

**El Juego, Dispositivo para la Formación de Autodisciplina como Elemento Constitutivo de la  
Dimensión Ética en el Sujeto**



**Marvin Exneider Paez Hernandez**

**Universidad Pedagógica Nacional de Colombia**  
**Facultad de Posgrados – Especialización en Pedagogía M.D.**  
**Bogotá, Colombia**

**2025**

**El Juego, Dispositivo para la Formación de Autodisciplina como Elemento Constitutivo de  
la Dimensión Ética en el Sujeto**



**Marvin Exneider Paez Hernandez**

**Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título  
de:**

**Especialista en Pedagogía**

**Tutor:**

**Oscar Heli Arbeláez Garces**

**Universidad Pedagógica Nacional de Colombia**

**Facultad de Posgrados – Especialización en Pedagogía M.D.**

**Bogotá, Colombia**

**2025**

## Resumen

Esta investigación resignifica la disciplina escolar como autodisciplina ética y autónoma, superando visiones de control externo, desde autores como Kant, Freire y Kohlberg, concibiéndola como condición de libertad y formación humana; el estudio se realizó en el Colegio León de Greiff IED (Bogotá) con estudiantes de 9 a 12 años, bajo el paradigma sociocrítico y la metodología de investigación-acción. Se diseñó la unidad didáctica *Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente hacia la Autodisciplina*, desarrollada en seis sesiones con juegos de competencia, especialmente fútbol, para fomentar reflexión, regulación emocional y acuerdos democráticos. Los resultados muestran un tránsito desde la obediencia impuesta hacia la construcción colectiva de normas y la autorregulación crítica; en conclusión, el juego se consolidó como dispositivo pedagógico para formar sujetos autónomos, responsables y comprometidos con la convivencia democrática.

## Palabras Clave

Juego - Autodisciplina - Ética -Moral - Escuela - Disciplina - Autoridad - Corporeidad

## Abstrac

This research redefines school discipline as ethical and autonomous self-discipline, overcoming external control perspectives and drawing on authors such as Kant, Freire, and Kohlberg, who conceive discipline as a condition for freedom and human formation. The study was conducted at Colegio León de Greiff IED (Bogotá) with students aged 9–12, framed within the socio-critical paradigm and using action-research methodology. A didactic unit, *Between Rules and Challenges: The Game as a Bridge to Self-Discipline*, was designed and implemented through six sessions of competitive games, particularly soccer, aimed at fostering reflection, emotional regulation, and democratic agreements. Findings reveal a shift from imposed obedience to the collective construction of norms and critical self-regulation. In conclusion, play proved to be a powerful pedagogical device for forming autonomous, responsible subjects committed to democratic coexistence.

## Keywords

Play – Self-discipline – Ethics – Morality – School – Discipline – Authority – Corporeality

## Tabla de Contenido

Introducción .....	1
Justificación .....	3
Caracterización de la Problemática.....	4
Antecedentes .....	7
Marco Contextual.....	11
Marco Legal .....	15
Marco Teórico Conceptual.....	18
Concepto de Disciplina: Enfoque Histórico .....	18
La Indisciplina: Perspectivas Filosóficas y su Impacto en la Conducta Social .....	23
La Disciplina y la Corporeidad del Sujeto .....	25
La autodisciplina: ¿Un pilar en la formación del sujeto ético y crítico? .....	26
El Juego Como Herramienta Para la Formación de la Autodisciplina en el Sujeto.....	29
Hacia una Comprensión del Papel de la Escuela en la Formación de la Autodisciplina. ....	32
Enfoque Metodológico.....	35
Paradigma y Estrategia Metodológica .....	35
Juego, Ética y Autodisciplina: Fundamentos Pedagógicos y Didácticos Hacia una Unidad	
Didáctica. ....	38
Fundamentos Pedagógicos para la Formación de la Autodisciplina en la Escuela.....	40
Unidad didáctica; Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina .....	44
Caracterización y Pertinencia de la Población para la Unidad Didáctica.....	46
Caracterización Territorial y Contextual de la Unidad Didáctica .....	47
Colegio León de Greiff IED: Caracterización Institucional .....	49

Diseño e Implementación de la Unidad Didáctica desde un Enfoque Sociocrítico.....	50
El Fútbol como Juego Competitivo: Un Universo de Interacciones Humanas Mediadas por la Norma .....	52
Diseño de Contenidos de la Unidad Didáctica .....	55
Planificación Pedagógica de la unidad didáctica: Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina .....	58
Sesión 1 - Explorando quién soy y cómo actúo (Diagnóstico inicial).....	60
Sesión 2 - Promoviendo la norma y su construcción colectiva .....	60
Sesión 3 — Deliberación ética: jugar con reglas (acepto y respeto) .....	60
Sesión 4 - Viviendo en las reglas: tomando decisiones éticas en el juego.....	61
Sesión 5 - Sentir, pensar y hacer la disciplina.....	61
Sesión 6 - Viviendo en las reglas, tomando decisiones éticas (síntesis).....	61
Unidad de Análisis .....	61
Análisis de la experiencia vivida: la voz de los Niños y las Niñas y la Construcción de la Autodisciplina.....	64
Aceptación o Rechazo de la Norma.....	64
Búsqueda de Equidad o Beneficio Personal o Colectivo.....	65
Respeto y Comunicación Democrática.....	66
Resolución de problemas y toma de decisiones.....	66
Regulación y gestión emocional frente al conflicto.....	67
Reflexión y autoobservación crítica.....	67
Conclusiones de la Unidad Didáctica: El Juego Como Camino Hacia la Autodisciplina .....	68

Conclusiones Generales: El Juego Como Dispositivo Para La Formación de la Autodisciplina y Principales Consideraciones. ....	69
Referencias.....	71
Anexos .....	77
Macro Diseño Pedagógico De La Unidad Didáctica: Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina .....	78
Ficha de Observación Participativa Aplicada .....	79
Planificación Pedagógica de las Sesiones 1 ... 6.....	80
Sesión 1: Explorando quién soy y cómo actúo .....	80
Sesión 2: Promoviendo la norma y su construcción colectiva.....	81
Sesión 3: Deliberación ética; Jugar con reglas: acepto y respeto .....	82
Sesión 4: Viviendo en las reglas, tomando decisiones éticas en el juego .....	83
Sesión 5: Sentir pensar y hacer la disciplina.....	84
Sesión 6: Jugando con sentido: La autodisciplina vivida .....	85
Relatos Narrativos de las Sesiones .....	86
Sesión 1 – 25 de agosto del 2025.....	86
Sesión 2 – 1 de septiembre de 2025.....	88
Sesión 3 - 8 de septiembre de 2025 .....	89
Sesión 4 - 12 de septiembre de 2025 .....	91
Sesión 5 - 15 de septiembre de 2025 .....	92
Sesión 6: 18 de septiembre 2025 .....	94
Rubrica Evaluativa: Un Instrumento Formativo y Proyectable para Futuras Implementaciones.	95
Análisis de las Experiencias Vividas a la Luz de la Teoría.....	96

Análisis de la Primera sesión – Explorando Quien Soy y Como Actuó .....	96
Aceptación o rechazo de la norma .....	97
Búsqueda de equidad y beneficio colectivo.....	97
Respeto y comunicación democrática.....	98
Resolución de problemas y toma de decisiones.....	98
Regulación y gestión emocional .....	99
Reflexión y autoobservación crítica.....	99
El rol de la norma en la experiencia.....	99
Recomendaciones operativas .....	99
Conclusión de la Primera Sesión. ....	100
Análisis de la Segunda Sesión .....	100
Análisis de la Tercera Sesión .....	103
Análisis de la Cuarta sesión .....	105
Análisis de la Quinta sesión.....	108
Análisis de la Sexta Sesión .....	110

### Lista de tablas

Tabla 1 Transversalidad pedagógica. ....	56
Tabla 2 Macro Diseño Pedagógico De La Unidad Didáctica .....	78
Tabla 3 Ficha de Observación Participativa Aplicada .....	79
Tabla 4 Sesión 1 – Explorando quién soy y cómo actúo .....	80
Tabla 5 Sesión 2: Promoviendo la norma y su construcción colectiva. ....	81
Tabla 6 Sesión 3: Deliberación ética; Jugar con reglas: acepto y respeto .....	82
Tabla 7 Sesión 4: Viviendo en las reglas, tomando decisiones éticas en el juego .....	83
Tabla 8 Sesión 5: Sentir pensar y hacer la disciplina.....	84
Tabla 9 Sesión 6: Jugando con sentido: La autodisciplina vivida .....	85

### Tabla de Figuras

Figura 1 Implementación de la Unidad Didáctica “Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente hacia la Autodisciplina” en Contexto Escolar.....	112
Figura 2 Producciones Escritas de los Estudiantes: Reflexiones Sobre la Norma, la justicia y la Autodisciplina en el Juego .....	113

## Introducción

La presente investigación constituye un acercamiento inicial para comprender la disciplina escolar desde una perspectiva ética y formativa, orientada a la construcción de la autodisciplina como práctica pedagógica; ahora, más que un punto de llegada, este trabajo se asume como el inicio de un proceso investigativo que proyecta su continuidad en una futura Maestría en Educación, por tanto, parte de la pregunta central: *¿De qué manera algunas narrativas de la escuela y la práctica pedagógica del juego como dispositivo contribuyen a la formación de un sujeto auto disciplinado?*, formulada tras reconocer que, en la vida escolar, las normas suelen percibirse como imposiciones externas cuya legitimidad depende de la autoridad, lo que genera tensiones entre el deseo individual y la necesidad del orden colectivo, limitando el tránsito hacia formas más autónomas de disciplina.

Con el fin de responder a este interrogante, el estudio plantea como objetivo general, *“Indagar de qué manera la escuela y la práctica pedagógica del juego contribuyen a la formación de sujetos autodisciplinados: una mirada desde la reflexión pedagógica”*, y se desarrolla a partir de tres objetivos específicos: resignificar el concepto de disciplina desde una perspectiva ética y formativa, superando su connotación de dominación para fundamentar la construcción de la autodisciplina; analizar cómo las prácticas pedagógicas basadas en el juego favorecen el desarrollo de la conciencia ética y moral como base de la autodisciplina en contextos escolares; y elaborar una unidad didáctica como herramienta pedagógica, orientada al juego de competencia como elemento de enseñanza y formación de la autodisciplina.

Ahora bien, el enfoque adoptado corresponde a la perspectiva sociocrítica, que concibe la pedagogía como praxis transformadora y reconoce al sujeto como agente activo en la construcción de saberes, en consonancia con Freire (2005), afirma que *“nadie educa a nadie, los hombres se educan en comunión”* (p. 61). Metodológicamente, se asume una ruta cualitativa sustentada en la investigación-acción, la cual, según Galeano (2012), permite comprender y transformar la práctica educativa; en este marco, el juego se concibe no solo como una actividad recreativa, sino como un dispositivo pedagógico para enfrentar dilemas morales y resignificar la norma como construcción democrática orientada al bien común (Vygotski, 2009; Piaget, 1984).

En la misma línea, el marco conceptual articula los aportes de Kant, quien plantea la disciplina como condición de libertad; de Piaget, que explica el tránsito de la obediencia

unilateral a la cooperación; de Vygotski, que resalta el papel del juego en la autorregulación; y de Kohlberg (1992), cuyas etapas del juicio moral orientan la comprensión del paso de la búsqueda de aprobación externa hacia principios universales de justicia, complementados con la pedagogía crítica de Freire.

En síntesis, esta investigación sostiene que la autodisciplina no puede reducirse a la obediencia heterónoma, sino que debe entenderse como una práctica ética y democrática que articula emoción, corporeidad y reflexión crítica, desde esta perspectiva, esta propuesta se concreta en la unidad didáctica “*Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente hacia la Autodisciplina*”, implementada en el aula a través del fútbol como herramienta didáctica para cuestionar, negociar y resignificar las normas; finalmente, cabe resaltar que este documento se organiza en apartados que comprenden la introducción, justificación, caracterización de la problemática, antecedentes, marcos contextual, legal y teórico, el enfoque metodológico sustentado en la investigación-acción y la unidad didáctica, para culminar con los análisis, conclusiones y anexos que recogen las evidencias y referencias del estudio.

## **Justificación**

La presente investigación se justifica en la necesidad de revisar las concepciones tradicionales de la disciplina en la escuela, orientando su comprensión hacia una práctica ética y formativa que promueva la autonomía moral de los estudiantes, en tanto la disciplina no debe entenderse como un mecanismo de control o sanción, sino como una oportunidad pedagógica para el desarrollo de la autodisciplina, la responsabilidad y la reflexión crítica dentro de la convivencia escolar; en este sentido, uno de los desafíos que posiblemente enfrenta hoy la educación demandan experiencias que integren la norma con la libertad y la participación, de modo que los estudiantes no solo acaten reglas, sino que comprendan su sentido y contribuyan a su construcción colectiva, permitiendo configurar el juego como un dispositivo pedagógico privilegiado que, al promover la cooperación, el diálogo y la deliberación ética, permitiría que las normas se vivan de manera consciente y que la autodisciplina emerja como un proceso genuino de formación moral.

En el plano académico y profesional, esta investigación ofrece una propuesta innovadora que articula referentes teóricos clásicos con una práctica situada en el aula, sustentada en la perspectiva sociocrítica; por tanto, su aporte radica en vincular el juego con la formación moral y ética, contribuyendo a la reflexión pedagógica sobre la disciplina escolar y proponiendo una unidad didáctica que puede ser replicada y adaptada a diferentes contextos educativos, de esta manera, la investigación se proyecta como un aporte a la comprensión de la disciplina como experiencia ética, crítica y formadora de sujetos autónomos.

## Caracterización de la Problemática

El concepto de disciplina ha sido históricamente objeto de debates y tensiones, oscilando entre su comprensión como mecanismo de control y obediencia y su resignificación como proceso formativo y humanizador; en la tradición moderna, Foucault (1975) vinculó el concepto con dispositivos de vigilancia y normalización presentes en instituciones como la escuela, la cárcel o el hospital, de manera que la disciplina se configuró como una estrategia de poder para moldear los cuerpos y sujetar a los individuos a un orden externo (p.120), esta mirada permitió comprender cómo la escuela se convirtió en un espacio de regulación y control social, donde el aprendizaje se subordinaba a la obediencia; de modo similar Weber, (2014), la entendió como obediencia institucionalizada que se automatiza en la conducta de los sujetos, consolidando prácticas que más que formar en libertad, terminaban asegurando el acatamiento de la norma como un hábito mecánico (p.159); ahora, estas concepciones han permeado la práctica escolar, configurando escenarios donde la regla se presenta como imposición externa, sostenida en la autoridad y el castigo más que en la reflexión o el consenso.

No obstante, desde perspectivas humanistas y críticas, la disciplina puede pensarse como condición de la libertad y de la autonomía, en este sentido, Kant (1803) establece que *“disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual como en el hombre social”* (p. 5), por tanto, esta afirmación remite a la necesidad de una educación que trascienda el mero control externo y propicie la superación de los impulsos primarios mediante la razón, por lo cual, la disciplina no podría entenderse simplemente como obediencia impuesta, sino como el tránsito del sujeto desde la barbarie, entendida como la *“independencia respecto a las leyes”* (Kant, 1803, p. 3) hacia la moralidad.

Ahora bien, esta transición solo es posible a través de un proceso educativo riguroso, en tanto que *“es necesario educar moralmente al hombre para que pueda vivir en libertad”* (Kant, 1803, p. 8), en esa línea, (Durkheim, 1925, p.19) afirmaba que la regla no reprime, sino que libera al sujeto al enseñarle a moderarse, de esta manera se puede percibir la disciplina como un mandato heterónimo para transformarse en autodisciplina, la cual, a la luz de esta investigación, será entendida como el ejercicio de autorregulación moral y social en el que los sujetos se reconocen como agentes capaces de deliberar, decidir y convivir responsablemente.

Sin embargo, la realidad contemporánea evidencia profundas limitaciones en este proceso formativo, desde diversos estudios y diagnósticos se revela que los sistemas educativos, en lugar de fomentar el desarrollo integral del sujeto, han sido absorbidos por una lógica instrumental centrada en la productividad, el rendimiento y la empleabilidad, así lo demuestra la orientación técnica de propuestas como el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS-4), que si bien promueve una “educación de calidad”, define dicha calidad a partir de indicadores cuantificables que privilegian la adquisición de competencias laborales sobre la formación crítica, ética y ciudadana, denotando una reducción del horizonte educativo que pone en riesgo el papel humanizador de la escuela y obstaculiza la formación de sujetos autodisciplinados y socialmente comprometidos; a ello se suma la disminución sostenida de la inversión educativa en múltiples contextos, lo que impacta negativamente la equidad, el acceso y la calidad de los procesos formativos, pues una menor inversión no solo restringe el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también afecta la consolidación de valores fundamentales como la responsabilidad, el pensamiento crítico y la autodisciplina.

Adicionalmente, estas tensiones encuentran expresión concreta en los entornos escolares, según un informe del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), basado en la *Encuesta de Convivencia Escolar* aplicada a estudiantes de grados 5° a 11° en Bogotá, se registran los siguientes datos:

El 84,5 % de los estudiantes de grado 5° identifican la indisciplina como el principal factor que afecta el ambiente de clase; en los grados 6° a 9°, esta percepción aumenta al 86,6 %, mientras que en los grados 10° y 11° se mantiene elevada con un 82,1 %, sumándose a ello otras problemáticas como las agresiones verbales (54,5 %) y los rumores (38,1 %) (DANE, 2011, p. 10).

Estos datos reflejan una problemática estructural que no puede reducirse a actos individuales, más bien, se trata de manifestaciones sintomáticas de un modelo educativo que ha descuidado la formación ética y la construcción de la autodisciplina, en la misma línea, Ballén Cifuentes, y otros (2021), en un documento publicado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), complementa este panorama al señalar que al menos “*el 57 % de los estudiantes perciben interrupciones frecuentes por indisciplina durante las clases, mientras que cerca del 60 % se quejan del ruido y el desorden, y un 58 % considera*

*que sus compañeros no prestan atención a los docentes”* (p.6), revelando la urgencia de replantear las estrategias formativas desde una lógica que privilegie la autorregulación, el respeto y la convivencia.

En este marco, la formación de la autodisciplina se configura como un objetivo pedagógico prioritario, pues permite que los estudiantes desarrollen una corporeidad autodisciplinada, entendida como la capacidad de regular sus acciones y emociones dentro del entorno escolar, atendiendo a las leyes, participando en su construcción y apropiándolas como propias; por lo cual, no se trata de imponer comportamientos por medio de la sanción, sino de fomentar en los sujetos una comprensión ética de la norma, basada en la deliberación y el reconocimiento del otro; de esta manera, formar en autodisciplina implica, a su vez, formar en ciudadanía democrática, en la medida en que se construyen sujetos capaces de ejercer su libertad dentro de marcos normativos legítimos y asumidos críticamente.

Por su parte, en la escuela contemporánea se observa una tensión entre los propósitos formativos que buscan desarrollar sujetos críticos, democráticos y autónomos, y las prácticas que continúan organizándose bajo esquemas de control y vigilancia, señala Foucault (1975) diciendo que *“La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos (dóciles)”* (p. 127), lo que evidencia cómo la regulación escolar puede mantener estructuras de obediencia más que de reflexión; no obstante, Durkheim (1925) plantea que *“la regla nos enseña a moderarnos, a dominarnos; es un instrumento de liberación y de libertad”* (p. 68), y Piaget (1984) recuerda que la autonomía surge cuando *“la regla deja de ser exterior y pasa a ser producto de la voluntad colectiva”* (p. 57). A partir de estas perspectivas, se propone que el sentido de la disciplina en la escuela no radique en el control externo, sino en la formación de una conciencia ética que permita a los estudiantes comprender las normas como acuerdos compartidos sustentados en la libertad, el respeto y la responsabilidad.

En este escenario, como hipotéticamente, se podría perfilar el juego como un medio pedagógico privilegiado para abordar la problemática, lejos de reducirse a un recurso recreativo, constituye un espacio simbólico y reglado donde la norma se experimenta como acuerdo colectivo y no como imposición unilateral, en cuanto a esto Freire (1997) establece que, *“la auténtica disciplina debe surgir del equilibrio entre autoridad y libertad”*(p.41), y en este sentido, el juego posibilita un aprendizaje democrático de las reglas basado en la cooperación, la

negociación y la reflexión ética; esta perspectiva ha sido respaldada por investigaciones que destacan su valor en la formación de la autorregulación y la convivencia escolar, evidenciando que su práctica potencia habilidades sociales, fomenta el respeto por las normas y favorece procesos de construcción colectiva de sentido.

En consecuencia, el siguiente título presenta los antecedentes que sustentan esta investigación, permitiendo reconocer que la disciplina ha sido comprendida desde diversos enfoques, en muchos casos vinculada al control y la obediencia como formas de regulación externa, pero también evidenciando un tránsito hacia perspectivas que la resignifican como una experiencia ética y formativa; este recorrido histórico y conceptual resulta fundamental para situar el debate pedagógico actual, en el que la disciplina ya no se limita a la imposición de normas heterónomas, sino que se proyecta como la posibilidad de construir autodisciplina mediante procesos de autorregulación, deliberación y reconocimiento del otro.

### **Antecedentes**

Hablar de la categoría disciplina es poner sobre la mesa un sin número de definiciones que dan cuenta de su abordaje a nivel epistémico, conductas no asertivas, perspectivas de poder, elementos éticos y morales, la razón, la autoridad, la autonomía, la libertad, la conciencia y por supuesto, la autodisciplina, por esta razón, el concepto ha despertado un interés constante en la teoría social y pedagógica, inspirando a muchos teóricos a querer desentrañar las características del concepto para proponerlo como un elemento de investigación.

Ahora bien, desde esta propuesta investigativa, se trata de dilucidar cómo la escuela y la práctica pedagógica del juego contribuyen a la formación de sujetos autodisciplinados, por ello, resulta necesario revisar los aportes de trabajos ya consolidados, pues estos permiten no solo comprender las tensiones históricas en torno a la disciplina, sino también proyectar nuevos marcos de análisis que sustenten la construcción de este contenido investigativo.

Como se mencionó anteriormente, el tema ha sido objeto de numerosas investigaciones, por ello, se destaca inicialmente la tesis de Corrales (2017) “*Representación social de la disciplina escolar y su influencia en la convivencia escolar*”, en la cual se aborda el concepto de disciplina desde las representaciones sociales, a partir de la mirada de los maestros de una institución educativa en Bello, Antioquia; el trabajo parte demarcando que el uso de la disciplina

por parte de los docentes ha sido entendido tradicionalmente como un medio para imponer autoridad sobre los alumnos; sin embargo, también plantea la posibilidad convertir esta en un mecanismo de transformación, en la medida en que el ejercicio de dicho control evolucione hacia formas más reflexivas y dialógicas.

Corrales aborda la problemática de su tesis desde tres dimensiones principales, las conductas disruptivas en el aula de clase, la conflictividad y la autoridad del docente, planteando una serie de herramientas desde una investigación de corte cualitativo para concluir que las representaciones sociales de la disciplina escolar tienen como núcleo central el respeto, y que entre sus sinónimos se encuentran la norma, el orden, el acompañamiento y la sanción; por tanto, este proyecto de tesis deja en evidencia que la representación social del concepto de disciplina, está enmarcada como un medio para la estructuración de la conducta, además, señala que la variabilidad en el asertividad de dicha disciplina debe encaminarse, en algunos casos, por medio del diálogo y, en su defecto, recurrir a la sanción.

Un segundo documento se posiciona sobre dos conceptos fundamentales: el de *escuela* y el de *disciplina*. Franco (2015), en su tesis denominada “*Disciplina en el aula y conductas disruptivas en los grados 3° y 4° de la Institución Educativa Liceo Juan C. Rocha de Ibagué – Tolima*”, busca comprender las estrategias implementadas por los docentes para intervenir en la disciplina y las conductas disruptivas en el aula, en una institución educativa de la ciudad de Ibagué. La autora desarrolla la problemática a la luz de todas aquellas conductas por parte de los estudiantes que interrumpen, afectan o problematizan el desarrollo de las sesiones de clase, señalando ejemplos como las agresiones entre estudiantes o hacia el docente, en diferentes formas, y los malos hábitos que provienen de la formación en casa.

Al analizar el ejercicio investigativo de Franco, se comprende que ella suscribe el concepto de *disciplina* a un ejercicio netamente impositivo. De hecho, dentro de sus conclusiones más relevantes, enuncia lo siguiente:

El no poder dominar el propio comportamiento requiere de una exigencia disciplinaria, para lo que se hace necesaria e indispensable la presencia de la docente para que todo funcione bien, es decir, para que los niños puedan tener comportamientos adecuados y deseables (Franco, 2015, p. 202).

Con ello, se hace alusión al papel del docente como instrumento para disciplinar, evidenciando el gran problema ético que enfrentan los estudiantes para autodisciplinarse. hallazgo que resulta especialmente pertinente para la presente investigación, en tanto plantea el desafío de pensar la disciplina no como imposición externa, sino como autodisciplina formadora de conciencia y libertad.

Un tercer documento aborda los engranajes de la escuela como un elemento de reproducción de prácticas gubernamentales, dilucidando un concepto de “disciplina” implícito en sus argumentos; se trata de la tesis doctoral de Santander (2018) *“Foucault y la escena de la escuela actual: desplazamiento de la mirada. Problematización de la escuela como reproducción de prácticas gubernamentales y psicopolíticas”*, en esta tesis, la autora realiza una reflexión crítica sobre la sociedad, la educación y su relación con la política y la ética, abordando la escuela desde la perspectiva de Foucault, destacando su función de adiestramiento, docilidad, adaptación y normalización de lo corporal, y es a partir de este análisis, que propone la necesidad de realizar nuevos desplazamientos de la mirada.

Santander sostiene que la escuela aún contiene elementos disciplinarios fuertemente arraigados, pues la percepción de la disciplina como acto de disciplinamiento ha prevalecido históricamente hasta la actualidad, así mismo, señala que la escuela contemporánea se limita, en muchos casos, a la transmisión de conocimientos, en respuesta a ello, propone enfocar los actos educativos desde un ejercicio político, siguiendo la mirada de Freire, que descentralice la transmisión mecánica para abrir paso a la criticidad y a la emancipación de los sujetos; estos planteamiento postulado por Santander, invitan a reflexionar sobre si la comprensión tradicional de disciplina, centrada en la obediencia, ha bloqueado el desarrollo de la autonomía crítica en el ser humano, y a repensar, en su lugar, una disciplina que se asuma como acto ético y autónomo.

Ahora, analizando las investigaciones anteriores, se advierte que todas abordan la disciplina en relación con la escuela, ya sea desde el rol del docente como figura de control o desde la ausencia de autodisciplina en los estudiantes, expresada en conductas disruptivas, desde este panorama abre la necesidad de explorar otras perspectivas y herramientas pedagógicas, entre las cuales se destaca el juego, que a la luz de esta tesis se configura como un recurso fundamental para la formación de la autodisciplina; en este sentido, se destaca la tesis doctoral de Pachon (2020), titulada *“El juego como objeto de enseñanza en la Educación Física”*, en la cual

se conceptualiza el juego como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza, enmarcándolo como un recurso didáctico propio de la disciplina de la educación física, de modo que Pachón sostiene que el juego tiende a utilizarse, principalmente en el ámbito escolar, para la formación en aspectos transversales a la educación, tales como la convivencia y las interacciones sociales (p.219).

Así mismo, (Pachon, 2020, p. 219), citando a otros estudiosos, resalta valores como la comunicación, la construcción de identidad, la autonomía, la libertad, el compañerismo, la cooperación y la responsabilidad (Montañez et al., 2000; Piqueras, 1995; Camargo, 2014; Barros, Rodríguez y Barros, 2015); estos aportes muestran que el juego no se limita a lo recreativo, sino que puede constituirse en un escenario donde los estudiantes aprenden a convivir, a autorregularse y a asumir compromisos colectivos, en este sentido, se puede considerar un recurso pedagógico que articula los aprendizajes disciplinares con el desarrollo ético y social, proyectándose como una vía privilegiada para la formación de la autodisciplina.

Finalmente, la tesis de Cuadrado (2019), *“El juego como estrategia para el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo humano en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Naranjal del municipio de Moñitos, Córdoba”*, enmarca el juego desde una perspectiva didáctica orientada a la formación integral del ser humano, por lo cual, la autora demuestra que, en los primeros ciclos escolares, la práctica del juego enseña a los niños y a las niñas a vivir en sociedad y fomenta el desarrollo de valores, relaciones interpersonales y saberes, afirmando, además, que *“lo lúdico se fomenta el desarrollo psicosocial y la conformación de la personalidad, evidencia valores, puede orientarse a la adquisición de saberes, encerrando una amplia gama de actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento”* (Cuadrado, 2019, p. 30).

Por lo tanto, el juego se presenta como un recurso pedagógico que, desde lo ético y lo social, forma en autodisciplina al enseñar al sujeto a aceptar de manera consciente las reglas del juego y a participar en su construcción, de esta forma, la disciplina se resignifica como ejercicio de libertad y responsabilidad compartida, consolidando el vínculo entre lo lúdico y lo formativo; en síntesis, este recorrido de antecedentes muestra que la disciplina, históricamente asociada al control, puede y debe ser replanteada desde perspectivas éticas y emancipadoras, permitiendo

que el juego, se convierta en un escenario pedagógico privilegiado para la construcción de la autodisciplina, articulando formación académica, desarrollo humano y ciudadanía democrática.

### **Marco Contextual**

Comprender el contexto en el que se inscribe esta propuesta investigativa requiere esclarecer cómo se articulan los conceptos de juego, escuela y autodisciplina a la luz de una perspectiva ético-pedagógica, por tanto, este apartado parte de la premisa de que la autodisciplina no es un proceso espontáneo, sino que se construye mediante experiencias formativas mediadas por el entorno educativo y social, en este sentido, la escuela se reconoce como el espacio privilegiado para dicha formación, aunque no de manera exclusiva, pues la familia, la comunidad y el Estado cumplen también un papel corresponsable en este proceso.

En primer lugar, desde una perspectiva filosófica y pedagógica, autores clásicos han resaltado que la disciplina constituye condición para la vida social y para la libertad del sujeto, en esta línea, Durkheim (1925) afirmaba que, *“en las sociedades democráticas como la nuestra, es indispensable enseñar al niño esta moderación saludable”* (p. 69), pues *“la disciplina es útil, no sólo en beneficio de la sociedad y como medio indispensable sin el que no podría haber una cooperación regular, sino en beneficio del mismo individuo”* (p. 69), este planteamiento muestra que la disciplina, lejos de ser un instrumento de represión, es una mediación que posibilita la convivencia y fortalece la vida comunitaria; Kant (1803), por su parte, advertía que *“se ha de cuidar, ante todo, que la disciplina no esclavice al niño; este debe, por el contrario, sentir siempre su libertad, de tal modo que no impida la de otro”* (p.12), con lo cual situaba la autodisciplina como un ejercicio que trasciende la obediencia ciega, lo que permite ver desde esta óptica, que el sujeto autodisciplinado es aquel que actúa conforme a principios éticos interiorizados y no simplemente bajo vigilancia externa.

Este reconocimiento no es menor, pues conducirá pensar la educación no como un mecanismo de imposición normativa, sino como un proceso formativo que debe cultivar el juicio crítico y la autonomía moral, por su parte Freire (1997), advertía que la formación de la conciencia ética y crítica no puede fundarse en la mera transmisión de contenidos o en la obediencia pasiva, sino en la praxis reflexiva que permite al sujeto “nombrar el mundo” y transformarlo; la autodisciplina, entonces, se articula con la noción de libertad responsable, en la

que el sujeto no se limita a cumplir con reglas externas, sino que las comprende, las apropia y las resignifica en función del bien común.

En segundo lugar, en el contexto educativo colombiano, la escuela se configura como un escenario fundamental en la formación de sujetos morales y ciudadanos democráticos, así lo recoge la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), cuando establece que:

La formación en valores éticos y morales será fomentada en el centro educativo mediante el currículo, los contenidos académicos adecuados, el entorno institucional, la conducta íntegra de directivos, docentes y personal administrativo, así como mediante la aplicación justa y equitativa de las normas del centro (Congreso de la República de Colombia, 1994, 8 de Febrero)

En la misma línea, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), en su artículo 15, refuerza esta idea al señalar que *“es obligación de la familia, de la sociedad y del Estado formar a los niños, las niñas y los adolescentes en el ejercicio responsable de los derechos”* y que estos deberán cumplir *“las obligaciones cívicas y sociales que correspondan a un individuo de su desarrollo”* (Congreso de la República de Colombia, 2006, p. 13).

En ese sentido, estos planteamientos reconocerían la necesidad de una alianza formativa entre escuela, familia y sociedad, entendiendo que la autodisciplina es una competencia progresiva que se afianza con la práctica y el acompañamiento adecuado, por tanto, no se trata únicamente de lo que sucede en el aula, sino de la coherencia entre lo que se enseña en los hogares, lo que se promueve en la cultura social y lo que se garantiza desde las políticas educativas, convirtiendo la autodisciplina en un proyecto colectivo que involucra a la totalidad de la comunidad educativa y social.

En tercer lugar, desde la perspectiva pedagógica del juego, este se podría proyectar como un recurso privilegiado para la formación de la autodisciplina, al ofrecer un espacio de libertad regulada donde los sujetos aprenden a autorregularse en interacción con los demás, en cuanto a esto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) expresa con claridad que:

Por las características y condiciones del desarrollo de los niños y jóvenes y la naturaleza del juego, se hace necesario que la escuela asuma con seriedad y compromiso la construcción de los espacios requeridos para el juego, como una posibilidad para el

desarrollo del sentido y de una actitud lúdica frente a las actividades escolares y del mundo de la vida (MEN, 2018, p. 43).

En ese sentido, el juego, lejos de ser un simple pasatiempo, puede constituirse como una práctica cultural cargada de significados que permite al niño y a la niña explorar su entorno, ensayar roles, comprender la justicia y experimentar la libertad en marcos normativos auto establecidos; Por su parte, la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2019) subraya que *“los juegos de reglas plantean situaciones retadoras del desarrollo y envuelven conceptos de la moral y la ética, como la justicia, la igualdad de condiciones y la transparencia”* (p. 79), posibilitando que los conflictos no se resuelvan desde la imposición, sino desde el acuerdo sobre normas compartidas.

Desde la psicología cultural-histórica, Vygotski (2009) refuerza esta visión al afirmar que *“el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego”* (p. 151), mostrando cómo la actividad lúdica se convierte en un laboratorio privilegiado de autorregulación emocional y moral, donde el niño, al jugar, se enfrenta al dilema entre el deseo inmediato y la regla colectiva, lo cual lo obliga a desarrollar estrategias de control de impulsos y a practicar el autocontrol en un contexto simbólico y significativo. Ahora, la competencia dentro del juego, lejos de implicar violencia o exclusión, se puede comprender, como lo propone Caillois (1986), como *“una lucha en que la igualdad de oportunidades se crea artificialmente para que los antagonistas se enfrenten en condiciones ideales, con posibilidad de dar un valor preciso e indiscutible al triunfo del vencedor”* (p. 43), lo que permitiría comprender bajo esta mirada, que la competencia no significa eliminar al otro, sino reconocerlo como igual en derechos y posibilidades, así, la competencia escolar, bien orientada, se inscribe en una lógica ética de equidad, cooperación y respeto por las reglas compartidas.

