

2014-03-19

Recursos lúdicos en los procesos de enseñanza-a

Noel, Mariana

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/61>

Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-REQUISITO CURRICULAR
PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

APELLIDO Y NOMBRE: Noel Mariana

MATRÍCULA: 8065/07

CÁTEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN: Teorías del
aprendizaje

SUPERVISOR: Dr. Urquijo, Sebastián.

TÍTULO DEL PROYECTO: Recursos lúdicos en los
procesos de enseñanza-aprendizaje

Descripción resumida

El objetivo de este proyecto es realizar un relevamiento y análisis de la utilización de recursos lúdicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos escolares específicos. Para ello se propone un estudio bibliográfico exploratorio acerca de las ventajas y desventajas de la utilización de juegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de sus limitaciones, de la forma de evaluación y de los aspectos controversiales vinculados con el tema. Adicionalmente se incluirá información sobre la opinión y la actitud de docentes de Educación Inicial y de Educación Básica de la ciudad de Tres Arroyos sobre el uso de recursos lúdicos como estrategia didáctica.

El trabajo propone un recorrido sobre las distintas conceptualizaciones sobre el juego, su caracterización aplicada a los procesos de enseñanza aprendizaje con las posibles clasificaciones propuestas por distintos autores. Posteriormente, se analizará la utilización concreta de los recursos lúdicos en el contexto educativo y se recabará información sobre la actitud y la opinión de los docentes de Educación Básica e Inicial sobre la inclusión del juego como instrumento pedagógico.

PALABRAS CLAVE: Recursos lúdicos - Procesos de enseñanza-aprendizaje
- Escuela

El juego. Características y clasificación

Desde la historia, la filosofía, la antropología, el psicoanálisis y la psicología genética, el juego se muestra como una actividad humana rica y compleja. Diversos autores (Kishimoto, 2000; Sarlé, 2005) coinciden en establecer que la cultura humana brota del juego y en él se desarrolla. En este sentido, consideran al juego como fenómeno social general y como una actividad plena de sentido.

Huizinga (1996) se refiere al juego como una de las actividades de mayor riqueza, en la que se conjugan separación e integración, seriedad y fiesta, caos y orden, misterio y cotidianeidad reunidos. En su libro *Homo Ludens*, define el concepto de juego como una *"acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de "ser de otro modo" en la vida corriente"*.

Callois (1994) en su libro *Los juegos y los hombres*, describe la estructura de la actividad lúdica configurada por cuatro formas:

- ✚ Agon: son los juegos de competencia donde los antagonistas se encuentran en condiciones de relativa igualdad y cada cual busca demostrar su superioridad (deportes, juegos de salón, etc.)
- ✚ Alea: juegos basados en una decisión que no depende del jugador. No se trata de vencer al adversario sino de imponerse al destino. La voluntad renuncia y se abandona al destino. (juegos de azar)
- ✚ Mimicry: Todo juego supone la aceptación temporal, si no de una ilusión cuando menos de un universo cerrado, convencional y, en ciertos aspectos, ficticio. Aquí no predominan las reglas sino la simulación de una segunda realidad. El jugador escapa del mundo haciéndose otro. Estos juegos se complementan con la mímica y el disfraz.
- ✚ Ilinx: juegos que se basan en buscar el vértigo, y consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso. En cualquier caso, se

trata de alcanzar una especie de espasmo, de trance o de aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad con una brusquedad soberana. El movimiento rápido de rotación o caída provoca un estado orgánico de confusión y de desconcierto.

A su vez define el juego como una actividad:

- Libre: a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre;
- Separada: circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y determinados por anticipado
- Incierta: cuyo desarrollo no podría estar predeterminado ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar
- Improductiva: por no crear ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie; y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida.
- Reglamentada: sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta
- Ficticia: acompañada de una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente.

Piaget (1979) clasifica los juegos y los ordena a partir del análisis del origen y desarrollo de la función semiótica, generadora de la representación, que requiere la construcción o empleo de significantes diferenciados y aparece alrededor del segundo año de vida del niño con la adquisición del lenguaje. De acuerdo con la concepción de este autor, en el juego se produce una asimilación de lo real al yo sin coacciones. El sujeto transforma lo real a las necesidades del yo, ya que construye un sistema de significantes y los adapta a sus deseos. La clasificación que plantea el autor determina los siguientes tipos de juego:

- Juegos de ejercicio: característicos del estadio sensorio-motor. El cuerpo es la fuente de actividad.

