
IV.36.- Al comprar un juguete siempre tengo en cuenta si puede ser violento				
IV.37.- Al comprar un juguete tengo en cuenta que le sea de utilidad				
IV.38.- Creo que mi hijo/a solo quiere aquellos juguetes que ha visto en la televisión				
IV.39.- Creo que la edad que ponen en los juguetes como recomendada es realmente la que a la edad de mi hijo/a le corresponde				
IV.40.- Al comprar los juguetes tengo en cuenta lo que suelen comprar a sus hijos/as mis amigos o familiares				
IV.41.- Creo que las videoconsolas y los juguetes informáticos son educativos				
IV.42.- Me gusta comprar los juguetes que ayudan al desarrollo de mi hijo/a				
IV.43.- Me gusta comprar los juguetes que fomenten la creatividad				
IV.44.- Prefiero que los juguetes fomenten habilidades				
IV.45.- Mi hijo/a es cuidadoso/a con sus juguetes				
IV.46.- A mi hijo le gusta jugar con sus juguetes con otros niños/as				
IV.47.- Mi hijo/a respeta a los demás cuando juegan con el				
IV.48.- Prefiero que mis hijos/as con los juguetes jueguen en casa				
IV.49.- Prefiero que mis hijos/as jueguen con los juguetes con otros niños/as				
IV.50.- Con los juguetes que se le compran juegan después todo el año				
IV.51.- Prefiero que mis hijos/as con los juguetes jueguen en la calle				
IV.52.- Tengo en cuenta los valores que pueden transmitir los juguetes a la hora de comprarlos				

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

FECHA:	UNIDAD DIDÁCTICA:
Grupo de Clase:	
Alumnado considerado individualmente:	
Currículo: <ul style="list-style-type: none">- Objetivos:- Contenidos:- Metodología: Globalizada- Juguetes con más relevancia empleados:- Criterios de evaluación:	
Profesor:	
Valores implicados: Respeto: <ul style="list-style-type: none">- A los compañeros:- Al profesor:- Al material:- A las personas: Responsabilidad: <ul style="list-style-type: none">- Personal:- Compartida: Autoestima: <ul style="list-style-type: none">- Autoconcepto:- Autopercepción: Amistad/compañerismo: <ul style="list-style-type: none">- Liderazgo:- Rechazo:- Reciprocidad:	
Observaciones especiales: - Información de los padres/madres:	