Así mismo, el Lineamiento Curricular de Educación Física, Recreación y Deporte complementa esta visión al señalar que *“el juego abre ventanas del ser para el cultivo de emociones fundamentales en el aprendizaje de la convivencia, como la confianza y la aceptación del otro en su legitimidad. Nos lleva a ámbitos fantásticos e imaginativos en donde uno se abandona en el personaje que determina el juego”* (MEN, 2018, p. 3), revelando desde esta perspectiva, la dimensión simbólica y afectiva del juego, donde el sujeto puede ensayar roles, vivenciar límites y explorar valores como la justicia y la solidaridad desde un lugar emocional y

significativo, por tanto, el juego no solo contribuye al desarrollo cognitivo y motriz, sino que se funda como un escenario privilegiado para la formación ética y emocional, tal como respalda nuevamente el MEN (2018) reafirmando que:

El juego ofrece al niño un refugio seguro que le permite desarrollar su autonomía dentro de su propio conjunto de límites o leyes; cuando el juego se desenvuelve de acuerdo con estas leyes, es posible dominar la duda y la vergüenza (MEN, 2018, p. 41).

Esto, demarcaría el dominio emocional, que emerge en la interacción lúdica, vinculándose directamente con la autodisciplina, en tanto implica orientar la conducta hacia fines socialmente deseables sin recurrir a la imposición externa.

Ahora bien, la propuesta que sustenta esta investigación se apoya en el reconocimiento de la potencia formativa del juego no solo como herramienta pedagógica, sino como experiencia transformadora que habilita procesos de reflexión, empatía y regulación emocional en miras de la formación de la autodisciplina, en este sentido, integrar al juego en las prácticas educativas no debe entenderse como una simple estrategia metodológica, sino como una vía profunda para consolidar aprendizajes significativos en el plano individual y colectivo, tal como lo señala el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito el cual en su (p.171) demarca que la formación de los niños y niñas debe considerar a los actores y entornos que participan y se comprometen con su formación y desarrollo integral; aunque este documento está centrado en la educación inicial, su principio de corresponsabilidad es aplicable a todas las etapas del desarrollo, especialmente si se considera que la autodisciplina es un elemento humano progresivo que se afianza con la práctica constante y el acompañamiento adecuado.

En suma, el juego puede entenderse como un dispositivo pedagógico que interviene en los procesos de construcción de la autodisciplina desde un enfoque ético y democrático, en tanto se configura como un espacio simbólico y regulado donde se articulan la espontaneidad, la norma, la libertad, la responsabilidad, el interés individual y el bienestar colectivo; en este marco, el contexto educativo en el que se desarrolla esta investigación considera la participación de la escuela, la familia y la comunidad en la formación de sujetos autodisciplinados, dado que la autodisciplina, desde una perspectiva ética, se concibe como una elaboración interior que se desarrolla a través de experiencias significativas en las cuales convergen la libertad, la responsabilidad y la convivencia, de esta forma, en el juego se establecen condiciones que

posibilitan la interiorización de normas y el ejercicio de la autorregulación, al mismo tiempo que se promueven procesos de autonomía moral, cooperación y construcción colectiva de la norma.

En coherencia con lo anterior, la investigación se inscribe en un enfoque humanista y formativo que sitúa al sujeto como participante activo en su propio desarrollo ético, en interacción constante con los otros y con un entorno educativo que propone situaciones, alternativas y acompañamiento reflexivo; desde esta perspectiva, el juego se concibe como un medio que facilita la relación entre libertad y norma, entre espontaneidad y responsabilidad, y entre individualidad y colectividad.

### **Marco Legal**

Con el propósito de proporcionar una base teórica y normativa sólida para este proyecto, se consolida este apartado en el que se exponen los principales lineamientos presentes en leyes, declaraciones y disposiciones jurídicas que se relacionan directamente con la formación de sujetos autodisciplinados, partiendo de la premisa de que toda ley se establece con el fin de permitir una convivencia armónica en la sociedad, garantizando que los individuos sean responsables de sus actos y a la vez beneficiarios y garantes de derechos, por tanto, el marco legal constituye una referencia fundamental que orienta la educación hacia la construcción de ciudadanía, autonomía y responsabilidad ética.

Ahora bien, un sujeto indisciplinado denota desdén por las leyes, lo cual, a los ojos de Kant, puede entenderse como una forma de “animalidad” al no haber mediado el proceso educativo que lo eleve hacia su condición racional y moral, en la misma línea, Durkheim (1925) afirmaba que *“la regla nos enseña a moderarnos, a dominarnos; es un instrumento de liberación y de libertad”* (p. 69), subrayando que el respeto a las normas no solo responde a una exigencia social sino también a un beneficio personal, de ahí que *“Vivir es ponernos en armonía con el mundo físico que nos rodea y con el mundo social del que somos miembros”* (Durkheim, 1925, p. 68), por tanto, la autodisciplina, en clave legal, podría comprenderse como una capacidad ciudadana indispensable para convivir en sociedad.

Desde el plano internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en su artículo 26, establece que toda persona tiene derecho a la educación, la cual tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los

derechos humanos y a las libertades fundamentales, convirtiendo este principio en una base ética y jurídica que obliga a los Estados a garantizar procesos educativos que no se limiten a la transmisión de conocimientos, sino que procuren la formación de sujetos libres, autónomos y responsables., por lo cual la autodisciplina, se configuraría como una expresión concreta del desarrollo humano integral que promueve la Declaración.

En el plano nacional, la Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 67, establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que cumple una función social, cuyo propósito es garantizar el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores de la cultura; además, determina su función formadora al señalar que la educación debe formar a los colombianos en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia, por lo cual este mandato constitucional, orienta la escuela hacia la tarea de formar ciudadanos capaces de ejercer su libertad dentro de marcos normativos legítimos, interiorizados de manera consciente.

Así mismo, el artículo 4 de la Constitución establece que *“La Constitución es norma de normas. En todo caso de incompatibilidad entre la Constitución y la ley u otra norma jurídica, se aplicarán las disposiciones constitucionales”* (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 4). con lo cual no solo se organiza el sistema jurídico, sino que también se configura un fundamento para la educación ética, en la medida en que los sujetos aprenden que el orden social se sostiene sobre principios superiores que deben ser asumidos y respetados de manera voluntaria; del mismo modo, el artículo 95 consagra los deberes de los colombianos, entre ellos el respeto a la Constitución y a las leyes, el fomento de la convivencia pacífica y la contribución al bien común, disposiciones que ubican la autodisciplina como una competencia ciudadana orientada a la autorregulación de la conducta sin necesidad de coerción externa, favoreciendo de esta manera la armonía social.

En el ámbito legislativo, la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, en su artículo 5 establece que uno de los fines de la educación es:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 2).

Esta disposición pone en evidencia que la formación del estudiante no puede limitarse al ámbito cognitivo, sino que debe orientarse hacia el desarrollo integral en el cual la autodisciplina cumple un papel esencial; más adelante, el artículo 25 de la misma ley profundiza en este aspecto al establecer que:

La formación en valores éticos y morales será fomentada en el centro educativo mediante el currículo, los contenidos académicos adecuados, el entorno institucional, la conducta íntegra de directivos, docentes y personal administrativo, así como mediante la aplicación justa y equitativa de las normas del centro. También se emplearán otros mecanismos definidos en el Proyecto Educativo Institucional (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 9).

De esta forma, la ley señala que la escuela no solo transmite saberes, sino que constituye un espacio ético y normativo en el cual los estudiantes aprenden a autorregularse y a actuar responsablemente en comunidad.

A este marco se suma el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), que en su artículo 15 establece que *“es obligación de la familia, de la sociedad y del Estado, formar a los niños, las niñas y los adolescentes en el ejercicio responsable de los derechos”* y que *“el niño, la niña o el adolescente deberán cumplir las obligaciones cívicas y sociales que correspondan a un individuo de su desarrollo”* (Congreso de la República de Colombia, 2006, p. 13), reforzando la idea de corresponsabilidad en la formación de sujetos autodisciplinados, reconociendo que la educación en valores no es una tarea exclusiva de la escuela, sino un esfuerzo compartido entre los diferentes actores sociales.

En consecuencia, el marco legal colombiano establece un entramado normativo que orienta la formación de la autodisciplina como parte de la educación integral del sujeto, permitiendo entender la autodisciplina como el mecanismo interno que regula la conducta y orienta las decisiones individuales hacia el bien común, en consonancia con los derechos y deberes ciudadanos, tratándose entonces, de un proceso en el cual la libertad individual se ejerce dentro de límites jurídicos y éticos, promoviendo la convivencia pacífica y el respeto mutuo.

Por tanto, la tarea educativa se configura como un proceso de construcción de ciudadanía donde los individuos aprenden a ser libres en la medida en que reconocen y respetan la libertad

de los demás, tal como lo planteaba Kant (1803), la disciplina no debe esclavizar, sino permitir que cada sujeto *“sienta siempre su libertad, de tal modo que no impida la de otro”* (p. 12), de esta manera, la normatividad vigente en Colombia puede interpretarse no solo como un conjunto de reglas jurídicas, sino como un marco pedagógico que orienta la formación ética de los estudiantes.

En conclusión, este marco legal reafirmaría que la educación en Colombia tiene como finalidad esencial la formación integral del ser humano, en la cual la autodisciplina ocupa un lugar central; desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos hasta la Constitución Política y las leyes nacionales, se establece con claridad que la educación debe promover la formación de sujetos críticos, responsables y conscientes de su papel en la sociedad, en este sentido, la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto se constituyen en escenarios corresponsables de la tarea de cultivar la autodisciplina como fundamento de la vida democrática y del bien común.

### **Marco Teórico Conceptual**

El marco teórico conceptual de esta investigación busca fundamentar las categorías centrales que atraviesan el objeto de estudio, el juego, la escuela, la disciplina y, de manera especial, la autodisciplina, partiendo de la convicción de que la autodisciplina no surge como un proceso espontáneo ni inmediato, sino que se construye progresivamente mediante experiencias formativas mediadas por la interacción educativa, social y cultural, por tanto, la escuela ocupa un lugar privilegiado, aunque no exclusivo, pues la familia, la comunidad y el Estado también se reconocen como agentes corresponsables en la formación del sujeto.

Más allá de una visión reduccionista que concibe la disciplina únicamente como control o imposición, este apartado propone revisarla en clave ética, pedagógica y social, desde esta perspectiva el tránsito hacia la autodisciplina implica comprender la disciplina como una interiorización consciente de normas que orientan la libertad del sujeto, superando así las formas de obediencia ciega o de vigilancia externa.

### **Concepto de Disciplina: Enfoque Histórico**

El concepto de disciplina ha sido objeto de múltiples reflexiones a lo largo de la historia del pensamiento humano, vinculado siempre a la formación ética, moral y social del individuo,

desde la antigüedad hasta los debates contemporáneos, la disciplina ha oscilado entre ser entendida como un mecanismo de autocontrol, una exigencia moral, una forma de coacción, un instrumento de socialización o incluso un medio de control social y económico, en este recorrido permite comprender la riqueza y complejidad del término, así como su vigencia para los debates educativos actuales.

En la Antigüedad clásica, Platón, citando a Sócrates, aborda la disciplina como el dominio de sí mismo, en el diálogo “Apología”, se expresa una idea fundamental: *“la vida no sometida a examen no es digna de ser vivida para un ser humano”* (Platón, 1997, p. 94), esta sentencia revela que ya desde el siglo IV a. C. se comprendía la necesidad del examen constante de la propia vida, las acciones y las palabras en sociedad, lo cual puede interpretarse como una primera aproximación al valor de la disciplina entendida como autocontrol y reflexión permanente.

Su discípulo Aristóteles continuó esta línea, proponiendo que la disciplina es el resultado de una buena educación moral, en “Ética a Nicómaco” señala lo siguiente:

Pues el hombre que se abstiene de los placeres corporales y se complace en eso mismo es moderado; el que se contraría, intemperante; el que hace frente a los peligros y se complace o, al menos, no se contrista, es valiente; el que se contrista, cobarde. La virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer, y nos apartamos del bien a causa del dolor. Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación (Aristóteles, 1985, p. 162).

En esta definición, la disciplina se configura como la capacidad de formar hábitos y reacciones adecuadas frente a la vida, un aprendizaje inseparable de la educación moral.

Por otra parte, durante la Edad Media, Tomás de Aquino ofrece una mirada particular desde la perspectiva cristiana, en su “Suma Teológica”, sostiene que la disciplina implica el control de la voluntad, subordinada tanto a la razón como a la ley divina, afirma que un sujeto indisciplinado es aquel que manifiesta un *“defecto de la acción procedente de la voluntad deficiente en acto, en cuanto que al actuar no se somete a las reglas (...) la voluntad decide libremente pasar a la acción sin tener en cuenta la regla de la razón o de la ley divina”* (Aquino,

2001, p. 483), por tanto, la disciplina se concibe entonces como subordinación a la razón y a la trascendencia, vinculada directamente a la virtud de la templanza.

Con la llegada de la Modernidad, se diversifican las posturas, por su parte Rousseau, en su libro “Emilio o De la educación”, critica las formas de enseñanza basadas en la imposición y defiende la libertad como principio esencial para la formación, afirma lo siguiente:

La educación nos viene de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. El desenvolvimiento interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que aprendemos a hacer de este desenvolvimiento o desarrollo por medio de sus enseñanzas es la educación humana, y la adquirida por nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas (Rousseau, 1762, p. 45).

En este marco, la disciplina se concibe no como una imposición externa, sino como un proceso derivado de la experiencia y del desarrollo progresivo de la autonomía, en contraste, Kant plantea que la disciplina constituye una condición indispensable para que el ser humano supere su estado natural y alcance la autonomía moral, según el autor, “*la disciplina es un elemento propio de lo humano, en la medida en que educa la animalidad del hombre para que este pueda formarse como un sujeto social, ético, moral y autónomo*” (Kant, 1803, p. 1), así mismo, precisa que, “*la disciplina es un requisito fundamental para alcanzar la autonomía moral*” (Kant, 2007, p. 53), subrayando que no se limita a la restricción, sino que constituye la base que posibilita el ejercicio de la libertad; a diferencia de Rousseau, Kant justifica la coacción como un elemento necesario en el proceso educativo, al considerar que únicamente mediante la regulación externa puede desarrollarse la autodisciplina interna.

En la transición hacia una edad más contemporánea, Durkheim resalta la disciplina moral como eje de la educación, En su libro “La educación moral”, afirma que “*la disciplina es el principal objetivo de la educación* (Durkheim, 1925, p. 21), y que esta “*tiene como finalidad regular la conducta*” (p. 57), para él, la moralidad es una disciplina que forma hábitos en la voluntad, regula y contiene el comportamiento, en sus palabras, “*Vivir es ponernos en armonía con el mundo físico que nos rodea y con el mundo social del que somos miembros*” (Durkheim, 1925, p. 68), además, sostiene lo siguiente:

la disciplina es útil, no sólo en beneficio de la sociedad y como medio indispensable sin el que no podría haber una cooperación regular, sino en beneficio del mismo individuo. Por ella, aprendemos esta moderación del deseo, sin la que el hombre no podría ser feliz. Y, por eso, contribuye, incluso, en gran parte, a formar lo que en cada uno de nosotros es más esencial, es decir, nuestra personalidad, porque esta facultad de contener nuestras tendencias, de resistirnos a nosotros mismos, que adquirimos en la escuela de la disciplina moral, es la condición indispensable de la aparición de la voluntad reflexionada y personal. La regla, dado que nos enseña a moderarnos, a dominarnos, es un instrumento de liberación y de libertad. (Durkheim, 1925, p. 69).

Esto, permite dilucidar que para Durkheim la disciplina moral es un elemento fundamental, no solo para la cohesión y estabilidad de la sociedad, sino también para el desarrollo integral del individuo, defendiendo la idea de que la disciplina no reprime, sino que forma y libera al ser humano, permitiéndole ejercer una voluntad reflexiva y autónoma.

Por otra parte, en la segunda mitad del siglo XX, Foucault analiza la disciplina como un mecanismo de poder en su libro “Vigilar y castigar” explica que la disciplina se puede determinar por *“todos aquellos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”* (Foucault, 1975, p. 123), así mismo, añade diciendo, que *“La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia).* (p. 127), con esto, muestra cómo la disciplina es un dispositivo de control que transforma a los individuos en sujetos funcionales al orden social.

En contraposición, Paulo Freire entiende la disciplina como un proceso pedagógico de libertad crítica, afirmando que el *“saber que se enseña no es transmitir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción”* (Freire, 1997, p. 97), señalando que la autoridad debe conjugarse con la libertad; en este sentido, la libertad y la disciplina deben entenderse dentro de una pedagogía crítica que cuestione la tradición, al respecto, Freire señala diciendo lo siguiente:

La autoridad docente "mandonista", rígida, no supone ninguna creatividad en el educando. No forma parte de su forma de ser esperar, por lo menos, a que el educando de

muestre el gusto de aventurarse. La autoridad coherentemente democrática -que se funda en la certeza de la importancia, ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para la construcción de un clima de auténtica disciplina- nunca minimiza la libertad (Freire, 1997, p. 88).

Se evidencia entonces, que el concepto de disciplina en Freire no solo está orientado hacia la formación crítica del sujeto que aprende, sino también del docente que enseña, aunque Freire concibe la disciplina como un ejercicio de libertad, advierte que esta no debe confundirse con el libertinaje, y explica que para que exista tanto libertad como disciplina, es imprescindible el respeto mutuo, en este sentido, un individuo que no es capaz de respetar a los demás difícilmente puede considerarse disciplinado.

Por otra parte, ya en el tránsito a la posmodernidad, Deleuze quien actualiza el análisis de Foucault en el contexto de la era digital, plantea que el control se ha desplazado de las instituciones hacia espacios abiertos, *“el hombre ya no está encerrado, sino endeudado”* (Deleuze, 1990, p. 8), lo que lleva a un desplazamiento del concepto de disciplina por el de control dotándolo de unas dinámicas macro que ya no lo limitan a espacios cerrados sino a la vida misma; en una línea similar, Bauman (2000) sostiene que en la modernidad líquida y la disciplina rígida ha sido reemplazada por una forma de control flexible, señalando que *“La rigidez del orden es el artefacto y el sedimento de la libertad de los agentes humanos”* (p. 11), lo que permite interpretar que, desde la mirada de Bauman, ya no se disciplina, sino que se controla, generando la ilusión de libertad en los individuos, aunque esta esté condicionada por las estructuras económicas globales, por tanto, los sujetos parecen *“libres para comprar... o así parece”* (p. 88).

Byung-Chul Han (2010) profundiza esta visión al afirmar que la sociedad contemporánea ya no es disciplinaria, sino de rendimiento:

La sociedad disciplinaria de Foucault, que consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, cuarteles y fábricas, ya no se corresponde con la sociedad de hoy en día. En su lugar se ha establecido desde hace tiempo otra completamente diferente, a saber: una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. (p. 11)

Esto denota un cambio en la concepción del término "disciplina", el cual ha sido reemplazado por una auto imposición interna, denotando un nuevo paradigma, donde las personas se exigen constantemente más allá de sus límites para responder a un mundo globalizado cimentado en la economía, lo que conduce al agotamiento y a trastornos psicológicos.

Desde la perspectiva digital, Zuboff (2015) introduce el concepto de “capitalismo de la vigilancia”, en el cual *“el poder instrumental conoce el comportamiento humano y le da forma, orientándolo hacia los fines de otros”* (p. 17) , en este marco, la disciplina se concibe como un dispositivo invisible de control, mediado por la tecnología y los datos; de manera complementaria, Desmurget (2020), en su libro, *La fábrica de cretinos digitales*, denuncia cómo la tecnología está erosionando la disciplina al señalar que *“se ha tratado de solucionar problemas sociales complejos mediante soluciones enormemente simplistas [...] No existe ningún ordenador mágico que sea capaz de resolver las dificultades educativas de los países en desarrollo”* (p. 57), además, advierte que los videojuegos provocan *“una hipotrofia de la materia gris en la zona del hipocampo (...) asociada al desarrollo de patologías neuropsiquiátricas graves”* (p. 53), llevándonos a reflexionar sobre el hecho de que, en la actualidad, parte de los problemas éticos y conductuales, tanto en el ámbito social como en el escolar, podrían derivarse de la creciente exposición a la tecnología.

Ahora bien, se puede decir entonces, que la disciplina ha transitado desde la autoexaminación socrática, hasta la autoexplotación contemporánea, denotando que cada etapa histórica ha aportado una comprensión distinta de su función en la vida individual y colectiva, coincidiendo en que la disciplina, en cualquiera de sus formas, podría considerarse aún un aspecto necesario para la convivencia y la educación.

### **La Indisciplina: Perspectivas Filosóficas y su Impacto en la Conducta Social**

Comprender la indisciplina como categoría conceptual requiere analizarla desde su ausencia constitutiva de la disciplina, en otras palabras, la indisciplina se manifiesta en conductas y expresiones corporales que denotan desdén hacia las normas, dificultad de autocontrol y rechazo a la convivencia social, tal como lo plantea Sócrates en la voz de Platón, *“la vida no sometida a examen no es digna de ser vivida para un ser humano”* (Platón, 1997, p. 94), por lo que la incapacidad de autoevaluar las propias acciones es ya una expresión de indisciplina.

Aristóteles (1985) refuerza esta idea al asociar la moderación con la virtud, señalando que *“el hombre que se abstiene de los placeres corporales y se complace en eso mismo es moderado”* (p. 162), en este sentido, el sujeto indisciplinado sería aquel que se deja llevar por placeres sin control moral; Para Tomás de Aquino una definición más técnica de la indisciplinación se comprendería como el *“defecto de la acción procedente de la voluntad deficiente en acto, en cuanto que al actuar no se somete a las reglas”* (Aquino, 2001, p. 489), aquí se evidenciaría que la indisciplinación no solo es un asunto moral, sino una desviación de la razón y la ley.

Ahora, Rousseau en su obra Emilio, o De la educación, introduce un matiz distinto, ya que para él, la indisciplinación se vincula a la rebeldía frente a la imposición externa, pues sostiene que la disciplina debe nacer de la experiencia propia y de la libertad; Kant (2007), en cambio, considera que *“la disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino de humanidad”* (p. 1), y advierte que la *“barbarie es la independencia respecto a las leyes”* (p. 1), en su perspectiva, un hombre no educado es indisciplinado porque no respeta ni comprende el orden normativo.

Durkheim (1925) complementa esta visión, subrayando que *“la regla nos enseña a moderarnos, a dominarnos; es un instrumento de liberación y de libertad”* (p. 68), así, la falta de educación moral conlleva conductas desreguladas que afectan la convivencia. Por otra parte, de manera crítica, Foucault (1975) describe cómo la disciplina construye *“cuerpos dóciles”* (p. 127), por lo que la indisciplinación se interpretaría como la resistencia frente a los dispositivos de poder que buscan normalizar al individuo; postura contraria, sería la visión de Paulo Freire, quien sostiene que la indisciplinación no es simple rebeldía, sino la consecuencia de una educación que no promueve autonomía, *“la autoridad coherentemente democrática ... nunca minimiza la libertad”* (Freire, 1997, p. 88).

Autores contemporáneos como Deleuze, Bauman, Han, Zuboff y Desmurget no definen directamente la indisciplinación, pero aportan categorías útiles, Deleuze (1990), describe la *“sociedad de control”*, Zuboff (2015) el *“capitalismo de la vigilancia”* y Bauman (2000) la *“modernidad líquida”*, todos escenarios que erosionan el autocontrol y la autonomía; en sintonía, Han (2010) describe una *“sociedad del rendimiento”* en la que el sujeto *“se violenta a sí mismo, se autoexplota y se deprime”* (p. 5); estas categorías permiten comprender que la indisciplinación ya no se manifiesta únicamente como desobediencia frente a una norma externa, sino como

incapacidad del sujeto para autorregularse críticamente en contextos atravesados por la hiperconexión, la presión productiva y el consumo ilimitado, en este marco, la indisciplina se reconfigura como pérdida de autonomía moral, debilitamiento del pensamiento crítico y subordinación de la conducta a dinámicas económicas y tecnológicas que condicionan la vida social y educativa.

En síntesis, la indisciplina puede entenderse como la ausencia de compromiso ético, el desdén por las normas y la incapacidad de autogobierno racional, expresándose en conductas disruptivas, impulsividad, uso inadecuado del lenguaje y falta de responsabilidad, afectando no solo la vida personal, sino que, repercutiendo en los espacios sociales y educativos, generando un quiebre en la convivencia, de ahí la urgencia de pensar en la autodisciplina como horizonte pedagógico que supere tanto la obediencia ciega como la anomia.

### **La Disciplina y la Corporeidad del Sujeto**

En el marco del juego competitivo, la corporeidad adquiere un papel central como escenario donde se expresan las tensiones entre norma, deseo y autocontrol, pues en la dinámica del juego el cuerpo no es únicamente un instrumento de acción, sino un territorio simbólico en el que se materializan las emociones, las decisiones éticas y los aprendizajes sobre la convivencia. Cada gesto, movimiento o reacción frente a la victoria o la derrota refleja procesos internos de regulación, respeto y reconocimiento del otro; desde esta perspectiva, la corporeidad en el juego reglado se convierte en un lenguaje pedagógico que permite observar cómo los sujetos, al enfrentarse a desafíos y límites, comienzan a construir formas incipientes de autodisciplina y conciencia moral.

Ahora bien, en esta misma línea, la indisciplina, tal como se ha descrito, se encarna en gestos y conductas corporales que revelan la ausencia de orden moral; en contraposición, la disciplina y la autodisciplina pueden manifestarse en la corporeidad como expresión visible de procesos éticos y formativos, en este sentido, Kant (2007) sostiene que el “*deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley*”(p.7), subrayando que el sujeto disciplinado no actúa únicamente por obediencia externa, sino por convicción interna sustentada en la razón y la moralidad.

A este planteamiento se suma la noción de corporeidad expuesta por Eugenia Trigo, quien en su libro *Creatividad y motricidad* expone la corporeidad humana de la siguiente manera, “(*Pienso y siento al tiempo que hago; actuó porque siento y pienso*), y no el cuerpo humano (*solo hace*) .... Definimos la corporeidad como (*la vivenciación del hacer, el sentir, el pensar, y querer*)” (Trigo, 1999, p. 60), de esta manera, el cuerpo podría comprenderse no solo como instrumento físico, sino como un espacio donde la disciplina tiende a interiorizarse y expresarse.

Ahora bien, la coherencia entre pensamiento, sentimiento y acción corporal sugiere que la disciplina debe abordarse como un fenómeno integral, este planteamiento dialoga con el imperativo categórico kantiano: “*obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio*” ( Kant, 2007, p. 42). Así, la corporeidad disciplinada puede comprenderse como expresión de una ética vivida, orientada al reconocimiento del otro como fin, en consecuencia, la disciplina trasciende las normas abstractas y la obediencia formal, pudiendo entenderse como una experiencia formativa encarnada en la corporeidad, tal como lo expone Trigo (1999), “*el ser humano es y se vive solo a través de su corporeidad*” (p. 61), citando a Zubiri, lo cual implica que los valores morales pueden hacerse perceptibles en gestos, hábitos y prácticas concretas, por tanto, la moral y la ética pueden comprenderse no solo como teorías externas, sino como dimensiones que se expresan en el cuerpo del sujeto, entendido como un espacio significativo para la autodisciplina.

De este modo, la relación entre disciplina y corporeidad no es meramente conceptual, sino profundamente pedagógica, educar en valores exige reconocer que el cuerpo es mediador de la experiencia moral, y que a través de él se articulan la razón, la emoción y la acción; en este horizonte, resulta comprensible que el juego, al involucrar el cuerpo en dinámicas de reglas, cooperación y autocontrol, se constituya en una vía formativa para consolidar la autodisciplina, así, el cuerpo disciplinado no solo obedece, sino que aprende a actuar en libertad responsable, convirtiéndose en escenario pedagógico donde ética y corporeidad se integran en la práctica cotidiana.

### **La autodisciplina: ¿Un pilar en la formación del sujeto ético y crítico?**

El análisis histórico y conceptual del término disciplina permite avanzar hacia una comprensión integradora que fundamente este trabajo en torno a la autodisciplina, cuyo

propósito es consolidar un concepto propio que posibilite entenderla como un proceso esencial en la formación del sujeto ético y crítico, buscando entonces, delinear el ideal de hombre que se pretende formar a la luz de esta investigación; un individuo con pensamiento reflexivo, autonomía para la vida social y capacidad de actuar desde principios morales y valores éticos, se trata de un sujeto libre, que respeta las leyes, y participa activamente en su consolidación democrática y en la construcción del bien común, en otras palabras un sujeto autodisciplinado.

Este sujeto observa el mundo con atención y toma decisiones asertivas a partir de su sentir, pensar y actuar, en línea con Kant (1803), es necesario que logre desligarse de su animalidad mediante una educación que le permita comprender éticamente las relaciones sociales, pudiendo ejercer una libertad auténtica, sustentada en la razón y en la capacidad de autoevaluación, tal como lo mencionaba Platón (1997), *“la vida no sometida a examen no es digna de ser vivida para un ser humano”* (p. 94), lo que sitúa la criticidad y el autocontrol como pilares para interpretar el contexto y orientar la acción según principios morales.

Por otra parte, la escuela ocuparía un papel central en este proceso, según Durkheim (1925), es allí donde el niño internaliza el sentido de la disciplina, siendo los docentes actores fundamentales en la formación de la moralidad, sin embargo, en el marco de esta investigación, el docente podría entenderse no solo como un transmisor de reglas, sino también como un referente ético que, desde la coherencia y el ejemplo, acompaña la formación de la autonomía, tal como lo afirma Kant (1803) cuando estipula que una buena educación constituye *“el origen de todo el bien en el mundo”*(p.4), pues permite al ser humano superar su estado de animalidad, desplegar la razón y adquirir conciencia moral de carácter social; de este modo, la formación en disciplina no debe limitarse a un proceso de disciplinamiento impuesto, como lo describen Foucault (1975) y Weber (2014), tampoco debe entenderse como una simple imposición de normas, diría Kant por el contrario que: *“Se ha de cuidar, ante todo, que la disciplina no esclavice al niño; este debe, por el contrario, sentir siempre su libertad, de tal modo que no impida la de otro”*. (Kant, 1803, p.12).

Ahora, esta misma línea, Freire (1997), sostiene que la disciplina puede surgir como un equilibrio armónico entre autoridad y libertad, dentro de una pedagogía crítica que genere diálogo y participación democrática (p. 84); por tanto, la autodisciplina exige situar al sujeto en escenarios educativos donde este pueda ejercitar su autonomía y reflexionar sobre su propia

acción, sin embargo, este proceso debe responder a los desafíos contemporáneos, tal como se miraba en el referente histórico, mencionando a Bauman (2000) quien advierte que en la actualidad la libertad se concibe, de manera reduccionista, como *“libertad para comprar”* (p. 88), lo que permitir dilucidar un presunto reto para la escuela que frente a ello debería propiciar experiencias de verdadera libertad, orientadas a la sociabilidad, la cooperación y la construcción de ciudadanía crítica.

Así mismo, se podría estipular como urgente atender las transformaciones culturales y tecnológicas que afectan la disciplina en las nuevas generaciones, haciendo alusión a Desmurget (2020) quien alerta sobre los riesgos de una formación centrada en pantallas y videojuegos, señalando que *“estos juegos provocan una hipotrofia de la materia gris en la zona del hipocampo [...] asociada al desarrollo de patologías neuropsiquiátricas graves”* (p. 53), Efectos que inciden directamente en la capacidad de concentración y autocontrol. A su vez, Han (2010), describe al sujeto actual como *“un sujeto de rendimiento contemporáneo, que se violenta a sí mismo, que está en guerra consigo mismo”* (p. 5), mostrando cómo la autoexigencia constante y el cansancio erosionan la libertad interior.

En este marco, la disciplina podría asumirse como una condición inherente a la dimensión ética del ser humano, la cual se fortalece mediante la razón, la enseñanza y la educación, permitiendo al individuo actuar con autonomía, tomar decisiones reflexionadas y participar activamente en la vida democrática; no se trata de obedecer por imposición, sino de ejercer la libertad a través del respeto consciente de normas compartidas, permitiendo a este convertirse en un sujeto autodisciplinado en la medida en que el sujeto interioriza la disciplina, siendo capaz de autoevaluarse, orientarse críticamente y proyectar su acción hacia la construcción de un orden social justo.

En síntesis, la autodisciplina puede constituir el puente entre la disciplina histórica y la necesidad de formar sujetos éticos en contextos contemporáneos; este concepto, además de vincular tradición y modernidad, se proyecta hacia nuevas perspectivas de formación, permitiendo articular el análisis con otra categoría clave en este trabajo, (el juego), entendido como una práctica pedagógica que posibilita la construcción de la autodisciplina a través de experiencias de libertad regulada, interacción social y vivencia simbólica.

## El Juego Como Herramienta Para la Formación de la Autodisciplina en el Sujeto

Abordar el concepto de juego como mecanismo para la formación de un sujeto autodisciplinado implica comprender sus características esenciales y su estrecha relación con el desarrollo humano, así mismo, se requiere establecer un vínculo claro entre el juego y la disciplina, entendiendo que este no solo entretiene, sino que también educa, regula y orienta el comportamiento, por tanto, a la luz de esta investigación, el juego se vería como en un escenario privilegiado para el ejercicio de la libertad responsable, donde el cumplimiento de reglas, la toma de decisiones y la interacción con otros favorecen la interiorización de normas y la construcción progresiva de la autodisciplina.

Un primer acercamiento al concepto de juego se encuentra en Johan Huizinga, quien en su obra “Homo ludens” lo define como *“una actividad libre y significativa que se distingue de la vida ordinaria por sus límites espaciales y temporales, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas”* (Huizinga, 2007, p. 20), lo que permite resaltar un aspecto crucial, ya que el juego se podría constituir como un espacio simbólico regido por normas que el jugador acepta voluntariamente, promoviendo comportamientos autogestionados que constituyen la base de una corporeidad disciplinada; en este sentido, la disciplina en el juego no se impone como coerción externa ni como sublimación del deseo, sino que emerge libre y espontáneamente a partir de la experiencia lúdica.

En mismo modo, Caillois (1986) refuerza esta perspectiva al afirmar que *“el juego invita y acostumbra a escuchar esa lección del dominio de sí y a hacer extensiva su práctica al conjunto de las relaciones y de las vicisitudes humanas”* (p.18), por tanto, convierte al juego en una herramienta formativa que permite al sujeto desarrollar autodisciplina, cortesía y aceptación del fracaso, constituyéndose en un elemento central en la educación moral y social; esto, nos lleva a crear un vínculo entre el juego y la autodisciplina, por lo cual, hablar del juego sin vincularlo a la autodisciplina sería limitado, pues uno de sus principios fundamentales es el orden, es decir, que para que el juego exista, debe estar regido por un conjunto de normas que los participantes aceptan y respetan voluntariamente, en palabras de Huizinga (2007):

Dentro del campo de juego existe un orden propio y absoluto. He aquí otro rasgo positivo del juego: crea orden, es orden. Lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una

perfección provisional y limitada. El juego exige un orden absoluto. La desviación más pequeña estropea todo el juego, le hace perder su carácter y lo anula (p.24).