- Juegos simbólicos o de ficción. Se corresponden con el surgimiento y desarrollo de la función semiótica, generadora de la representación, que requiere la construcción o empleo de significantes diferenciados y aparece alrededor del segundo año de vida del niño con la adquisición del lenguaje.
- Juego de reglas, según Piaget considerado como “la actividad lúdica del ser socializado. Los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensorio motoras... o intelectuales... con competencia de los individuos (sin lo cual la regla sería inútil) y reguladas por un código transmitido de una generación a otra o por un simple acuerdo entre las partes” (1945: 196-197). Como puede observarse, o las reglas o son acuerdos entre los jugadores o están estipuladas por generaciones - infantiles o jóvenes- anteriores, pero con los mismos intereses, expectativas y gustos. Para Piaget, el juego de las reglas “marca el debilitamiento del juego infantil y el paso propiamente adulto, que no es más que una ficción vital del pensamiento en la medida en que el individuo está socializado” (pp. 230-231).
- Juegos de construcción en los cuales los objetos tienen formas determinadas y se rigen por leyes físicas a las que el niño debe ajustarse. En estos juegos el niño puede construir nuevas formas canalizando su creatividad.

Desde la teoría psicoanalítica, Winnicott (1972) considera el juego como una actividad universal que corresponde a la salud, facilita al crecimiento y conduce a relaciones de grupo. Este autor, considera al juego como un espacio transicional y le atribuye las siguientes características:

- Es una zona que se encuentra fuera del individuo pero a su vez no es el mundo exterior.
- En él se reúnen objetos o fenómenos de la realidad externa y se los usa al servicio de la realidad interna, fantasías o sueños.
- Implica confianza adquirida en la primera experiencia de separación bebé-madre, en este sentido, sólo se pueden formar imágenes y recombinarlas si se puede confiar.
- Compromete al cuerpo
- Es satisfactorio (excepto cuando la ansiedad es excesiva)

Freud, en “Más allá del principio del placer” (1920), se refiere específicamente al juego *Fort-Da* como compulsión a la repetición, en un intento del niño de ligar lo no ligado. Desde ese punto de vista, este autor señala que entre las particularidades del juego se destacan:

- se basa en el principio del placer.
- logra la transformación de lo pasivo en activo, merced a lo cual el niño obtiene la vivencia de dominio de sus experiencias traumáticas.
- satisface la compulsión a la repetición por el aprendizaje que con él se logra y por el placer derivado de la repetición misma.

Juego y educación

Un acercamiento a la vinculación entre juego y educación supone una conceptualización de los procesos implicados en estas prácticas. La enseñanza es una actividad realizada conjuntamente mediante la interacción de tres elementos fundamentales: un profesor o docente, uno o varios alumnos y el objeto de conocimiento.

Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes.

El objetivo de docentes en el marco escolar consiste en el logro de determinados aprendizajes y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.

En este marco es importante el empleo de los medios didácticos, que facilitan información y ofrecen interacciones facilitadoras de aprendizajes a los estudiantes.

La selección de los medios más adecuados a cada situación educativa y el diseño de buenas intervenciones educativas que consideren todos los elementos contextuales (contenidos a tratar, características de los estudiantes,

circunstancias ambientales), resultan siempre factores clave para el logro de los objetivos educativos que se pretenden.

La mayoría de las concepciones sobre el fenómeno denominado “aprendizaje” coinciden en considerarlo como una modificación más o menos permanente de las conductas/cogniciones debido a la experiencia.

Las teorías del aprendizaje actuales coinciden en establecer las siguientes características a este fenómeno:

- El aprendizaje es un proceso activo y orientado a objetivos, depende de las actividades mentales del aprendiz y de su interacción con el docente y con sus compañeros.
- Existen procesos metacognitivos (estrategias personales y colectivas) que regulan las actividades de aprendizaje.
- El conocimiento previo condiciona el aprendizaje.
- El conocimiento está representado por estructuras complejas.
- Son centrales los procedimientos por los cuales el aprendiz otorga los significados.
- El análisis de las tareas de aprendizaje y de ejecución se plantea en término de los procesos cognitivos involucrados.

La más importante contribución de las teorías del aprendizaje cognitivas y constructivistas a la educación es sostener que el aprendizaje es un proceso activo, comprometido y pleno de significado.

Es en este punto que la inclusión del juego en la escuela tiene una relevancia central.

Sarlé (2001) establece tres características fundamentales del juego que interesan a la enseñanza. En primer lugar, como actividad específica del niño, el juego es una actividad guiada internamente a partir de la cual el niño crea por sí mismo un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diversas a situaciones complejas sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades actuales (Vygotski, 1988). Esta situación imaginada le permite al niño desprenderse del significado real de los objetos, “suspender” la

representación del mundo real, estableciendo una realidad alternativa posible en la construcción del “como sí” (Riviére, 2002).

Por otra parte, el juego requiere que los jugadores comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser y que puedan construir realidades mentales que les permitan tomar distancia de la experiencia perceptiva inmediata, es decir, imaginar y entender ficciones.

Finalmente, al no centrarse el juego en la obtención de un producto final, se da una alternancia entre medios y fines que torna más flexible la conducta infantil y facilita la resolución de problemas de una manera más económica y creativa.

Estas características, que podríamos denominar motivación intrínseca, simbolización y relación medios-fines, se encuentran expresadas de manera diversa en los diferentes tipos de juegos que emprenden los niños.

