

Concepciones de taller lúdico-creativo: miradas de los estudiantes de preescolar*

Marta Leonor Ayala Rengifo¹
María Consuelo Martín Cardenal²

Resumen

Este artículo presenta uno de los ejes sobre los cuales se desarrolló la investigación: “Cartografía de las concepciones de taller lúdico-creativo en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. Un estudio fenomenográfico”. El texto tiene como propósito dar a conocer las diferentes concepciones que poseen las estudiantes del programa de la licenciatura acerca de taller lúdico-creativo (TLC). Por tanto, sólo se mostrará el procedimiento y los resultados que dan cuenta de dos de los objetivos específicos que la investigación se planteó: indagar por las concepciones que han construido las estudiantes acerca de taller lúdico-creativo a partir del discurso docente y compararlas en distintos momentos del proceso formativo.

* El artículo es un resultado de investigación del grupo Lúdica, expresión y creatividad, perteneciente a la Fundación Universitaria Monserrate.

¹ Martha Leonor Ayala Rengifo es Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia y Magíster en Educación de la Université de Sherbrooke, Canadá.

² María Consuelo Martín Cardenal es Licenciada en Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional; Especialista Psicomotricidad de la Escuela Internacional de Psicomotricidad, (Madrid); Magíster en Desarrollo Educativo y Social, del CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional. Correo de contacto: mayalare@gmail.com

El método seleccionado fue la fenomenografía, que permite “delinear las diferentes formas cualitativas en las cuales las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden varios aspectos de y en los fenómenos del mundo que los rodea” (Marton, 1995: 168), en este caso las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, de II, V y IX semestres. En el diseño metodológico, primero se indagó sobre las concepciones de las estudiantes a través de la técnica de entrevista llamada Clasificación Múltiple de Ítems; luego se hizo la construcción de la cartografía de los estudiantes utilizando el software PAP. Finalmente, se compararon las concepciones de las estudiantes por medio del análisis de tres ejes transversales que se hicieron visibles en el proceso de construcción categorial: sujeto (participante), ambiente y metodología.

Una de las conclusiones más relevantes a las que se llegó es que para las estudiantes el TLC no se reduce solamente a la construcción de aprendizajes, sino que es un espacio-tiempo de contención emocional para el desarrollo personal, en el que se evidencia el valor de la lúdica y la creatividad en estos procesos.

Palabras clave

Fenomenografía, taller lúdico-creativo, concepciones, educación preescolar, metodología.

This article presents one of the bases of the investigation “Cartografía de las concepciones de taller lúdico-creativo en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. Un estudio fenomenográfico” (A mapping of conceptions of the ludic-creative workshop in the Fundación Universitaria Monserrate preschool education program). Its purpose is to display the different conceptions that students of the preschool education program have about the Ludic-Creative Workshop (TLC, in Spanish). Therefore, only the methods and results that inform of the specific goals of the investigation will be shown. These goals are: to investigate the conceptions that students have constructed about the Ludic-Creative Workshop based on the discourse of teachers, and to compare them in different stages of the formative process.

The selected method was phenomenography which allows a mapping of people’s experiences and conceptualizations of phenomena (Marton, 1995: 168). The subject were the II, V and IX semester students of the Fundación Universitaria Monserrate preschool education program. The methodological design called for research in student’s conceptions through the Multiple Item Classification technique, followed by a mapping of students using PAP software. Finally, student’s conceptions were compared through the analysis of three axes that made visible the process of category construction: subject (participant), environment and methodology.

One of the most relevant conclusions arrived at was that, for students, the TLC is not just about the construction of learning but is also a space and time of emotional contention for personal development where the value of play and creativity is made evident.

Key words

Phenomenography, ludic-creative workshop, conceptions, education, preschool, methodology.

Introducción

Este artículo tiene su origen en la investigación titulada: “Cartografía de las concepciones de taller lúdico-creativo en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. Un estudio fenomenográfico”, la cual se derivó de una experiencia investigativa anterior en el campo de la lúdica y la creatividad en la formación de docentes de preescolar, en la que se evidenció una variedad de concepciones sobre el taller lúdico-creativo, que ameritaba ser estudiado, particularmente en un momento en el que su uso y abuso es común en la práctica pedagógica de los espacios formativos para docentes y para niños.

En consecuencia, se consideró valioso realizar este estudio, partiendo del supuesto que los discursos que manifiestan los docentes en los diferentes espacios académicos afectan los que circulan entre los estudiantes acerca de este mismo tema. Es así como el interés de las investigadoras es profundizar en las concepciones de las estudiantes, para mostrar las diferentes construcciones que han elaborado acerca de taller lúdico-creativo, a partir del discurso docente.