Esta exigencia interna de coherencia podría constituir un verdadero entrenamiento para la vida en sociedad, pues prepara al sujeto para respetar marcos normativos sin necesidad de coerción externa. En la misma línea, Caillois (1986) sostiene que *“todo juego es un sistema de reglas. Éstas definen lo que es o no es juego, es decir, lo permitido y lo prohibido... Es preciso jugar al juego o no jugar en absoluto”* (p. 11), por tanto, estas perspectivas mostrarían que el juego no puede entenderse solo como una práctica espontánea de interacción, sino como un mecanismo estructurante de normas, roles y dinámicas sociales, que fomenta actitudes como el respeto, la cooperación y la autorregulación; en cuanto a esto, Vygotski (2009) da una explicación clara determinándolo así:

El juego plantea demandas al niño constante mente para evitar el impulso inmediato. A cada paso el niño se enfrenta a un conflicto entre las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer si de improviso pudiera actuar espontáneamente. En el juego actúa de modo contrario al que le gustaría actuar. El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego (p. 151).

Por tanto, puede inferirse que el juego educa en el autocontrol y prepara al sujeto para actuar de acuerdo con principios morales, no por imposición, sino por convicción, como se advierte en la dinámica misma del juego, donde el respeto por las reglas, la contención del impulso y la búsqueda de equilibrio entre deseo y norma promueven procesos de autorregulación y reflexión ética, de este modo, se demarca un vínculo entre juego y autodisciplina que dialoga con la crítica kantiana a la “animalidad” del ser humano no formado, quien, al carecer de disciplina, tiende a desconocer las normas éticas y morales; desde esta óptica, el juego podría configurarse como un medio privilegiado para contrarrestar esa condición, ofreciendo un proceso formativo que promueve, desde la experiencia interna, la construcción de un sujeto autónomo y autodisciplinado.

En este punto, la perspectiva de Piaget (1984) resulta fundamental, ya que en su libro “El criterio moral en el niño”, sostiene que el juego desempeña un papel clave en el desarrollo de la disciplina, pues a través de él, el niño respeta e interioriza reglas como parte de su conciencia moral, afirmando que *“cuando la regla deja de ser exterior a los niños para no depender más*

*que de su libre voluntad colectiva, forma cuerpo con la conciencia de cada cual y la obediencia individual deja de ser espontánea”* (p. 57), por lo cual, solo en este proceso surge una disciplina auténtica, consentida y deseada por los propios niños; así mismo, Piaget identifica que entre los 9 y 12 años el niño comienza a comprender el sentido de las normas como acuerdos sociales y no simplemente como mandatos externos, en su palabras establece que *“El sentido de la ley común de que hace gala el niño a partir de los 9 a 12 años, como hemos visto al tratar de las reglas del juego, demuestra claramente que el niño... es capaz de disciplina y de vida democrática”* (p. 306), por lo cual, este hallazgo evidencia cómo el juego se vincula con el aprendizaje de la justicia y la democracia.

Ahora bien, en este marco, la clasificación de juegos propuesta por Caillois, (1986) resulta esclarecedora, ya que distingue entre *Agôn* (competencia), *Alea* (azar), *Mimicry* (simulación) e *Ilinx* (vértigo), cada uno con dinámicas particulares, sin embargo, para la formación de la autodisciplina, los juegos de tipo *Agôn*, como el polo, el tenis, el fútbol, el boxeo o la esgrima, etc., resultan especialmente eficaces, pues implican interacción social, negociación de reglas y respeto mutuo, en este sentido, Caillois remarca que *“La competencia aparece como una lucha en que la igualdad de oportunidades se crea artificialmente para que los antagonistas se enfrenten en condiciones ideales, con posibilidad de dar un valor preciso e indiscutible al triunfo del vencedor”* (p. 43), por tanto, la competencia no solo se convierte en un medio para medir destrezas, sino en un escenario pedagógico donde los participantes aprenden a aceptar límites, a reconocer al otro como igual y a valorar la justicia como principio regulador, elementos indispensables para la construcción de la autodisciplina.

En sintonía con esta idea, Vygotski (2009) subraya que *“el niño adquiere primero la capacidad de subordinar su conducta a las reglas del juego en equipo, y sólo más tarde es capaz de autorregular voluntariamente su comportamiento; es decir, convierte dicho autocontrol en una función interna”* (p. 138), de este modo, los juegos competitivos favorecen la transición del control externo al autocontrol interno, consolidando la autodisciplina como una capacidad estable; esta mirada se complementa con los aportes de Piaget (1984), quien enfatiza que el paso del interés individual hacia un interés social constituye un proceso fundamental en el desarrollo moral, *“Intentando vencer, el niño se esfuerza ante todo por luchar con sus compañeros observando reglas comunes. De este modo, el placer específico del juego deja de ser muscular y*

*egocéntrico para convertirse en social”* (p.33), esta perspectiva muestra cómo el juego competitivo trasciende la mera dimensión motriz, convirtiéndose en un ejercicio de autorregulación ética y social.

En síntesis, los juegos de competencia podrían entenderse más allá de simples actividades recreativas orientadas a medir habilidades individuales, por el contrario, constituyen contextos estructurados que exigen respeto a las reglas, autocontrol, perseverancia y reconocimiento del otro, configurándose como verdaderos laboratorios de ciudadanía, responsabilidad y ética práctica, a través de ellos, el sujeto no solo aprende a competir, sino también a gobernarse a sí mismo, haciendo del juego una herramienta pedagógica clave en la formación de la autodisciplina.

### **Hacia una Comprensión del Papel de la Escuela en la Formación de la Autodisciplina.**

Tras comprender la importancia del juego como escenario inicial de autorregulación y libertad responsable, resulta necesario examinar cómo la escuela retoma y amplía este proceso, convirtiéndose en un espacio donde la autodisciplina adquiere sentido formativo y ético, en consecuencia, analizar la disciplina en el contexto educativo implica entenderla no solo como obediencia externa, sino como un mecanismo de interiorización que favorece la autonomía y la construcción de un juicio moral, por lo cual, la escuela no debería limitarse a reproducir hábitos de control, por el contrario, podría orientarse hacia la formación integral de sujetos capaces de actuar con responsabilidad, reflexión y criterio ético.

Ahora bien, para comprender este tránsito hacia una disciplina con sentido emancipador, resulta importante reconocer que la tradición escolar ha estado históricamente marcada por una visión centrada en el control y la normalización, un ejemplo de ello se encuentra en los postulados de Foucault (1975), quien describe con detalle este trasfondo al señalar que la escuela, al igual que otras instituciones, disciplinaba a través de un ejercicio de poder que se arraigaba mediante *“métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”* (p.123), desde esta perspectiva, la disciplina aparece como un dispositivo que produce *“cuerpos sometidos... cuerpos dóciles”* (p. 127), es decir, sujetos obedientes antes que autónomos, aunque la lectura foucaultiana revela el peso histórico de las prácticas de control y normalización, podría considerarse indispensable repensarla en clave educativa, ya que el desafío

actual no consiste en reproducir cuerpos dóciles, sino en transformar esa herencia hacia procesos de autodisciplina.

Del mismo modo, esta crítica fue retomada por Correa (2008), quien precisa que *“la disciplina escolar ha sido frecuentemente interpretada como sinónimo de obediencia ciega a una autoridad incuestionable”* (p. 16), por tanto, resulta pertinente resignificar la disciplina en clave democrática y pedagógica, concibiéndola no como un fin en sí mismo, sino como un proceso que fomente la capacidad de autocontrol, la libertad responsable y la participación activa de los estudiantes en la vida escolar, en este sentido, la filosofía kantiana ofrece un horizonte esclarecedor ya que como afirmó Kant (1803), *“el hombre es la única criatura que necesita ser educada”* (p. 3), señalando que la disciplina es la condición para que el individuo supere su animalidad y logre su madurez racional y moral, por tanto, *“la disciplina es meramente negativa, pues es la acción mediante la cual se le quita al hombre su animalidad”* (p. 3), por lo cual, la disciplina escolar podría entenderse no como un mecanismo de contención, sino como un medio orientado a la humanización, en el que la libertad y la razón se constituyen como pilares fundamentales.

En coherencia con lo anterior, la construcción de sujetos autodisciplinados no puede verse como proceso aislado ni unilateral, por el contrario, surge de la interacción entre tres agentes esenciales, la institución escolar, el maestro y el estudiante; la primera debe garantizar un entorno donde la libertad conviva con la responsabilidad, en ese sentido, Durkheim (1925) sostiene que *“la regla, dado que nos enseña a moderarnos, a dominarnos, es un instrumento de liberación y de libertad”* (p. 69), brindando una mirada crítica de la escuela que no impone normas arbitrarias, sino que las presenta como referentes que posibilitan la convivencia justa y la cohesión social.

Por otra parte, el papel del docente resulta igualmente decisivo, pues su autoridad debe ejercerse desde la coherencia ética y no desde la imposición, al respecto Freire, (1997), señala que *“la autoridad coherentemente democrática... nunca minimiza la libertad”* (p. 88), recordando que el maestro tiene la tarea de guiar sin anular la autonomía del estudiante, por lo cual, *“la disciplina, que resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra”* (p. 41); así mismo *“El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando”*

(Freire, 2005, p. 92), lo que lleva a comprender que la disciplina escolar no se reduce a la transmisión de reglas, sino que se construye mediante una relación dialógica en la que el maestro también se transforma.

De manera complementaria, el estudiante debería ser considerado un receptor pasivo, sino como un sujeto capaz de tomar decisiones éticas y de asumir responsabilidades, Corrales (2017), insiste en que los alumnos deben interiorizar las normas como propias, participando activamente en su cumplimiento, por lo cual, la autodisciplina no se daría por coacción, sino por convicción, tal como respalda Freire (1997) al decir que “*la libertad madura en la confrontación con otras libertades*” (p. 48), lo que implica que la escuela debería generar experiencias de interacción en las que los estudiantes aprendan a ejercer su libertad en diálogo con la de los demás, construyendo así una ética de convivencia.

Ahora bien, se podría llegar a pensar, que cuando la escuela descuida este proceso de formación de la autodisciplina, emergen en los sujetos comportamientos como la agresividad, la desobediencia o la indiferencia ante las normas, que deterioran la convivencia y obstaculizan el aprendizaje, frente a ello, el papel de la escuela debería ser mucho más que una imposición de reglas, por tanto, la escuela podría crear oportunidades pedagógicas en las que los estudiantes comprendan el valor moral de las normas y la importancia de asumirlas como parte de un proyecto colectivo, de ahí que las metodologías activas, el diálogo constante y la resolución pacífica de conflictos se conviertan en estrategias indispensables.

En síntesis, la autodisciplina no puede entenderse como un atributo natural ni como un logro meramente individual, sino el resultado de un proceso social compartido, donde la escuela, junto con maestros y estudiantes, deberían comprometerse con una formación ética, reflexiva y transformadora, permitiendo no solo mejora la convivencia dentro del aula, sino que proyecta ciudadanos autónomos, críticos y solidarios, preparados para ejercer su libertad desde la responsabilidad y el respeto mutuo en la vida democrática.

## **Enfoque Metodológico**

El enfoque metodológico que orienta esta investigación se plantea como un proceso de comprensión y transformación sustentado en el paradigma sociocrítico y en la investigación-acción, proponiendo una mirada en la cual la escuela se concibe no solo como espacio institucional de regulación, sino también como ámbito donde se manifiestan procesos de autonomía y reflexión ética; ahora, en coherencia con esta perspectiva, el presente capítulo se organiza en tres momentos: en primer lugar, la definición del paradigma sociocrítico y la estrategia de investigación-acción; en segundo lugar, los fundamentos pedagógicos para la formación de la autodisciplina en la escuela; y finalmente, la reflexión sobre juego, ética y autodisciplina como claves para una educación crítica y transformadora, de esta manera, se propone un recorrido que entrelaza teoría y práctica, permitiendo analizar el papel del juego en los procesos de autodisciplina y desarrollo moral en contextos educativos, cuya aplicación se concreta en una unidad didáctica donde los principios teóricos y metodológicos se pondrán en práctica mediante experiencias formativas.

### **Paradigma y Estrategia Metodológica**

La presente investigación titulada *“El juego, dispositivo para la formación de autodisciplina como elemento constitutivo de la dimensión ética en el sujeto”* se inscribe en un enfoque cualitativo y en el paradigma sociocrítico, configurando un proceso orientado a la comprensión situada y transformadora de las prácticas pedagógicas vinculadas al juego en contextos escolares; el propósito fundamental consiste en comprender y reinterpretar el papel del juego como herramienta formativa en la construcción de la autodisciplina, reconociéndolo como un medio pedagógico que facilita la reflexión ética y la comprensión de la norma.

Desde el enfoque cualitativo, la realidad educativa se asume como una construcción social, histórica y contextualizada, en la cual los actores escolares producen significados desde su propia experiencia; en este sentido Galeano (2012) establece lo siguiente:

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada ‘desde adentro’, rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales (p. 20).

Por tanto, se puede decir que la investigación cualitativa privilegia el reconocimiento del contexto y la diversidad de interpretaciones, en contraposición con los enfoques cuantitativos orientados al control de variables, tal como lo expresan Hernández, Fernández y Baptista (2014), *“la investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, sobre todo de los seres humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)”* (p. 9).

Ahora bien, esta aproximación resulta pertinente, dado que el objeto de estudio exige atender a los sentidos atribuidos por los sujetos a sus experiencias escolares, especialmente en torno a las formas en que el juego se articula a la formación ética y moral, pues como señalan Strauss y Corbin (2002), *“la investigación cualitativa... produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”* (p. 20).

En coherencia con lo anterior, la investigación adopta el paradigma sociocrítico como marco epistemológico y la investigación-acción como estrategia metodológica, ambas orientadas a articular comprensión crítica y acción transformadora; ahora, este paradigma asume el conocimiento como una construcción social situada, mediada por relaciones de poder, intereses e historias culturales, y busca trascender la descripción de los fenómenos hacia la comprensión crítica y la participación consciente de los actores educativos, tal como lo plantea Maldonado (2018): *“El paradigma sociocrítico utiliza los métodos de Investigación Acción... fundamentando la investigación en la participación de los propios actores a investigar...y pretende la autonomía liberadora y racional del ser humano”* (p. 175).

Desde esta mirada, la investigación se entiende como praxis reflexiva orientada a la transformación de la realidad, donde el docente-investigador asume un rol activo en la interpretación y análisis de las prácticas escolares; en consecuencia, el juego se aborda como una experiencia pedagógica que permitiría posiblemente analizar los procesos implicados en la formación de la autodisciplina como elemento constitutivo de la ética del sujeto, en esta lógica, Amaya (2007) determina que, *“el objeto fundamental de estudio es la práctica educativa, que incluye tantos comportamientos observables como los significados e interpretaciones que dicha práctica lleva asociadas”* (p. 173), por tanto, la práctica pedagógica se configuraría como un espacio relevante para comprender la relación entre disciplina, ética y aprendizaje.

Entonces, de acuerdo con esta lógica, esta investigación busca trascender la tensión que vive la escuela entre la reproducción de lógicas disciplinarias tradicionales (Foucault, 1975) y la necesidad de formar sujetos autónomos y críticos, por ello, la metodología de investigación-acción se adopta como un proceso sistemático, participativo y crítico, en el cual los sujetos investigados actúan como coinvestigadores, asumiendo su propio rol en la comprensión y transformación de la práctica educativa, tal como lo expresa Martínez (2004):

Los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema que va a ser investigado... en el análisis y en la interpretación de los datos y en la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro (p. 240).

De esta manera, la IA se desarrolla mediante ciclos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, orientados a intervenir la práctica pedagógica y generar condiciones en las que el juego funcione como espacio de interacción, cooperación y reflexión ética de normas colectivas; ahora, las técnicas empleadas, diarios de campo, fichas de observación participativa y reflexiones individuales orales y escritas, permiten captar los significados que los actores atribuyen a las nociones de disciplina, autoridad, juego y libertad, lo que posibilita concebir la observación participante como una fuente flexible de información que, según Martínez (2004), *“proporciona al docente-investigador la fuente más flexible de información y también un soporte emocional”*(p. 250).

Ahora bien, la selección de los participantes se enfoca en niños y niñas entre 9 y 12 años, rango que coincide con el estadio convencional de desarrollo moral descrito por Kohlberg (1992), etapa en la que los sujetos comienzan a transitar desde una moral heterónoma, basada en la obediencia externa, hacia una moral autónoma sustentada en principios internos de justicia y cooperación, elección que respondería a los criterios teóricos y pedagógicos, dado que corresponde a un momento relevante del desarrollo moral y social en el que el juego cumple una función mediadora en la construcción de significados éticos, de este modo, la comprensión de las normas, el respeto mutuo y la autorregulación se consolidan progresivamente a través de prácticas de interacción y diálogo, por lo cual, el juego se podría considerar como un espacio pertinente para observar y analizar estos procesos en el marco de la experiencia educativa.

En coherencia con estas características, el análisis de la información se realiza a partir de categorías emergentes que surgen del diálogo constante entre teoría y práctica, permitiendo identificar los modos en que el juego posibilita procesos de reflexión, autorregulación y deliberación ética, categorías construidas de manera inductiva, y que orientan la comprensión de las dinámicas escolares y de las transformaciones que el juego genera en los participantes, posibilitando observar cómo la autodisciplina puede configurarse más como construcción colectiva y consciente que como imposición, de este modo, el proceso analítico mantiene una coherencia epistemológica con el paradigma sociocrítico, pues parte de la realidad vivida por los sujetos y retorna a ella en forma de acción transformadora.

Finalmente, este enfoque metodológico se proyecta hacia una aplicación práctica que materializa sus fundamentos teóricos y pedagógicos en una propuesta didáctica orientada a la formación de la autodisciplina a través del juego; dicha proyección se concretará posteriormente en la unidad didáctica *“Entre Reglas y Retos: El juego como puente hacia la autodisciplina”*, concebida como un espacio de intervención pedagógica en el que la teoría se articula con la acción educativa y la reflexión con la práctica transformadora, en este sentido, y en coherencia con los principios del paradigma sociocrítico y la metodología de investigación-acción, esta propuesta busca configurar el aula como un escenario de cooperación, respeto mutuo y autorregulación mediante experiencias lúdicas estructuradas, permitiendo que la investigación trascienda la producción teórica hacia la transformación de las prácticas escolares, en consonancia con el principio formulado por Lewin, citado por Martínez (2004): *“La investigación que no producía sino libros no es suficiente”* (p. 241), reafirmando así su carácter como práctica crítica y participativa orientada al desarrollo ético y educativo.

### **Juego, Ética y Autodisciplina: Fundamentos Pedagógicos y Didácticos Hacia una Unidad Didáctica.**

El enfoque metodológico de esta investigación se sustenta en la comprensión de la educación como un proceso social y ético orientado a la formación integral del sujeto, en consecuencia, la enseñanza se aborda no solo como transmisión de conocimientos o cumplimiento de normas externas, sino como un proceso que incluye experiencias orientadas a la reflexión, la deliberación y la autodeterminación, en este sentido, se retoma la concepción de Lucio (1989), quien define la educación como *“el proceso por el cual la sociedad facilita, de una*

*manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros”* (p. 36), bajo esta perspectiva, la investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico y adopta la metodología de investigación-acción, considerando que docentes y estudiantes pueden participar como coinvestigadores que analizan y reflexionan sobre sus propias prácticas pedagógicas; ahora, desde esta comprensión, se proyecta posteriormente la construcción de una propuesta didáctica que traduzca estos fundamentos teóricos en experiencias pedagógicas concretas.

Desde este marco, la formación de la autodisciplina se comprende como un proceso que emerge de la experiencia escolar y se consolida mediante prácticas pedagógicas que articulan la reflexión ética con la acción colectiva; la pedagogía, en consecuencia, se asume como un saber reflexivo y normativo que orienta la intervención educativa, tal como lo plantea Lucio (1989): *“hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el ‘saber educar’ implícito, se convierte en un ‘saber sobre la educación’”* (p. 36); así mismo, se concibe la enseñanza como una práctica social intencionada que, además de organizar contenidos, propicia condiciones para la deliberación ética y para la comprensión de responsabilidades colectivas en el contexto escolar, en esa línea, Lucio (1989) precisa que *“la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización”* (p. 37).

En este entramado, la didáctica se entendería a la luz de esta investigación como el saber que orienta los procesos de enseñanza bajo principios pedagógicos éticos y críticos, por tanto, no se limitaría a optimizar técnicas de instrucción, sino que se configuraría como una mediación teórico-práctica para el diseño de experiencias formativas que promuevan la autonomía, la cooperación y la reflexión moral, en palabras de Lucio (1989), *“la didáctica es entonces a la enseñanza lo que la pedagogía a la educación. Se trata de dos saberes (uno global, otro específico), que orientan dos prácticas sociales”* (p. 38), desde esta perspectiva, la didáctica ocupa un papel relevante en la estructuración de situaciones en las que el juego se aborda como un posible medio para analizar procesos relacionados con la autodisciplina, de modo que la norma pueda ser comprendida a través de procesos de negociación y consenso.

Ahora, el juego, en este contexto, se comprende como un dispositivo formativo que posibilita la vivencia de la norma desde la autonomía y la reciprocidad. Dado su carácter simbólico y reglado, ofrece un espacio donde los participantes pueden explorar la relación entre

libertad y norma, desarrollando formas de autorregulación sustentadas en la reflexión y el respeto mutuo. En coherencia con los planteamientos de la psicología del desarrollo moral, el juego favorece la comprensión progresiva de las normas como acuerdos sociales y promueve la interiorización ética a través de la experiencia compartida (véanse los fundamentos ampliados en el capítulo “Fundamentos Pedagógicos para la Formación de la Autodisciplina en la Escuela”).

De esta manera, la formación de la autodisciplina se concibe como un proceso de construcción interna que articula la deliberación, la cooperación y la autorregulación, desde la perspectiva sociocrítica, el juego constituye un espacio privilegiado donde se ejercita la reflexión moral y la comprensión de la norma como instrumento de convivencia y justicia; así, la escuela se analiza como un espacio en el que pueden desarrollarse prácticas orientadas a la reflexión ética, donde docentes y estudiantes participan en experiencias compartidas que promueven procesos de autodisciplina vinculados con la comprensión de las normas y su apropiación reflexiva, más que con la imposición externa, en este sentido, los fundamentos aquí expuestos se proyectan hacia la elaboración de una unidad didáctica que, en un apartado posterior, concretará los principios éticos y pedagógicos desarrollados en este capítulo.

### **Fundamentos Pedagógicos para la Formación de la Autodisciplina en la Escuela**

La educación, entendida como práctica social, política y cultural, enfrenta posiblemente el reto de superar modelos centrados en la obediencia y el control externo, en este horizonte, la autodisciplina se plantea como un posible componente esencial de la formación ética, al implicar la capacidad del sujeto para autorregular su conducta desde la interiorización crítica de normas y principios, al respecto, Freire (1997) diría que “*la disciplina debe surgir como un resultado armónico entre la autoridad y la libertad*” (p. 84), lo que posibilita comprenderla como una práctica educativa vinculada con la autonomía y la responsabilidad, por ello, y bajo esta perspectiva, el análisis pedagógico que aquí se desarrolla permite sentar las bases conceptuales para futuras experiencias educativas orientadas al fortalecimiento de la autodisciplina desde una perspectiva ética y participativa.

Ahora, la formación de la autodisciplina encuentra sustento en la psicología del desarrollo moral, según Kohlberg (1992), entre los 9 y 12 años los niños ingresan al estadio convencional del desarrollo moral, comprendiendo las normas como acuerdos sociales que posibilitan la convivencia, etapa en la que suelen fortalecerse la empatía y la cooperación,

aspectos relevantes para la formación ética; al respecto Piaget (1984) complementa diciendo que: *“a partir de los 10 años ... la regla del juego se presenta al niño ... como resultado de una libre decisión ... digna de respeto en la medida en que hay un consentimiento mutuo”* (p. 53); por tanto, el juego se configuraría como un espacio pedagógico donde los niños aprenden a negociar reglas, asumir responsabilidades y reflexionar sobre sus decisiones, construyendo así la autodisciplina desde la experiencia moral compartida.

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica ofrece el marco para comprender la enseñanza como práctica dialógica y emancipadora, afirmaría Freire (2008) que *“enseñar no es transmitir conocimiento”* (p. 143), sino generar condiciones para la construcción colectiva del saber, por lo cual, el docente asume un papel mediador, orientado a facilitar procesos de reflexión ética y aprendizaje activo, fomentando la corresponsabilidad, el diálogo y la participación como bases del aprendizaje ético, así mismo, Freire (2005) recuerda que *“nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”* (p. 61), por tanto, esta relación pedagógica fomenta la participación, el diálogo y la responsabilidad compartida en la formación de la autodisciplina, permitiendo entender el aula como un posible espacio de libertad responsable, donde *“la disciplina saludable implica la experiencia de los límites, el juego contradictorio entre la libertad y la autoridad, y jamás puede prescindir de una sólida base ética”* (Freire, 1997, p. 139), así, el maestro actuaría como un guía que acompaña el tránsito del estudiante hacia la autodisciplina entendida como ejercicio de libertad con responsabilidad.

Por otra parte, el juego, por su carácter simbólico, voluntario y reglado, constituye un dispositivo pedagógico que favorece la interiorización reflexiva de las normas, Piaget (1984) sostiene que *“la regla del juego es legítima porque surge de la libre decisión y el consentimiento mutuo”*, (p. 306), mientras que Freire (2005) enfatiza que *“no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión”* (p. 70). De esta manera, el juego articula pensamiento, emoción y acción, posibilitando que los estudiantes experimenten la norma como construcción colectiva y no como imposición externa.

Ahora bien, en coherencia con el paradigma sociocrítico y la pedagogía de la liberación, la presente investigación integra el juego con metodologías activas, particularmente el estilo de enseñanza divergente (G) propuesto por Mosston (1996), ya que este enfoque promueve el

pensamiento crítico, la autonomía y la toma de decisiones éticas a través de tres momentos: el estímulo (E), la mediación (M) y la respuesta (R; en la fase de estímulo, se plantea un dilema o conflicto moral que genera disonancia cognitiva y moviliza la reflexión; Mosston (1996) indica que *“el estímulo, en forma de pregunta, problema o situación, lleva al alumno a un estado de disonancia cognitiva, creando la necesidad de buscar soluciones”* (p. 222). Durante la mediación, el estudiante analiza alternativas junto a sus pares y el docente, quien actúa como mediador dialógico, promoviendo la deliberación ética; *“durante la mediación, el alumno busca variedad de respuestas que puedan solucionar el problema... lo que lo lleva a clasificar, hipotetizar, resolver, etc.”* (p. 222); finalmente, en la respuesta, el estudiante actúa de manera autónoma, evidenciando su proceso de autorregulación a partir de la comprensión del contexto y del otro.

El desarrollo de estas fases en contextos lúdicos permite que los estudiantes experimenten la norma como un acuerdo social en el que la cooperación y la reflexión se articulan con la acción, así, el juego se presenta como un medio que favorece procesos de construcción ética y la práctica deliberada de la autodisciplina, lo que lleva a ver el currículo, desde una perspectiva sociocrítica, que se orienta no a imponer conductas, sino a generar experiencias que fomenten la reflexión, la problematización y la transformación social, Freire (2005) sostiene entonces que *“el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición del educador al educando, sino la codificación del saber de ambos”* (p. 76), de modo que cada experiencia educativa se configuraría como oportunidad para formar ciudadanos críticos y responsables.

En este sentido, el currículo crítico se concibe como una construcción colectiva que articula teoría y práctica para generar aprendizajes con sentido ético, político y social, cuyo propósito no es uniformar conductas, sino propiciar la reflexión moral, la cooperación y la transformación compartida de la realidad escolar; en síntesis, la formación de la autodisciplina se concibe como un proceso ético, reflexivo y cooperativo, sustentado en el equilibrio entre libertad y norma, por tanto, la integración del juego y el estilo divergente en la práctica pedagógica promoverían el tránsito de una pedagogía del control hacia una pedagogía de la responsabilidad; en esta dirección, la autodisciplina deja de entenderse como obediencia y se proyecta como una expresión de libertad consciente y compromiso colectivo, fortaleciendo una educación que

vincula la reflexión crítica con la acción ética, y que reconoce en el juego una vía legítima para la formación integral del sujeto y la transformación del entorno escolar.

## **Unidad didáctica; Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina**

En el escenario educativo contemporáneo, uno de los principales retos consiste en propiciar la formación de sujetos capaces de autorregular su conducta con autonomía, conciencia ética y compromiso colectivo; en consecuencia, la escuela, como espacio socializador, requiere generar experiencias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la autodisciplina más allá de los modelos tradicionales basados en el control o la sanción.

En esta perspectiva, la unidad didáctica *Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente hacia la Autodisciplina* se orienta a estudiantes de 9 a 12 años, etapa en la que, según Kohlberg (1992), se consolidan comprensiones más complejas sobre la norma, la pertenencia grupal y el reconocimiento del otro; en tanto, el objetivo principal de esta propuesta es fomentar la autodisciplina en estudiantes de 9 a 12 años mediante experiencias pedagógicas basadas en juegos de competencia que, desde una perspectiva ética, corporal y socio-crítica, promuevan la reflexión, la apropiación crítica de normas y la expresión de la corporeidad. Entonces, este propósito se concreta en objetivos específicos: desarrollar la capacidad de reflexión crítica frente a situaciones lúdicas que impliquen conflicto, propiciar espacios de participación democrática a través del juego y promover la expresión de la corporeidad como medio para vivenciar y comprender la autodisciplina.

Ahora, la necesidad de esta propuesta se fundamenta en una resignificación del concepto de disciplina, a diferencia de las concepciones tradicionales que la asocian con la obediencia ciega y la sumisión a la autoridad, aquí se entiende como condición de posibilidad para la libertad, desde los planteamientos de Kant (1803) se percibe ello así, *“Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción?”* (p. 7); la autodisciplina, en este sentido, no niega la libertad, sino que la potencia, pues permite que el sujeto actúe desde principios interiorizados, guiado por la razón y el juicio moral.

Entonces, el juego se presenta en este contexto como un medio pedagógico especialmente pertinente, lejos de ser un simple entretenimiento, se convertiría en un laboratorio ético donde los niños y las niñas aprenden a respetar reglas, negociar límites, cooperar y afrontar dilemas morales, al respecto, Vygotski (2009) lo expresa de manera contundente: *“El mayor autocontrol*

*del que es capaz un niño se produce en el juego*” (p. 151), de ahí que esta unidad se estructure alrededor de juegos de competencia, diseñados para provocar disonancia cognitiva, estimular la reflexión y favorecer la construcción colectiva de normas justas; en tales experiencias, la autodisciplina tendería a configurarse más como resultado de la autorregulación consciente que como una imposición externa, dando cuenta de la vivencia ética encarnada en la corporeidad.

Ahora, este planteamiento encuentra sustento también en la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien afirmaba que *“no hay disciplina verdadera sin libertad, ni libertad auténtica sin disciplina”* (Freire, 1997, p. 84), por tanto, esta ponencia apuesta por una disciplina democrática, construida en el encuentro entre cuerpo, emoción, pensamiento y acción, dejando ver que el juego no solo habilita aprendizajes cognitivos, sino que compromete al estudiante en todas sus dimensiones, integrando sentir, pensar y actuar en experiencias significativas de formación ética.

Por otra parte, el diseño de esta unidad contempla un total de seis sesiones de 90 minutos cada una, lo que corresponde a 9 horas de intervención pedagógica (Véase Anexos Tablas 1 a 6: Planificación detallada de cada sesión y macro diseño de la unidad didáctica); la primera sesión cumple una función diagnóstica esencial al observar las disposiciones iniciales frente a las normas, el juego y la resolución de conflictos, este momento no busca resultados inmediatos, sino identificar puntos de partida para ajustar las estrategias posteriores. Las cinco sesiones restantes avanzan en la consolidación progresiva de la autodisciplina, articulando dimensiones éticas, emocionales y corporales a través de juegos de competencia, cada sesión está pensada para guiar a los estudiantes en un tránsito desde el reconocimiento de la norma hasta su apropiación crítica, vivida en comunidad y sostenida en la autorreflexión.

Como señala Durkheim (1925), *“La regla, dado que nos enseña a moderarnos, a dominarnos, es un instrumento de liberación y de libertad”* (p. 69), y es bajo esta premisa, que la unidad *Entre Reglas y Retos* buscaría un acercamiento inicial, a la formación de sujetos capaces de autodisciplinarse, no por miedo a la sanción, sino por convicción ética (Véase Tabla 3: Ficha de observación aplicada durante la implementación de la unidad didáctica); se trata, en últimas, de una pedagogía del juego que transforma la experiencia lúdica en oportunidad de construcción moral, ciudadana y democrática.

En síntesis, “Entre Reglas y Retos” es una apuesta por una pedagogía del juego que asume el reto ético de formar sujetos reflexivos, corporales, autónomos y autodisciplinados, a

través de experiencias significativas, los niños, niñas jóvenes y adolescentes no solo jugarán, sino que aprenderán a vivir en comunidad, a regular sus emociones, a deliberar éticamente y a construir, desde dentro, una forma de disciplina que los dignifique como seres libres y responsables; esta es, sin duda, una propuesta coherente con el horizonte educativo que situaría al juego como puente hacia la formación de la autodisciplina y, con ella, de una ética humanista y democrática.

### **Caracterización y Pertinencia de la Población para la Unidad Didáctica**

El proyecto se desarrollará con los estudiantes del grado 301 del Colegio León de Greiff IED, cuyas edades oscilan entre los 9 y 11 años, una población seleccionada en coherencia con lo planteado por Kohlberg (1992), quien ubica este rango etario en los primeros estadios del nivel convencional, momento en el cual las normas dejan de percibirse únicamente como mandatos externos y comienzan a asumirse como acuerdos necesarios para la convivencia; en este tránsito, los niños y niñas buscan el reconocimiento social, valoran la cooperación como medio para la aceptación y el bien común, y muestran disposición para reflexionar sobre la justicia y el respeto mutuo.

Esta idea se refuerza en Piaget (1984) quien afirma que *“el sentido de la ley común de que hace gala el niño a partir de los 9 a 12 años demuestra claramente que el niño... es capaz de disciplina y de vida democrática”* (p. 306), de este modo, trabajar con esta población se alinea con los propósitos de la unidad didáctica y los planteamientos teóricos de la investigación, pues el aula se configura como un posible escenario privilegiado para favorecer la reflexión ética, la interiorización de la norma y la construcción progresiva de la autodisciplina, lo que permite presentar al juego como un recurso pedagógico central al permitir ensayar roles, negociar reglas, regular la conducta y vivenciar de forma significativa la cooperación; ahora, al integrar cuerpo, emoción y pensamiento, el juego puede favorecer la autorregulación y la reflexión ética, ofreciendo un espacio donde la libertad se ejerce dentro de marcos compartidos.