En primer lugar, como impulso interno del sujeto, el juego está asociado a la manera en que los niños resuelven ciertas necesidades e inclinaciones insatisfechas. En este sentido, siguiendo una perspectiva vigotskiana, el objetivo del juego no es realizar una actividad placentera sino satisfacer una necesidad intrínseca. Los diferentes tipos de juegos que pueden observarse a lo largo de la infancia refieren a los cambios que experimenta el niño; al cambiar las necesidades, cambian los juegos.

Como actividad autorregulada, todo juego está regulado por reglas de conducta que le permiten al niño construir una situación “no caótica” sino ajustada con la realidad y sostener la secuencia de juego una vez iniciada. Esta perspectiva le da un nuevo viraje al modo de considerar la libertad del jugador en el juego. Si bien “no se puede obligar a jugar” (Garvey, 1985; Brougeré, 1996; Johnson, 1999) una vez dentro del juego el niño no es totalmente libre, sino que su “libertad es ilusoria” (Vygotski, 1933). El niño mantiene su acción concentrada en un juego porque existe una regla definida internamente que le provoca satisfacción.

El juego encierra un componente afectivo-emocional no sólo como actividad placentera, sino ligado al carácter social y de ajuste a la regla.

La capacidad del juego de ser automotivado y sostenerse a sí mismo ha sido una de las características que más se ha utilizado en términos de enseñanza. La necesidad del educador de generar situaciones que comprometan genuinamente a los niños ha llevado a lo largo de la historia de la didáctica a

considerar que el juego es un buen motivador para iniciar la tarea escolar. A su vez, en el juego el niño aprende a “someterse” voluntariamente a propósitos y a orienta sus impulsos. Esta posibilidad de “salir de sí” –es decir, de relegar sus necesidades inmediatas, de descentrarse- de alguna manera lo está preparando para el “esfuerzo” que significa el aprendizaje escolar, en donde las tareas se propondrán por fuera de sus necesidades inmediatas.

Con respecto a la característica del juego que involucra la simbolización, la psicología del desarrollo, se centra en la forma en que los niños construyen escenarios y ensayan en ellos el uso de significados arbitrarios sobre los objetos y las acciones. En el juego simbólico un palo se convierte en un caballo o un lápiz en un avión, es decir, el niño le asigna a un objeto el significado de otro quebrando de este modo la relación entre objeto y significado.

A su vez, el hablar de simbolismo en el juego implica su sentido no literal, que ha sido estudiado en términos de metacomunicación y metarrepresentación. Esta forma de mirar el juego supone ya no quebrar el significado de un objeto atribuyéndole otro, sino la posibilidad de generar un campo semántico y visual que transforma los objetos y les otorga otro significado en ese campo. Es la misma acción que se lee de otro modo. Esta transformación del campo semántico es lo que les permite a los niños ser observadores de su juego y diferenciar la situación lúdica de la real, es decir, lo literal de lo no literal. La no literalidad es la posibilidad de simular o asumir de otro modo lo que en la realidad sucede. Puede ser descripta como un requisito para el observador de la situación lúdica o como una característica específica del jugador. Este segundo sentido, es una forma alternativa de comprender el simbolismo en el juego y se situaría no en los procesos subjetivos sino en la interactividad que permite que dos jugadores comprendan casi en forma inmediata que lo que están realizando es un juego y no una acción real.

La característica del juego referida a la relación medio-fines facilita la resolución de problemas. En su juego, el niño crea un marco dentro del cual objetos y acciones se separan de su significado, pero este marco no significa una desconexión de la realidad cotidiana. El niño sabe que está jugando cuando juega y logra discriminar entre el “mapa” y el “territorio” (Sarlé, 2006). Esta posibilidad de discriminación de planos presume tanto una actitud

intencional como el límite dentro del cual se desarrollará el juego; y dentro de los límites del juego, no hay límites.

Esta particularidad del juego es muy significativa para los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que es una actividad que “supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos” (Bruner, 1986). Por esto no resulta frustrante para el niño, y el fracaso o el error tienen un valor relativo. En parte esto se debe a que el juego se caracteriza por una relación inestable entre los medios y los fines, es decir, la persecución de resultados se torna relativa. El niño se siente con la libertad de resolver de manera diferente los obstáculos que se le presentan, de este modo el juego constituye una de las formas más eficaces de resolver situaciones nuevas. Al ser mínimo el riesgo a fracasar, el niño puede asumir sus errores como parte de la situación y ensayar otros modos de resolución.

Por su parte, Brougère (1996) también propone un conjunto de aspectos que le permiten señalar la importancia del juego en la escuela. Se refiere al juego como “una actividad de segundo grado” refiriéndose a la metacomunicación referida anteriormente, es decir, que al igual que la ficción y la simulación es no literal, en este sentido, supone un acuerdo entre dos personas sobre la condición de su comunicación, la cual no puede ser tomada al pie de la letra.

En segundo lugar propone que *“todo juego se compone de una serie de decisiones que se hallan en relación con la que toman otros jugadores”* y considera que la decisión de jugar ilustra mejor la libre elección del jugador que el término libertad.

En tercer lugar, establece que todo juego supone la presencia de una regla.