Antecedentes de la investigación

En primera medida, para orientar la mirada acerca de lo que es un taller, se partió de la propuesta que en el proyecto educativo de la licenciatura de educación preescolar se plantea:

Los talleres pretenden, principalmente, fortalecer el eje lúdico creativo del programa permitiéndole al estudiante desarrollar su dimensión lúdica y, a partir de ésta, profundizar en las diferentes expresiones del niño y apoyar el diseño y creación de espacios que potencien tales formas de expresión, relación y representación. El trabajo se enfoca en un conjunto de saberes o formas culturales que se consideran esenciales en el

desarrollo personal y social de los seres humanos (Fundación Universitaria Monserrate, 1999: 102).

Por otra parte, autores como Pasel y Asborn (1993) definen taller como:

Una metodología que permite integrar la teoría y la práctica, los afectos, la reflexión y la acción; una metodología que, mediante formas activas de aprendizaje, desarrolla las capacidades de informarse, comprender, analizar, criticar, evaluar, para poder realizar una lectura crítica de la realidad que posibilite modos de inserción creativos y satisfactorios.

En este mismo sentido, Lespada (1990) y Ander-Egg (1991) reconocen en el taller una estrategia pedagógica basada en la acción protagónica libre, responsable y placentera, en la que se elabora y se transforma algo para ser utilizado. El taller es un tiempo y espacio para la vivencia, la reflexión, la conceptualización; como un momento de síntesis del pensar, sentir y hacer, en el que se aprende haciendo. Como un lugar de vínculo, comunicación y, por tanto, un lugar social de objetos, hechos y conocimientos. Según Mirabent, “Por eso el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al alumno operar con el conocimiento y al transformar el objeto, cambiarse a sí mismo” (1990, citado en Maya, 1996).

De esta manera, se podrían plantear como características principales de un taller: “un espacio de enseñanza donde hay una producción (se hacen cosas) y donde el foco está puesto en el saber-hacer (y no tanto en aprendizajes intelectuales)” (Souto, 2006). Se trata de un espacio en el cual “cada uno junto con el otro es protagonista, donde cada uno construye su conocimiento a través de un dinámico intercambio social y procesamiento individual” (Asborn, 1995: 24). Finalmente, la comunicación como característica del taller permite la expresión, la interacción y el intercambio de saberes y sentimientos, con miras a la construcción

de conocimiento, respondiendo a la dinámica cambiante de éste.

En síntesis, por girar en torno al sujeto y su desarrollo, el taller está ligado a su dimensión lúdica y creativa, constituyéndose en un objeto de estudio de importancia para la formación de educadores infantiles.

Metodología

En el enfoque cualitativo, que busca comprender y explicar los fenómenos sociales desde el punto de vista de los actores, se escogió el método fenomenográfico, el cual se fundamenta epistemológicamente en el interaccionismo simbólico.

En relación con el interaccionismo simbólico, Sandoval plantea:

Las raíces filosóficas de esta corriente del pensamiento [...] se hallan en el pragmatismo de John Dewey, del que fueron pioneros Charles Peirce y William James. El Interaccionismo Simbólico representado por Cicourel [...] y sus seguidores les da un peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea. Y agrega que según Blumer: los significados son productos sociales que surgen durante la interacción, los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación (2002: 57).

Por otra parte, Buendía afirma:

la atribución del significado a los objetos es un proceso continuo que se realiza a través de símbolos [...] los símbolos son signos, lenguajes, gestos, etc. La persona construye y crea continuamente, interaccionando con el mundo, ajustando medios a fines y fines a medios, influida y mediada por las estructuras. Las personas están en un constante cambio y

construcción en su relación dialéctica (1998: 241).

En este sentido, se considera que las concepciones de taller lúdico-creativo sobre las cuales se indagó se originaron en las estudiantes a partir de las interacciones han tenido en sus espacios de socialización, formación y práctica profesional.

Para este estudio, entendemos las concepciones como el producto de significaciones personales de esas interacciones, las cuales "se conforman por la necesidad que tiene el sujeto de conocer y se desarrollan como efecto de la experiencia cognitiva, de manera sistemática, que tiene el individuo en función de resolver problemas. Se construyen sobre objetos particulares de conocimiento" (Calderón, 2001: 46).

Según Sandoval (2002), el centro de análisis del interaccionismo es el mundo social visible, tal como se presenta en la apariencia, pues no interesa conocer las estructuras profundas de la sociedad, de la que surgen las significaciones. En este caso se buscó evidenciar las categorías que emergen de las concepciones, sin pretender indagar cuál es el sentido profundo de éstas. El mismo autor dice

El interaccionismo simbólico muestra, según los analistas [...], dos tendencias: una de corte conductista social y otra de perfil más fenomenológico. La primera orientación derivada de la adhesión a los planteamientos de Georges Herbard Mead, está preocupada por construir un vocabulario científico propio. La segunda, centra su preocupación en conducir la investigación sociológica a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por los actores (2002: 59).