Este horizonte se articula con el Proyecto Educativo Institucional del Colegio León de Greiff IED, que promueve valores como el respeto, la responsabilidad, la autonomía y la solidaridad, dichos principios adquieren sentido en la práctica pedagógica cuando se asumen no como imposiciones externas, sino como caminos hacia la libertad responsable, permitiendo entender que esta unidad didáctica *“Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente hacia la*

*Autodisciplina*”, se enmarca en un escenario que permite promover en los estudiantes procesos de reflexión ética, construcción de normas compartidas y fortalecimiento de la autodisciplina como una dimensión esencial de la vida escolar y ciudadana.

### **Caracterización Territorial y Contextual de la Unidad Didáctica**

El presente proyecto se desarrollará a partir de la unidad didáctica y se implementará en el Colegio León de Greiff IED, sede A, ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, en el sector suroccidental de Bogotá, según la Secretaría Distrital de Planeación, (2011) la ubicación geográfica de esta localidad se caracteriza de la siguiente manera:

la localidad Ciudad Bolívar limita al norte con la localidad de Bosa, con la Avenida del Sur y la Avenida Ferrocarril del Sur de por medio; al oriente con las localidades Tunjuelito y Usme, con el Río Tunjuelo de por medio; al sur con la localidad de Usme, con el Río Chisacá de por medio; y al occidente con el municipio de Soacha (p.8)

Constituyéndose en un espacio de múltiples contrastes sociales, económicos y culturales, tal como lo indica la Secretaría Distrital de Planeación (2011), *“la localidad 19 de Ciudad Bolívar se localiza en el extremo sur de Bogotá y se configura como una de las más extensas y pobladas del Distrito”* (p. 42).

Por otra parte, el colegio está ubicado en la UPZ Lucero, localizada en la zona centro-oriental de la parte urbana de Ciudad Bolívar; según la (Secretaría Distrital de Planeación 2011, p. 11), esta UPZ cuenta con una extensión de 586,4 hectáreas que representan el 17,3% del total del área de las UPZ de la localidad, limita al norte con las UPZ San Francisco y Jerusalén, al oriente con el río Tunjuelo y la UPZ Tunjuelito perteneciente a la localidad del mismo nombre, al sur con la UPZ El Tesoro y al occidente con suelo rural de Ciudad Bolívar, tratándose de un sector caracterizado por la alta densidad poblacional y la presencia de barrios con urbanización incompleta que presentan serias dificultades de acceso y cobertura de servicios básicos, condiciones que pueden comprenderse a partir de los procesos históricos de poblamiento, pues *“en la década de los cincuenta al sesenta surgieron los primeros asentamientos subnormales, que en menos de veinte años generarían polos de concentración de sectores marginados”* (Secretaría Distrital de Planeación, 2011, p. 2).

La geografía de Ciudad Bolívar combina zonas planas con laderas empinadas propias de los cerros del sur, donde el clima se ve condicionado por la altitud y la cercanía a los páramos. En este sentido, se registra que la localidad presenta “*una temperatura promedio 14 grados centígrados... en esta localidad el ambiente es generalmente seco y soleado la mayor parte del año.*” (Secretaría de Hacienda Distrital, 2004, p. 12) lo cual influye en la vida cotidiana de la población y en las rutinas escolares de niños y jóvenes que se desplazan diariamente hacia las instituciones educativas.

En la dimensión social, Ciudad Bolívar se ha consolidado como un importante escenario de recepción de poblaciones desplazadas, al punto de convertirse en una de las principales localidades receptoras de hogares provenientes de distintas regiones del país a causa de la violencia (Secretaría Distrital de Planeación, 2011, p. 122), este proceso de poblamiento sumado a las dinámicas propias de la localidad se manifiesta en diversas dimensiones analizadas en documentos como el Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C. y el Diagnóstico Local con Participación Social Ciudad Bolívar, en el campo educativo la localidad presenta un nivel significativo de cobertura con una amplia mayoría de estudiantes vinculados a instituciones oficiales y una menor proporción en el sector privado, en el plano económico y urbanístico varias de sus Unidades de Planeación Zonal muestran procesos de urbanización incompletos acompañados de un déficit en espacio público y de equipamientos colectivos, finalmente en el ámbito social y de seguridad se evidencian problemáticas relacionadas con la violencia intrafamiliar, el consumo de sustancias psicoactivas y la violencia escolar, factores que reflejan tensiones de desintegración social.

Ahora bien, al situar la unidad didáctica “*Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente hacia la Autodisciplina*” en el marco de la caracterización territorial, la propuesta adquiere pertinencia en la medida en que responde a la realidad del Colegio León de Greiff IED y a las condiciones sociales de la localidad, no busca únicamente que los estudiantes de 9 a 11 años cumplan reglas, sino de que puedan vivenciarlas de manera consciente, reflexiva y solidaria, comprendiendo que el juego constituye un dispositivo pedagógico a través del cual es posible ejercitar la autorregulación, la convivencia y el reconocimiento del otro, en este horizonte la disciplina podría resignificarse, pasando de concebirse como imposición externa a entenderse como un proceso orientado al ejercicio de la libertad y la responsabilidad, tal como lo expresa

Kant (1803) al señalar que *“únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre”* (p. 2), de modo que la unidad se proyecta como un aporte a la formación de sujetos autónomos, críticos y comprometidos con su comunidad.

### **Colegio León de Greiff IED: Caracterización Institucional**

La unidad didáctica *“Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente hacia la Autodisciplina”* se desarrolla en el contexto del Colegio León de Greiff IED, sede A, institución oficial del Distrito que ofrece los niveles de preescolar, básica y media, organizada por ciclos y jornadas; su creación en 1980 y posterior legalización por la Secretaría de Educación consolidaron al colegio como un espacio educativo que responde a las necesidades sociales y comunitarias del sur de la ciudad, proyectando una formación integral donde los valores de respeto, autonomía, solidaridad y responsabilidad se asumen como principios fundantes de la vida escolar (Colegio León de Greiff IED, 2024)

El horizonte institucional está orientado por el lema *“Construyendo presente para un futuro mejor”* (Colegio León de Greiff IED, 2024), lo cual se expresa en el Modelo Pedagógico Integrado Leonista y en la metodología de trabajo por proyectos, estos enfoques reconocen al estudiante como un sujeto histórico y social que aprende desde sus saberes previos, interactúa con su contexto y construye conocimiento de manera crítica y significativa; bajo esta mirada, la escuela no solo transmite contenidos, sino que puede configurarse como un espacio de transformación cultural, política y social, en consonancia con el propósito de esta investigación de resignificar la disciplina como proceso orientado al desarrollo de autonomía y autodisciplina, pues como señala Freire (1997): *“no hay disciplina verdadera sin libertad, ni libertad auténtica sin disciplina”* (p. 84).

La cultura escolar del León de Greiff se caracteriza por valorar la participación democrática, el diálogo y la construcción colectiva de acuerdos, lo que podría facilitar la implementación de experiencias lúdicas concebidas como prácticas pedagógicas orientadas a fortalecer la corporeidad, la reflexión ética y la autorregulación; en este marco, el juego puede constituirse como un recurso con alto potencial formativo, pues posibilita la vivencia de normas y acuerdos de manera consciente; además, la institución dispone de espacios físicos y escenarios deportivos que fortalecen las intervenciones pedagógicas y promueven la integración entre el

cuerpo, la emoción y el pensamiento, principios que resultan relevantes en el desarrollo de esta propuesta.

En el plano organizacional, el colegio estructura su plan de estudios por ciclos que abarcan desde preescolar hasta la media, cada uno con propósitos formativos ajustados a la edad y a la complejidad de los aprendizajes; esta estructura curricular dialoga directamente con los objetivos de la unidad didáctica, en tanto reconoce que la formación de la autodisciplina tiende a desarrollarse de manera progresiva y requiere acompañamiento reflexivo más que imposición que permita la reflexión, vivencia y el acompañamiento; en esa misma línea, la evaluación institucional se orienta hacia un enfoque formativo, en relación con la propuesta planteada, pues el juego se asume como un medio de aprendizaje y no como una prueba de control.

En síntesis, la caracterización institucional del Colegio León de Greiff IED – sede A permite comprender que la unidad se implementa en un contexto escolar que, por su historia, sus principios y su modelo pedagógico, brinda condiciones propicias para que el juego se convierta en un dispositivo formativo que promueva la construcción de la autodisciplina como dimensión ética y humanizadora del sujeto. Como lo afirma Durkheim, (1925): *“la regla, dado que nos enseña a moderarnos, a dominarnos, es un instrumento de liberación y de libertad”* (p. 69), y es en esa dirección que se define la orientación pedagógica de esta propuesta.

### **Diseño e Implementación de la Unidad Didáctica desde un Enfoque Sociocrítico**

La presente propuesta didáctica emerge como una concreción pedagógica del proceso investigativo desarrollado en esta investigación, (Véase Tabla 1 Transversalidad pedagógica y articulación de ejes ético, corporal y reflexivo), en coherencia con los principios del enfoque cualitativo, el paradigma sociocrítico y la metodología de investigación-acción, su propósito no se limita a describir una experiencia puntual, sino que pretende aportar elementos críticos para la reflexión sobre las prácticas escolares en función de la formación ética de los sujetos, mediante dispositivos pedagógicos que resignifiquen el sentido de la norma y la convivencia en el espacio escolar.

El diseño de la unidad didáctica se sustenta en los ejes transversales que han orientado la reflexión teórica, metodológica y ética de esta investigación (Véase Tabla 1 Transversalidad pedagógica), desde el paradigma sociocrítico, se propone un ejercicio pedagógico orientado a

analizar y mejorar las prácticas escolares, superando prácticas disciplinarias tradicionales e instalando una lógica de construcción colectiva de las reglas; desde esta perspectiva, la norma no se impone, sino que se construye con los estudiantes a partir del diálogo, el consenso y la reflexión crítica, esta lógica se despliega metodológicamente a través de la investigación-acción, que permite observar, intervenir, evaluar y reconstruir las prácticas escolares desde una postura situada, participativa y transformadora, en este marco, el juego se puede mirar como una herramienta que permite analizar, pero también intervenir la práctica educativa con intención formativa.

A nivel ético y formativo, la propuesta se fundamenta en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, que permite comprender la evolución del juicio moral desde una moral heterónoma centrada en la obediencia externa, hacia una moral autónoma donde el sujeto regula su conducta a partir de principios interiorizados; esta unidad está dirigida a estudiantes entre los 9 y 12 años, edad correspondiente al tránsito por el nivel convencional del desarrollo moral, en este estadio, los niños comienzan a entender las reglas no como imposiciones arbitrarias, sino como acuerdos sociales orientados al bien común, lo cual habilita su disposición hacia la cooperación, la reciprocidad y el mantenimiento del orden justo, es precisamente esta disposición la que convierte al juego en una experiencia ética y pedagógica.

Desde la pedagogía crítica de Paulo Freire, el juego se comprende como un acto político y formativo que permite a los estudiantes problematizar su realidad, tomar decisiones éticas y ejercer su libertad en relación con los otros, así, deja de ser una actividad recreativa para asumirse en un espacio de producción de sentido, reflexión moral y construcción de responsabilidad compartida; en este sentido, el ejercicio didáctico orienta el diseño metodológico hacia una enseñanza como proyecto ético, donde el contenido no se transmite mecánicamente, sino que se problematiza y resignifica desde la experiencia; aquí, el contenido es mediado por el juego de competencia, entendido como una estructura reglada, simbólica y social, que permite a los niños vivenciar las normas como expresión de acuerdos legítimos, y no como imposiciones autoritarias.

En suma, esta unidad didáctica propone una estructura metodológica coherente con los principios y fines de la investigación: formar sujetos autodisciplinados mediante experiencias de juego que promuevan la reflexión ética, la autorregulación y la comprensión del otro, cada

momento de la unidad está diseñado para activar procesos de toma de decisión moral, diálogo normativo y deliberación colectiva, en escenarios lúdicos que posibilitan el tránsito de una obediencia externa hacia una autodisciplina interiorizada, situada y comprometida con la justicia, de esta manera, el juego se tendería a configurarse como una práctica simbólica, ética y formativa que habilita la libertad responsable y la convivencia democrática desde la infancia. (Véase Tabla 2 Macro Diseño Pedagógico de la Unidad Didáctica)

### ***El Fútbol como Juego Competitivo: Un Universo de Interacciones Humanas Mediadas por la Norma***

El fútbol, más que un deporte, puede comprenderse como un juego de competencia que articula reglas, cooperación y confrontación, elementos que permiten analizar procesos asociados con la formación de la autodisciplina en niños y niñas de 9 a 12 años, a diferencia de otras dinámicas recreativas, el fútbol presenta una estructura reglada que requiere que los jugadores respeten límites, tomen decisiones en situaciones de presión y aprendan a aceptar tanto el error como la sanción, en este sentido, Huizinga (2007), ya advertía que *“el juego es una acción libre, ejecutada como si fuera, y sentida como situada fuera de la vida corriente, capaz de absorber totalmente al jugador”* (p. 21), esta condición de implicación y atención que genera el juego posibilita la observación de comportamientos relacionados con la regulación de impulsos, la aceptación de normas y la interacción cooperativa, aspectos que resultan pertinentes para comprender la autodisciplina como una experiencia ética y pedagógica.

En coherencia con ello, Caillois (1986) subraya que *“todo juego es un sistema de reglas. Éstas definen lo que es o no es juego, es decir, lo permitido y lo prohibido... Es preciso, jugar al juego o no jugar en absoluto”* (p. 11), de este modo, el fútbol, en tanto práctica *agon*, plantea que los jugadores reconozcan la regla no como imposición externa, sino como condición que posibilita el desarrollo del juego, lo cual favorece la interiorización crítica de las normas y la disposición a autorregularse, haciéndose evidente la sintonía con el propósito central de la unidad didáctica: que los estudiantes construyan autodisciplina no desde la coacción externa, sino desde la vivencia significativa de la norma en el contexto lúdico.

Así mismo, desde la perspectiva de la pedagogía del deporte, el fútbol ofrece situaciones de conflicto que exigen reflexión y toma de decisiones éticas, por lo cual, en el fútbol, *“el*

*jugador no solamente por ser talentoso va a ser un gran futbolista, será también su conducta y disciplina los factores que van a determinar que ese jugador sea uno de los mejores”* (INAF, 2014, p. 16); este ejercicio de regulación emocional y respeto consciente de las reglas refuerza los objetivos de la unidad, especialmente el desarrollo de la capacidad crítica frente a los dilemas que emergen en la competencia, en consecuencia, el fútbol puede asumirse como un espacio de experimentación ética donde los estudiantes ensayan, debaten y reelaboran sus conductas frente a la norma y los demás.

Por otro lado, la sociología del deporte muestra que el fútbol no solo regula comportamientos individuales, sino que también tiende a promover la integración social y la cooperación, en esta línea, García Ferrando, Puig Barata, & Lagardera Otero (2017) señalan que *“el deporte posee características que se originaron en circunstancias económicas, políticas y sociales creadas por la racionalización de la sociedad moderna [...] por la creación y aceptación de las reglas de juego”* (p. 16), este carácter social del deporte refuerza que la práctica futbolística no se limita a la destreza técnica, sino que exige coordinación con otros, respeto por acuerdos y aceptación de normas compartidas; en consecuencia, el fútbol, en tanto práctica colectiva y reglada, expresa o sintetiza las experiencias de cooperación y deliberación ética que se proponen en el segundo objetivo específico de la unidad didáctica, orientado a propiciar espacios de participación democrática en los que los estudiantes construyan y transformen normas desde el reconocimiento del otro y el bien común.

En esa misma dirección, Alabarces (2003) recupera la tradición pedagógica que veía en el deporte un terreno para la formación moral, al señalar que *“el deporte es ejemplo de disciplina, de cooperación, de juego de equipo. No caben en sus postulados la envidia ni el egoísmo, y enseña que un esfuerzo coordinado en el que todos trabajan para una sola insignia es más noble y rendidor”* (p. 203), este reconocimiento conecta con la finalidad de la unidad didáctica, en tanto promueve la autodisciplina como una práctica ética que surge de la cooperación y del respeto colectivo de la norma; así mismo, el autor enfatiza el valor político del deporte en la vida escolar al afirmar que *“el deporte es escuela de democracia”* (p. 202), esta idea resulta esencial para comprender que el fútbol, cuando se integra en la práctica pedagógica, puede ir más allá de lo recreativo para constituirse en una instancia de formación ciudadana en la que los estudiantes aprenden a deliberar, a negociar y a respetar reglas construidas colectivamente, de este modo, la

práctica futbolística puede funcionar como un vehículo que vincula el cuerpo y la emoción con la construcción de la autonomía moral.

Alabarces (2003), también recuerda que desde ciertos enfoques críticos el fútbol ha sido visto como un dispositivo de control, puesto que *“el ‘opio del pueblo’ produce un irremediable efecto de ‘cretinización política’”* (p.107); sin embargo, esta lectura, aunque extrema, permite comprender que el valor pedagógico del fútbol podría encontrarse más en la posibilidad de resignificar la norma como recurso ético y democrático dentro de la escuela que en su función recreativa, lo cual constituiría un horizonte indispensable para la formación de la autodisciplina en los estudiantes. Así mismo, este autor recupera visiones que contraponen esa mirada reduccionista y subraya que *“el fútbol es también una práctica festiva que genera en las personas procesos de identidad y mecanismos de reconocimiento”* (p.106), en consecuencia, este planteamiento evidencia la importancia de enseñar a los niños y niñas a optar por la cooperación, el respeto y la justicia frente a los dilemas de la competencia; en este sentido, la unidad didáctica no se orienta únicamente al cumplimiento externo de las reglas, sino que procura fortalecer una autodisciplina vinculada a valores colectivos, democráticos y humanistas.

Finalmente, retomando estas aportaciones, se puede afirmar que el fútbol como juego de competencia ofrece a los estudiantes la posibilidad de experimentar, en un mismo espacio, la tensión entre pasión y norma, entre libertad y regulación, entre deseo de ganar y compromiso con lo justo. Como señala Alabarces (2003), *“una de las principales tareas que se le pedía y reconocía al fútbol era la de contribuir a la elevación de los niveles culturales y morales del pueblo”* (p.203), lo cual refleja que su potencial educativo trasciende el rendimiento físico. Por ello, en el marco de la unidad didáctica *Entre Reglas y Retos*, el fútbol puede asumirse como un espacio formativo donde la norma deja de percibirse como imposición y tiende a interiorizarse como convicción ética, y donde la disciplina se transforma en autodisciplina como fundamento de la vida escolar y ciudadana.

En coherencia con esta comprensión pedagógica del fútbol como práctica ética y social, las adaptaciones metodológicas, planificaciones de las sesiones y criterios de evaluación que materializan este enfoque pueden consultarse en los Anexos Tablas 4 ... 9, donde se detalla la manera en que el juego de competencia fue incorporado en la unidad didáctica *Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente hacia la Autodisciplina*.

## **Diseño de Contenidos de la Unidad Didáctica**

El diseño de contenidos de esta unidad didáctica se fundamenta en los principios del paradigma sociocrítico y la pedagogía crítica, orientando la formación de la autodisciplina como una construcción ética, autónoma y situada, en este sentido, se reconoce que dicha autodisciplina no puede surgir de la imposición de normas externas, sino de un proceso colectivo que se nutre de experiencias pedagógicas significativas que interpelan al sujeto, lo comprometen en la deliberación y le permiten actuar en coherencia con acuerdos éticamente asumidos, por ello, el juego de competencia se establece como el dispositivo central de mediación pedagógica, que lejos de ser una simple actividad recreativa se convierte en una práctica estructurada capaz de articular el desarrollo motriz, la reflexión ética y la autorregulación emocional en contextos reales de interacción, donde la norma no se impone sino que se vive, se negocia y se transforma, de manera que el sujeto se forma en la experiencia de respetar acuerdos, gestionar conflictos, deliberar colectivamente y asumir responsabilidades compartidas.

La secuencia en las experiencias pedagógicas se estructura en tres momentos pedagógicos: preimpacto, impacto y postimpacto, definidos según el estilo de enseñanza divergente, cada fase está pensada para favorecer procesos de exploración, problematización, toma de decisiones éticas y construcción colectiva del sentido del juego, en escenarios donde la corporeidad adquiere un carácter expresivo, simbólico y ético-relacional.

Por tanto, la selección de contenidos se organiza en torno a los elementos que involucran el quehacer docente y la representación en el estudiante desde su corporeidad, por lo cual comprende elementos como corporal, lo ético y lo ciudadano, los cuales se articulan en una propuesta que promueve la cooperación, la resolución dialógica de conflictos y el respeto por la diferencia, esta mirada se distancia de modelos centrados en el rendimiento técnico o la obediencia conductista, y apuesta por una enseñanza liberadora que permita a los niños y niñas vivenciar el juego como un proceso formativo, emancipador y éticamente significativo.

Ahora bien, basado en los tres niveles del desarrollo moral, se puede establecer que son necesarios tres momentos fundamentales para la formación de la autodisciplina en el sujeto, el primer momento corresponde a la autoobservación y observación analítica del contexto, en el cual el estudiante analiza el desarrollo de las actividades en este caso, los juegos y, con base en las reglas, decide si las asume o simplemente no las incorpora; el segundo momento es el

enjuiciamiento y la democratización de las normas, donde se hace necesaria una pausa en el juego para debatir sobre el manejo de las reglas y evaluar si estas se están cumpliendo conforme a los acuerdos colectivos; este ejercicio crítico da paso a un tercer momento, en el que surgen nuevas normas que contribuyen a la consolidación de la autodisciplina, en el marco de un ejercicio democrático, el sujeto no solo acepta las normas, sino que también las construye de manera libre y espontánea, dando lugar así a lo que se denomina autorrespuestas conscientes, es decir, la aceptación ética de la norma y el desarrollo de una disciplina autónoma.

Lo anteriormente mencionado, da paso a presentar la ficha de transversalidad pedagógica que da cuerpo y coherencia a esta propuesta, dicha ficha organiza los contenidos en función de los momentos didácticos, los objetivos de formación, las estrategias pedagógicas y los criterios de evaluación, integrando el juego de competencia como escenario para la construcción de la autodisciplina:

Tabla 1

Transversalidad pedagógica.

TRANSVERSALIDAD PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE LA AUTODISCIPLINA A TRAVÉS DEL JUEGO DE COMPETENCIA, UNA PERSPECTIVA SOCIO-CRÍTICA					
<b>Objetivo:</b> Fomentar la autodisciplina en estudiantes de 9 a 12 años mediante experiencias pedagógicas basadas en juegos de competencia que, desde una perspectiva ética, corporal y socio-crítica, promuevan la reflexión, la apropiación crítica de normas y la expresión de la corporeidad.					
Kohlberg Etapas del Desarrollo Moral		Contenidos de la Autodisciplina	Momentos de la experiencia pedagógica	Expresión de la Conducta en la Corporeidad	Reglas y/o Normas
Nivel Convencional	Estadio 3 - Expectativas Interpersonales	Autobservación - observación analítica del contexto	Estímulo - Fase de Pre-Impacto	Sentir - Disonancia Cognitiva	
	Estadio 4 - Sistema Social y Conciencia	Enjuiciamiento y democratización de las normas.	Mediación - Fase de Impacto	Pensar - Razonar Posibilidades y Democratizarlas	
		Auto respuestas conscientes - Aceptación de la norma y disciplina miento autónomo.	Respuesta - Post-Impacto	Hacer - Apropiar e Incorporar	
<b>Juegos de Competencia</b>					
IAP - Ficha de Observación Participativa - Cuestionario Auto-reflexivo para Estudiantes					

**Fuente: Elaboración Propia**

Esta ficha da cuenta de un ejercicio pedagógico que permite transversalizar los contenidos de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg con elementos propios identificados como fundamentales para la formación de la autodisciplina; concibiendo esta como un proceso que se origina en la razón, integrando componentes de conciencia crítica y análisis reflexivo,

tales como la autoobservación, el enjuiciamiento y las respuestas derivadas del ejercicio de reflexión, así mismo, la tabla evidencia la incidencia del estilo de enseñanza tipo G resolución de problemas, durante el momento de desarrollo de la unidad didáctica, articulando de manera coherente los aspectos de la corporeidad con los contenidos formativos de la autodisciplina, esta integración se enlaza, además, con las fases de la experiencia pedagógica y se ajusta a la etapa del desarrollo moral convencional, en consonancia con las características evolutivas que presentan los estudiantes destinatarios de la propuesta.

Ahora bien, lo anteriormente expuesto da paso a la presentación de la estructura general de la unidad didáctica, (Véase Anexo Tabla 2), en la cual se articulan los contenidos propios del juego con los elementos fundamentales para la formación del desarrollo moral y la autodisciplina, este esquema, denominado “Macro diseño pedagógico de la unidad didáctica: Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina”, se constituye en el eje organizador de la propuesta y podrá consultarse de manera detallada en el apartado de anexos.

Entonces, en dicho macro diseño se dispone la secuencia de seis sesiones que, organizadas en fases de preimpacto, impacto y postimpacto, orientan un recorrido progresivo desde la observación inicial de las disposiciones frente a las normas hasta su apropiación crítica y consciente, cada sesión articula objetivos específicos con contenidos ético-corporales, estrategias metodológicas basadas en el estilo de enseñanza por resolución de problemas y criterios de evaluación centrados en la autorregulación, la cooperación y la deliberación ética; así mismo, el macro integra los ejes transversales de la propuesta, lo ético, lo ciudadano y lo corporal, con las dinámicas propias del juego de competencia, configurando un entramado pedagógico que conecta sentir, pensar y actuar en experiencias significativas, de este modo, más que una simple programación de actividades, el macro diseño constituye un mapa formativo que organiza los momentos didácticos, visibiliza los procesos de reflexión crítica y proyecta la construcción de la autodisciplina como un aprendizaje situado, democrático y humanizador.

En síntesis, el macro diseño pedagógico no se reduce a un instrumento organizativo, sino que se configura como una guía formativa que traduce los fundamentos teóricos en una práctica pedagógica situada, al reunir en un mismo entramado los contenidos, objetivos, estrategias y criterios de evaluación, favorece la coherencia entre lo que se propone, lo que se hace y lo que se espera lograr; así, constituye la carta de navegación de la unidad didáctica, cuya descripción

completa se podrá consultar en los anexos, mientras que aquí se enfatiza su valor como articulador de los principios sociocríticos y de la apuesta por la autodisciplina como construcción ética, democrática y humanizadora.

De esta manera, el macro diseño pedagógico se consolida como el eje estructurante de la propuesta didáctica, articulando de forma clara los contenidos ético-corporales con los momentos pedagógicos y las estrategias propias del estilo de enseñanza por resolución de problemas, su valor radica en que no se limita a secuenciar actividades, sino que orienta intencionadamente el desarrollo de experiencias significativas que favorecen la reflexión, la deliberación y la apropiación crítica de las normas a través del juego.

Ahora, cada una de las sesiones responde a las características del estadio convencional del desarrollo moral, situándonos en una población específica de los 9 a los 12 años, y en el cual los estudiantes comienzan a comprender que las normas tienen sentido cuando se construyen colectivamente y buscan el bienestar común, por ello, el juego no se presenta como un simple recurso didáctico, sino como un escenario simbólico en el que los niños y niñas pueden experimentar, cuestionar y reconstruir acuerdos, desarrollando así su autodisciplina de manera ética, autónoma y situada, por tanto, el macro diseño da continuidad a los principios del paradigma sociocrítico y a la apuesta formativa de esta investigación, promoviendo una pedagogía centrada en el diálogo, la corporeidad y la construcción de sentido, permitiendo transitar de una lógica de obediencia a una lógica de compromiso, posicionando al juego como dispositivo que transforma la norma en experiencia vivida y la disciplina en convicción interior.

### **Planificación Pedagógica de la unidad didáctica: Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina**

Una vez definido el horizonte ético, metodológico y pedagógico de esta propuesta, y en coherencia con los lineamientos de la Institución Educativa Distrital Colegio León de Greiff, se abre el camino para desplegar las experiencias concretas que le otorgan sentido al ejercicio desarrollado hasta ahora, de este modo, las sesiones planteadas no se reducen a un simple conjunto de actividades, sino que se constituyen en espacios vivos donde el juego adquiere un valor profundamente formativo, permitiendo a los estudiantes vivenciar tensiones, expresar emociones, tomar decisiones y construir normas en comunidad, ello corresponde con la visión

institucional que concibe al estudiante como un sujeto histórico, crítico y transformador de su realidad.

Cada una de estas experiencias pedagógicas fue diseñada en articulación con las estructuras previamente planteadas en el macro diseño pedagógico de la unidad y la ficha de transversalidad pedagógica para la formación de la autodisciplina desde una perspectiva sociocrítica (Véase Tabla 1 “Transversalidad pedagógica” y la Tabla 2 “Macro diseño pedagógico de la unidad didáctica”), las cuales dialogan con los principios institucionales de respeto, autonomía, responsabilidad y solidaridad; dichas estructuras ofrecen el marco ético, corporal y reflexivo que otorga sentido al juego como dispositivo formativo, integrando la etapa convencional del desarrollo moral con los momentos pedagógicos y la vivencia de la norma en la corporeidad, por tanto, en esta lógica, cada sesión podría configurarse como una experiencia situada en la que el juego, más allá de ser solo una estrategia didáctica, puede convertirse en un escenario simbólico de reflexión ética, apropiación crítica de la norma y construcción progresiva de la autodisciplina, donde sentir, pensar y actuar se entrelazan en el propósito de formar estudiantes autónomos, conscientes y comprometidos con la convivencia democrática.

Conviene aclarar que la planificación expuesta corresponde a un ejercicio preliminar o piloto, orientado a ensayar las dinámicas de la unidad didáctica y a recolectar insumos para una futura implementación con mayor rigurosidad en el marco de la maestría; por tanto, no constituye un ejercicio terminado, sino un acercamiento que permitió poner a prueba los instrumentos y observar la viabilidad de las estrategias pedagógicas, las fichas completas de cada sesión y la Ficha de Observación Participativa pueden consultarse en los anexos en la Tabla 3, donde se detalla la se detallan los criterios e indicadores empleados para sistematizar las evidencias de comportamiento individual y grupal.

Las seis sesiones implementadas (Véase tablas de la 4 a la 9) compartieron una estructura temporal y metodológica definida en tres fases: preimpacto (20 minutos, orientados a la activación corporal, problematización y planteamiento del reto), impacto (40 minutos, centrados en el juego de competencia reglado o actividad práctica) y postimpacto (20 minutos, destinados a la reflexión colectiva, el debate ético y la autorreflexión escrita). Cada una de ellas buscó articular el componente lúdico con la reflexión ética, en coherencia con los objetivos de la

unidad didáctica, a continuación, se presenta de forma sintética lo que se implementó en cada sesión:

### ***Sesión 1 - Explorando quién soy y cómo actúo (Diagnóstico inicial)***

La primera sesión tuvo como propósito diagnosticar las disposiciones iniciales de los estudiantes frente a la norma y el juego, se inició con un rompehielos corporal y un ejercicio lúdico-simbólico que permitió observar formas espontáneas de organización y autocontrol; en la fase de impacto se propuso una actividad reglada sencilla, con acuerdos implícitos y otros negociados colectivamente, mientras el docente asumió un rol de observador-facilitador; En la postimpacto se plantearon preguntas orientadoras (¿respeté la norma? ¿qué me llevó a hacerlo o no?), lo que permitió registrar los primeros indicios sobre aceptación o rechazo de reglas y estrategias de autorregulación.

El instrumento principal fue la Ficha de Observación Participativa (ver anexo), diseñada para sistematizar evidencias de comportamiento individual y grupal relacionadas con aceptación de normas, búsqueda de equidad, respeto y comunicación democrática, resolución de problemas, gestión emocional y reflexión crítica en las tres fases de la experiencia, la información recolectada busco valorar el desarrollo de la autodisciplina a la luz del enfoque del desarrollo moral en su estadio convencional y del estilo de enseñanza por resolución de problemas.

### ***Sesión 2 - Promoviendo la norma y su construcción colectiva***

Orientada a la construcción deliberada de normas, esta sesión introdujo juegos reglados (fútbol reducido u otras dinámicas de equipo) en los que los estudiantes debían consensuar reglas antes de jugar, el preimpacto problematizó la justicia de las normas; en el impacto se observó cómo la explícita negociación normativa transforma la dinámica lúdica; en el postimpacto se evaluaron colectivamente las reglas y se registraron propuestas de modificación. Aporte pedagógico: evidencia de que la norma discutida y pactada incrementa la adhesión colegiada y facilita la cooperación.

### ***Sesión 3 — Deliberación ética: jugar con reglas (acepto y respeto)***

Esta sesión promovió deliberaciones ante decisiones ambiguas dentro del juego (fallos arbitrales, conductas límites), se diseñaron situaciones provocadoras para generar disonancia cognitiva y forzar la toma de posición; durante el impacto se estimuló la negociación con roles

rotativos (árbitro, defensor del jugador, mediador); el postimpacto combinó debate grupal y escritura reflexiva individual, permitiendo observar procesos de argumentación moral incipiente y la gestión de emociones asociadas al conflicto. Instrumentos: diario de campo, debate ético grupal y escritura individual.

#### ***Sesión 4 - Viviendo en las reglas: tomando decisiones éticas en el juego***

Centrada en la cooperación y la responsabilidad, esta sesión utilizó juegos de equipo con metas compartidas para evidenciar la interdependencia entre las acciones individuales y el logro colectivo. En el impacto se trabajó la asunción de roles, la toma de decisiones estratégicas y la sanción consensuada de faltas. En la postimpacto se analizó la distribución de responsabilidades y se reflexionó sobre equidad y beneficio colectivo frente al interés individual.

#### ***Sesión 5 - Sentir, pensar y hacer la disciplina***

Con un énfasis explícito en la regulación emocional, la sesión promovió ejercicios de identificación y gestión de estados afectivos (calentamientos expresivos, ejercicios de control respiratorio y juegos con reglas que pongan a prueba la frustración); en el impacto se observaron estrategias de control de impulsos y en la postimpacto se trabajó la relación entre emoción, norma y consecuencia mediante relatos y autorreflexión escrita, este espacio permitió afinar criterios para evaluar la regulación emocional en la rúbrica.

#### ***Sesión 6 - Viviendo en las reglas, tomando decisiones éticas (síntesis)***

Sesión de cierre y síntesis que integró dilemas morales complejos en situaciones de juego y demandó a los estudiantes producir acuerdos transformados a partir de lo vivido en las sesiones anteriores, el ejercicio final combinó partido reglado, pausas de deliberación en campo y una devolución escrita y dialogada; en términos de recuperación de aprendizajes, la sesión mostró evidencias tempranas de apropiación normativa y emergente autorregulación fundamentada en argumentos éticos más que en el temor a la sanción.

### **Unidad de Análisis**

La unidad de análisis que se presenta a continuación surge de la sistematización de seis sesiones implementadas en la propuesta didáctica *Entre reglas y retos: el juego como puente hacia la autodisciplina*, este ejercicio, concebido como prueba piloto en el marco de la

especialización, constituye una primera aproximación a la forma en que los niños y niñas de entre 9 y 12 años se relacionan con la norma, la equidad, el respeto, la resolución de conflictos, la gestión emocional y la reflexión crítica en contextos lúdicos; más que conclusiones definitivas, los hallazgos podrían ofrecer claves interpretativas para comprender cómo el juego puede funcionar como dispositivo pedagógico de formación ética y ciudadana, proyectando horizontes para futuras investigaciones en la maestría. Las evidencias empíricas que sustentan este análisis; diarios de campo, fichas de observación y producciones escritas de los estudiantes se encuentran disponibles en los anexos.