Los juegos pueden tener:

- ✚ Reglas preexistentes en un sistema de juego aceptado (como el juego de la Oca)
- ✚ Reglas negociadas a partir de un marco general (los juegos tradicionales en general)
- ✚ Reglas que se inventan a medida que se desarrolla el juego (juegos simbólicos o protagonizados en los cuales las reglas estructuran el guión).

Asimismo, también Brougère se refiere a la minimización de las consecuencias de los errores que se pueden cometer al jugar, ya que aunque se trate de una actividad seria, no tiene consecuencias frustrantes para el niño.

Por otra parte hace hincapié en que jugar siempre es incierto y sólo se sabe cómo termina cuando termina. El desarrollo del juego supone una serie de decisiones que recaen sobre la misma situación y cuyo resultado aleatorio determinará el final de la actividad.

Aspectos controversiales

Como se ha señalado anteriormente, el juego es una actividad privilegiada de la infancia y su importancia en la educación ha sido considerada desde tiempos remotos. La posibilidad del juego de tornar placentero el esfuerzo de aprender y el modo en que permite ensayar respuestas posibles ha hecho que se lo vinculara con el diseño de propuestas escolares como un recurso para enseñar. Sin embargo, para muchos pedagogos, este modo de considerar al juego en la escuela tergiversa su naturaleza y significado.

La relación entre el juego y la enseñanza ha sido considerada desde distintas perspectivas didáctico-pedagógicas que plantean posicionamientos diferentes y a veces antagónicos en la forma de concebir los procesos lúdicos.

Una de las discusiones centrales sobre el tema reside en la consideración del juego como fin en sí mismo o como medio, controversia que se expresa en la disyuntiva entre “jugar por jugar” y “jugar para”.

A lo largo de los años esta controversia se ha reeditado en los diferentes programas para la educación y permanece hoy en el debate curricular y en las formas de definir las prácticas didácticas. En la postura “jugar por jugar”, el acento está puesto en el juego espontáneo del niño en la escuela y en la ausencia o limitación de la intervención del maestro en él (Cariati, Delac y Müller, 1984). A su vez, se diferencia al juego de las actividades de enseñanza y se cuestiona la presencia del juego en el contexto escolar al punto de invalidar, en sus expresiones extremas, toda actividad de juego propuesta por el educador. La otra postura, “jugar para”, define al juego como “juego

educativo” (Amonachvili, 1986) y prioriza la intervención del docente y la mirada del juego como estrategia metodológica para la enseñanza (Denés, 1989). Supone la existencia de actividades que el maestro diseña específicamente para enseñar algún contenido; es decir, el juego está presente como motivador de la enseñanza. El acento está puesto sobre la reflexión sobre lo jugado y en la consecución de las metas propuestas.

Según Brougère (1997) la polaridad entre “jugar por jugar” y “jugar para” crea un dilema insoslayable para las relaciones entre juego y enseñanza. Este dilema se plantea en los siguientes términos:

- Pensar el juego como una actividad que necesariamente hay que orientar para adecuarla a los objetivos que se pretenden alcanzar, corriendo el riesgo de transformar la actividad en algo diferente al juego.
- Definir al juego como una actividad orientada en sí misma en el sentido adecuado al desarrollo del niño y deseado por el educador. Esto requeriría volver a conceptualizar el lugar del juego en la escuela infantil, especificando criterios que distingan al juego en su contexto de uso.

Desde esta segunda perspectiva, el juego puede ser considerado tanto un modo de plantear las actividades como una actividad en sí misma. De alguna manera, se rescata su valor psicológico en función del desarrollo cognitivo del niño, y su valor cultural por su especificidad como expresión de la imaginación y la creación del hombre.

Una postura conciliadora entre estas dos perspectivas implica hacer visible las modificaciones que el juego impone a la enseñanza, las formas en que el maestro se constituye en un mediador válido para sostener y enriquecer el juego, y las estrategias que pueden tornar al juego como un elemento valioso para la enseñanza.

Por su parte, Bousquet (1986) identifica tres posturas diferentes en la forma en que se consideran el juego y la enseñanza:

- los que defienden el juego libre en la escuela
- los que postulan la necesidad de intervenir en el juego dándole un objetivo
- los que no utilizan el juego en la escuela

Al analizar las particularidades de la enseñanza, se destacan la claridad en los fines que persigue y en este sentido, la programación de la enseñanza aspira a reducir el nivel de incertidumbre propio de la complejidad de las prácticas.

Entre el maestro y los alumnos se establecen reglas explícitas formalizadas en el llamado “contrato didáctico”. A su vez, la enseñanza se orienta hacia la apropiación del mundo externo internalizado y cuenta con diferentes herramientas tanto para evaluar lo aprendido como el cumplimiento de sus objetivos.

En el juego, por otro lado, la articulación entre medios y fines es débil, de hecho, alcanzar los objetivos supondría finalizar el juego. Aún cuando todos los juegos suponen reglas, de acuerdo con el tipo de juego que se realice, las reglas estarán más o menos formalizadas. Es propio de la acción lúdica crear escenarios y situaciones imaginadas, rompiendo la relación directa con la realidad y transformando, a partir de la intención del jugador, la realidad en fantasía.