El estudio se ubicó en la segunda tendencia, en la medida en que se privilegió interpretar y analizar las concepciones de las estudiantes como actores de este contexto formativo. De esta manera,

las condiciones en las que se dio la investigación correspondieron al ambiente universitario natural en el que se ubican los actores, y en éste se buscó comprender el fenómeno a estudiar, evitando distorsiones con la creación de situaciones artificiales.

Los planteamientos anteriores centrados en el interaccionismo simbólico son el soporte epistemológico del método seleccionado para esta investigación, que es la fenomenografía. Este método se originó en la década de los ochenta, con la dirección de F. Marton, en la universidad de Göttemberg, Suecia. Este autor desarrolló sus investigaciones en el ámbito de la formación universitaria, en el campo del aprendizaje y la enseñanza. Marton define la fenomenografía como:

un método de investigación para delinear las diferentes formas cualitativas en las cuales las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden varios aspectos de y en los fenómenos del mundo que los rodea. [...] se preocupa por las relaciones que existen entre los seres humanos y el mundo que los rodea. Se hace un esfuerzo por descubrir todas las comprensiones que la gente tiene sobre los fenómenos específicos y ordenarlas en categorías conceptuales. Los fenomenógrafos no hacen declaraciones acerca del mundo como tal, sino sobre las concepciones que tienen las personas acerca del mundo (1995: 68).

Por otra parte, de acuerdo con Nagle, es necesario considerar que

el resultado final de la empresa fenomenográfica es la obtención de un sistema de categorías que representa formas cualitativamente diferentes de aprehender, concebir, entender el fenómeno estudiado. El sistema de categorías está basado en una descripción analítica del material empírico. Las mismas, en tanto representan distintas formas

de pensar sobre el mismo tema, pueden ser utilizadas en otro contexto distinto al que les dio nacimiento (2004).

Con relación al proceso realizado, la indagación sobre concepciones de estudiantes se hizo a través de la técnica de entrevista llamada Clasificación Múltiple de Ítems, la cual busca que el entrevistado realice una serie de agrupaciones y clasificaciones a partir de un conjunto de elementos, que para el caso de este estudio son las concepciones de taller lúdico-creativo de los docentes.

Se decidió tomar este modelo de entrevista porque, como lo plantea Pacheco (1996), “la clasificación múltiple de ítems permite el surgimiento espontáneo de conceptos y categorías por parte del entrevistado [...] no introduce preconceptos del investigador y, por tanto, no sensibiliza al entrevistado, quien para resolver el instrumento, parte de sus propias concepciones”, siendo el interés de este estudio las conceptualizaciones libres, con el mínimo de intervención del investigador.

Se siguió el siguiente procedimiento:

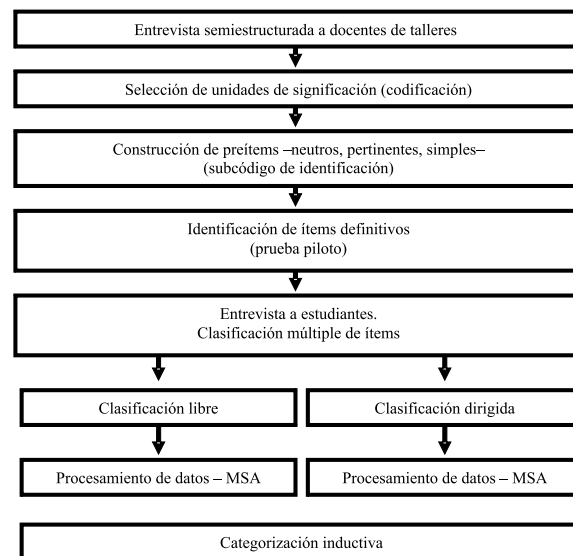


Gráfico 1: Procedimiento.

Momento 1: construcción de ítems

Para la construcción de los ítems se tomaron las diez entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes como texto completo, se seleccionaron las unidades de significación, eliminando todos aquellos adjetivos calificativos, muletillas y preposiciones, haciendo el texto más claro, sin alterar su sentido. A cada una de estas unidades se les asignó un código de identificación; al final de este proceso se identificaron 176 preítems iniciales.

Para la selección definitiva se tomaron como criterios para descartar y seleccionar los preí-

tem los siguientes: para descartar: que el ítem estuviera repetido y que hiciera parte de otro; para seleccionar: que el ítem, en el contexto del discurso, correspondiera a una característica de taller lúdico-creativo, que cumpliera con las condiciones de estructuración de un ítem, ser neutro, simple y claro, y que se pudiera considerar como una parte de categoría superior.