Las categorías de análisis no emergen de manera arbitraria, sino de la articulación entre referentes teóricos, propuesta pedagógica y observación sistemática del aula, en cada una se cruzan los aportes de autores clásicos y contemporáneos con lo vivido por los estudiantes, permitiendo iluminar distintos aspectos de la autodisciplina en construcción; ahora, la descripción y ejemplificación de cada categoría se apoya en extractos del trabajo de campo consignados en los anexos, los cuales refuerzan la validez interpretativa del análisis:

1. **Aceptación o rechazo de la norma:** Esta categoría parte de la pregunta por el lugar que ocupa la norma en la vida del sujeto: ¿se vive como mandato impuesto o como acuerdo asumido?, siguiendo a Kohlberg, (1992), en el estadio convencional temprano los niños cumplen las reglas en función de la aprobación social, lo que implica una obediencia aún heterónoma; Kant, (2007) recuerda que *“la disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino de humanidad”* (p. 1). Observar cómo los estudiantes aceptan o rechazan la norma permite identificar ese umbral entre la obediencia externa y la construcción de una disciplina autónoma.
2. **Búsqueda de equidad o beneficio personal o colectivo:** La equidad es una dimensión central de la vida en comunidad, Kohlberg (1992) señala que, en el nivel convencional, emerge la tensión entre justicia y conveniencia personal, por lo que, explorar esta categoría permite reconocer si el sujeto se sitúa desde un interés individual o si logra trascender hacia la construcción del bien común, en palabras de Durkheim, (1925), *“la regla nos enseña a moderarnos, a dominarnos; es un instrumento de liberación y de libertad”* (p. 69). Analizar esta tensión es clave para comprender cómo se transita hacia la autodisciplina como compromiso con la justicia compartida.

3. **Respeto y comunicación democrática:** El respeto mutuo y la comunicación son condiciones de posibilidad para cualquier construcción colectiva, de esto, Piaget (1984), advierte que la autonomía surge cuando *“la regla deja de ser exterior y pasa a ser producto de la voluntad colectiva”* (p. 57), por su parte, Freire (2005), enfatiza que *“nadie educa a nadie, los hombres se educan en comunión”* (p. 61); esta categoría resulta fundamental porque permite observar si el grupo logra transformar el grito en palabra dialogada, y el mandato en acuerdo democrático, condición indispensable de la autodisciplina.
4. **Resolución de problemas y toma de decisiones:** La autodisciplina no se limita a obedecer normas, sino que implica capacidad de decidir en situaciones de conflicto, en cuanto esto, Vygotski (2009) sostiene que *“el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego”* (p. 151), pues allí debe elegir entre su deseo inmediato y las reglas que organizan la convivencia, esta categoría permite analizar cómo los sujetos afrontan dilemas, qué criterios usan para tomar decisiones y hasta qué punto esas elecciones se orientan por principios colectivos, lo que marca un avance hacia estadios más complejos de juicio moral (Kohlberg, 1992).
5. **Regulación y gestión emocional frente al conflicto:** La dimensión afectiva atraviesa todo proceso de autodisciplina, sin capacidad de gestionar la ira, la frustración o la euforia, las normas se vuelven frágiles, Kant (1803), lo subraya al afirmar que la educación debe enseñar al niño a *“pensar y a obrar por principios”* (p. 5), lo que supone encauzar las emociones hacia fines racionales y éticos; observar esta categoría es esencial, ya que la autodisciplina no se limita al ámbito cognitivo o normativo, sino que requiere aprender a gobernar las emociones como parte constitutiva de la vida moral.
6. **Reflexión y autoobservación crítica:** Finalmente, la capacidad de autorreflexión es el núcleo de la autonomía moral, en etapas iniciales, como explica Kohlberg (1992), los sujetos tienden a evaluar las acciones en función de expectativas externas, sin embargo, la autodisciplina solo se consolida cuando aparece la conciencia crítica sobre la propia conducta, en concordancia, Piaget (1984), sostiene que *“la regla del juego se presenta al niño como resultado de una libre decisión... digna de respeto en la medida en que hay un consentimiento mutuo”* (p. 306); por ello, esta categoría es fundamental para valorar si el

estudiante comienza a reconocerse como sujeto responsable, capaz de analizar sus propias acciones y de interiorizar principios éticos.

En conjunto, estas seis categorías ofrecen un marco conceptual para comprender cómo la autodisciplina se construye en el cruce entre norma, equidad, diálogo, resolución de conflictos, gestión emocional y reflexión crítica, son dimensiones que permiten observar no solo el cumplimiento de reglas, sino el tránsito hacia la autonomía ética y ciudadana, a la luz de la autodisciplina, propósito central de esta investigación.

### **Análisis de la experiencia vivida: la voz de los Niños y las Niñas y la Construcción de la Autodisciplina**

El análisis que se presenta a continuación recoge la riqueza de lo acontecido en el aula durante la implementación de la propuesta didáctica *Entre reglas y retos: el juego como puente hacia la autodisciplina*, a través de la triangulación entre el diario de campo, las fichas de observación participativa y las reflexiones escritas y orales de los estudiantes, se busca comprender cómo los niños y niñas experimentaron, resignificaron y problematizaron la norma en contextos lúdicos.

Ahora bien, más allá de describir conductas, este apartado pretende mostrar la dinámica viva de la autodisciplina en formación, es decir, cómo se acepta o se rechaza la norma, cómo se negocia la equidad, cómo se transforman los gritos en diálogo, cómo se afrontan los conflictos y cómo las emociones median el cumplimiento de los acuerdos; en cada categoría, las voces infantiles dialogan con los referentes teóricos de Kant, Piaget, Kohlberg, Vygotski, Freire, entre otros, iluminando tensiones y aprendizajes que configuran el tránsito de la obediencia heterónoma hacia una disciplina más consciente, ética y compartida. Así, este análisis no ofrece verdades acabadas, sino claves interpretativas sobre la manera en que el juego se convirtió en un laboratorio pedagógico donde los estudiantes ejercitaron la justicia, la autorregulación, el respeto mutuo y la reflexión crítica, mostrando que la autodisciplina se construye en la práctica, en medio de tensiones, resistencias y posibilidades de crecimiento.

#### ***Aceptación o Rechazo de la Norma***

En las primeras sesiones, la relación de los estudiantes con la norma se mostró ambivalente, la aceptaban cuando les beneficiaba, pero la rechazaban cuando sentían que

limitaba sus intereses, en una aproximación que se desarrolló del diario de campo, quedó registrado cómo expresaban frases como *“esa regla no sirve porque me perjudica”*, señalando una vivencia de la norma como imposición externa más que como acuerdo compartido.

Este comportamiento refleja lo que Kohlberg (1992), ubica en el estadio 3 del nivel convencional, donde la norma se cumple en función de la aprobación social y no como convicción autónoma, en esta línea, Kant (1803), advertía que *“la disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino de humanidad”* (p. 1), y lo vivido en el aula confirma esta tensión, los impulsos inmediatos tendían a imponerse sobre el acuerdo colectivo. Sin embargo, estas resistencias no constituyeron un obstáculo, sino un punto de partida pedagógico, el rechazo a la norma generó dilemas morales que abrieron la posibilidad de discutir colectivamente y reflexionar sobre el sentido de las reglas, confirmando lo que Piaget (1984) decía; *“cuando la regla deja de ser exterior a los niños [...] la obediencia individual deja de ser espontánea”* (p. 57), así, la experiencia mostró que el tránsito hacia la autodisciplina se da justamente en el conflicto entre obediencia heterónoma y autonomía.

### ***Búsqueda de Equidad o Beneficio Personal o Colectivo***

Durante la construcción de reglas y en el desarrollo de los juegos, se hizo evidente la tensión constante entre intereses individuales y el bien común, algunos estudiantes intentaban equilibrar equipos o escuchar a sus compañeros, pero muchos priorizaban sus propios gustos y conveniencias, el docente debió intervenir para garantizar que todas las voces fueran escuchadas; por otra parte, las reflexiones escritas de los niños fueron reveladoras: *“si no cumplimos todos la regla, el juego no sirve”*; esta afirmación muestra que, aunque la práctica estuvo marcada por intentos de imponer preferencias, también emergió la comprensión incipiente de la equidad como condición para que el juego se sostenga.

Lo sucedido confirma la lectura de Kohlberg, (1992), quien señala que en el nivel convencional los niños reconocen la justicia, pero aún subordinada a la conveniencia personal, Kant (2007), entiende la disciplina como el paso de las inclinaciones individuales hacia compromisos colectivos, condición de la libertad responsable, y en palabras de Durkheim, (1925), *“la regla nos enseña a moderarnos, a dominarnos; es un instrumento de liberación y de libertad”* (p. 69); en este sentido, la experiencia mostró que el juego es un laboratorio práctico donde la equidad deja de ser un discurso abstracto para convertirse en vivencia concreta.

### ***Respeto y Comunicación Democrática***

La comunicación en las primeras sesiones se caracterizó por interrupciones, gritos y la necesidad de mediación adulta, el respeto por los turnos y la escucha activa resultaron difíciles de sostener, lo que evidenció un ejercicio de diálogo más cercano al cruce de voces simultáneas que a la construcción colectiva; un momento clave ocurrió en la tercera sesión: al debatir si debía detenerse el partido tras una ruptura de las reglas, algunos estudiantes insistieron en continuar, mientras otros propusieron renegociar los acuerdos; aunque el debate estuvo cargado de silencios evasivos y reclamos, también aparecieron intentos de transformar el grito en palabra dialogada.

Este proceso se explica desde Piaget (1984), quien señala que la autonomía surge cuando la regla pasa de ser impuesta a ser producto de la voluntad colectiva, por su parte, Freire (2005) recuerda que *“los hombres se educan en comunión”* (p. 61), subrayando que la comunicación no es un añadido, sino condición de la convivencia democrática, la experiencia reveló, entonces, que la autodisciplina no se limita al cumplimiento de normas, sino que exige el aprendizaje de la escucha y la palabra como prácticas de libertad compartida.

### ***Resolución de problemas y toma de decisiones***

Los conflictos surgidos en el juego obligaron a los estudiantes a improvisar soluciones y a tomar decisiones colectivas, un episodio decisivo ocurrió en la cuarta sesión, cuando el árbitro fue retirado, el grupo tuvo que resolver disputas sin una autoridad externa, algunos pidieron volver al control adulto, mientras otros defendieron la necesidad de autorregularse; Estas discusiones podrían entenderse como un posible tránsito hacia el estadio 4 de Kohlberg (1992), donde la norma deja de asumirse solo para agrandar al grupo y se comprende como principio que sostiene el orden social; así mismo, Vygotski (2009) ya había advertido que *“el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego”* (p. 151), justamente porque este confronta el deseo inmediato con las exigencias colectivas.

El rol del docente fue clave desde el estilo divergente de Mosston (1996), planteando preguntas que impulsaron al grupo a pensar alternativas en lugar de imponer soluciones, así, lo vivido confirma que la autodisciplina implica ejercitar la toma de decisiones en situaciones de conflicto, aprendiendo a balancear deseo, norma y justicia.

### ***Regulación y gestión emocional frente al conflicto***

Las emociones atravesaron toda la experiencia, entusiasmo, frustración, rabia y alegría se expresaron de manera intensa, hubo momentos en que las discusiones escalaron con gritos y gestos de enojo, pero también reconciliaciones rápidas que permitieron retomar el juego; en la quinta sesión, el ejercicio con emojis ayudó a los estudiantes a reconocer cómo la furia solía romper acuerdos mientras la alegría favorecía la cooperación, un estudiante escribió: *“cuando me dio rabia hice trampa, pero cuando estaba feliz sí respeté la regla”*. estas expresiones confirmaron que la autodisciplina no es solo un proceso cognitivo, sino profundamente emocional.

Kant (1803), sostenía que la educación debe enseñar a *“pensar y obrar por principios”* (p. 5), lo que supone encauzar las emociones hacia fines éticos, idea que complementa Vygotski (2009) al afirmar que el juego exige del niño su máximo autocontrol, en este sentido, la experiencia mostró que el aprendizaje de la autodisciplina pasa por aprender a reconocer y regular emociones, condición indispensable para sostener la convivencia democrática.

### ***Reflexión y autoobservación crítica***

El mayor avance se dio en la capacidad de los estudiantes para mirarse a sí mismos, al inicio predominaba la tendencia a culpar a los demás por las faltas, sin embargo, hacia la sexta sesión aparecieron reflexiones como: *“me dio enojo y rompí la regla”*; este reconocimiento marca un tránsito hacia la autoconciencia moral. Según Kohlberg (1992), este paso supone superar la dependencia de la presión externa y avanzar hacia principios internos, así mismo, Piaget (1984), lo explica cuando afirma que *“la regla del juego se presenta como resultado de una libre decisión digna de respeto en la medida en que hay consentimiento mutuo”* (p. 306).

La experiencia mostró que la autoobservación crítica no surge de manera inmediata, sino en la práctica de cuestionar lo vivido, de escribir y dialogar sobre la propia conducta, así, el juego se consolidó como un espacio donde los niños comenzaron a reconocerse como sujetos responsables, capaces de analizar sus acciones y de interiorizar principios éticos que sostienen la autodisciplina.

## **Conclusiones de la Unidad Didáctica: El Juego Como Camino Hacia la Autodisciplina**

La implementación de la unidad didáctica permitió constatar que el juego de competencia se configuró como un escenario pedagógico propicio para trabajar la autodisciplina como dimensión ética y formativa, a lo largo de las seis sesiones, los estudiantes transitaron desde una obediencia heterónoma marcada por la presión externa y la búsqueda de beneficio individual, hacia formas más autónomas de regulación, donde la norma comenzó a asumirse como un acuerdo compartido y necesario para sostener la convivencia. En primer lugar, se evidenció que la norma opera como un verdadero dispositivo pedagógico, más allá de organizar el juego, visibiliza tensiones éticas en torno a la justicia, la equidad, la autoridad y la corresponsabilidad; lo observado confirma lo planteado por Kant (1803), en cuanto a que la disciplina no anula la libertad, sino que la posibilita en la medida en que orienta los impulsos hacia fines comunes.

En segundo lugar, el análisis mostró que la autodisciplina emerge en la intersección entre emoción, reflexión y acción compartida, las experiencias lúdicas estuvieron atravesadas por emociones intensas (alegría, frustración, enojo), que obligaron a los estudiantes a ejercitar el autocontrol y la regulación de sus conductas, en diálogo con Vygotski (2009), se observó que el juego demanda altos niveles de autorregulación, pues constantemente confronta al niño con el dilema entre lo que desea hacer y lo que las reglas le permiten.

Como tercer elemento concluyente, se sostiene que, la sistematización permitió comprender que la reflexión crítica y el diálogo son condiciones necesarias para que la norma se transforme en convicción autónoma, tal como sostiene Freire (2005), el diálogo es una práctica humanizadora que permite pasar de la obediencia impuesta a la construcción consciente de acuerdos; las voces infantiles, recogidas en las escrituras reflexivas y debates, mostraron un avance progresivo hacia la autocrítica y el reconocimiento de la responsabilidad personal en los conflictos.

Ahora bien, los hallazgos confirman lo señalado por Piaget (1984) y Kohlberg (1992), los estudiantes entre 9 y 12 años se ubican en estadios convencionales de desarrollo moral, donde la norma se asume principalmente por aprobación externa; sin embargo, las experiencias de juego colectivo abrieron la posibilidad de avanzar hacia niveles más autónomos, en los que la equidad y la justicia se reconocen como valores en sí mismos.

Finalmente, puede afirmarse que la unidad didáctica contribuyó a resignificar la disciplina en la escuela, superando su sentido de imposición externa para comprenderla como autodisciplina: un proceso gradual de formación ética que articula cuerpo, emoción y razón en el marco de experiencias lúdicas compartidas, por su parte, el juego se evidenció como un posible puente pedagógico para el desarrollo de la autorregulación y la responsabilidad compartida, no por miedo a la sanción, sino por compromiso con la justicia, la corresponsabilidad y la vida en comunidad.

### **Conclusiones Generales: El Juego Como Dispositivo Para La Formación de la Autodisciplina y Principales Consideraciones.**

La investigación partió de la pregunta: ¿de qué manera algunas narrativas de la escuela y la práctica pedagógica del juego como dispositivo contribuyen a la formación de un sujeto autodisciplinado; a lo largo de la experiencia, los hallazgos sugieren que la autodisciplina difícilmente emerge de la mera imposición de normas ni de discursos externos, sino que se configura en el espacio vivencial del juego, donde la norma se experimenta, se discute, se cuestiona y se reconstruye colectivamente.

La sistematización de la unidad didáctica *Entre reglas y retos: el juego como puente hacia la autodisciplina* permitió observar que los estudiantes transitaron de la obediencia heterónoma hacia formas más autónomas de regulación moral. En los momentos de aceptación y rechazo de la norma, en los conflictos sobre justicia y equidad, en la necesidad de comunicarse democráticamente o de contener las emociones en medio del juego, se hicieron visibles aprendizajes éticos que no hubieran sido posibles únicamente desde la instrucción teórica, tal como lo señalaba Vygotski (2009), “*el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego*” (p. 151), y este hallazgo se confirmó en la práctica.

Así, se reafirma lo planteado en el primer objetivo de la investigación: la disciplina se resignifica como autodisciplina; ya que en lugar de entenderse como un mecanismo de control externo, se entiende como un proceso ético de autogobierno que requiere mediación pedagógica, tal como sostenía Kant (1803) al establecer que la disciplina no suprime la libertad, sino que la posibilita al encauzar los impulsos hacia fines compartidos, esto lleva a pensar entonces, que la experiencia recogida en esta investigación confirma que, en la escuela, esa posibilidad se

concreta cuando la norma se asume como construcción compartida y no como mandato unilateral.

El segundo objetivo planteaba analizar el papel del juego en el desarrollo de la conciencia ética; lo vivido mostró que el juego de competencia obliga a enfrentar tensiones entre interés individual y bien común, lo cual conduce a deliberaciones colectivas, acuerdos y renegociaciones que fortalecen la equidad, el respeto mutuo y la corresponsabilidad, en esta línea, Freire (2005), recordaba que “*nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión*” (p. 61), y esta investigación evidencia que el juego es ese escenario de comunión donde los niños aprenden a escuchar y a ser escuchados.

Por último, el tercer objetivo que evocaba la elaboración de la unidad didáctica como herramienta pedagógica, permitió constatar que el diseño de experiencias lúdicas con sentido formativo genera aprendizajes profundos en torno a la norma, la emoción y la autorreflexión, en ese sentido, las categorías de análisis empleadas, aceptación o rechazo de la norma, búsqueda de equidad, comunicación democrática, resolución de problemas, gestión emocional y autoobservación crítica, no solo funcionaron como indicadores de observación, sino también como horizontes pedagógicos que orientan futuras prácticas educativas.

En consecuencia, se puede afirmar que el juego constituye un dispositivo pedagógico que articula lo cognitivo, lo emocional y lo social, y que proponiendo un terreno fértil para la formación de la autodisciplina expresada en la corporeidad misma del sujeto, por tanto, esta investigación responde a la pregunta de fondo mostrando que los niños logran construir una disciplina interiorizada cuando las reglas dejan de ser un mandato impuesto y pasan a ser acuerdos asumidos desde la reflexión ética y la corresponsabilidad.

Finalmente, más allá de lo puntual, la experiencia aporta consideraciones que trascienden el proyecto:

- La autodisciplina no es un fin cerrado, sino un camino en permanente construcción que se recorre a través de experiencias vividas.
- Se forma en la interacción, no en el aislamiento: requiere del encuentro con el otro, del diálogo y de la corresponsabilidad.

- Las emociones son constitutivas del aprendizaje; reconocerlas y gestionarlas es clave para que la norma no sea vivida como imposición, sino como elección consciente.
- Los ambientes pedagógicos deben garantizar que la norma sea vivida como libertad y justicia, no como castigo ni restricción.
- El juego puede convertirse en un laboratorio moral y social, donde los niños experimentan tensiones, negocian acuerdos y ejercitan la autorregulación.
- La experiencia lúdica trasciende el aula, proyectando hacia la vida cotidiana sujetos más autónomos, críticos y responsables.

En suma, esta investigación reafirma que a autodisciplina no parecería imponerse, sino construirse, no necesariamente anula la libertad, sino que podría hacerla posible; el juego, en su carácter lúdico, normativo y relacional, puede constituirse en un medio pedagógico para favorecer una educación ética, democrática y humanizadora, donde el niño aprende a gobernarse a sí mismo en comunión con los otros.

### Referencias

- Alabarces, P. (2003). *Futbologías; Fútbol, Identidad y Violencia en América Latina*. Madrid: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Amaya, R. (2007). *La Investigación En La Práctica Educativa: Guía Metodológica De Investigación Para El Diagnóstico Y Evaluación En Los Centros Docentes*,. Madrid: Ministerio De Educación Y Ciencia Dirección General De Educación, Formación Profesional E Innovación Educativa, Centro De Investigación Y Documentación Educativa (Cide).
- Aquino, S. T. (2001). *Suma de Teología*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. Obtenido de <https://www.dominicos.org/media/uploads/recursos/libros/suma/1.pdf>
- Aristóteles. (1985). *ÉTICA NICOMAQUEA*. Madrid: EDITORIAL GREWS, S. A.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica De Argentina. S. A. Obtenido de <https://yorchdocencia.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/bauman-zygmunt-modernidad-lc3adquida.pdf>

- Ballén Cifuentes, Ó., Baquero Garzón , L., Padilla , M., Bernal , D., Lobo, J., & Parra , D. (2021). La convivencia y el clima escolar en Bogotá: una mirada integral. *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)*.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica. .
- Canales, G. S. (2022). *En el mundo de la palabra. Diccionario etimológico de escritura académica*. España: Aula Magna.
- Colegio León de Greiff IED. (2024). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá D.C.: Secretaría de Educación del Distrito.
- Colombia, C. P. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Obtenido de <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de Febrero). *Ley 115 de 1994 ley general de educación*. Obtenido de [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (8 de Noviembre). *Código de la Infancia y la Adolescencia - LEY 1098 DE 2006*. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Corrales, M. E. (2017). *Representación social de disciplina escolar y su influencia en la convivencia escolar ( Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia)*. Repositorio Institucional, Medellín. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10495/9841>
- Correa, A. G. (2008). *La Disciplina Escolar*. Murcia: Universidad de Murcia. Obtenido de [https://www.google.com.co/books/edition/La\\_Disciplina\\_Escolar/Ut2z-INR6psC?hl=es-419&gbpv=1&dq=QUE+ES+LA+DISCIPLINA+ESCOLAR&pg=PA16&printsec=frontcover](https://www.google.com.co/books/edition/La_Disciplina_Escolar/Ut2z-INR6psC?hl=es-419&gbpv=1&dq=QUE+ES+LA+DISCIPLINA+ESCOLAR&pg=PA16&printsec=frontcover)
- Cuadrado, D. G. (2019). *El juego como estrategia para el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo humano en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Naranjal del municipio de Moñitos Córdoba. (Tesis de Maestría, Universidad*

- Pedagógica Nacional*). Repositorio Institucional, Bogotá D.C. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11476>
- DANE. (2011). *Encuesta De Convivencia Escolar Y Circunstancias Que La Afectan, Para Estudiantes De 5° A 11° De Bogotá*. Bogotá D.C.: DANE. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/informacion-regional/convivencia-escolar>
- Deleuze, G. (1990). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *L'Autre journal.*, S.P.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Barcelona: Ediciones Península. Obtenido de [https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros\\_contenido/arxius/44/43948\\_La\\_fabrica\\_de\\_cretinos\\_digitales.pdf](https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/44/43948_La_fabrica_de_cretinos_digitales.pdf)
- Durkheim, É. (1925). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Obtenido de <https://books.google.com.uy/books?id=kS2vevAeGfYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Feo, R. (2010). Orientaciones Básicas Para El Diseño De Estrategias. *nstituto Pedagógico de Miranda*, 220-236. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3342741.pdf>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar : nacimiento de la prisión.- 1a, ed.* Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina s. a.
- Franco, Y. P. (2015). *Disciplina en el aula y conductas disruptivas en los grados 3° y 4° de la Institución Educativa Liceo Juan C. Rocha de Ibagué - Tolima ( Trabajo de grado - Maestría , Universidad del Tolima)*. Repositorio Institucional, Ibague. Obtenido de <https://repository.ut.edu.co/handle/001/1843>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo XXI. Obtenido de <https://practicasdelaen2.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

- Freire, P. (2008). *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno .
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias De Investigación Social Cualitativa* . Medellín: La Carreta Editores.
- García Ferrando, M., Puig Barata, N., & Lagardera Otero, F. (2017). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: PrintCenter. Obtenido de <https://ice.ua.es/ar/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Han, B.-C. (2010). *La Sociedad Del Cansancio*. S.C.: Turolero.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* . Mexico D.F.: INTERAMERICANA EDITORES, S.A. .
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: El juego y la cultura*. Barcelona: Alianza Editorial.
- IDEP. (19 de Agosto de 2021). La convivencia y el clima escolar en Bogotá: una mirada integral Edición No. 6. *Publicación mensual del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Nota Política Pública IDEP*, págs. 1-19.
- INAF. (2014). *El fútbol formativo. Instituto Nacional del Fútbol*. Chile: Instituto Nacional de Fútbol, Deporte y Actividad Física .
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- KANT, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid : Pedro M. Rosario Barbosa. Obtenido de <https://bioetica.colmed5.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Fundamentaci%C3%B3n-a-La-Metaf%C3%ADsica-de-las-Costumbres.-Kant.pdf>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología Del Desarrollo Moral*. Sevilla: Desclée de Brouwer. (2.<sup>a</sup> ed.).
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, (17), 35-46. Obtenido de <https://revistauls.lasalle.edu.co/files-articles/ruls/vol1989/iss17/3/fulltext.pdf>

- Maldonado, J. E. (2018). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL: Paradigmas; cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Bogotá D.C.: Ediciones de la U. .
- Martínez, M. (2004). *Ciencia Y Arte En La Metodología Cualitativa* , . México D.F.: Editorial Trillas.
- MEN. (2018). *Lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogota D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- MEN, M. d. (2022). *DESERCIÓN ESCOLAR EN COLOMBIA: ANÁLISIS, DETERMINANTES Y POLÍTICA DE ACOGIDA, BIENESTAR Y PERMANENCIA*. Bogotá D.C.: MEN.  
Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_34.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf)
- Mosston, S. A. (1996). *La Enseñanza de la Educación Física; La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Mundial, B. (2024). *Observatorio UNESCO-Banco Mundial de la Financiación de la Educación*. Paris: Banco mundial - UNESCO. Obtenido de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391641\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391641_spa)
- ONU. (1948,10 Diciembre). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Pachon, J. O. (2020). *El juego como objeto de enseñanza en la Educación Física. ( Tesis Doctoral, Univerisidad Pedagógica Nacional)*. Repositorio Institucional, Bogotá D.C.  
Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12608>
- Piaget, J. (1984). *El Criterio Moral en el Niño* . Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A. .
- Platón. (1997). *Platón APOLOGÍA DE SÓCRATES Traducción, análisis y notas de ALEJANDRO G. VIGO*. Santiago de Chile: EDITORIAL UNIVERSITARIA, LOS CLASICOS. Obtenido de [https://colegiosancarlosquilicura.cl/wp-content/uploads/2020/04/IV%C2%BAMEDIOS\\_FILOSOF%C3%8DA\\_-LIBRO-Apologia-Socrates-Editorial-Universitaria.pdf](https://colegiosancarlosquilicura.cl/wp-content/uploads/2020/04/IV%C2%BAMEDIOS_FILOSOF%C3%8DA_-LIBRO-Apologia-Socrates-Editorial-Universitaria.pdf)
- Roberto Hernández, C. F. (2010). *Metodología de la investigación*. . Perú. : Interamericana editores, S.A.

- Rousseau, J. J. (1762). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Santander, L. R. (2018). *Foucault y la escena de la escuela actual: desplazamiento de la mirada: problematización de la escuela como reproducción de prácticas gubernamentales y psicopolíticas ( Tesis doctoral - Universidad de Chile)*. Repositorio Académico Institucional, Santiago. Obtenido de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/169824>
- Secretaría de Hacienda Distrital. (2004 ). *Recorriendo Ciudad Bolívar. Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C.* Bogotá D.C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2011). *Monografía Ciudad Bolívar*. Bogotá D.C.: SDP.
- SED. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogota D.C. : Secretaría de Educación del Distrito.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Trigo, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE. Obtenido de [https://www.google.com.co/books/edition/Creatividad\\_y\\_motricidad/W2iGAGszy2IC?hl=es-419&gbpv=1&dq=Trigo,+E.+\(1999\).+Creatividad+y+motricidad.+Barcelona:+INDE.&printsec=frontcover](https://www.google.com.co/books/edition/Creatividad_y_motricidad/W2iGAGszy2IC?hl=es-419&gbpv=1&dq=Trigo,+E.+(1999).+Creatividad+y+motricidad.+Barcelona:+INDE.&printsec=frontcover)
- UNESCO. (2024). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO*. Paris: UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406>
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zuboff, S. (2015). *La era del capitalismo de la vigilancia*. S.C.: PAIDÓS.

## **Anexos**

Los anexos que se presentan a continuación recogen los insumos metodológicos, analíticos y evidenciales que sustentaron la propuesta didáctica *Entre reglas y retos: el juego como puente hacia la autodisciplina*. En ellos se incluyen las tablas de transversalidad y macroestructura pedagógica, los instrumentos aplicados, la planificación de las sesiones, los registros del diario de campo, las producciones de los estudiantes, los cuadros de análisis categorial y, finalmente, las evidencias fotográficas del proceso. Este material complementario permite dar cuenta de la coherencia entre el diseño pedagógico y la experiencia vivida, aportando transparencia y respaldo a los hallazgos de la investigación.

# Macro Diseño Pedagógico De La Unidad Didáctica: Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina

Tabla 2

## Macro Diseño Pedagógico De La Unidad Didáctica

Macro Diseño Pedagógico De La Unidad Didáctica: Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina									
Objetivo Principal: Fomentar la autodisciplina en estudiantes de 9 a 12 años mediante experiencias pedagógicas basadas en juegos de competencia que, desde una perspectiva ética, corporal y socio-crítica, promuevan la reflexión, la apropiación crítica de normas y la expresión de la corporeidad.									
No	Estado de Kohlberg	Contenido de la Autodisciplina	Nombre de la Experiencia	Objetivo de la Experiencia	Contenidos transversales	Momentos de la Experiencia Pedagógica	Actividad	Evaluación	
Sesión 1 "Esta sesión tiene un carácter diagnóstico, por lo que su finalidad es reconocer los puntos de partida de los estudiantes en relación con su autodisciplina, antes que en llegar resultados inmediatos, mostrando preocupación por las reglas que rigen la convivencia con otros, posteriores se podrá ajustar y modificar sus estrategias en función de lo observado en la primera"	Estado 3: Expectativas Interpersonales: El estudiante comienza a reconocer cómo sus acciones afectan a los demás, busca aceptación, mostrando preocupación por las reglas que rigen la convivencia con otros.	Autoobservación, observación analítica del contexto: se invita al estudiante a observar su comportamiento frente a situaciones reales y reconocer sus reacciones y reconocer sus conexiones emocionales y físicas dentro del juego.	Explorando qué soy como actúo	Identificar comportamientos individuales y grupales mediante una sesión diagnóstica basada en el juego de competencia, que genere disonancia cognitiva como punto de partida para reconocer los niveles de autocontrol y la disposición hacia la norma.	Autoobservación, expresión emocional, control del impulso; articulación colectiva, participación y autorregulación.	Pre-impacto - Impacto - Estimulo	Se consulta a los estudiantes qué juego desean realizar, el docente propone una serie de juegos a la luz de los juegos de competencia, así mismo, se genera una situación desequilibrada desde el inicio (por ejemplo: reparto de roles injusto, turnos no equitativos).	Categorías de Análisis: 1. Aceptación o rechazo de la norma 2. Búsqueda de equidad o beneficio personal o colectivo. 3. Respeto y comunicación democrática. 4. Resolución de problemas y toma de decisiones. 5. Regulación y gestión emocional frente al conflicto. 6. Reflexión y autoobservación crítica.  Algunos criterios de observación: - Reacción al rechazo de la norma. - Propone soluciones justas en el juego. - Resistencia a beneficios personales en favor del grupo. - Maneja la frustración ante pérdidas o errores. - Registra críticas constructivas sin actitud defensiva.	
						Fase de Impacto - Medación	Durante el desarrollo del juego, los estudiantes viven activamente la experiencia del conflicto (turnos injustos, reglas ignoradas, desobediencia en los equipos), lo que permite observar sus reacciones espontáneas, niveles de autocontrol y formas de afrontar situaciones conflictivas. Se espera que emerjan tensiones éticas que precipiten el diálogo posterior.		Ficha de observación Participativa / Escritura individual reflexiva
						Post-impacto Respuestas	A través de un debate grupal y una escritura reflexiva individual, orientada por preguntas como: ¿Cómo actué ante la injusticia?, ¿Respeté o rompí normas?, ¿Por qué?, ¿Qué aprendí de la situación? Se recuperan sus voces como insumo para nuevas normas colectivas.		
Sesión 2	Estado 3: Expectativas Interpersonales: Se promueve la construcción conjunta de normas desde la perspectiva del otro, desamblando empatía y sentido de pertenencia al grupo.	Equipamiento y democratización de las normas: Los estudiantes participan activamente en la creación de normas, evaluando su justicia y adecuación desde la colaboración y la reflexión crítica.	Promoviendo la norma y su construcción colectiva	Promover la construcción colectiva de normas justas desde la reflexión ética, el diálogo y la experiencia lúdica.	Autoobservación, expresión emocional, control del impulso; articulación colectiva, participación y autorregulación.	Pre-impacto - Impacto - Estimulo	¿Quién debería decidir las reglas del juego los adultos, los más chicos o todos juntos? ¿Cómo sabríamos si una regla es justa para todos?	Diario de campo / Registro escrito individual de la autorreflexión	
						Impacto - Medación	Se proponen tres juegos y se permite al estudiante elegir cuál jugar. Las normas y las reglas se construyen entre los jugadores.		
						Post-impacto Respuestas	El estudiante vive el juego discutiendo sobre las normas y las reglas haciendo pausas para mejorar la interacción social.		
Sesión 3	Transición del Estado 3 al Estado 4: Los estudiantes se enfrentan a un dilema moral donde debe decidir entre cumplir la norma y verla, valorando el orden del que el juego se juega comenzando a actuar por principios éticos y justicia (Estado 4).	Equipamiento y democratización de las normas: Los estudiantes se enfrentan a la regla transición de la norma y deben deliberar sobre su valor y validez, eligiendo si las respaldan o las cuestionan éticamente.	Deliberación ética: jugar con reglas; aceptar y respeto	Afrontar dilemas morales surgidos en el juego para desarrollar juicio ético, empatía y sentido de justicia.	Sentido ético de la regla, justicia; transparencia; cumplimiento cooperativo de normas.	Pre-impacto - Impacto - Estimulo	El docente busca crear una disonancia cognitiva a partir de la siguiente pregunta: ¿Cris que se actúa con justicia? ¿Por qué?	Diario de campo / Debate ético grupal / Escritura individual reflexiva	
						Impacto - Medación	Se juega un partido de fútbol con reglas pactadas, pero algunos participantes rompen las normas intencionalmente. Los estudiantes deben decidir cómo responder: callarse, rechazar o reflexionar colectivamente.		
						Post-impacto Respuestas	Se permite a los estudiantes tomar las decisiones pertinentes para dar continuidad al juego manteniendo el armónio del mismo. Se promueve al feedback de la experiencia.		
Sesión 4	Estado 4: Sistema social y conciencia: El estudiante acepta y modifica normas por consenso, comprendiendo la función que se le otorga, las reglas que rigen el grupo.	Auto respuestas conscientes - aceptación de la norma y disciplinamiento autónomo: El estudiante toma decisiones autónomas sobre el cumplimiento de normas aceptadas, integrando reflexión, regulación y compromiso colectivo.	Viviendo en las reglas, tomando decisiones éticas en el juego	Promover la reflexión crítica sobre el cumplimiento voluntario de las reglas a través de experiencias corporales que desafíen el orden establecido y generen acuerdos colectivos.	Resolución de conflictos; diálogo; libertad responsable; democracia participativa; conciencia ética.	Pre-impacto - Impacto - Estimulo	Se propone un juego de competencia con reglas preestablecidas que pueden modificarse por consenso, pero el docente genera disonancia cognitiva al favorecer intencionalmente al grupo para promover reflexión ética y cuestionamiento de la equidad en el juego.	Diario de campo / Debate ético grupal / Escritura individual reflexiva	
						Impacto - Medación	Los estudiantes viven el juego discutiendo hasta que entre ellos determinen las reglas.		
						Post-impacto Respuestas	Los estudiantes diseñan nuevas reglas para el juego.		
Sesión 5	Estado 4: Sistema social y conciencia: El estudiante actúa conforme a la norma por convicción moral, autorregulación y respeto ético, no por temor al castigo ni por aprobación externa.	Auto respuestas conscientes - aceptación de la norma y disciplinamiento autónomo: El estudiante reflexiona sobre el deber y la autodisciplina como acto libre y racional frente a situaciones de conflicto.	Sentir pensar y hacer la disciplina	Reconocer las emociones en situaciones de juego que generan conflicto, para trabajar la autorregulación, el control del impulso y la toma de decisiones ética, desde el respeto a la norma por deber.	Regulación emocional, ética del deber, voluntad autónoma, respeto a la norma, juicio moral en conflicto	Pre-impacto - Impacto - Estimulo	Se organiza un juego de competencia con reglas claras, pero se introduce una situación en que un estudiante infringe la norma (ej. hace trampa o interrumpe el turno). Se genera disonancia cognitiva al preguntar: ¿Debemos seguir jugando con alguien que rompe la norma?	Diario de campo / Debate ético grupal / Escritura individual reflexiva	
						Post-impacto Respuestas	Se define el juego para debatir: ¿Por qué seguimos las normas? ¿Qué sentimos al romperlas o ver que alguien las hace? ¿Creemos que me vigilan y por eso obedezco a las normas? ¿Me siento libre de decidir y a mí mismo?		
						Post-impacto Respuestas	El grupo renueva el juego integrando acuerdos renovados. Al final, se realiza una reflexión escrita o verbal: ¿Qué sentí al jugar con alguien que rompe la norma? ¿Qué juego? ¿Está bien?		
Sesión 6	Estado 4: Sistema social y conciencia: Se consolida aprendizajes éticos, asumiendo las normas como expresión de responsabilidad y compromiso social.	Auto respuestas conscientes - aceptación de la norma y disciplinamiento autónomo: El estudiante integra lo aprendido y actúa con autonomía, compromiso ético y memoria moral en la elaboración de reglas colectivas.	Jugando con sentido: La autodisciplina vive	Sistematizar las experiencias vividas a lo largo de la unidad didáctica, reconociendo los avances en la autodisciplina, el autocontrol y la ética en el juego.	Autonomía - ética del cuidado; síntesis reflexiva; corresponsabilidad; memoria corporal y emocional.	Pre-impacto - Impacto - Estimulo	preguntar: ¿Qué aprendimos jugando juntos? ¿Se relacionan conceptos como justicia, norma, decisión, conflicto, autorregulación?	Diario de campo / Debate ético grupal / Escritura individual reflexiva	
						Post-impacto Respuestas	Se realiza un juego colectivo con reglas creadas, comprometidas y ajustadas por todos los participantes. El grupo se autorregula y monitorea los acuerdos del juego.		
						Post-impacto Respuestas	Se elabora una carta de compromiso individual sobre lo aprendido en torno a la autodisciplina y positivamente, se realiza una asamblea final donde se entrega a cada estudiante un "Reconocimiento ético" que resalta un valor evidenciado durante el proceso.		