Buscar otros criterios para precisar la presencia del juego en el ámbito escolar supone dejar de considerar ambos fenómenos de modo separado, para mirar los aspectos que comparten y el modo en que uno y otro se restringen mutuamente, restricción en sentido de límite pero también de cauce y orientación.

Jugar en la escuela

Sarlé (2001) considera cuatro rasgos al referirse al juego en el contexto escolar: formato, reglas, transformaciones del juego y condiciones para ser considerado jugador.

En relación con el formato, se pueden reconocer dos aspectos que condicionan el hecho de que una actividad propuesta por el maestro mantenga o no su carácter lúdico (Sarle, 1999). El primero consiste en el conocimiento del formato que poseen los niños y la posibilidad de traspasar el dominio de la situación lúdica del maestro a los niños. Jugar parece involucrar la posibilidad de modificar, variar, crear, cambiar o transformar –total o parcialmente- una situación en otra. Para esto, el niño debe tener cierto dominio sobre la situación. El segundo aspecto se refiere a la organización estructural de la situación planteada. Variables tales como el tiempo, el espacio y el tamaño del grupo, presentes en las actividades escolares, también acompañan al juego.

Aunque el formato sea conocido por la maestra y por los niños, si estas variables contextuales no son atendidas, el juego no puede sostenerse.

Entre los aspectos estructurales encontramos la organización de grupos reducidos, vinculaciones cara a cara, tiempos que permiten jugar posibles alternativas y no sólo alcanzar fines y, finalmente, la existencia de ciertos espacios que permitan no ser mirado y ocultar lo que se está haciendo.

Junto con el formato, en el juego se definen reglas que están presentes en todas las acciones lúdicas y le dan sentido. Jugar no es una simple sumatoria de acciones inconexas o desvinculadas de la realidad. Según Sarlé (2001) para los niños el seguimiento de las reglas del juego es a la vez convencional y ficcional. Cuando las reglas son convencionales (externas), los niños pasan por diferentes etapas de comprensión de las mismas y las adaptan en función de sus posibilidades. Pero además los niños introducen modificaciones a las reglas externas o convencionales de estos juegos y generan situaciones en las que se puede repetir y recomenzar cuantas veces se quiera sin correr el riesgo de ser sancionado por cometer errores.

Dentro del juego se establece un marco de comunicación y colaboración entre los jugadores. Este marco interactivo facilita el intercambio de puntos de vista y el surgimiento de un espacio en que los niños coordinan sus acciones con las de los otros niños y enseñan a otros de una forma no coactiva.

Por otra parte, en la escuela no siempre una propuesta lúdica es asumida como tal por los niños. La diferencia entre juego y no juego pareciera estar fuertemente condicionada por la relación intrínseca que el jugador tiene con la actividad que realiza. Esta característica es tan marcada que una actividad que inicialmente puede no implicar juego es transformada en tal, por decisión de los jugadores. Y viceversa, el maestro puede diseñar externamente una actividad como lúdica y perder este carácter al no adscribirle los jugadores ese rasgo. Estas transformaciones expresan la capacidad cognitiva, emocional y social de los niños y, a la vez, la forma en que compensan la propuesta del maestro con su necesidad de jugar.

Las transformaciones ocurren generalmente cuando la actividad planteada se torna extensa, aburrida o tiene un grado alto de exploración o complejidad sin una propuesta clara del maestro de cómo continuar la tarea. Esta acción

transformadora del niño le permite, de alguna manera, emanciparse de la limitación que puede provocarle la situación de enseñanza.

Lejos de ser un aspecto condicionante, las transformaciones que los niños hace de las actividades largas o aburridas o de los espacios vacíos, ponen de manifiesto una de las características del jugador, es decir, su iniciativa para gestar un juego en medio de los condicionantes de la escuela. En ella, frente a espacios y tiempos reducidos, los niños se valen de una serie de transformaciones con la cuales imponen el espacio para el juego en la tarea cotidiana. Estas transformaciones también muestran la forma en que los niños interpretan la organización social y la vida política dentro del ámbito escolar.

El conocimiento que poseen los niños de las reglas, les permite dar sentido a las tareas cotidianas, operar con ellas o modificarlas. Las diferentes actividades que se suceden a lo largo del día escolar pierden su carácter de arbitrariedad y son asumidas como posibles espacios de juego, siempre y cuando no interfieran con las normas establecidas. El cuidado por respetar estas normas o “hacer como si” pareciera ser un rasgo más del juego en este contexto.

El último de los rasgos determinado por Sarlé para el juego en el contexto escolar se vincula con las condiciones para ser considerado jugador.