Posteriormente, en cada unidad de significación se escogieron los elementos pertinentes que servirían de insumo para elaborar las listas de preítems. A éstos también se les asignó un subcódigo de identificación. Con los preítems seleccionados se realizó una prueba piloto, que permitió obtener los ítems definitivos, a saber:

1. Poner en juego destrezas.	17. Libertad para crear nuevas cosas.
2. Reflexión sobre el hacer.	18. Construcción de conocimientos desde la propia experiencia.
3. Dirección y acompañamiento de procesos.	19. Proporcionar recursos pedagógicos teórico-prácticos.
4. Manejo lúdico del conocimiento.	20. Creación a partir de una propuesta.
5. Experimentación de nuevas emociones, sensaciones y concepciones.	21. Posibilidades de transformación.
6. Ambiente informal.	22. Expresar lo que se siente.
7. Organización grupal diferente.	23. Flexibilidad ante lo imprevisto.
8. Asombro constante.	24. Situación generadora.
9. Experimentar juego, goce, diversión.	25. Producción original.
10. Vivenciar experiencias.	26. Combinación de teoría y práctica.
11. Aportes personales.	27. Aplicaciones alegres y llamativas.
12. Confianza en las propias capacidades de creación.	28. Apropiar las cosas y sentirlas con gozo.
13. Encuentro consigo mismo.	29. Construcción de saberes en la interacción.
14. Vivencia placentera.	30. Creación dinámica e imaginativa.
15. Aprender a hacer haciendo.	31. Ambiente afectivo de seguridad y confianza.
16. Llevar a nuevas preguntas.	

Tabla 1. Ítems definitivos.

Momento 2: realización de las entrevistas

Luego de obtener los ítems definitivos, se procedió a la aplicación de la entrevista utilizando la técnica de clasificación múltiple de ítems (CMI), compuesta por dos partes, la primera corresponde a la clasificación libre y la segunda, a la clasificación dirigida, que consistió en una asignación de valor a cada uno de los ítems, a partir de un criterio específico. Se realizaron quince entrevistas a estudiantes, cinco correspondieron a II semestre, cinco a V semestre y cinco a IX semestre.

Para el procesamiento de los datos se utilizó el software PAP. De éste, para la clasificación libre se tomó el programa Análisis de Escalograma Multidimensional (MSA), y para las clasificaciones dirigidas, el Análisis de Escalograma de Ordenamiento Parcial (POSAC). Ambos ofrecen una representación gráfica de los ítems trabajados.

Teniendo como base los gráficos obtenidos en el MSA, se procedió a establecer las regiones, utilizando como criterios la distancia física entre un punto y otro para la agrupación y la afinidad temática de acuerdo con las agrupaciones y los criterios empleados por las entrevistadas.

A partir del gráfico generado por el POSAC, se definieron regiones que tenían como criterio lo que se consideraba más característico de un taller lúdico-creativo, con el fin de buscar una distribución de los ítems en las regiones, así: a la región 1 (nada característico) se le asignaron los puntajes de 55 a 57; a la región 2 (poco característico), de 58 a 61; a la región 3 (algo característico), de 62 a 65; a la región 4 (característico), de 66 a 69; y a la región 5 (más característico), de 70 a 72.

En el caso del análisis realizado por semestre (II, V y IX), los puntajes que se asignaron fueron: a la región 1, de 17–18; a la región 2, de 19–20; a la región 3 de 21; a la región 4, de 22–23; y a la región 5, de 24–25. Igual que en el caso anterior, se mantuvieron las mismas definiciones para cada región. Posteriormente, a cada región se le ubicaron los

ítems de acuerdo con el puntaje obtenido, determinado cuáles eran los que se consideran como muy característicos del taller lúdico-creativo.

Finalmente, se buscaron las relaciones entre los resultados de los dos programas para definir cuál categoría de las que surgieron era la más característica de TLC, de acuerdo con los ítems que estaban presentes en esta. Luego, para la comparación de concepciones de estudiantes en el proceso interpretativo, se identificaron tres elementos que se mostraron como constantes al realizar el análisis de las diferentes categorías: sujeto (participante), ambiente y metodología. Se tomó la decisión de tomarlos como ejes centrales para realizar la comparación entre los semestres.

Resultados

Con fines explicativos, primero presentaremos los resultados obtenidos con el grupo total de estudiantes, para luego mostrar la comparación entre semestres.