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla presenta una visión general de la propuesta didáctica, articulando los contenidos orientados a la formación de la autodisciplina con los estadios de desarrollo moral de Kohlberg (1992) y las fases de cada experiencia pedagógica, guiadas por el estilo de enseñanza divergente propuesto por Mosston (1996).

# Ficha de Observación Participativa Aplicada

Tabla 3

## Ficha de Observación Participativa Aplicada

Universidad Pedagógica Nacional Especialización en Pedagogía								
El Juego, Dispositivo para la Formación de Autoeducación como Elemento Constitutivo de la Dimensión Ética en el Sujeto								
Nombre de la Unidad Didáctica: Entre Reglas y Roles: El Juego como Fuente Hacia la Autoeducación		Tipo de observación:		Fecha de observación Participativa:				
Código: Unidad de Aprendizaje 01		Código: 01		Código: 01				
Semestre: Segundo		Código: 01		Código: 01				
Fecha de la Prueba: 20 de mayo 2025		Código: 01		Código: 01				
Documento de Observación: Ficha de Observación Participativa		Código: 01		Código: 01				
Nombre de la Experiencia: Experiencia de juego y roles		Código: 01		Código: 01				
Esta ficha de observación participativa busca identificar las características propias de la autoeducación en los estudiantes durante las fases Pre-impacto, Impacto y Post-impacto. Basado en el enfoque del desarrollo moral en su estado convencional y en el estado de ensimbramiento por resolución de problemas, valores y relaciones con los demás, la equidad, la cooperación, la gestión emocional y la reflexión crítica. La escala de valoración es la siguiente: Nunca (no se evidencia), Algunas veces (presencia ocasional), Frecuentemente (presencia recurrente) y Siempre (presencia constante).								
Fase / Momento	Categoría de análisis	Criterios de observación	Preguntas orientadoras	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Observaciones
Pre-impacto - Estímulo	1. Aceptación o rechazo de la norma	Participan sin mostrar resistencia alguna. Escuchan y siguen las instrucciones y reglas de juego. Aceptan cambios en las reglas.	¿Se involucran activamente en el juego? ¿Escuchan y siguen las instrucciones y reglas de juego? ¿Se adaptan a modificaciones en las reglas?		X			A veces se oponen a las reglas planteadas por el grupo solo por no haberlas aceptado. Las cosas hacen silencio y se distancian mucho. Hacen comentarios irrelevantes frente a su incomodidad por la forma de jugar. Se escuchan los acuerdos de los compañeros, eso genera silencio y silencio en el juego.
	2. Búsqueda de equidad o beneficio personal o colectivo.	Comparten oportunidades con sus compañeros. Intentan negociar pautas.	¿Intentan negociar pautas? ¿Comparten oportunidades con sus compañeros? ¿Intentan negociar pautas?		X			Tratan de imponer sus reglas por encima de los demás, es el docente como guía es fundamental para el proceso. Muestran resistencia frente a las pautas de juego, los comentarios no se atienden a cabalidad. Son resistentes, aunque sus emociones impactan en su tono de voz y gestos al expresarse.
	3. Respeto y comunicación democrática.	Respetan a otros sin interrumpir. Escuchan ideas con respeto.	¿Respetan las opiniones de los demás? ¿Escuchan ideas con respeto?		X			Los estudiantes muestran interés por el tema de los demás, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten. Se escuchan los acuerdos de los demás, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten.
	4. Resolución de problemas y toma de decisiones.	Proponen soluciones a los problemas. Respetan cambios en la decisión.	¿Proponen soluciones a los problemas? ¿Respetan cambios en la decisión?		X			Se escuchan los acuerdos de los demás, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten. Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten.
	5. Regulación y gestión emocional frente al conflicto.	Resisten la crítica ante desacuerdos. Resisten las críticas con respeto.	¿Resisten la crítica ante desacuerdos? ¿Resisten las críticas con respeto?		X			Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten. Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten.
Impacto - Mediación	1. Aceptación o rechazo de la norma	Respetan las reglas en modo colectivo. Respetan las reglas acordadas.	¿Respetan las reglas acordadas? ¿Respetan las reglas acordadas?		X			Hicieron sugerencias frente a otros juegos y demuestran las cosas que les gustan más. No todos los estudiantes escuchan las reglas acordadas por el grupo. Son convencionales a lo que les favorece.
	2. Búsqueda de equidad o beneficio personal o colectivo.	Respetan las reglas en modo colectivo. Respetan las reglas acordadas.	¿Respetan las reglas acordadas? ¿Respetan las reglas acordadas?		X			Muchos estudiantes buscan equidad para otros, protegen sus puntos e intereses. En el ejercicio del juego, toman la decisión algunos dejando a otros sin jugar. Algunos estudiantes ponen al grupo por encima del bien común por la gran mayoría toma el ejercicio desde su punto de vista. No todos escuchan las reglas acordadas por el grupo.
	3. Respeto y comunicación democrática.	Respetan las reglas en modo colectivo. Respetan las reglas acordadas.	¿Respetan las reglas acordadas? ¿Respetan las reglas acordadas?		X			Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten. Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten.
	4. Resolución de problemas y toma de decisiones.	Respetan las reglas en modo colectivo. Respetan las reglas acordadas.	¿Respetan las reglas acordadas? ¿Respetan las reglas acordadas?		X			Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten. Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten.
	5. Regulación y gestión emocional frente al conflicto.	Respetan las reglas en modo colectivo. Respetan las reglas acordadas.	¿Respetan las reglas acordadas? ¿Respetan las reglas acordadas?		X			Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten. Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten.
Post-impacto - Respuesta	1. Aceptación o rechazo de la norma	Respetan las reglas en modo colectivo. Respetan las reglas acordadas.	¿Respetan las reglas acordadas? ¿Respetan las reglas acordadas?		X			Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten. Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten.
	2. Búsqueda de equidad o beneficio personal o colectivo.	Respetan las reglas en modo colectivo. Respetan las reglas acordadas.	¿Respetan las reglas acordadas? ¿Respetan las reglas acordadas?		X			Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten. Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten.
	3. Respeto y comunicación democrática.	Respetan las reglas en modo colectivo. Respetan las reglas acordadas.	¿Respetan las reglas acordadas? ¿Respetan las reglas acordadas?		X			Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten. Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten.
	4. Resolución de problemas y toma de decisiones.	Respetan las reglas en modo colectivo. Respetan las reglas acordadas.	¿Respetan las reglas acordadas? ¿Respetan las reglas acordadas?		X			Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten. Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten.
	5. Regulación y gestión emocional frente al conflicto.	Respetan las reglas en modo colectivo. Respetan las reglas acordadas.	¿Respetan las reglas acordadas? ¿Respetan las reglas acordadas?		X			Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten. Resisten a las reglas de juego, pero si las propuestas se contraen con sus gustos o el sentir personal se resisten.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla recoge los principales indicadores de reflexión y autorregulación observados en los estudiantes, evidenciando cómo se apropian de la norma, gestionan sus emociones y toman decisiones éticas durante las distintas fases de la unidad didáctica.

## Planificación Pedagógica de las Sesiones 1 ... 6

Este anexo reúne la planeación detallada de cada una de las seis sesiones que conforman la unidad didáctica *Entre reglas y retos: el juego como puente hacia la autodisciplina*. En ellas se consignan los objetivos, criterios de observación, fases metodológicas e instrumentos utilizados, ofreciendo una visión organizada del proceso pedagógico y de los aprendizajes esperados en torno a la formación de la autodisciplina.

### Sesión 1: Explorando quién soy y cómo actúo

Tabla 4

#### Sesión 1 – Explorando quién soy y cómo actúo

Universidad Pedagógica Nacional Especialización en Pedagogía El Juego, Dispositivo para la Formación de Autodisciplina como Elemento Constitutivo de la Dimensión Ética en el Sujeto			
<b>Nombre de la Unidad Didáctica:</b> Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina			
<b>Colegio:</b> Colegio León de Greiff IED	<b>Sede:</b> A	<b>Curso:</b> 301	<b>Jornada:</b> Mañana
<b>Planeación de clase N°:</b> 1	<b>Fecha:</b> 25 de agosto del 2025	<b>Docente a Cargo:</b> Micaela Castellanos	
<b>Docente del Proyecto:</b> Marvin Exneider Paez Hernandez		<b>Nombre de la Experiencia:</b> Explorando quién soy y cómo actúo	
<b>Objetivo de la Experiencia:</b> Identificar comportamientos individuales y grupales mediante una sesión diagnóstica basada en el juego de competencia, que genere disonancia cognitiva como punto de partida para reconocer los niveles de autocontrol y la disposición hacia la norma.			
<b>Fase de Pre-impacto - Estimulo:</b> La sesión inicia con el rompehielo denominado El Globo: los estudiantes se toman de las manos y dan un paso atrás cada vez que se indique hasta que el globo se rompa. En ese instante, todos corren hacia el centro y participan en una dinámica simbólica de presentación: “De la cintura para arriba soy...” (expresan lo que más les gusta hacer) y “de la cintura para abajo soy...” (indican su nombre y edad). Esta actividad crea un clima cálido de confianza y cercanía, generando un primer vínculo de grupo. A continuación, el docente abre un espacio de diálogo para indagar qué juego desean realizar como actividad inicial. En coherencia con el modelo pedagógico de la unidad, se sugieren opciones dentro de la categoría de juegos de competencia, pero la decisión final recae en el grupo, fomentando la libertad y la corresponsabilidad en la elección. El rol docente se asume como el de un guía mediador crítico, en sintonía con Freire, armonizando autoridad y libertad. Intencionalmente se introduce una situación de desequilibrio—por ejemplo, turnos no equitativos o asignación desigual de roles— con el propósito de provocar disonancia cognitiva. Esta estrategia, sustentada en Piaget, Vygotski y el estilo de enseñanza G de Mosston, sitúa a los estudiantes frente a un dilema que los lleva a reflexionar, negociar y reorganizar acuerdos. Desde este inicio se activa el análisis de la autodisciplina, entendida como respeto por las reglas, autorregulación, cooperación y justicia. Eje transversal: Ética y justicia.			<b>Tiempo Estimado</b>  20 min
<b>Fase de Impacto - Mediación:</b> Durante el desarrollo del juego, se exponen intencionalmente situaciones de desequilibrio como turnos injustos, incumplimiento de reglas o equipos desiguales. El propósito es observar las reacciones espontáneas, las formas de autocontrol y las estrategias de afrontamiento. El docente adopta una postura de observador activo y mediador crítico, registrando interacciones sin intervenir de manera prematura, para permitir que emerjan tensiones éticas vinculadas con la justicia, la cooperación y el respeto por la norma. La intervención ocurre únicamente cuando un conflicto amenaza con detener el juego o afectar la integridad de los participantes. En esos casos, se hace visible la causa del problema, se reconocen emociones y se abren preguntas que orienten hacia la autorregulación y la resolución conjunta. Así, el juego deja de ser solo una práctica física y se convierte en dispositivo pedagógico, un espacio donde los estudiantes ponen a prueba su autodisciplina en escenarios reales de convivencia. Eje transversal: Juego como dispositivo formativo.			40 min
<b>Fase de Post-impacto - Respuestas:</b> Al finalizar, se abre un espacio de debate grupal orientado por el docente, donde los estudiantes comparten percepciones y analizan lo ocurrido. La conversación se guía con preguntas como: ¿Cómo actué frente a la injusticia? ¿Respeté o rompí normas? ¿Por qué? ¿Qué aprendí de esta situación sobre mí y sobre los demás? Este momento busca que los estudiantes reconozcan las decisiones tomadas, identifiquen las emociones implicadas y reflexionen sobre las consecuencias de sus actos. Así, se vincula la experiencia con principios como la justicia, la cooperación, la corresponsabilidad y el respeto mutuo. De manera complementaria, cada estudiante realiza una escritura reflexiva en la que registra su vivencia y conclusiones. Estos textos, junto con el debate, se convierten en insumos investigativos y pedagógicos para ajustar o construir nuevas normas colectivas que fortalezcan la convivencia. De este modo, el aprendizaje trasciende la experiencia puntual y se proyecta hacia la acción futura, consolidando la autodisciplina, la autonomía moral y la responsabilidad compartida del grupo. Eje transversal: Diálogo crítico.			20 min

Instrumento de IA: Ficha de Observación Participativa

#### Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla presenta la primera sesión a la luz de una fase diagnóstica del proceso, orientada a identificar las disposiciones iniciales de los estudiantes frente a la norma, la convivencia y la autorregulación a través del juego.

## Sesión 2: Promoviendo la norma y su construcción colectiva.

Tabla 5

Sesión 2: Promoviendo la norma y su construcción colectiva.

Universidad Pedagógica Nacional Especialización en Pedagogía El Juego, Dispositivo para la Formación de Autodisciplina como Elemento Constitutivo de la Dimensión Ética en el Sujeto					
<b>Nombre de la Unidad Didáctica:</b> Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina					
<b>Colegio:</b> Colegio León de Greiff IED	<b>Sede:</b> A	<b>Curso:</b> 301	<b>Jornada:</b> Mañana	<b>N° estudiantes:</b> 28	
<b>Planeación de clase N°:</b> 2		<b>Fecha:</b> 1 de septiembre del 2025	<b>Docente a Cargo:</b> Micaela Castellanos		
<b>Docente del Proyecto:</b> Marvin Exneider Paez Hernandez		<b>Nombre de la Experiencia:</b> Promoviendo la norma y su construcción colectiva.			
<b>Objetivo de la Experiencia:</b> Promover la construcción colectiva de normas justas desde la reflexión ética, el diálogo y la experiencia lúdica.					
<b>Fase de Pre-impacto - Estimulo:</b> La sesión inicia con un espacio de diálogo que retoma lo trabajado en la experiencia anterior. Se recuerda que, mediante un ejercicio democrático, el grupo eligió jugar al fútbol, a pesar de que algunos estudiantes preferían el voleibol, ya que la mayoría votó por el primero. A partir de este antecedente, se incentiva la reflexión con preguntas orientadas a la justicia y legitimidad de las normas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién debería decidir las reglas de un partido de fútbol: ¿los adultos, los más fuertes o todos juntos?</li> <li>• ¿Cómo sabríamos si una regla es justa para todos?</li> <li>• ¿Por qué es importante que respetemos acuerdos comunes, aunque no siempre nos favorezcan?</li> </ul> Estas preguntas invitan a los estudiantes a ponerse en el lugar del otro, a reconocer la diversidad de perspectivas y a debatir sobre la necesidad de acuerdos compartidos. El docente, en clave Freireana, asume el rol de problematizador, orientando la conversación hacia la comparación entre las normas formales del fútbol y posibles adaptaciones escolares, resaltando que las reglas pueden ser negociadas y ajustadas según el contexto y el grupo, siempre que se mantengan el respeto, la equidad y el consenso. <p>Eje transversal: Ética y justicia – se promueve la reflexión crítica sobre la legitimidad de las normas como paso hacia la autodisciplina.</p>				<b>Tiempo Estimado</b>  20 min	<b>Instrumento de Recolección de datos: Diario de campo / Registro escrito individual de la autorreflexión</b>
<b>Fase de Impacto - Mediación:</b> En el patio, la actividad inicia con un calentamiento céfalo-caudal y juegos de activación corporal (como congelados o la lleva). El propósito de este bloque es preparar físicamente a los estudiantes, prevenir lesiones y generar un ambiente lúdico de disposición al movimiento. <p>Antes del partido de fútbol, los estudiantes se reúnen para acordar colectivamente las reglas que lo guiarán. Se discuten aspectos como duración del encuentro, roles, sanciones por faltas, formas de reinicio del balón y la participación equitativa de todos. El docente facilita el proceso, garantizando que todas las voces sean escuchadas, que las normas respondan a criterios de justicia y cooperación, y que el consenso sea producto del razonamiento moral colectivo.</p> <p>Durante el partido, el maestro observa y registra situaciones de tensión o incumplimiento, evitando intervenir de inmediato para dar espacio a la autorregulación. La mediación docente se realiza únicamente cuando un conflicto amenaza con interrumpir el juego o genera descontento generalizado, en cuyo caso se propicia la reflexión conjunta y se ajustan las normas.</p> <p>Eje transversal: Juego como dispositivo formativo – el fútbol se convierte en escenario para ejercitar la autorregulación, la corresponsabilidad y la autodisciplina.</p>				40 min	
<b>Fase de Post-impacto - Respuestas:</b> Al finalizar el partido, se realiza un estiramiento próximo-distal y luego un debate grupal para evaluar cómo funcionaron las reglas creadas colectivamente. El docente orienta la reflexión con preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Sentiste que las reglas acordadas fueron justas para todos?</li> <li>¿En qué momento te sentiste escuchado o no en la toma de decisiones?</li> <li>¿Qué cambiarías o mejorarías de las normas que construimos para jugar fútbol?</li> <li>¿Qué aprendiste sobre ti mismo y sobre los demás al vivir esta experiencia?</li> <li>¿Cómo te controlaste a ti mismo para respetar las normas que no te favorecían?</li> </ul> Finalmente, cada estudiante escribe una reflexión individual en la que registra sus aprendizajes sobre cooperación, respeto mutuo y construcción de normas colectivas. Estos textos sirven como insumo para fortalecer la convivencia escolar y proyectar la práctica de la autodisciplina más allá del juego, vinculándola al desarrollo de valores como la justicia, la empatía y la responsabilidad compartida. <p>Eje transversal: Diálogo crítico – se consolida la reflexión ética y se proyecta hacia otros escenarios de la vida escolar.</p>				20 min	

**Fuente: Elaboración propia.**

Esta experiencia pedagógica propone experiencias lúdicas que permiten a los estudiantes comprender el sentido de la norma y participar en su construcción colectiva; se busca que la regla emerja del consenso y se asuma como compromiso ético compartido dentro del grupo.

### Sesión 3: Deliberación ética; Jugar con reglas: acepto y respeto

Tabla 6

#### Sesión 3: Deliberación ética; Jugar con reglas: acepto y respeto

Universidad Pedagógica Nacional Especialización en Pedagogía El Juego, Dispositivo para la Formación de Autodisciplina como Elemento Constitutivo de la Dimensión Ética en el Sujeto					
<b>Nombre de la Unidad Didáctica:</b> Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina					
<b>Colegio:</b> Colegio León de Greiff IED	<b>Sede:</b> A	<b>Curso:</b> 301	<b>Jornada:</b> Mañana	<b>N° estudiantes:</b> 30	
<b>Planeación de clase N°:</b> 3	<b>Fecha:</b> 8 de septiembre del 2025	<b>Docente a Cargo:</b> Micaela Castellanos			
<b>Docente del Proyecto:</b> Marvin Exneider Paez Hernández		<b>Nombre de la Experiencia:</b> Deliberación ética; Jugar con reglas: acepto y respeto			
<b>Objetivo de la Experiencia:</b> Afrontar dilemas morales surgidos en el juego para desarrollar juicio ético, empatía y sentido de justicia.					
<b>Fase de Pre-impacto - Estimulo:</b> Se inicia la sesión en el aula recordando lo vivido en las experiencias previas y plantea una pregunta generadora para crear disonancia cognitiva, ¿Qué es más importante, jugar limpio o ganar?, posteriormente, se abre un breve debate inicial con preguntas orientadoras: •¿Puede alguien ganar sin respetar las reglas? •¿Es justo ganar si otros pierden porque alguien hizo trampa? •¿Cómo se sentiría el grupo si las reglas fueran ignoradas? Luego se forman pequeños grupos de tres estudiantes para que compartan sus primeras ideas y emociones frente al dilema. Cada grupo debe escribir en una hoja una frase que exprese su postura inicial ("ganar es más importante porque...", o "jugar limpio es más importante porque..."). Estas frases se recogen y se pegarán en el tablero para ser contrastadas al final de la sesión.  Eje transversal: Ética y justicia – se fomenta la reflexión crítica frente a la legitimidad y sentido de las reglas.				<b>Tiempo Estimado</b>  20 min	Instrumento de recolección de datos: Debate ético grupal / Escritura individual reflexiva
<b>Fase de Impacto - Mediación:</b> En la fase de impacto los estudiantes se trasladan al patio y realizan un calentamiento articular céfalo caudal dirigido por el docente para preparar el cuerpo y evitar lesiones, seguidamente se dinamiza un juego de activación denominado congelados bajo tierra donde uno o varios compañeros deben tocar con la mano a otros para congelarlos en el lugar y la única manera de liberarlos es que otro participante pase por debajo de sus piernas, este ejercicio no solo activa el cuerpo sino que también prepara al grupo en términos de cooperación, solidaridad y atención a la norma. Posteriormente se organiza el partido de fútbol con reglas que ya han sido pactadas colectivamente en sesiones anteriores y que en este momento son recordadas en voz alta por algunos estudiantes con apoyo del docente, sin embargo, de manera intencional algunos participantes romperán ciertas normas durante el juego, por ejemplo no respetar un saque acordado, usar las manos cuando no corresponde o interrumpir un turno, estas transgresiones buscan generar una disonancia cognitiva y provocar el dilema moral en el grupo sobre qué es más importante si ganar el partido o respetar las reglas.  Durante el desarrollo del encuentro el docente asume un rol de observador activo, registrando las reacciones de los niños frente a la ruptura de la norma y evitando intervenir de manera inmediata para dar lugar a la autorregulación y a las decisiones colectivas, los estudiantes deberán decidir si continúan el juego, si reclaman o si se detienen para deliberar, esta situación los conduce a poner en práctica el juicio moral y a transitar del estadio tres al estadio cuatro de Kohlberg, pasando de cumplir la norma solo por aprobación del grupo a valorar principios de justicia y equidad que sostienen el orden común El docente media únicamente cuando el conflicto amenaza con detener el juego de forma definitiva, en ese momento se convoca un breve alto en el partido para recordar los acuerdos, escuchar voces diversas y abrir la posibilidad de que los mismos estudiantes busquen soluciones o propongan ajustes, de esta manera el fútbol se convierte en escenario pedagógico donde se ejercitan la corresponsabilidad, el diálogo crítico y la autodisciplina como prácticas necesarias para sostener la convivencia.				40 min	
<b>Fase de Post-impacto - Respuestas:</b> En esta fase, los estudiantes se reúnen nuevamente en círculo para realizar un estiramiento próximo distal que permita cerrar la actividad física y al mismo tiempo disponer el cuerpo y la mente para el diálogo reflexivo, este momento funciona como transición entre la acción del juego y la elaboración crítica de lo vivido, el docente conduce el espacio con preguntas que invitan a reconocer las emociones, las decisiones y los aprendizajes experimentados durante el partido; se propone abrir el diálogo con cuestiones como ¿qué sentiste cuando alguien rompió las reglas del juego?, ¿crees que se actuó con justicia y por qué?, ¿qué decisiones tomaste frente a esa situación?, estas preguntas buscan que los estudiantes se sitúen en primera persona, que reconozcan tanto su sentir como su actuar, y que comprendan que la norma no es solo un límite impuesto, sino una construcción que adquiere sentido cuando se respeta y se legitima entre todos Después del diálogo grupal se orienta una breve escritura individual donde cada estudiante responde a la pregunta ¿qué propondrías para evitar que esto vuelva a ocurrir?, este ejercicio escrito se convierte en un insumo valioso para visibilizar la autorreflexión y para consolidar aprendizajes que trasciendan el momento del juego y puedan proyectarse hacia la vida escolar en general, la escritura funciona aquí como herramienta de interiorización, permitiendo que los niños pasen de la queja hacia la propuesta y del señalamiento hacia la autocrítica. Finalmente se plantea un cierre colectivo donde el grupo comparte de manera voluntaria algunas de las ideas escritas, con el fin de reforzar la dimensión democrática de la experiencia, de este modo la sesión culmina en un ambiente donde las reglas se reconocen como acuerdos éticos que sostienen la convivencia, la justicia se entiende como principio que supera el interés individual y la autodisciplina se afirma como proceso compartido que se construye en el juego y se proyecta hacia otros espacios de la vida escolar.				20 min	

**Fuente: Elaboración propia.**

Esta planificación de clase se centra en la reflexión sobre el cumplimiento y el respeto de las normas en el juego, promoviendo la deliberación ética y el reconocimiento de las consecuencias de las decisiones propias en contextos de cooperación y competencia.

### Sesión 4: Viviendo en las reglas, tomando decisiones éticas en el juego

Tabla 7

#### Sesión 4: Viviendo en las reglas, tomando decisiones éticas en el juego

Universidad Pedagógica Nacional Especialización en Pedagogía El Juego, Dispositivo para la Formación de Autodisciplina como Elemento Constitutivo de la Dimensión Ética en el Sujeto					
<b>Nombre de la Unidad Didáctica:</b> Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente Hacia la Autodisciplina					
<b>Colegio:</b> Colegio León de Greiff IED	<b>Sede:</b> A	<b>Curso:</b> 301	<b>Jornada:</b> Mañana	<b>N° estudiantes:</b> 29	
<b>Planeación de clase N°:</b> 4	<b>Fecha:</b> 12 de septiembre del 2025	<b>Docente a Cargo:</b> Micaela Castellanos			
<b>Docente del Proyecto:</b> Marvin Exneider Paez Hernandez		<b>Nombre de la Experiencia:</b> Viviendo en las reglas, tomando decisiones éticas en el juego			
<b>Objetivo de la Experiencia:</b> Afrontar dilemas morales surgidos en el juego para desarrollar juicio ético, empatía y sentido de justicia.					
<b>Fase de Pre-impacto - Estimulo:</b> La sesión inicia en el aula recuperando lo trabajado en las sesiones previas y planteando la pregunta generadora: “¿Quién debe vigilar que se cumplan las reglas: un árbitro o todos nosotros?” Se abre un diálogo inicial con preguntas orientadoras: • ¿Qué pasa cuando alguien rompe las reglas y no hay árbitro? • ¿Es posible jugar sin una figura de autoridad que sancione? • ¿Qué es más justo: que alguien vigile o que todos nos cuidemos? Luego, los estudiantes se organizan en pequeños grupos de cuatro integrantes para discutir sus posturas iniciales, cada grupo escribe en una tarjeta una frase que sintetice su posición: “es mejor que haya árbitro porque...” o “es mejor que entre todos nos cuidemos porque...”. Estas frases se recogen y se exhiben en el tablero para contrastarlas con las conclusiones al final de la sesión. Eje transversal: Democracia participativa y conciencia ética – se fomenta el reconocimiento de la autoridad legítima y la corresponsabilidad en la convivencia.				<b>Tiempo Estimado</b>  20 min	<b>Instrumento de recolección de datos: Diario de Campo / Debate ético grupal / Escritura individual reflexiva</b>
<b>Fase de Impacto - Mediación:</b> En el patio, los estudiantes realizan un calentamiento articular céfalo-caudal dirigido por el docente, seguido de un juego de activación denominado la cadenita, donde un estudiante atrapa otro y este se toma de la mano con el que atrapaba inicialmente y así sucesivamente hasta que solo quede un ganador, posteriormente, se organiza un juego pequeño de relevos en equipos, para luego, pasar a una activación a la luz del fútbol, donde se desarrollen destrezas propias de la práctica como jugar dos contra uno, o un mete gol tapa, en estos últimos juegos, se demarcan dos momentos, en un primer momento, se designa un árbitro elegido por consenso del grupo, quien asume la tarea de vigilar las reglas. En un segundo momento, se retira la figura del árbitro y se pide a los mismos jugadores autorregularse y corregirse entre sí, durante ambas fases se registran las reacciones de los estudiantes frente a las sanciones, la legitimidad de las decisiones y la disposición a aceptar acuerdos colectivos, el docente asume un rol de observador activo, evitando intervenir inmediatamente para permitir que los estudiantes gestionen el conflicto y deliberen, solo cuando el desacuerdo amenaza con detener el juego se realiza un alto breve, se recuerdan las reglas y se abre un espacio de mediación colectiva. Este ejercicio sitúa al grupo en el estadio 4 de Kohlberg, donde la norma se reconoce como principio que sustenta el orden común y no solo como mandato externo.				40 min	
<b>Fase de Post-impacto - Respuestas:</b> Finalizado el juego, los estudiantes realizan un estiramiento próximo-distal para cerrar la actividad física y disponer cuerpo y mente al diálogo reflexivo, en círculo, el docente orienta la conversación con preguntas como: • ¿Cómo me sentí cuando fue el árbitro quien tomó la decisión? • ¿Qué pasó cuando ya no había árbitro y tuvimos que regularnos solos? • ¿Qué es más justo: la autoridad de uno o la corresponsabilidad de todos? A continuación, cada estudiante escribe una breve reflexión individual respondiendo a la pregunta: “¿Qué aprendí hoy sobre las reglas y sobre el papel de la autoridad en el juego?” Al final, algunos voluntarios comparten sus escritos, lo que permite al grupo contrastar las posturas iniciales con los aprendizajes alcanzados, de esta manera, se refuerza la idea de que la autoridad legítima puede ser tanto delegada como compartida, siempre que exista justicia y consenso.				20 min	

#### Fuente: Elaboración propia.

Esta sesión de clase orienta la aplicación práctica de los acuerdos establecidos, promoviendo la autorregulación emocional y la toma de decisiones justas en medio del conflicto, fortaleciendo así la autonomía moral y el sentido de responsabilidad colectiva.