En relación con la definición particular del rol del jugador (modo de operar de los jugadores o quiénes deben ser considerados como tales) tiene un papel importante el formato escolar (número de niños, presencia de adultos a cargo, organización de los tiempos y espacios definidos según las diferentes tareas, ritmo de las actividades, etc.). La consideración de quiénes y cómo deben ser los jugadores se relaciona con el hecho de que el juego obliga a los niños a generar acuerdos para poder jugar; ya que aspectos tales como compartir juguetes o juegos, tener idea sobre qué jugar, conocer un nuevo juego o tener capacidad para iniciarlo y sostenerlo, parecen ser altamente valorados en situaciones lúdicas. El juego actúa como un espacio donde los niños aprenden habilidades y actitudes necesarias para estar con otros y el donde se “ponen en juego” las habilidades sociales con las que cuenta (Johnson, 1999). En la escuela, la presencia de otros parece incidir de dos modos diferentes. En relación con los compañeros de juego, no todos pueden jugar con todos, es decir, no se puede obligar a jugar con otro. En segundo lugar, en el juego, los jugadores se imponen reglas que sólo comprenden aquellos que están jugando

y que van más allá de la opinión de los adultos. Las agrupaciones en el juego dependen del tipo de juego, que en su resolución puede excluir, prescindir o simplemente no incluir un compañero de juego.

Todos estos rasgos referidos anteriormente, abren la posibilidad de considerar el juego más allá de una actividad motivadora o de preparación para otra propuesta. A su vez, no se trata de amoldar cualquier contenido escolar a cualquier juego, o que todas las actividades deban ser transformadas en juegos, sino que, al diseñar la propuesta de enseñanza, se contemple la posibilidad de juegos que amplíen la experiencia lúdica de los niños. Así como no se puede usar el juego para cualquier cosa, tampoco se puede presionar el contenido para que se adecue a un formato lúdico. Sin embargo, en el conjunto de una serie de actividades organizadas bajo un eje, el juego puede tener un valor particular. Desde esta perspectiva, en lugar de ver al juego como aislado de la enseñanza o como un territorio propio del niño, el maestro puede diseñar juegos que faciliten la apropiación de la parcela de la realidad que intenta enseñar.

La mediación del maestro

Este apartado se relaciona con el valor agregado que la escuela, como contexto social específico de la infancia, le brinda al juego, es decir, con lo que le suma la experiencia escolar al juego de los niños.

De acuerdo con Sarlé “*en la escuela el juego del niño cobra un sentido diferente del que ese mismo juego tendría jugado en otros contextos*” (Sarlé, 2001), en este punto es necesario poner el acento en el contenido del juego y en los modos en que se dibuja el rol del docente en los diferentes juegos. Tal como se refirió anteriormente, el contexto escolar enmarca al juego, facilita la aparición de cierto tipo de juegos (a partir de los materiales, espacios y tiempos puestos a disposición de los niños) y desalienta otros (especialmente ciertos juegos motores que pueden ser peligrosos). La escuela le asigna un formato particular al juego y es el maestro quien diseña la estructura de este formato y las reglas que se ponen en acto. Por otra parte, el modo de operar de los jugadores (maestros y niños) asume rasgos particulares dentro del contexto

escolar y en función de las diferentes situaciones en las que los juegos se desarrollan. En este sentido, el modo en que interviene el docente en los juegos es diferente en cada caso. La mediación puede ser analizada desde tres perspectivas: en función del momento en que se propone el juego (es decir, en orden a la secuencia interna de una actividad), en función del tipo de juego que los niños desarrollan y en función de la estructura de la actividad.

Con respecto a la primera perspectiva, podemos reconocer en un extremo a los educadores que sólo contemplan el juego de los niños, es decir, que una vez que hacen disponibles los materiales y condiciones del juego, se mantienen como espectadores durante el proceso y sólo intervienen a petición de los niños. En el otro extremo se encontrarían los docentes que intervienen excesivamente hasta el punto en que el juego se diluye por el constante monitoreo que impide el despliegue de los alumnos. Entre estos dos polos aparecería una tercera modalidad en la que el educador enriquece el juego de los niños, le otorga nuevos contenidos y potencia la aparición de nuevos juegos.

Con respecto a la mediación del maestro y el tipo de juego, en primer término habría que considerar una clasificación de juegos dentro de las numerosas que han dado diferentes autores. Considerando la relación que los juegos tienen con el tipo de estructura cognitiva comprometida en él, en la escuela podríamos diferenciar:

- ✚ Juegos dramáticos (cuando el soporte es principalmente el juego simbólico y la ficción).
- ✚ Juegos con objetos (cuando el juego está mediado por objetos y la actividad se centra en explorar los materiales y jugar con sus propiedades o construir nuevos objetos a partir de la combinación de piezas).
- ✚ Juegos con reglas convencionales (en los que prima la regla externa que diferencia juegos).

En cada uno de estos tipos de juegos la intervención del maestro es diferente. En el caso de los juegos dramáticos, como la base del juego está en el juego simbólico, el maestro enriquecerá el juego en la medida en que amplíe la base de experiencia que nutre las situaciones imaginarias. Esto puede realizarse

ofreciendo posibilidad de armar distintos escenarios, contar con distintos objetos en función del tema, acceder a materiales de uso múltiple o accesorios para disfrazarse. Todo esto depende de la selección y organización que el maestro programe en el diseño de una propuesta. Una vez iniciado el juego, su intervención estará en función del guión que los niños van armando.