Clasificación libre

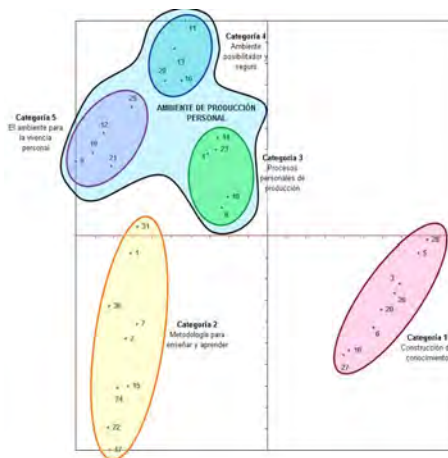


Gráfico 2. Regiones en mapa de resultados MSA (estudiantes).

A partir del gráfico se definieron las siguientes categorías, dando origen a la cartografía de la totalidad de estudiantes.

Categorías		Concepciones
Categoría 1: Construcción de conocimientos		La construcción y transformación libre y placentera, por medio del juego, de conocimientos propios, a partir de la valoración y confianza en las experiencias, habilidades propias y saberes previos. Este proceso se da por la definición de objetivos que determinan su orientación.
Categoría 2: Metodología para enseñar y aprender		La forma lúdica de enseñar y aprender, teniendo en cuenta la libertad y confianza en la expresión de sensaciones y emociones, combinando teoría y práctica, a partir de objetivos previamente definidos y los conocimientos previos para la construcción de otros nuevos, asumiendo el juego como medio y destreza para el desarrollo de habilidades y capacidades propias, que se dan a partir de experiencias flexibles, imaginativas y placenteras, de manera individual y grupal.
Macro categoría: Ambiente de producción personal "Ambiente de aprendizaje flexible, seguro y placentero, donde se construye conocimiento a partir de un saber y experiencia previa, producto del encuentro consigo mismo y con los demás, posibilitando la propia reflexión, expresión de sentimientos y el desarrollo de destrezas y capacidades para la producción original".	Categoría 3: Procesos personales de producción	La forma flexible y placentera de aprender, a partir de un saber previo y de la conciencia y reflexión de las propias capacidades y experiencias; de encuentro consigo mismo y con los demás, en el que se expresan sentimientos, se genera confianza y asombro para transformar y producir elaboraciones originales, libres y colectivas.
	Categoría 4: Ambiente posibilitador y seguro	El ambiente informal de aprendizaje que propicia la creatividad y la originalidad, en el que se construyen conocimientos en conjunto para crear nuevas propuestas, integrando la teoría y práctica, favoreciendo la seguridad y confianza propia, donde hay desarrollo de destrezas, reflexión y juego, a partir de los conocimientos previos.
	Categoría 5: El ambiente para la vivencia personal	El ambiente placentero de reflexión, seguridad y confianza, en el que se desarrolla una estrategia que permite imaginar, expresar, crear de manera libre y flexible desde la propia experiencia, encontrándose con uno mismo y con los otros a través del juego, posibilitando, a partir de un tema, el desarrollo de la lúdica y la creatividad en la construcción de conocimientos y su aplicación.

Tabla 2. Cartografía del grupo total de estudiantes (clasificaciones libres).
Clasificación dirigida

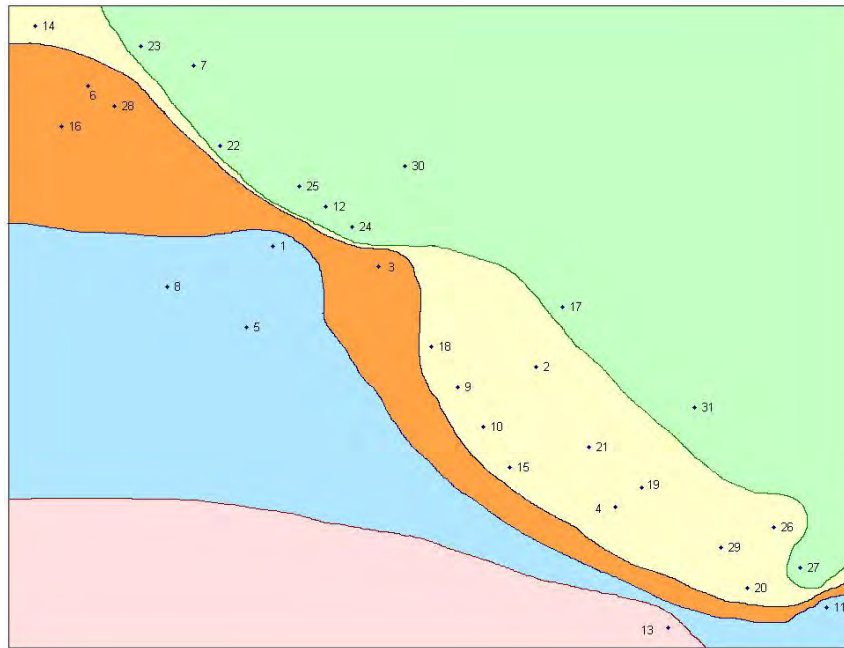


Gráfico 3. Regiones en mapa de resultados POSAC (estudiantes).