## Sesión 5: Sentir pensar y hacer la disciplina

Tabla 8

### Sesión 5: Sentir pensar y hacer la disciplina

Universidad Pedagógica Nacional Especialización en Pedagogía El Juego, Dispositivo para la Formación de Autodisciplina como Elemento Constitutivo de la Dimensión Ética en el Sujeto				
Nombre de la Unidad Didáctica: Entre Reglas y Retos: El Juego como Puesto Hacia la Autodisciplina				
Colegio: Colegio León de Greiff IED	Sede: A	Curso: 301	Jornada: Mañana	N° estudiantes: 28
Planeación de clase N°: 5		Fecha: 15 de septiembre del 2025	Docente a Cargo: Micaela Castellanos	
Docente del Proyecto: Marvin Exneider Paez Hernandez		Nombre de la Experiencia :Sentir pensar y hacer la disciplina		
Objetivo de la Experiencia: Reconocer las emociones en situaciones de juego que generan conflicto, para fortalecer la autorregulación, el control del impulso y la toma de decisiones éticas, desde el respeto a la norma por deber.				
<b>Fase de Pre-impacto - Estimulo:</b> La sesión inicia en el aula con un breve repaso de lo trabajado en la clase anterior sobre autoridad y corresponsabilidad. posteriormente, el docente coloca en el tablero emojis que representan emociones y pide a los estudiantes escribir su nombre en un papel, cerrar los ojos y ubicarlo bajo la emoción que mejor los represente, para luego escuchar las voces de los niños y las niñas respecto a esa respuesta, seguidamente, se abre un diálogo con preguntas como: ¿Cómo influyen las emociones en la manera de jugar? ¿Qué pasa cuando alguien rompe la norma? ¿Es suficiente pedir perdón o debe haber una consecuencia justa? ¿Obedezco porque me vigilan o porque respeto lo que construimos juntos? el proposito de este ejercicio es estimular la introspección emocional y conecta con la reflexión ética sobre normas y deber. Eje transversal: Regulación emocional, ética del deber y construcción democrática. Instrumento de recolección: Diario de campo, debate ético grupal, escritura individual reflexiva.				<b>Tiempo Estimado</b>  20 min
<b>Fase de Impacto - Mediación:</b> En el patio los estudiantes realizan un calentamiento articular que prepara su cuerpo y atención para la actividad, seguido de un juego de activación cooperativo como captura la bandera, el cual refuerza la necesidad de trabajo en equipo y la coordinación. seguidamente, se desarrolla el juego de relevos denominado la familia oso, donde a cada integrante del grupo, conformado por cinco estudiantes, se le asigna un rol específico que debe cumplir para lograr el objetivo colectivo, de esta manera se promueve la corresponsabilidad y la conciencia de que cada acción individual afecta al conjunto, posteriormente se organiza un partido reducido de fútbol con reglas claras y previamente pactadas, lo que permite trasladar las reflexiones iniciales sobre la emoción, la norma y la convivencia a un escenario de práctica concreta. El rol del docente en este punto se centra en la observación atenta de las reacciones emocionales, los gestos, los debates y los acuerdos que emergen de la interacción, interviniendo únicamente cuando la tensión amenaza con romper la dinámica del juego o cuando en momento clave, evitando que se pierda el hilo de la conexión ética del ejercicio, lo que garantiza que el protagonismo permanezca en manos de los estudiantes y que el aprendizaje surja de su propia reflexión y negociación.				40 min
<b>Fase de Post-impacto - Respuestas:</b> Al finalizar la sesión los estudiantes realizan un estiramiento que permite relajar el cuerpo y cerrar la experiencia física, luego se reúnen en círculo para abrir un espacio de reflexión colectiva en torno a preguntas que invitan a la introspección y al diálogo: ¿Qué sentí cuando alguien rompió la norma? ¿Por qué seguimos las normas? ¿Fue justo lo que decidimos? ¿Obedezco porque me vigilan o porque es mi deber ético respetar al otro? Luego de un breve debate sobre las preguntas, cada estudiante debe escribir una reflexión breve (frase, párrafo o viñeta) sobre su vivencia, la idea es que algunos compartan en voz alta, y a partir de esas intervenciones el grupo renueva acuerdos de convivencia que permitan reiniciar en la próxima sesión el juego final en un ambiente de confianza y corresponsabilidad. Este cierre busca garantizar la integración de lo emocional, lo reflexivo y lo ético, conectando con la idea Kantiana de que la disciplina no surge de la imposición, sino del deber asumido libremente.				20 min
Instrumento de recolección de datos: Diario de Campo / Debate ético grupal / Escritura individual reflexiva				

**Fuente: Elaboración propia.**

Esta experiencia pedagógica integra cuerpo, emoción y pensamiento en experiencias que vinculan el sentir con el actuar, buscando que los estudiantes comprendan la disciplina como una práctica ética vivida que se construye desde la reflexión y la acción consciente.

## Sesión 6: Jugando con sentido: La autodisciplina vivida

Tabla 9

### Sesión 6: Jugando con sentido: La autodisciplina vivida

Universidad Pedagógica Nacional Especialización en Pedagogía El Juego, Dispositivo para la Formación de Autodisciplina como Elemento Constitutivo de la Dimensión Ética en el Sujeto				
Nombre de la Unidad Didáctica: Entre Reglas y Retos: El Juego como Puesto Hacia la Autodisciplina				
Colegio: Colegio León de Greiff IED	Sede: A	Curso: 301	Jornada: Mañana	N° estudiantes: 29
Planeación de clase N°: 6	Fecha: 18 de septiembre del 2025	Docente a Cargo: Micaela Castellanos		
Docente del Proyecto: Marvin Exneider Paez Hernandez		Nombre de la Experiencia :Jugando con sentido: La autodisciplina vivida		
Objetivo de la Experiencia: Sistematizar las experiencias vividas a lo largo de la unidad didáctica, reconociendo los avances en la autodisciplina, el autocontrol y la ética en el juego.				
<b>Fase de Pre-impacto - Estimulo:</b> Para iniciar, se propuso una lluvia de ideas orientada por la pregunta: ¿Qué aprendimos jugando juntos? Con esta dinámica se pretendía recuperar los conceptos que habían aparecido en las experiencias previas: justicia, respeto, equidad, decisión, conflicto, norma y autocontrol. seguidamente se escuchan las voces de los niños y las niñas, pretendiendo dar cuenta de la interacción entre las ideas.				<b>Tiempo Estimado</b> 20 min
<b>Fase de Impacto - Mediación:</b> El grupo organizó un partido colectivo de fútbol reducido con reglas creadas y consensuadas previamente por todos. Estas reglas no fueron simples normas técnicas del deporte, sino acuerdos éticos que incorporaban aprendizajes de las sesiones anteriores: detener el juego si alguien rompía una norma, reiniciar solo cuando hubiera consenso, garantizar que todos participaran activamente, respetar la voz del árbitro rotativo, elegido por el grupo. Lo fundamental no fue ganar el partido, sino vivir la autorregulación en tiempo real: los mismos estudiantes asumieron el control del juego, monitorearon los acuerdos y corrigieron injusticias sin necesidad de la intervención adulta. Así, el juego se convirtió en un verdadero laboratorio ético donde la norma se vivió como convicción y no como imposición.				40 min
<b>Fase de Post-impacto - Respuestas:</b> Al finalizar el juego, los estudiantes hicieron un estiramiento corporal para relajar tensiones y luego se reunieron en círculo para reflexionar colectivamente en torno a preguntas como: ¿Qué sentí cuando alguien rompió la norma? ¿Por qué seguimos las normas? ¿Fue justo lo que decidimos? ¿Obedezco porque me vigilan o porque es mi deber ético respetar al otro? Posteriormente, cada estudiante elaboró una carta de compromiso personal, donde escribió lo aprendido sobre la autodisciplina y las metas que se proponía alcanzar en su vida escolar y cotidiana. El cierre se dio en una asamblea final, en la que se socializaron algunos compromisos y se entregó a cada niño y niña un "Reconocimiento ético", que destacaba un valor vivido durante el proceso (solidaridad, respeto, esfuerzo, alegría). La reflexión final giró en torno a la pregunta: Después de todo lo que hemos jugado y vivido: ¿cómo jugarías ahora un partido con tus amigos? ¿Qué harías diferente y por qué?				20 min
Instrumento de recolección de datos: Diario de Campo / Debate ético grupal / Escritura individual reflexiva				

### Fuente: Elaboración propia.

Esta experiencia pedagógica cierra el proceso pedagógico integrando los aprendizajes sobre norma, emoción y reflexión a la luz de la unidad didáctica, denotando, como a través del juego, los estudiantes revisan sus experiencias y decisiones éticas, consolidando la autodisciplina como construcción consciente y cooperativa.

## **Relatos Narrativos de las Sesiones**

Los relatos del diario de campo constituyen un insumo central para comprender la experiencia vivida en las sesiones; en ellos se consignan observaciones, percepciones y situaciones significativas que reflejan cómo los niños y niñas interactuaron con las normas, las emociones y el juego, aportando una mirada cualitativa al proceso de construcción de la autodisciplina.

### ***Sesión 1 – 25 de agosto del 2025***

La clase se desarrolló conforme a lo planificado, aunque con una variación inicial: la docente de educación física que debía acompañar la sesión se encontraba incapacitada, por lo que no pudo estar presente. Al llegar al patio, tuve que buscar a los estudiantes para presentarme, ya que no me conocían, lo cual dificultó captar su atención en un primer momento. Este inicio resultó complejo, pero el orden se logró instaurar con la actividad rompehielos del globo, prevista en la planeación.

En el patio los estudiantes se mostraban dispersos, por lo que no fue posible realizar la presentación según lo planeado. Sin embargo, al preguntarles si deseaban jugar, su disposición cambió positivamente y comenzaron a proponer juegos como *el gato y el ratón* y *la carrera de gusanitos*. Estas actividades, conocidas por ellos, fueron explicadas colectivamente, aunque con cierta dificultad, ya que todos hablaban al mismo tiempo. Aun así, se dio la oportunidad de llevar a cabo el juego propuesto por el grupo, lo que permitió recoger observaciones importantes para la ficha de observación participativa.

Posteriormente, se les preguntó qué otro juego deseaba realizar, y surgieron opciones como voleibol y fútbol. Ante la falta de implementos para practicar voleibol, uno de los estudiantes propuso jugar fútbol con la mano. La idea generó división: algunos la rechazaron y otros la apoyaron. Finalmente, en consenso, se decidió ponerla en práctica. Los estudiantes tuvieron la posibilidad de organizar los equipos, escoger los balones y delimitar las canchas utilizando los espacios disponibles del patio y algunos conos.

Durante el desarrollo del juego se evidenciaron numerosas faltas a las reglas que ellos mismos habían planteado. La indisciplina y la falta de comunicación dificultaban llegar a acuerdos. Los equipos quedaron dispares, lo que provocó conflictos: discusiones por patear el

balón en un juego que debía jugarse con la mano, uso excesivo de la fuerza para arrebatar la pelota y constantes reclamos entre compañeros. Un aspecto relevante fue la situación de un estudiante con condición de autismo, quien, a pesar de ser ubicado en un equipo, nunca fue integrado de manera efectiva. En un momento intentó tomar el balón, pero otro estudiante se lo arrebató de manera brusca, lo que visibilizó una falta de inclusión.

Tras algunos minutos, se convocó al grupo para un primer espacio de conversación. Allí surgieron múltiples quejas: “mi compañero hizo trampa”, “me pegaron”, “me empujaron”. Sin embargo, ningún estudiante habló en primera persona ni reconoció haber incumplido las normas; en cambio, todos señalaron las faltas de otros.

Algunos estudiantes asumieron la vocería con mayor fuerza, elevando el tono de voz o interviniendo sin esperar su turno. En este momento, se propusieron nuevas reglas de juego más cercanas al fútbol convencional, como conducir el balón con el pie y la inclusión de un arquero. A pesar de ello, la organización volvió a presentar dificultades: los equipos siguieron siendo dispares en número y habilidad, lo que generó discusiones sin propuestas de solución.

La sesión culminó con el regreso al aula, donde se realizó el ejercicio de *feedback*. Ante la pregunta “¿cómo actué frente a la injusticia?”, algunos estudiantes afirmaron que sus compañeros fueron injustos por hacer trampa, pero ninguno reconoció sus propios errores. A la pregunta “¿respeté o rompí las normas y por qué?”, la mayoría sostuvo que sí cumplieron con las reglas, aunque en la práctica se habían evidenciado numerosos incumplimientos. Finalmente, al responder “¿qué aprendí de esta situación?”, varios señalaron la importancia de las normas y del respeto, pese a que dichos valores no fueron abordados de manera explícita durante la experiencia.

Lo más relevante de la jornada fue el intento de algunos estudiantes por dar orden al grupo, procurando equilibrar los equipos, aunque no siempre lo lograron. También se destacó que, al adaptar el juego hacia el fútbol convencional, demostraron un conocimiento amplio de sus reglas. Incluso, algunos equipos asignaron la función de árbitro a un compañero, quien intentó asumir el rol de autoridad, aunque su figura no siempre fue respetada.

## *Sesión 2 – 1 de septiembre de 2025*

La segunda sesión inició en el aula con un espacio de diálogo orientado a recordar lo trabajado la semana anterior. Se retomó la experiencia del partido de fútbol elegido democráticamente, y se formularon preguntas para reflexionar sobre la legitimidad de las normas: quién debía decidir las, cómo identificar si eran justas y por qué era importante respetar acuerdos comunes. Aunque varios estudiantes participaron con respuestas breves, el interés general se centró en anticipar el juego que vendría después, lo que dificultó mantener la atención en la conversación inicial.

En la fase de impacto, el grupo se trasladó al patio para realizar el calentamiento cefalocaudal, acompañado de juegos de activación como *congelados* y *la lleva*, lo que generó entusiasmo y disposición física para el partido. Posteriormente, se llevó a cabo la construcción colectiva de reglas, donde los estudiantes discutieron la duración del juego, sanciones por faltas y formas de reiniciar el balón. Aunque algunos intentaron imponer sus propuestas, el docente intervino para que todas las voces fueran escuchadas y se alcanzaran acuerdos compartidos.

Durante el partido, surgieron varias situaciones de tensión. Algunos estudiantes incumplieron las reglas pactadas, lo que produjo reclamos y discusiones entre compañeros. En determinados momentos, se presentaron conflictos por la equidad en la participación y por el cumplimiento de turnos. El docente se mantuvo como observador, interviniendo únicamente cuando el juego estuvo a punto de detenerse por desacuerdos generalizados, momento en el cual se pausó la actividad para recordar los acuerdos y permitir la autorregulación.

En el cierre, los estudiantes realizaron un estiramiento próximo-distal y luego se desarrolló un espacio de diálogo grupal en el aula. Allí, se les preguntó si habían sentido que las reglas eran justas y cómo se habían controlado para cumplirlas. Algunos expresaron que sí se habían sentido escuchados en la toma de decisiones, mientras que otros señalaron que no todos respetaron lo acordado. En las reflexiones escritas, varios mencionaron aprendizajes sobre cooperación, la importancia de cumplir normas y la necesidad de mayor respeto para que el juego funcione.

La jornada concluyó con un ambiente de reconocimiento generalizado sobre la utilidad de las reglas y con la idea de que, a pesar de las dificultades, es posible organizar el juego de manera más justa si todos se comprometen con los acuerdos colectivos.

### ***Sesión 3 - 8 de septiembre de 2025***

La tercera sesión comenzó en el aula con un ambiente cargado de expectativa, los estudiantes hablaban entre sí recordando el partido de la semana anterior y preguntando de inmediato si volveríamos al patio a jugar fútbol; el inicio estuvo marcado por la pregunta que guiaría toda la experiencia: ¿qué es más importante, jugar limpio o ganar? la reacción fue inmediata, algunos gritaron con entusiasmo que lo más importante era ganar porque eso daba alegría y hacía sentir que uno era el mejor, mientras que otros, con tono serio, respondieron que hacer trampa no servía de nada porque dañaba el juego, el salón se transformó en un espacio ruidoso donde todos querían hablar al mismo tiempo y cada postura parecía una defensa personal, por lo que fue necesario interrumpir para recordar que no se trataba de quién tenía la razón sino de pensar juntos en el valor de las normas y en lo que significan para la convivencia.

Las preguntas orientadoras permitieron evidenciar elementos importantes dentro del ejercicio de formación, pues hicieron visible que los estudiantes no solo reconocen la existencia de reglas, sino que también comienzan a cuestionar su legitimidad y el valor de cumplirlas; cuando se les preguntó si alguien podía ganar sin respetar las reglas, algunos niños rieron y dijeron que sí, que podían hacer trampa y aun así salir victoriosos, pero otros de inmediato respondieron que ese triunfo no valía porque no era justo, a la cuestión de si era correcto ganar cuando otros perdían por causa de una trampa, se produjo un silencio breve, luego una estudiante levantó la mano y afirmó que de esa manera el juego se dañaba porque no todos podían disfrutar; posteriormente, cuando se preguntó cómo se sentiría el grupo si las reglas fueran ignoradas, varios respondieron que se sentirían molestos, que perderían las ganas de seguir jugando e incluso, uno expresó que sería mejor no participar, estas reacciones mostraron que, aunque la discusión fue caótica, los niños empezaban a reconocer que la norma no solo limita sino que también sostiene el juego.

En el patio el ambiente cambió, al salir, los estudiantes, se dispersaron por un momento, pero recuperaron rápidamente la atención, se inició la actividad con un calentamiento articular céfalo caudal dirigido por el docente y pronto se sumergieron en el juego de activación

congelados bajo tierra, las risas se mezclaban con los gritos de emoción mientras corrían tratando de congelar y descongelar a sus compañeros, no faltaron los que evadían las reglas y aunque estaban congelados, seguían corriendo como si nada, ante esas transgresiones los demás gritaban que había trampa y giraban la mirada hacia mí esperando que interviniera, pero el juego continuó con su propia dinámica, aun con esas tensiones, la actividad preparó al grupo con entusiasmo para el fútbol, aunque algunos insistieron en que querían seguir jugando congelados y no pasar al siguiente ejercicio.

Después de la activación se organizó un espacio breve para recordar las reglas pactadas en la sesión anterior y proponer ajustes, algunos estudiantes hablaron con firmeza sobre los saques, las faltas y el respeto por los turnos, pero pronto reaparecieron tensiones porque varios intentaban imponer sus ideas mientras otros callaban aceptando lo que decía el grupo más fuerte, con la mediación docente se recordó que todas las voces eran importantes y poco a poco se lograron consensos, aunque quedó la sensación de que algunos aceptaron más por presión que por convicción, a pesar de ellos se empieza a ver la necesidad de un árbitro y algunos demarcan la importancia de este, aunque no se definió el rol inicialmente.

El partido comenzó bajo las reglas planteadas por los estudiantes, pero la ruptura intencional de algunas normas no tardó en aparecer, un estudiante tomó el balón con la mano cuando no correspondía, otro empujó a un compañero y alguien más no respetó el turno de saque, de inmediato se escucharon subidas de tono, reclamos y discusiones, algunos pedían detener el partido de inmediato, otros gritaban que había que seguir jugando aunque hubiera trampa y un pequeño grupo pedía una pausa para reflexionar, en ese momento el campo se convirtió en escenario de un dilema moral vivo, con estudiantes tomando decisiones distintas frente a un mismo conflicto.

El cierre se realizó nuevamente en el aula, después de un estiramiento próximo distal que ayudó a calmar la energía acumulada, en el debate grupal se recogieron percepciones diversas, algunos confesaron que sintieron enojo y que subieron su tono de voz porque no soportaban la injusticia, otros dijeron que prefirieron guardar silencio para no generar más problemas y unos pocos afirmaron que lo justo era detener el partido hasta que todos cumplieran con lo acordado; las preguntas orientadoras volvieron a dar profundidad cuando se les preguntó qué habían sentido al ver que se rompían las reglas, la mayoría habló de rabia, tristeza o frustración; al

cuestionarlos sobre si creían que se actuó con justicia, varios respondieron que no porque no todos habían respetado lo pactado y al indagar sobre qué decisiones tomaron frente a esa situación, algunos contaron que siguieron jugando aunque no estuvieran de acuerdo, mientras que otros expresaron que se unieron a quienes pedían parar.

Las reflexiones escritas fueron igual de reveladoras, muchos destacaron que respetar las reglas mantiene la armonía y que romperlas solo por querer ganar arruina la experiencia, otros propusieron que en los próximos juegos hubiera un árbitro elegido entre los mismos estudiantes para garantizar mayor transparencia y varios señalaron que necesitaban escucharse más y no gritar tanto, porque de esa forma sería más fácil llegar a acuerdos.

La jornada concluyó con un aire distinto, con la sensación de que los niños empiezan a mirar las normas no solo como un límite impuesto desde afuera, sino como un acuerdo que puede dar justicia y sostener la convivencia del grupo, el fútbol funcionó como excusa para descubrir que la autodisciplina también es la capacidad de contener impulsos, de sostener acuerdos en común y de comprender que la armonía no depende de uno solo sino de lo que todos estén dispuestos a cuidar juntos.

#### ***Sesión 4 - 12 de septiembre de 2025***

La cuarta sesión inició en el aula recordando lo trabajado previamente y lanzando la pregunta generadora: “¿*Quién debe vigilar que se cumplan las reglas: un árbitro o todos nosotros?*”, de inmediato se produjeron respuestas espontáneas, algunos dijeron con entusiasmo que era mejor un árbitro porque de lo contrario “nadie respeta nada”, mientras que otros afirmaron con seguridad que era mejor que todos se cuidaran entre sí porque “un árbitro también puede equivocarse”, el ambiente fue animado y ruidoso, con varios niños hablando al mismo tiempo, para organizar las ideas, se dividió el curso en pequeños grupos de cuatro, quienes escribieron frases que resumían sus posturas iniciales, estas tarjetas, pegadas en el tablero, mostraban la polarización del grupo: la mitad defendía la figura del árbitro y la otra mitad apostaba por la autorregulación colectiva.

En el patio, tras un calentamiento articular cefalocaudal, se inició la actividad con el juego *la cadenita*, que generó risas y cooperación. Posteriormente, se organizaron relevos en equipos y luego ejercicios breves de fútbol reducido (dos contra uno y “mete gol tapa”), que

funcionaron como preparación para el ejercicio central, en un primer momento, el grupo eligió por consenso un árbitro, lo que generó emoción en el estudiante designado y expectación en los demás. Durante el juego, las decisiones del árbitro fueron respetadas inicialmente, pero pronto aparecieron reclamos: algunos niños gritaban que el árbitro favorecía a su equipo, mientras que otros defendían su imparcialidad.

En el segundo momento se retiró la figura del árbitro y se pidió a los equipos autorregularse, demostrando un cambio en el ambiente de inmediato, las faltas comenzaron a discutirse con más intensidad, algunos jugadores interrumpieron el juego para reclamar justicia y otros insistieron en seguir jugando “como fuera”; la ausencia de una figura externa de autoridad provocó tensiones, pero también abrió espacios de deliberación: dos grupos decidieron detenerse para hablar y renegociar reglas, mientras que un pequeño sector insistía en que no había que parar, observe activamente y solo intervine cuando la discusión amenazaba con detener el juego de forma definitiva, recordando los acuerdos colectivos y dando voz a quienes no se atrevían a hablar.

Al finalizar, en círculo, los estudiantes realizaron un estiramiento próximo-distal y participaron de un diálogo reflexivo. Varias voces expresaron que con árbitro *“es más fácil porque alguien manda”*, pero también reconocieron que *“cuando no hay árbitro toca confiar y hablar más”*, Otros confesaron que se sintieron molestos cuando nadie los escuchaba y que hubieran preferido detener el partido hasta que hubiera claridad en las reglas, en la escritura individual, emergieron aprendizajes valiosos: un estudiante escribió que *“las reglas sirven si todos las cumplimos, no solo porque alguien las vigile”*, otro que *“el árbitro es justo si no hace trampa, pero también podemos ser árbitros entre todos”*, estas respuestas mostraron que el grupo empieza a comprender que la autoridad puede ser legítima cuando hay consenso, pero que la corresponsabilidad también es una vía para sostener el orden.

### ***Sesión 5 - 15 de septiembre de 2025***

La experiencia pedagógica inició con un ejercicio de retroalimentación de la última sesión. Posteriormente, se solicitó a los estudiantes que, en una hoja, dibujaran un emoji que representara cómo se sentían ese día, con el propósito de comenzar la actividad desde la introspección personal. Este recurso se conectó luego con las preguntas orientadoras de la sesión: *¿las emociones afectan la manera como jugamos?* La mayoría respondió que sí, resaltando

principalmente la alegría y la felicidad. Sin embargo, emergió con fuerza una emoción particular: la furia, reconocida por los niños y niñas como una de las que más influye al momento de jugar, ya que bajo sus efectos se transgreden con facilidad muchas de las normas.

A continuación, se abordó la pregunta sobre la razón de la obediencia frente a las leyes. Muchos estudiantes afirmaron que había que respetarlas porque, de lo contrario, existía un castigo. Otros, en cambio, señalaron que romper las reglas “hace feo el juego”, y un grupo más pequeño expresó que la desobediencia lo convierte en algo “sucio”, destacando que todos deberían respetar las normas para que el juego sea justo y agradable.

Durante la fase de impacto, en compañía de la docente de educación física, se realizó un calentamiento cefalocaudal seguido de una activación por relevos. Allí fue posible observar, una vez más, cómo la emocionalidad predominaba sobre la razón: muchos estudiantes no atendieron a las instrucciones dadas y buscaron ventajas indebidas, como salir antes de tiempo o apoyar el pie en el suelo cuando no estaba permitido. En medio de la carrera, algunos gritaban acusando a otros de hacer trampa, aunque el ejercicio continuaba. Se esperaba una actitud más propositiva, pero lo ocurrido sirvió como insumo para el debate posterior.

En la fase de juego, los estudiantes discutieron sobre la necesidad de contar o no con un árbitro. Finalmente decidieron iniciar el partido sin árbitro, acordando que solo si era necesario alguien asumiría ese rol. Así, se abrió paso a una deliberación entre cumplir las reglas de manera autónoma y colectiva o delegar en una figura que dirigiera el juego. Al final, la mayoría optó por jugar de forma independiente. Se organizaron en grupos y se desarrolló la fase central de la actividad. En medio de esta dinámica, surgieron discusiones en torno a la imposición de algunos estudiantes sobre otros y la validez de hacer trampa. Sus argumentos, aunque expresados con palabras sencillas, denotaban un mayor nivel de reflexión ética: hablaban del respeto, de las consecuencias y del valor de escuchar a los demás. Aunque no todos mostraron la misma disciplina, se evidenció un avance significativo en el control emocional y en la comprensión de la importancia de las normas.

La experiencia concluyó con la vuelta a la calma y el regreso al aula. Se pidió a los estudiantes recuperar la hoja donde inicialmente habían dibujado su emoción, para contrastarla con lo vivido en el juego. En la reflexión final, algunos expresaron indignación frente a la ruptura de las reglas, mientras que otros destacaron lo positivo de haber jugado y resaltaron la

comunicación como elemento fundamental para resolver conflictos. No fue un análisis técnico, pero lo ejemplificaron con situaciones concretas del partido, reconociendo al juego no como un campo de confrontación, sino como un espacio democrático de convivencia.

### ***Sesión 6: 18 de septiembre 2025***

La última sesión comenzó con un ambiente especial, los niños llegaron con la expectativa de que algo distinto iba a suceder, al proponer la lluvia de ideas, las respuestas brotaron de inmediato: *“aprendimos a jugar en equipo”, “a no pelear tanto”, “que si uno rompe la regla, todos perdemos”*, estas frases mostraban que lo vivido en las semanas anteriores se había transformado en aprendizajes compartidos; durante el juego, lo más llamativo fue ver cómo los mismos estudiantes asumieron la responsabilidad de regularse, aún falta mucho para lograr una maduración de esto, sin embargo, ya en esta sesión se logra contrastar elementos que en la primera experiencia no se veían; logre ver durante el ejercicio que cuando alguien olvidaba un acuerdo, uno de los niños decía: *“espera, recuerda que habíamos decidido que todos debíamos pasar el balón antes de anotar”*, El grupo detenía el juego, corregía la situación y luego seguía con entusiasmo, el rol de árbitro sigue siendo necesario, pero en algunas dinámicas, la autoridad empezó a mostrarse en la palabra colectiva.

El momento de las cartas de compromiso fue silencioso y reflexivo, cada niño escribía con concentración, *“cuando me enojo pierdo el control, pero quiero aprender a calmarme”*; *“quiero ser más justo y no solo pensar en ganar”*; *“aprendí que las reglas son para que el juego dure y sea divertido para todos”*, al compartirlos en la asamblea, se generó un ambiente de respeto y escucha mutua; el reconocimiento ético fue un acto simbólico poderoso, cada estudiante recibió un diploma sencillo con el valor que había sobresalido en su participación. Algunos lo mostraban con orgullo, otros lo guardaban con cuidado, el cierre dejó una sensación de logro colectivo, la sesión concluyó confirmando que el juego no es solo un espacio de recreación, sino un laboratorio ético donde los niños experimentan reflexiona y proyectan aprendizajes para su vida cotidiana.

## **Rubrica Evaluativa: Un Instrumento Formativo y Proyectable para Futuras**

### **Implementaciones**

La estructura de la rúbrica evaluativa de esta unidad se articula con los principios de la investigación-acción que orientan el enfoque metodológico de este trabajo, por ello, la evaluación trasciende la medición de resultados y se configura como un proceso reflexivo, participativo y situado, coherente con los fines éticos y transformadores del paradigma sociocrítico, en concordancia con este enfoque, la rúbrica se construye a partir del análisis de los datos surgidos de las herramientas cualitativas propias de la investigación-acción: el diario de campo, la ficha de observación participativa y la escritura individual reflexiva; a estas herramientas se suma el análisis de los debates producidos por los estudiantes durante los momentos de retroalimentación de cada experiencia pedagógica.

Estas herramientas posibilitan el análisis de la información desde múltiples voces y perspectivas, (docente guía, observador, estudiante), favoreciendo una comprensión profunda y situada del proceso de formación de la autodisciplina; primeramente, la observación participativa se centra en criterios como la participación espontánea, la reacción frente al conflicto, la regulación emocional, el respeto por la norma y la capacidad de deliberación ética, aspectos que se encuentran detallados en las categorías de análisis y criterios de evaluación propuestos en el macro diseño pedagógico.

A su vez, el diario de campo registra los cambios y procesos observados durante cada sesión, lo que permite identificar dinámicas emergentes y ajustar la intervención pedagógica en coherencia con las necesidades reales del grupo; por su parte, los escritos reflexivos de los estudiantes, producidos durante los momentos de post-impacto, pueden considerarse un insumo relevante para valorar la apropiación crítica de las normas, la autonomía moral y la vivencia corporal de la autodisciplina, sugiriendo un posible tránsito desde la obediencia externa hacia una disciplina más interiorizada, libre y responsable.

En conjunto, la rúbrica evaluativa busca superar la lógica tradicional de calificación, orientándose hacia una herramienta ética, crítica y formativa, en plena coherencia con la pedagogía del juego y con la propuesta de formación de sujetos autónomos, reflexivos y comprometidos con la convivencia democrática desde la infancia; así, se puede considerar que,

por su estructura flexible y su fundamentación teórica, esta rúbrica podría proyectarse como un instrumento de apoyo para futuras implementaciones o investigaciones que aborden la formación ética y la autodisciplina desde contextos pedagógicos diversos.

Ahora bien, la implementación de los elementos propios de la evaluación varía según la naturaleza de cada experiencia pedagógica desarrollada, por esta razón, en el siguiente título se presentan las fichas de planificación pedagógica de cada sesión, junto con los instrumentos y criterios evaluativos específicos que posibilitan valorar de forma situada y contextualizada, los procesos de formación de la autodisciplina desde el juego.

### **Análisis de las Experiencias Vividas a la Luz de la Teoría.**

El análisis de las experiencias recogidas en las sesiones permite contrastar la práctica pedagógica con los fundamentos teóricos que orientan esta investigación, desde el paradigma sociocrítico y la pedagogía crítica, cada situación vivida en el aula y en el patio no se entiende solo como un hecho aislado, sino como un espacio de reflexión donde se visibilizan tensiones, aprendizajes y posibilidades de transformación, en este sentido, las interacciones de los estudiantes con las normas, el juego y la autoridad se propician un escenario privilegiado para dialogar con los planteamientos de autores como Vygotski, Freire, Kohlberg y Alabarces, quienes ofrecen claves para comprender cómo el fútbol, más allá de ser una práctica recreativa, puede funcionar como mediador en la formación ética, democrática y de la autodisciplina.

### ***Análisis de la Primera sesión – Explorando Quien Soy y Como Actuó***

El análisis que se presenta a continuación se fundamenta en la triangulación de tres fuentes, la ficha de observación participativa aplicada durante la clase, el diario de campo elaborado por el docente-investigador y las respuestas de los niños del grado 301 en el espacio de retroalimentación, la convergencia de estos elementos permitieron consolidar una lectura profunda de lo acontecido en la primera experiencia de la unidad didáctica “Entre reglas y retos: el juego como puente hacia la autodisciplina”; la información recolectada muestra que la relación de los estudiantes con la norma es ambivalente, por momentos la aceptan y la cumplen, pero en otras ocasiones la cuestionan o la transgreden cuando no coincide con sus intereses, esto no puede interpretarse como un fracaso del ejercicio, sino como una muestra del valor del juego en

tanto dispositivo pedagógico, pues en esas tensiones es donde se hacen visibles los dilemas éticos que permiten trabajar la autodisciplina en la escuela.

### **Aceptación o rechazo de la norma**

En esta categoría se evidenció un patrón recurrente, los estudiantes aceptaban las normas cuando estas les beneficiaban, pero las resistían cuando les resultaban desfavorables, el diario de campo muestra cómo, en el espacio de retroalimentación, los niños insistieron en señalar las faltas de los demás sin reconocer las propias, esta conducta refleja la distancia entre la obediencia heterónoma y la autodisciplina autónoma, por su parte, Kant, (2007) recuerda que *“la disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino de humanidad”* ( p. 1), y lo sucedido en la sesión confirma esta afirmación, pues sin una mediación constante las inclinaciones naturales de los estudiantes tendieron a imponerse sobre el acuerdo colectivo, en este sentido, la norma fue vivida más como mandato externo que como convicción interiorizada, pese a que ellos mismo eligieron estas y las dispusieron a su conveniencia.

Kohlberg (1992) ayuda a comprender esta situación al ubicarla en el nivel convencional, particularmente en el estadio tres, donde el cumplimiento de la norma depende de la aprobación social y no de principios autónomos, como lo expresa el autor, *“en el nivel convencional la persona se identifica con las expectativas de otros”* (p. 188), lo ocurrido en la sesión confirma que los estudiantes cumplían o rechazaban las normas en función de la presión del grupo, sin un ejercicio reflexivo propio sobre la justicia o la equidad de sus acciones.

### **Búsqueda de equidad y beneficio colectivo**

Los resultados muestran que hubo una tensión constante entre el interés individual y el colectivo, aunque algunos estudiantes intentaron equilibrar equipos o asumir roles para favorecer a todos, la mayoría dio prioridad a sus propios gustos, la ficha de observación evidenció que muchos buscaban imponer sus preferencias o rechazaban acuerdos cuando no coincidían con lo que querían, sobre este punto, Kohlberg (1992) sostiene que la moralidad convencional se caracteriza porque el individuo se identifica con las expectativas del grupo, lo que explicaría que los estudiantes reconocieran la equidad como un valor, pero en la práctica siguieran guiándose más por su conveniencia personal.

### **Respeto y comunicación democrática**

La sesión estuvo marcada por constantes interrupciones, gritos y la necesidad de una mediación permanente por parte del docente, el diálogo se vivió más como un cruce de voces simultáneas que como un verdadero espacio de encuentro crítico, en este sentido, lo observado se aleja de la idea de Freire (2005) de diálogo, pues, como señala el autor, *“nadie educa a nadie, y nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”* (p. 61), lo ocurrido muestra que el grupo aún no alcanza esa condición humanizadora que convierte la palabra en práctica de libertad, lo que resalta la importancia de fortalecer estrategias que garanticen la escucha activa, el respeto por los turnos y la participación equitativa de todos los estudiantes.