En los juegos con objetos, la mediación del maestro estará atravesada por el tipo de objeto que ponga a disposición de los alumnos y por la consigna de la tarea. Los objetos pueden ser de diferente tipo, conocidos o novedosos para los niños y de uso múltiple o restringido. El tamaño del objeto, la cantidad, el modo de organización de los grupos, el dominio que sobre ciertas variables tengan los niños, el tiempo y el espacio disponible, va a requerir diversos modos de intervención.

Finalmente, los juegos con reglas convencionales requieren claridad en las instrucciones que el maestro dé para jugarlos. El análisis del formato y las reglas permitirá acercar juegos reglados a los niños e ir complejizándolos en la medida en que se observa el dominio de las reglas iniciales, sin por esto cambiar el juego original.

Limitaciones y modificaciones que se producen en los procesos educativos al incluir el juego

Además de considerar los rasgos particulares que asume el juego en la escuela, es necesario tener en cuenta las particularidades que se producen en las situaciones de enseñanza mediatizadas por actividades lúdicas. En este sentido, el juego, al crear un territorio nuevo dentro de la situación de enseñanza, quiebra en algún sentido la relación lógica con las cosas de la realidad, aspecto muy relacionado con la función asimiladora, en términos de Piaget. Por esto el juego, como proceso intrapsicológico –con su componente simbólico- crea límites a la situación de enseñanza. El contexto de enseñanza en que se produce el juego se ve modificado, al menos en alguno de los siguientes términos:

- ✚ La división de roles y funciones. Este aspecto se relaciona con que, al jugar, los niños rompen con la relación asimétrica propia de la relación docente-alumno. Las indicaciones del maestro pueden o no ser escuchadas; en algunos juegos los niños son más hábiles que los maestros; en el juego los niños se enseñan entre sí o modifican las reglas del juego prescindiendo del adulto. Los niños auto-inician y auto-finalizan el juego y con esto cambian el sentido de la actividad escolar (iniciada generalmente por el maestro). El juego se autorregula, sólo en ocasiones el niño necesita del adulto para resolver un problema suscitado mientras juega.
- ✚ La necesidad de un producto final para evaluar la propuesta. El juego tiene un producto final incierto ya que al jugar, los niños alternan entre el proceso y el producto. Como el juego es una actividad que tiene un fin en sí mismo, los niños van variando la acción a medida en que juegan y pueden transformar un fin en un medio para otra cosa (Bruner, 1986). En el juego es inevitable un cierto grado de indefinición e incertidumbre porque el juego se ajusta al propósito del jugador y si se alcanza el producto, finaliza el juego (Burbules, 1999). El juego siempre es un riesgo para el jugador porque al jugar se ve obligado a elegir entre diferentes caminos, a conciliar con otros y a moverse en un terreno, en el cual las decisiones pueden variar de improviso (Gadamer, 1991).
- ✚ La definición de objetivos y contenidos de enseñanza. El juego es multivalente en términos de contenidos y objetivos presentes. En el juego operan tres tipos diferentes de contenidos: los que forman parte de la experiencia de los niños, los que son seleccionados por el maestro al diseñar el juego y los que surgen inesperadamente mientras se juega. Aunque el contexto de la propuesta pueda sugerir o delimitar el objetivo que se perseguirá en un juego en particular (por ejemplo jugar a “la guerra” con las cartas), desde el mismo inicio del juego, los objetivos se diversifican (algunos niños pueden respetar el objetivo de “gana el mayor”, otros buscan la igualdad de palo, otros alinear las cartas formando caminos, etc.) El objetivo inicial del maestro interactúa con los objetivos que los niños le adscriben al juego.

- ✚ La linealidad de la enseñanza. Un mismo juego dispara respuestas diversas. A pesar de las características uniformes que pueda tener la propuesta lúdica del maestro, los niños no dan respuestas iguales. En muchos casos la respuesta depende del momento del día, los compañeros de juego, las experiencias pasadas o el tipo de consigna que se dio. Frente a esto, resulta complejo evaluar qué se está aprendiendo en un juego particular y cuáles de las posibles respuestas de los niños se van a tomar como correctas o adecuadas.

Cada uno de los aspectos anteriores supone una restricción para la enseñanza. Pero esta restricción se produce en el interior de la misma propuesta lúdica en la construcción subjetiva que produce cada niño al jugar. No es una restricción que marca el contexto sino que la provoca la forma en que opera el jugador y las posibilidades que el juego presenta en la franja etaria de la escolaridad inicial y primaria. En términos de situación de enseñanza, al crearse un marco no literal de acción, las reglas contextuales se modifican y la enseñanza comienza a moverse en el campo de las condiciones –en cuanto límite y posibilidad- que le imponen las características específicas del juego.

El juego en el marco de la enseñanza pareciera mostrar que las cosas funcionan con una lógica diferente que hay que descubrir y, en esa lógica, se construye de manera diferente la mediación del maestro.