Las regiones establecidas en el gráfico anterior corresponden a la distribución que las entrevistadas le señalaron a cada uno de los ítems, cuando le asignaban un valor de una escala de uno a cinco, donde uno se consideraba nada característico en

un taller lúdico-creativo, y cinco, lo más característico.

Los ítems quedaron distribuidos de la siguiente manera:

Regiones	Ítems
Región con valor de 1: Nada característico	Ítem 13: Organización grupal diferente.
Región con valor de 2: Poco característico	Ítem 11: Ambiente informal. Ítem 5: Dirección y acompañamiento de procesos. Ítem 8: Creación a partir de una propuesta. Ítem 1: Poner en juego destrezas.
Región con valor de 3: Algo característico	Ítem 3: Reflexión sobre el hacer. Ítem 6: Proporcionar recursos pedagógicos teórico-prácticos. Ítem 16: Situación generadora. Ítem 28: Llevar a nuevas preguntas.

<p>Región con valor de 4: Característico</p>	<p>Ítem 14: Flexibilidad ante lo imprevisto. Ítem 18: Producción original. Ítem 2: Libertad para crear nuevas cosas. Ítem 9: Experimentación de nuevas emociones, sensaciones y concepciones. Ítem 10: Posibilidades de transformación. Ítem 21: Aportes personales. Ítem 15: Asombro constante. Ítem 19: Vivenciar experiencias. Ítem 4: Construcción de conocimientos desde la propia experiencia. Ítem 26: Construcción de saberes en la interacción. Ítem 29: Ambiente afectivo de seguridad y confianza. Ítem 20: Combinación de teoría y práctica.</p>
<p>Región con valor de 5: Lo más característico</p>	<p>Ítem 23: Confianza en las propias capacidades de creación. Ítem 7: Manejo lúdico del conocimiento. Ítem 22: Aplicaciones alegres y llamativas. Ítem 30: Creación dinámica e imaginativa. Ítem 25: Encuentro consigo mismo. Ítem 12: Expresar lo que se siente. Ítem 24: Apropiar las cosas y sentirlas con gozo. Ítem 17: Experimentar juego, goce y diversión. Ítem 31: Vivencia placentera. Ítem 27: Aprender a hacer, haciendo.</p>

Tabla 3. Distribución de ítems por regiones.

Comparación MSA-POSAC

Se realizó un trabajo comparativo entre los resultados de los dos programas estadísticos para observar la conformación de las concepciones expresadas por las estudiantes.

Caracterización del taller lúdico creativo	Intervalos	Categorías	Puntaje promedio
Nada característico	55 –57		
Poco característico	58 –61	Categoría 4: ambiente posibilitador y seguro.	60.25
Algo característico	62– 65		
Característico	66– 69	Categoría 1: construcción de conocimiento.	66
		Categoría 2: metodología para enseñar y aprender.	68.5
		Categoría 3: procesos personales de producción.	66.6
		Categoría 5: el ambiente para la vivencia personal.	69.2
Más característico	70 –72		

Tabla 4. Comparación MSA– POSAC.

Este ejercicio comparativo evidenció que lo más relevante en un taller lúdico creativo, definido por las estudiantes, es, en primer lugar, el ambiente para la vivencia personal y la metodología para enseñar y aprender, y en segundo lugar, los procesos personales de producción y construcción de conocimiento. Lo menos relevante hace referencia a la categoría denominada “ambiente posibilitador y seguro”.

Para establecer las comparaciones entre las concepciones que las estudiantes tienen sobre TLC en distintos momentos del proceso formativo (II, V y IX semestres), se identificaron tres ejes transversales que se hicieron visibles al realizar el análisis de las diferentes categorías inductivas: sujeto, metodología y ambiente, organizados de la siguiente manera:

Semestre	Sujeto	Ambiente	Metodología
II	En el TLC, el sujeto es visto como un ser con capacidades, que se manifiesta desde sus experiencias personales.	En el TLC, el ambiente, con menor nivel de importancia, aparece como esa posibilidad que se le brinda al sujeto para mostrar capacidades	En el TLC, la metodología es vista como un proceso de acompañamiento que permite la libre expresión, en el que se experimenta, produce y transforma de manera lúdica y creativa en la interacción con el otro.
V	El sujeto es concebido como un sujeto capaz de tomar conciencia de sí mismo y de sus capacidades por medio de un ejercicio metacognitivo.	El ambiente flexible y lúdico propicia el desarrollo del sujeto social.	La metodología está basada en experiencias en las que se retoma, por una parte, el saber previo del sujeto y, por otra, los conocimientos brindados como condición para la acción y la creación de nuevas propuestas.
IX	El TLC parte del reconocimiento de las capacidades y conocimientos previos de los sujetos.	En el TLC el ambiente es visto como ese escenario de libertad y seguridad que permite un hacer y un saber placentero.	El TLC está basado en una metodología de carácter lúdico que busca, a partir de lo que posee el sujeto, construir nuevos conocimientos, desarrollar capacidades y la libre expresión, en un proceso basado en experiencias placenteras.