### **Resolución de problemas y toma de decisiones**

En el desarrollo del juego los conflictos se resolvieron con acuerdos rápidos y en muchos casos improvisados que no siempre consideraban las consecuencias a largo plazo, lejos de interpretarse como un error esta manera de actuar muestra la tensión natural que surge entre lo que el niño quiere hacer y lo que las reglas le exigen, Vygotski (2009) en cuanto a situaciones así, mencionaba que *“el juego plantea demandas al niño constantemente para evitar el impulso inmediato. A cada paso el niño se enfrenta a un conflicto entre las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer... El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego”* (p. 151). Por tanto, lo observado confirma que esas soluciones improvisadas fueron parte de un proceso en el que los estudiantes pusieron a prueba su autocontrol y aprendieron a contener impulsos a través de la dinámica del juego.

En este sentido, el estilo de enseñanza divergente propuesto por Mosston (1996) cobra plena relevancia, ya que la sesión mostró cómo los estudiantes, frente a los dilemas surgidos en el juego, buscaron respuestas propias sin que el docente interviniera de inmediato, como se postula en el postulado por Mosston: *“el estímulo, en forma de pregunta, problema o situación, lleva al alumno a un estado de disonancia cognitiva, creando la necesidad de buscar soluciones. El estímulo se diseña y expresa para incitar la búsqueda de respuestas múltiples y divergentes”* (p. 222), y esto fue justamente lo que se vivió en la experiencia, los niños ensayaron diversas salidas frente a los conflictos, algunas sostenibles y otras no, pero todas necesarias para que la autodisciplina se construya como un proceso ético, autónomo y situado.

### **Regulación y gestión emocional**

El juego estuvo atravesado por emociones intensas, alegría, frustración y enojo se alternaron de manera constante, expresándose en discusiones y gestos bruscos, sin embargo, también se observó la capacidad de reconciliarse rápidamente y continuar con el juego, Kant (1803) insiste en que *“la disciplina cambia la animalidad en humanidad”* (p.3), lo cual resalta que el reto pedagógico es ayudar a los niños a encauzar sus emociones sin que estas desborden la convivencia, trabajo que se busca a partir de la consolidación de la corporeidad auto disciplinada en los niños y niñas.

### **Reflexión y autoobservación crítica**

En el cierre, cuando se preguntó a los estudiantes cómo habían actuado frente a la injusticia, la mayoría respondió señalando las faltas de sus compañeros, nadie reconoció su propia participación o incurrancia en actos de injusticia, aunque la práctica lo evidencio, esta actitud refleja una moralidad todavía convencional en la que la norma se valida desde afuera y no desde una reflexión personal profunda a lo que Kohlberg (1992) explicaría como que *“la moralidad convencional está basada en la conformidad con lo esperado socialmente”* (p.188) lo que coincide con las evidencias recogidas en esta primera experiencia.

### **El rol de la norma en la experiencia**

La norma se reveló como un verdadero dispositivo pedagógico, no se limitó a organizar el juego, sino que visibilizó tensiones en torno a la justicia, la equidad y la autorregulación, fue un espacio de disputa y negociación, pero también de aprendizaje; a la luz de Kant (1803), la norma aparece como condición de posibilidad para la libertad compartida, pues sin disciplina no hay humanidad posible, desde Kohlberg (1992), lo ocurrido confirma que los niños están ubicados en estadios convencionales donde la norma se asume más por presión externa que por convicción autónoma, lo que marca el reto pedagógico de transformar esa obediencia en compromiso ético y autónomo.

### **Recomendaciones operativas**

Es fundamental fortalecer la construcción colectiva de normas, formalizando los acuerdos mediante actas sencillas y roles rotativos de moderador o árbitro que legitimen el cumplimiento,

se hace necesario implementar mecanismos de participación que garanticen la voz de todos, no solo de quienes más se imponen.

También es importante introducir pausas breves de autorregulación emocional que ayuden a encauzar la energía del grupo, así como reforzar las preguntas en primera persona en la reflexión individual, de modo que los niños aprendan a reconocer sus propias acciones y emociones, finalmente, debe garantizarse la inclusión activa de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con condiciones particulares, asegurando que la norma funcione como mecanismo de protección de la diversidad.

### **Conclusión de la Primera Sesión.**

La primera sesión de la unidad didáctica confirmó que el juego es un escenario privilegiado para problematizar la norma y trabajar la autodisciplina, aunque se evidenciaron resistencias, conflictos y dificultades en la comunicación, también aparecieron intentos de cooperación y de organización espontánea esto permite afirmar que el grupo se encuentra en un proceso de transición, en el que reconoce la importancia de la norma, pero todavía no la asume como convicción propia.

El análisis desde Kant, Freire, Piaget, Vygotski, Kohlberg y Mosston muestra que la autodisciplina no surge de manera inmediata, sino que requiere de mediación, práctica y reflexión, por lo cual la norma se convierte en puente entre la inclinación natural y la libertad ética, entre el interés personal y la justicia colectiva, esta primera experiencia, con sus tensiones y aprendizajes, sienta las bases para avanzar hacia las siguientes sesiones de la unidad, donde el reto será profundizar en la construcción democrática de reglas justas y en el fortalecimiento de la autorregulación como fundamento de la convivencia escolar.

### ***Análisis de la Segunda Sesión***

El análisis que se presenta corresponde a la triangulación de tres fuentes, inicialmente la ficha de observación participativa aplicada durante la clase, seguido del diario de campo elaborado por el docente-investigador y por último las reflexiones de los estudiantes del grado 301, donde se desarrolló la intervención pedagógica; ahora, la convergencia de estos elementos permite comprender cómo la segunda sesión de la unidad didáctica “Entre reglas y retos: el juego como puente hacia la autodisciplina” avanzó hacia la construcción de normas colectivas como

dispositivo pedagógico, donde la tensión entre interés individual y bien común se hizo especialmente visible.

La sesión abrió con un diálogo en el aula en el que se retomó el antecedente del fútbol como juego elegido democráticamente, desde este inicio se planteó la necesidad de reflexionar sobre quién debía decidir las reglas, cómo identificar si eran justas y por qué convenía respetar acuerdos que no siempre favorecen a todos; los estudiantes respondieron con frases cortas y mostraron impaciencia por pasar al juego, este momento reveló la dificultad que aún tienen para sostener el diálogo en clave reflexiva, lo cual exigió del docente la función Freireana de problematizador que orienta la conversación más allá de la inmediatez lúdica, siendo entonces la conversación el ejercicio inicial y fundante del aprendizaje compartido.

En la construcción colectiva de las reglas del partido, la ficha de observación y el diario de campo coinciden en señalar que algunos estudiantes intentaron imponer sus propuestas, mientras otros aceptaban acuerdos solo por presión del grupo, el docente medió para que todas las voces fueran escuchadas y los acuerdos respondieran a criterios de justicia y equidad; Aquí se confirma lo que Kant (2007) advertía al señalar que *“la disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino de humanidad”* ( p. 1). En efecto, las reglas no aparecieron únicamente como limitación externa, sino como oportunidad para confrontar inclinaciones individuales y transformarlas en compromisos colectivos, mermando el impulso de jugar de manera inmediata y guiándolo hacia una práctica más reflexiva, en la que la libertad se vive como corresponsabilidad con el otro.

Ahora, durante el partido, se observaron tensiones ligadas al cumplimiento de las normas, algunos estudiantes respetaron los acuerdos, mientras otros los transgredieron generando discusiones, la reacción inmediata fue reclamar al compañero infractor, sin reconocer la propia responsabilidad en los conflictos, lo que permite dilucidar la característica del estadio convencional de Kohlberg (1992), en el que la norma se asume principalmente por presión externa o búsqueda de aprobación, antes que por convicción autónoma; por otra parte, el hecho de que varios estudiantes señalaran sentirse escuchados en la toma de decisiones, aunque no todos cumplieran lo pactado, revela que la justicia comienza a reconocerse como valor, pero aún subordinada a la conveniencia personal, es decir, que aún no es un imperativo categórico.

La gestión emocional fue un aspecto relevante porque el entusiasmo inicial se transformó en frustración cuando los acuerdos no se respetaban y esto generaba discusiones y gritos; sin embargo, tras las pausas de mediación que algunas veces fueron orientadas por el docente y otras surgieron de los mismos estudiantes que buscaban sus propias soluciones, el grupo lograba retomar el juego y reorganizar sus acuerdos; esto evidencia lo planteado por Vygotski (2009) al señalar que *“el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego”* ( p. 151) y en esta experiencia el fútbol se constituyó en un escenario donde los niños tuvieron que contener impulsos inmediatos para ajustarse a normas que ellos mismos habían contribuido a crear.

Ahora, en el cierre, las reflexiones escritas de los estudiantes fueron reveladoras porque varios destacaron la importancia de cooperar, cumplir reglas y respetar para que el juego funcione, otros señalaron que no todos respetaron lo acordado, lo cual dejó en evidencia la distancia entre lo que se reconoce como justo y lo que efectivamente se practica, en este sentido el aprendizaje no fue menor ya que los niños comenzaron a identificar que la equidad y la corresponsabilidad no dependen de la imposición del adulto, sino de la capacidad de sostener acuerdos en común, aspecto que se conecta directamente con el eje transversal de la ética y la justicia presente en la planeación macro, donde la norma se comprende como experiencia de diálogo y de construcción colectiva más allá del simple cumplimiento de reglas

Por otra parte, la norma en esta segunda sesión se consolidó como dispositivo pedagógico que no solo organizó el juego sino que visibilizó tensiones éticas en torno a justicia, equidad, empatía y corresponsabilidad, fue espacio de disputa, negociación y aprendizaje, lo que confirma que el juego como contenido transversal de la unidad didáctica es un escenario privilegiado para poner en práctica las dimensiones de la autodisciplina, especialmente la autorregulación, la participación activa y la reflexión crítica

Ahora bien, con base en lo mencionado hasta el momento, se puede afirmar que, desde Kant (1803), se comprende que sin disciplina no hay humanidad posible; desde Kohlberg (1992), se confirma que el grupo transita por estadios convencionales donde la norma aún se vive bajo presión externa y no como convicción autónoma; desde Freire (2005), se recuerda que la palabra compartida es el camino hacia la libertad, porque el diálogo no es accesorio sino condición de posibilidad de una convivencia justa; y desde Vygotski (2009), se reconoce que el juego exige del niño su máximo esfuerzo de autocontrol al contener impulsos inmediatos en favor de

acuerdos colectivos que lo integran con sus compañeros. Todo esto conduce a plantear que en las siguientes sesiones es necesario fortalecer la construcción colectiva de normas mediante mecanismos más claros de participación, como roles rotativos de moderadores o árbitros que permitan distribuir la autoridad y legitimar los acuerdos; también se requiere insistir en dinámicas que favorezcan la escucha activa y la autorreflexión en primera persona, para que los estudiantes no solo reconozcan la falta en el otro, sino también en sí mismos. Además, conviene trabajar la regulación emocional a través de pausas pedagógicas que transformen la frustración en oportunidad de aprendizaje y consoliden la autorregulación como parte de la práctica lúdica.

En suma, la segunda sesión da cuenta y visibiliza avances importantes en la comprensión de la norma como construcción compartida y en el reconocimiento de la justicia como criterio de convivencia, aun en medio de resistencias y conflictos los niños experimentaron que el juego puede organizarse de manera más equitativa si todos se comprometen con los acuerdos colectivos y este hallazgo confirma que la autodisciplina no es un punto de partida sino un camino que se recorre a través de la experiencia, la mediación pedagógica y la reflexión crítica

### *Análisis de la Tercera Sesión*

El análisis de la tercera sesión se apoya en la triangulación entre el diario de campo, el debate ético grupal, y la escritura individual reflexiva las respuestas de los niños del grado 301, la convergencia de estas fuentes permitió evidenciar cómo los estudiantes enfrentaron un dilema moral vivo en el marco del juego, generando un tránsito de la obediencia heterónoma hacia la reflexión crítica en torno a la justicia y la legitimidad de las normas; desde el inicio de la experiencia pedagógica en el aula, la pregunta orientadora ¿qué es más importante, jugar limpio o ganar? provocó reacciones intensas y divididas, algunos estudiantes defendieron la victoria como símbolo de superioridad, mientras otros subrayaron la importancia de la honestidad para sostener el juego, el salón se convirtió en un escenario de tensiones discursivas, donde cada voz buscaba imponerse, lo que hizo visible la descripción de Piaget (1984):

A partir de los 10 años, la conciencia de la regla se transforma completamente... sucede la autonomía: la regla del juego se presenta al niño, ya no como una ley exterior, sagrada en tanto que, impuesta por los adultos, sino como el resultado de una libre decisión, y como digna de respeto en la medida en que hay un consentimiento mutuo (p. 306).

En esa línea, la sesión mostró que los niños empiezan a problematizar la norma no solo como mandato externo, sino como posibilidad de construcción colectiva, por otra parte, en el patio, el juego de activación congelados bajo tierra permitió observar la tensión entre emoción y regulación, si bien el entusiasmo y la alegría dominaron la escena, también se presentaron rupturas de las reglas, algunos seguían corriendo estando congelados, lo relevante fue que los mismos estudiantes señalaron esas transgresiones, reclamando la presencia de justicia en el juego tal Como señala Vygotski (2009) “*el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego*” (p. 151), y lo observado confirma esta idea, pues contener el impulso de moverse y aceptar la sanción simbólica del grupo se convirtió en un ejercicio práctico de autorregulación.

El núcleo de la experiencia se dio con el partido de fútbol según lo planificado, las reglas previamente pactadas fueron recordadas, pero la ruptura intencional de algunas normas generó un dilema moral que dividió al grupo, unos pedían detener el juego, otros proponían continuar pese a la trampa y un sector pequeño abogaba por reflexionar colectivamente; esta diversidad de reacciones se comprende desde Kohlberg (1992), quien sostiene que en el nivel convencional la moralidad se caracteriza porque el individuo se “*identifica con las reglas y expectativas de otros*” (p.188), sin embargo, la presencia de voces que exigían justicia y proponían detener el partido marca un indicio de tránsito hacia el estadio cuatro, donde la norma se valora como sostén del orden social y no solo como forma de aprobación externa.

El cierre en el aula permitió resignificar lo vivido, ya que durante el diálogo grupal los estudiantes manifestaron emociones intensas como enojo y frustración, y en algunos casos recurrieron al silencio como estrategia de evasión, lo que evidenció un ejercicio de autoobservación fundamental para la formación de la autodisciplina concebida como ejercicio moral fundamentado en la razón, por otra parte, otros estudiantes consideraron que lo justo habría sido detener el juego hasta que todos cumplieran los acuerdos, mientras que otros propusieron mecanismos de regulación, como la elección de un árbitro estudiantil, reflejando así la búsqueda de soluciones compartidas; estas reflexiones respaldan lo planteado por Freire, (1997) quien sostiene que “*la disciplina debe surgir como un resultado armónico entre la autoridad y la libertad*” (p. 84), pues el debate no giró en torno a una obediencia ciega, sino a equilibrar el deseo de jugar, el respeto a las normas y la construcción de acuerdos democráticos.

En síntesis, la tercera sesión permitió que la norma se convirtiera en objeto de deliberación ética, pues los estudiantes vivieron la tensión entre la búsqueda de la victoria y el respeto por lo acordado, confrontando sus propias motivaciones y las de sus compañeros, el juego funcionó como un escenario pedagógico en el que la autodisciplina se ejercitó mediante la contención de impulsos, la autorregulación emocional y la búsqueda de consensos colectivos, evidenciando un proceso en construcción que se fortalece cada vez que la norma se problematiza, se cuestiona y se legitima en comunidad.

En este sentido, Piaget (1984) señala que *“cuando la regla deja de ser exterior a los niños para no depender más que de su libre voluntad colectiva, forma cuerpo con la conciencia de cada cual y la obediencia individual deja de ser espontánea”* (p. 57), destacando que la verdadera disciplina surge cuando es consentida y deseada por los propios estudiantes, desde esta perspectiva se complementaría la idea de Kohlberg (1992), quien sostiene que *“la moralidad se define por un razonamiento formal basado en principios universales, más allá de la simple obediencia a normas externas”* (p. 14), lo que confirma que el tránsito hacia la autodisciplina implica un aprendizaje activo y compartido de respeto, reflexión y regulación de la conducta dentro de la comunidad.

### ***Análisis de la Cuarta sesión***

La cuarta sesión constituye un punto de inflexión en el recorrido de la unidad didáctica, pues coloca en el centro del debate pedagógico la cuestión de la legitimidad de la autoridad y la corresponsabilidad en el cumplimiento de las normas, mientras en las primeras experiencias los estudiantes se enfrentaron a dilemas relacionados con la obediencia unilateral o con la justicia de la norma en abstracto, en este momento el grupo fue confrontado con la pregunta: *“¿Quién debe garantizar que se cumplan las reglas: una figura externa como el árbitro o la autorregulación colectiva?”*, lo ocurrido durante la experiencia, posteriormente, permitió reconocer tensiones propias del nivel convencional descrito por Kohlberg (1992), en el cual *“El yo se identifica con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades.”* (p. 188), en particular, se evidencian rasgos del estadio 4, caracterizado por el *“Mantenimiento del orden social; cumplir las obligaciones acordadas, defendiendo las normas y los roles sociales”* (p. 188), ahora, desde la propuesta pedagógica de esta investigación, esta descripción se interpreta como la posibilidad

de que los estudiantes comiencen a comprender las normas no solo como mandatos externos, sino como acuerdos colectivos que sostienen la equidad y el bien común.

Esta transición acabada de mencionar, se manifestó en el desarrollo de la experiencia, cuando los estudiantes, en un primer momento, depositaron su confianza en el árbitro elegido por consenso, reconociendo en él la autoridad para sancionar y mantener el orden; sin embargo, al retirarse esta figura, se vieron obligados a asumir la responsabilidad de autorregular el juego, deliberando colectivamente y proponiendo nuevas formas de resolución de conflictos, por tanto, el debate entre quienes defendían la necesidad de mantener la figura del árbitro y quienes apostaban por la autorregulación puso en evidencia que los niños ya no concebían la regla únicamente como un mandato incuestionable, sino como un objeto susceptible de discusión y resignificación; en este sentido, cobra vigencia lo planteado por Piaget (1984) al señalar que *“cuando la regla deja de ser exterior a los niños para no depender más que de su libre voluntad colectiva, forma cuerpo con la conciencia de cada cual y la obediencia individual deja de ser espontánea”* (p. 57) , así, los reclamos frente a las decisiones del árbitro y los intentos de detener el juego para renegociar acuerdos reflejan la emergencia de una moral más autónoma, que cuestiona lo impuesto y busca consensuar lo legítimo en el marco de la convivencia escolar.

La ausencia del árbitro, lejos de desorganizar definitivamente la dinámica, propició que algunos estudiantes ejercitaran la deliberación ética, si bien aparecieron voces que insistían en seguir jugando “como fuera”, otros grupos decidieron detenerse para replantear reglas, mostrando lo que Vygotski (2009) advierte:

El juego plantea demandas al niño constantemente para evitar el impulso inmediato. A cada paso el niño se enfrenta a un conflicto entre las reglas del juego y aquello que le gustaría hacer si de improviso pudiera actuar espontáneamente. En el juego actúa de modo contrario al que le gustaría actuar. El mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego (p. 151)

Por lo cual, la autorregulación emerge cuando el deseo individual entra en disputa con la norma colectiva y el sujeto debe negociar entre ambos, generando un aprendizaje moral y emocional que fortalece la autodisciplina, tal como se vivió en el aula de clase.

Por otra parte, evidenciar el valor del juego como laboratorio moral también permitió reconocer cómo los niños comprendieron la necesidad de reglas claras para sostener la dinámica lúdica, otorgando pertinencia a los planteamientos de Huizinga (2007), quien sostiene lo siguiente:

Dentro del campo de juego existe un orden propio y absoluto. He aquí otro rasgo positivo del juego: crea orden, es orden. Lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada. El juego exige un orden absoluto. La desviación más pequeña estropea todo el juego, le hace perder su carácter y lo anula” (p. 24)

En la misma línea, Caillois (1986) refuerza que *“Todo juego es un sistema de reglas. Éstas definen lo que es o no es juego, es decir, lo permitido y lo prohibido...Es preciso, jugar al juego o no jugar en absoluto.”* (p. 11); en coherencia con estos postulados, los estudiantes comprendieron que la autoridad, ya sea encarnada en la figura del árbitro o asumida colectivamente por el grupo, resulta necesaria no solo para evitar el caos, sino también para garantizar que el juego mantenga su sentido, legitimidad y valor educativo.

En el cierre, la escritura individual permitió visibilizar aprendizajes profundos: *“las reglas sirven si todos las cumplimos, no solo porque alguien las vigile”*, anotó un estudiante; mientras otro expresó: *“el árbitro es justo si no hace trampa, pero también podemos ser árbitros entre todos”*. Estas voces infantiles confirman lo planteado por Freire (1997) cuando dice que *“no hay disciplina verdadera sin libertad, ni libertad auténtica sin disciplina”* (p. 84), ya que la obediencia ciega a una autoridad no basta; la disciplina solo adquiere sentido cuando es fruto de la conciencia crítica y el diálogo colectivo.

En síntesis, la sesión 4 mostró que la autodisciplina en los estudiantes comienza a consolidarse como una práctica ética y democrática, en la que la norma deja de ser un mandato externo para convertirse en una construcción colectiva orientada al bien común; el tránsito observado desde la obediencia heterónoma hacia la autorregulación crítica responde a lo que Kant (1803) plantea en torno a la educación, al afirmar que *“El niño aprenda a pensar y a obrar por principios, de los cuales se origina toda acción...Se ve, pues, lo mucho que se necesita una verdadera educación”* (p. 5), de esta manera, la experiencia respalda parcialmente la pertinencia de utilizar el juego como un dispositivo pedagógico que, al provocar conflictos éticos reales,

ofrece a los niños la oportunidad de deliberar, consensuar y apropiarse críticamente de las normas, sentando bases sólidas para una autodisciplina que trascienda el aula hacia la vida social.

### *Análisis de la Quinta sesión*

La quinta sesión constituye un momento de especial relevancia dentro de la unidad didáctica, pues sitúa en primer plano la relación entre la emoción, la norma y la autodisciplina, mientras en experiencias previas el énfasis se centró en la obediencia heterónoma o en la legitimidad de la autoridad, en este encuentro emergió con fuerza el papel de las emociones en el cumplimiento de las reglas, mostrando que la dimensión afectiva condiciona de manera decisiva la conducta ética en el juego; la introducción con los “emojis” permitió abrir un espacio de introspección en el que los niños reconocieron la alegría y la felicidad como emociones que facilitan la convivencia, pero señalaron también la furia como detonante de la transgresión normativa, este hallazgo conecta directamente con lo planteado por Vygotski (2009), quien advierte que *“el juego plantea demandas al niño constantemente para evitar el impulso inmediato ... el mayor autocontrol del que es capaz un niño se produce en el juego”* (p 151), es decir, el espacio lúdico se convierte en escenario privilegiado para confrontar el deseo espontáneo con la exigencia de la norma, generando aprendizajes morales y emocionales.

La dinámica de los relevos permitió observar esta tensión de manera clara, algunos estudiantes buscaban ventajas inmediatas rompiendo las instrucciones, lo que provocó reclamos entre compañeros, el hecho de que el juego continuara pese a las transgresiones muestra cómo el grupo comienza a transitar hacia un estadio de deliberación ética en el que las normas son discutidas y valoradas, más que acatadas ciegamente, en palabras de Piaget (1984): *“la regla del juego se presenta al niño ... como resultado de una libre decisión ... digna de respeto en la medida en que hay un consentimiento mutuo”* (p. 53); por tanto, lo vivido refleja precisamente este tránsito, los niños ya no perciben la regla como un mandato incuestionable, sino como un elemento susceptible de reflexión y resignificación colectiva.

La discusión sobre la necesidad de contar con un árbitro también resultó ilustrativa, el hecho de que el grupo decidiera iniciar el partido sin árbitro, reservando su intervención solo para casos necesarios, evidencia el surgimiento de una conciencia normativa más autónoma, que se acerca al estadio 4 de Kohlberg (1992) caracterizado por el mantenimiento del orden social y el cumplimiento de obligaciones asumidas colectivamente (p. 188), la experiencia muestra que

los estudiantes comienzan a reconocer que las reglas no son meros límites impuestos desde fuera, sino acuerdos que sostienen la equidad del juego y garantizan su continuidad.

Desde otra perspectiva, lo ocurrido confirma los planteamientos clásicos de la teoría del juego, donde Huizinga (2007) afirmaba que *“dentro del campo de juego existe un orden propio y absoluto ... el juego exige un orden absoluto. La desviación más pequeña estropea todo el juego”* (p. 24), de igual modo, Caillois (1986) refuerza que *“todo juego es un sistema de reglas ...es preciso, jugar al juego o no jugar en absoluto”* (p. 11), la experiencia observada en esta sesión da pertinencia a estas ideas, donde los estudiantes comprendieron que la violación constante de las normas pone en riesgo la existencia misma del juego, y que solo la adhesión consciente y compartida a las reglas permite sostener el sentido de la experiencia lúdica.

Finalmente, la reflexión escrita y oral en el aula evidenció un avance en la capacidad de autorregulación, algunos estudiantes expresaron indignación por la ruptura de las reglas, mientras que otros destacaron el valor de la comunicación para resolver conflictos, este tránsito desde la queja hacia la propuesta, desde la reacción inmediata hacia la reflexión crítica, puede interpretarse en diálogo con Kant, para quien la moralidad se funda en la capacidad de actuar por deber y no por conveniencia externa; así, lo que se vivió en esta sesión confirma que la autodisciplina no es simple obediencia, sino una práctica ética que articula emoción, norma y autonomía, configurándose como condición para la convivencia justa y democrática.

Ahora, en relación con las categorías de análisis propuestas en la macro estructura de la unidad didáctica y la ficha de observación, se dirá que esta sesión permitió identificar avances significativos en tres aspectos centrales, la regulación emocional, el juicio moral autónomo y el cumplimiento consciente de la norma; frente a la regulación emocional, la manifestación explícita de emociones como la furia y la indignación evidenció la importancia de reconocer y gestionar lo afectivo como parte constitutiva de la autodisciplina, en cuanto al juicio moral autónomo, las discusiones sobre la necesidad o no de árbitro mostraron cómo los estudiantes comienzan a fundamentar sus decisiones en criterios de equidad y legitimidad, y no únicamente en la aprobación externa, por último, respecto al cumplimiento consciente de la norma, el debate entre hacer trampa o sostener las reglas reveló que los niños ya no obedecen solo por temor al castigo, sino por la comprensión de que el juego se desintegra sin acuerdos colectivos.

Este balance permite concluir que la sesión 5 aportó de manera decisiva a la construcción de una ética práctica del juego en el aula, el cruce entre la vivencia emocional, la reflexión crítica y la deliberación colectiva dio cuenta de un tránsito claro hacia formas más autónomas y corresponsables de asumir la norma, en este sentido, se confirma que las categorías trabajadas en la unidad didáctica no solo funcionan como indicadores de observación, sino también como horizontes pedagógicos que permiten valorar cómo la autodisciplina emerge en la intersección entre el cuerpo, la emoción y la ética. Tal como se plantea en el marco contextual de la investigación, la autodisciplina no puede entenderse como simple obediencia externa, sino como una disposición interior que integra el control del impulso, la capacidad de juicio y la construcción de acuerdos colectivos que sostienen la convivencia; así, la experiencia de la sesión evidenció que los niños comienzan a reconocer en la norma no una imposición ajena, sino una herramienta compartida que posibilita el juego justo y el bienestar común, consolidando un proceso formativo que articula la dimensión corporal con la formación ética y ciudadana.

### ***Análisis de la Sexta Sesión***

La sexta sesión constituyó el momento de cierre y síntesis de la unidad didáctica *Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente hacia la Autodisciplina*, en la cual los estudiantes pusieron en práctica aprendizajes previos sobre la norma, la cooperación, la regulación emocional y la deliberación ética, el diseño de la sesión contempló un partido de fútbol reducido con situaciones de conflicto intencionalmente provocadas (fallos arbitrales discutibles, conductas límites, desacuerdos en la aplicación de sanciones), intercalado con pausas de deliberación y un espacio de reflexión escrita; este esquema buscó evaluar hasta qué punto los niños habían transitado de una obediencia externa hacia formas de autorregulación más conscientes y colectivas.

En términos observados, los estudiantes mostraron un avance significativo, si en las primeras sesiones predominaba el rechazo a la norma cuando resultaba desfavorable, en esta sesión se evidenció una mayor disposición a aceptarla y debatirla, incluso en situaciones de tensión, esta transformación puede explicarse con lo planteado por Kohlberg (1992), quien sostiene que en el estadio convencional los sujetos comienzan a comprender las reglas como necesarias para sostener el orden social, y progresivamente avanzan hacia el reconocimiento de la equidad como principio, de hecho, las discusiones grupales mostraron un tránsito desde la

búsqueda de beneficio personal hacia el reconocimiento de que “*si no hay reglas claras, el juego no funciona*”, frase repetida en varios grupos durante la deliberación.

El papel de la reflexión colectiva fue decisivo, Según Freire (2005), el diálogo no es accesorio, sino condición para la construcción de una educación humanizadora, ya que permite transformar la imposición en acuerdo consciente, en esta sesión, la pausa para debatir las reglas mostró cómo los gritos iniciales dieron paso a argumentos más organizados, donde los niños ejercitaron la escucha y la defensa de sus puntos de vista, aunque las tensiones no desaparecieron, se evidenció un esfuerzo por transformar la reacción impulsiva en palabra dialogada, aspecto que confirma lo planteado por Piaget (1984), sobre la autonomía, donde la regla deja de ser un mandato externo cuando se asume como producto de la voluntad colectiva.

Otro hallazgo clave fue la relación entre emocionalidad y autodisciplina, en situaciones de injusticia percibida, los estudiantes mostraron frustración, pero también ejercitaron estrategias de regulación, como tomar turnos en la palabra o aceptar la decisión colectiva aunque no coincidiera con sus intereses, este aprendizaje conecta con lo señalado por Vygotski (2009), quien afirma que el juego es el espacio donde los niños alcanzan su mayor grado de autocontrol, justamente porque deben balancear deseo, emoción y regla; así mismo, desde la perspectiva kantiana, la disciplina no anula la libertad, sino que la encauza hacia fines compartidos Kant (1803), lo que se hizo evidente cuando los estudiantes manifestaron disposición a asumir la norma no por imposición, sino como elección ética que sostenía la convivencia del grupo.

En conclusión, la sexta sesión funcionó como un laboratorio de síntesis moral, donde los estudiantes pusieron en juego aprendizajes previos y mostraron avances hacia la autodisciplina como convicción interior, si bien persistieron tensiones entre intereses individuales y acuerdos colectivos, la experiencia pedagógica evidenció que el tránsito hacia la autonomía moral no se logra de manera lineal, sino a través de la práctica reflexiva, la gestión de emociones y la deliberación democrática, en este sentido, la sesión confirma el aporte del paradigma sociocrítico, pues muestra que la norma no se impone, sino que se construye en comunidad como ejercicio ético y democrático.

Figura 1

Implementación de la Unidad Didáctica “Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente hacia la Autodisciplina” en Contexto Escolar

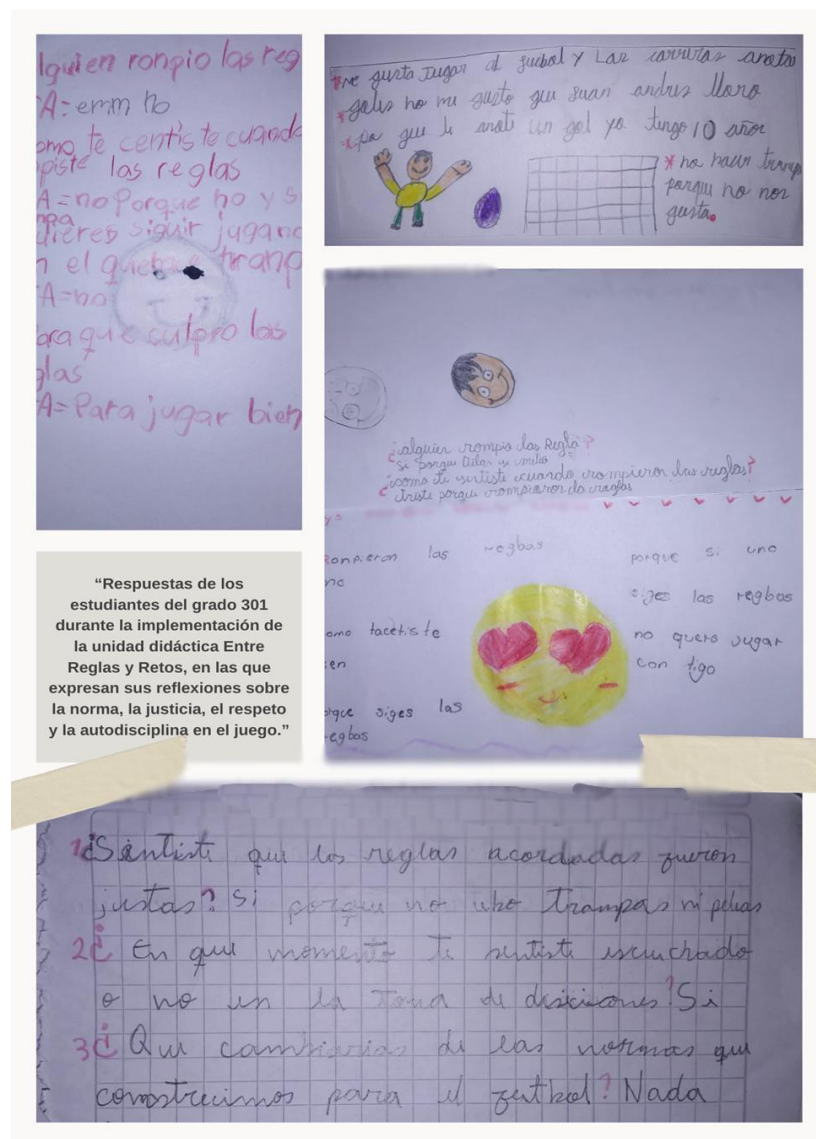


**Fuente:** Elaboración propia.

Collage fotográfico que evidencia la implementación de la unidad didáctica “Entre Reglas y Retos: El Juego como Puente hacia la Autodisciplina”, desarrollada en el Colegio León de Greiff IED con estudiantes de grado 301, donde el juego se empleó como estrategia pedagógica para promover la reflexión, la autorregulación y la construcción colectiva de normas.

Figura 2

Producciones Escritas de los Estudiantes: Reflexiones Sobre la Norma, la justicia y la Autodisciplina en el Juego



Fuente: Elaboración propia.

Evidencias gráficas de las reflexiones escritas de los estudiantes del grado 301 durante la implementación de la unidad didáctica Entre Reglas y Retos; ahora, los textos y dibujos expresan emociones, aprendizajes y posturas frente a la norma, la justicia y el respeto, evidenciando que la autodisciplina se puede formar desde la experiencia vivida, la reflexión y el diálogo en torno al juego.