Tabla 5. Transformaciones de los ejes transversales a través del proceso formativo.

A continuación se presenta el consolidado de los resultados a la luz de tres descriptores: sujeto, metodología y ambiente.

Sujeto

Al comparar las comprensiones que los estudiantes de los diferentes semestres tienen frente al sujeto, en el TLC se evidenció lo siguiente:

1. En segundo, quinto y noveno, se reconoce al participante como un sujeto con capacidades; adicionalmente, para quinto semestre el sujeto toma conciencia de éstas.
2. En noveno semestre, se reconoce que el sujeto trae unos conocimientos previos.

3. El sujeto es considerado eje central del TLC, ya que en torno a él se realiza su diseño. Esto permite decir que más allá del aprendizaje, hay una apuesta por el proceso formativo del participante como sujeto en desarrollo.

Metodología

En relación con la metodología, en segundo semestre es entendida como un proceso de acompañamiento; en quinto y noveno semestres, es vista como la organización de diferentes experiencias, las cuales, para noveno semestre, deben tener carácter lúdico.

En segundo y noveno semestres, la metodología permite la libre expresión, la producción y

la interacción; en cambio, en quinto semestre, la integración teoría práctica. En quinto y en noveno se parte de los conocimientos previos del sujeto. En segundo y en noveno semestres, se reconoce el valor de la lúdica, no siendo evidente en quinto. En segundo y en quinto, aparece la creatividad.

La metodología es vista como un proceso de construcción del participante, en el que se reconoce lo que él posee y se le brindan experiencias significativas en ese proceso para llegar a un nuevo nivel de desarrollo o aprendizaje.

Ambiente

El ambiente es concebido como un lugar de contención del sujeto, donde él se puede mostrar tal como es. En quinto semestre se privilegia la interacción social, en segundo y noveno, con menor grado de importancia, la posibilidad que tiene el sujeto de hacer. En noveno semestre, la libertad y seguridad que debe brindar el ambiente.

Conclusiones

Este apartado de conclusiones quiere mostrar la cartografía de las concepciones que el grupo total de estudiantes tiene acerca de taller lúdico-creativo. En segunda medida, la comparación entre semestres, a partir de tres ejes transversales: sujeto, ambiente y metodología. Finalmente, se consideró necesario hacer algunas apreciaciones sobre el diseño metodológico.

Cartografía del grupo total de estudiantes

Respecto al objetivo que buscaba identificar las concepciones que acerca de TLC han elaborado las estudiantes, emergieron diferentes categorías que evidencian las distintas atribuciones que le han asignado a este; a saber: construcción de conocimientos, metodología para enseñar y aprender, procesos personales de producción, ambiente posibilitador y seguro, y ambiente para la vivencia personal.

De esta manera, se puede resaltar una serie de elementos característicos que le atribuyen las estudiantes al taller lúdico-creativo: está concebido como un dispositivo para abordar el trabajo pedagógico, en el cual el sujeto es reconocido como un ser en continuo desarrollo, especialmente en sus dimensiones emocional, creativa y cognitiva. Para las estudiantes, la lúdica es una mediación que permite interactuar con los otros para lograr los objetivos propuestos. Los elementos anteriores redefinen la relación entre docente y estudiante.

En el taller lúdico-creativo, el sujeto participante, como ser social y relacional en permanente construcción cognitiva y emocional, fortalece su yo para poder expresarse. Este sujeto está inmerso en un ambiente de creación y aprendizaje placentero que le brinda confianza en el hacer. Por último, la metodología se basa en la planeación de unos objetivos, en los que se proponen experiencias teórico-prácticas flexibles, imaginativas, placenteras y creativas, ya sea de forma individual o grupal, que permiten la construcción de conocimiento.

De lo anterior se infiere que para las estudiantes el TLC va más allá de la construcción de aprendizajes, convirtiéndose en un lugar con un fuerte andamiaje emocional, que permite el desarrollo personal a través de la lúdica y la creatividad.

Comparación entre semestres

Para los diferentes semestres, el TLC se ubica en la pedagogía activa, puesto que destaca el papel protagónico del estudiante. Esto se evidenció en que el sujeto es el eje central del TLC, ya que en torno a él se realiza el diseño. Esto permite decir que, más allá del aprendizaje, hay una apuesta al proceso formativo del participante como sujeto en desarrollo.

En este mismo sentido, la metodología es vista como un proceso en el que se reconoce el saber previo del sujeto, que le permite, a través de experiencias significativas de carácter lúdico, llegar a un nuevo nivel de desarrollo o aprendizaje.

Llama la atención cómo la lúdica se concibe como una característica de la metodología y no como una dimensión del sujeto. Lo anterior invita a reflexionar sobre las comprensiones que acerca de lo lúdico se tienen en el contexto educativo. Es curioso encontrar que lo lúdico se hizo más visible en segundo y noveno semestres, dejando un vacío en medio del proceso, a pesar de la transversalidad del eje de lúdica y la creatividad que existe en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar.

El ambiente es visto como un lugar seguro para el desarrollo del sujeto en la interacción con otros; esto se vio reflejado en los tres semestres. Finalmente, se evidencia que las concepciones de TLC de semestre a semestre no sufren transformaciones significativas.

Diseño metodológico

En las problemáticas encontradas en las estudiantes al enfrentarlas con la técnica de clasificación múltiple de ítems con el fin de observar sus sistemas conceptuales, se hallaron dificultades para clasificar los ítems, explicar claramente los criterios empleados en las clasificaciones y problemas para nominarlas. Esto nos muestra

que para varias de ellas organizar información es una actividad que se torna altamente compleja, inclusive llegando a no resolver adecuadamente el ejercicio, lo que hizo que al presentarse esta situación, las investigadoras tomaran la decisión de descartar estas entrevistas, quedando la duda de hasta qué punto es posible no tenerlas en cuenta para el análisis.

Por otra parte, existen dos limitaciones en los programas para el procesamiento de la información. Una es que el PAP, en la versión empleada, no admite sino un número restringido de datos, y otra que para ejecutarlo no se aceptan clasificaciones con un solo elemento.

Otro aspecto para resaltar es la conveniencia de grabar en registro de audio o video –preferiblemente–, las entrevistas realizadas para la CMI, de manera que se garantice la fidelidad de los datos.

La construcción de los ítems para la CMI, sin tener en cuenta un referente teórico base del cual emerjan con facilidad los ítems, es un proceso dispendioso y riguroso en el que se pone a prueba la capacidad de organización y clasificación de los investigadores.

Bibliografía

- Asborn, S. (1995). *La metodología de aula-taller*. En: Pitluk, L y Epsztein, S, *Aula-Taller en jardín de infantes*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Buendía, L., Colas, P. y Hernández, (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Calderón, D. (2001). *Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y escribir*. Revista Perspectivas Universitarias. Investigación Especializada. n° 9–10 año 6. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- Ezequiel, A. G. (1991). *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Fundación Universitaria Monserrate. (1999). *Proyecto Educativo Programa Licenciatura en Educación Preescolar*. Bogotá: Facultad de Educación.
- González, M. T. (1991). *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Estrada.
- Lespada, J.C. (1990). *Aprender haciendo. Los talleres en la escuela*. Buenos Aires: Humanitas.

- Martín, C. y Ayala, M. (2004). *“Sistematización de una experiencia de trabajo de campo pedagógico realizada por un grupo de estudiantes de VI semestre del programa de licenciatura en educación preescolar diurno, de la Fundación Universitaria Monserrate”*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- Marton, F. (1995). *Fenomenografía: Una perspectiva de investigación para averiguar comprensiones diferentes de la realidad*. En: Sherman & Webb (Eds.). 1995– *Cualitative Research in Educación: Forms and methods*. London: The Falmer Press.
- Maya, A. (1996). *El Taller Educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Nagle, A. (2004). *Formas cualitativamente distintas de percibir la importancia de la Educación y el trabajo. Un estudio de las perspectivas de las madres de contextos desfavorables y muy desfavorables en la ciudad de Montevideo*. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Economía. <http://www.bcu.gub.uy/autoriza/peiees/tj9941.pdf> – Resultado Suplementario.
- Pasel, S. y Asborn, S. (1993). *Aula-taller*. Buenos Aires: Editorial Aique Didáctica.
- Pacheco, J. (1996). *La clasificación múltiple de ítems y el análisis de escalogramas multidimensionales*. En *Suma Psicológica*. Vol. 3. N° 1. Bogotá: Fundación universitaria Konrad Lorenz.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa Módulo 4. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Versión electrónica. Bogotá: Icfes.
- Souto, M. (2006). *El Taller como dispositivo*. *Revista Novedades Educativas*. N° 102. <http://www.noveduc.com/entrevistas/soutomarta.htm> Consultado: 25 Noviembre 2006.