Por otra parte, en la escuela no siempre una propuesta lúdica es asumida de esta forma por los alumnos. El juego está fuertemente condicionado por la relación intrínseca que el jugador tiene con la actividad que realiza. Este rasgo es tan marcado que una actividad que puede no implicar juego en un principio es transformada posteriormente por decisión de los jugadores; o lo contrario, el maestro puede diseñar una propuesta como lúdica y perder este carácter al no considerarla los jugadores de ese modo.

Las indicaciones del maestro pueden o no ser escuchadas; en algunos juegos los niños son más hábiles que los maestros; en el juego los niños se enseñan entre sí o modifican las reglas del juego prescindiendo del adulto.

Ventajas del juego

Tal como se ha referido anteriormente, el juego es la principal actividad a través de la cual el niño lleva a cabo su actividad durante los primeros años de su vida. Por medio de él, observa e investiga su entorno de manera libre y espontánea. Los niños van relacionando sus conocimientos y experiencias previas, con otras nuevas, realizando aprendizajes fundamentales para su crecimiento.

Más allá de considerarlo una simple distracción o pasatiempo, el juego implica una serie de procesos que contribuyen al crecimiento integral de los niños.

Dentro de las principales funciones que tiene el juego pueden destacarse:

- ✚ El juego estimula el desarrollo intelectual del niño permitiéndole realizar juicios sobre su conocimiento propio al solucionar problemas. Asimismo desarrolla su creatividad, imaginación e inteligencia ante la curiosidad por descubrirse a sí mismo y a su entorno. El sentimiento de realización y los conocimientos que adquiere en la situación de juego lo motivan a ejercitar después sus ideas en la vida real.
- ✚ El niño desarrolla habilidades motrices y aprende a controlar su cuerpo. El juego provoca un desahogo de energía física o descarga de impulsos motrices, a la vez que le enseña a coordinar sus movimientos e intenciones para lograr los resultados deseados en el juego.
- ✚ El juego constituye un medio para que el niño pueda expresar emociones que muchas veces no logra expresar a través del lenguaje. Le permite a su vez desarrollar una actividad sin tener responsabilidades totales o limitantes en sus acciones, por el hecho de tratarse de un “como sí”. Este aspecto del juego es muy significativa para los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que es una actividad que “supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores

que cometemos” (Bruner, 1986). Por esto no resulta frustrante para el niño, y el fracaso o el error tienen un valor relativo.

A su vez fomenta su individualidad y personalidad ayudándolo a adquirir confianza y sentido de independencia.

✚ A través de juego el niño se va haciendo consciente de su entorno cultural y de un ambiente que funciona como ensayo para experiencias venideras, ya que va entendiendo el funcionamiento de la sociedad y de las acciones de los seres humanos. En este sentido, aprende a cooperar y compartir con sus pares, al mismo tiempo que toma conocimiento de las reglas y de lo que significa ganar y perder.

Desde esta perspectiva el juego encierra un componente afectivo-emocional no sólo como actividad placentera, sino ligado al carácter social y de ajuste a la regla.

Desventajas

Los aspectos que podrían considerarse desfavorables en relación con la inclusión del juego en la escuela, se vinculan fundamentalmente con la característica del juego de ser una actividad “libre”. Este aspecto se refiere principalmente a que es necesario contar con la voluntad del jugador para que el juego se realice, en otros términos, no se puede obligar a alguien a jugar ya que dejaría de ser un juego.

La importancia que tiene en el juego la función que Piaget denomina asimiladora, le otorga al jugador un papel sumamente activo, lo que en algún punto supone una limitación al control del docente, quien en algunos casos puede sentir que pierde el control sobre la situación.

Por otra parte, en la escuela no siempre una propuesta lúdica es asumida de esta forma por los alumnos. El juego está fuertemente condicionado por la relación intrínseca que el jugador tiene con la actividad que realiza. Este rasgo es tan marcado que una actividad que puede no implicar juego en un principio es transformada posteriormente por decisión de los jugadores; o lo contrario, el

maestro puede diseñar una propuesta como lúdica y perder este carácter al no considerarla los jugadores de ese modo.

Con respecto a las indicaciones del maestro, éstas pueden o no ser escuchadas, incluso en algunos juegos los niños introducen modificaciones en la forma de jugar y cambian las reglas.

Por otro lado, en el juego la articulación entre medios y fines es débil, de hecho, alcanzar los objetivos supondría finalizar el juego. Aún cuando todos los juegos suponen reglas, de acuerdo con el tipo de juego que se realice, las reglas estarán más o menos formalizadas. Es propio de la acción lúdica crear escenarios y situaciones imaginadas, rompiendo la relación directa con la realidad y transformando, a partir de la intención del jugador, la realidad en fantasía.

Otra de las desventajas se relaciona con la dificultad de establecer criterios de evaluación precisos en las actividades lúdicas. En este sentido, el juego tiene un producto final incierto ya que al jugar, los niños alternan entre el proceso y el producto. A su vez, como el juego es una actividad que tiene un fin en sí mismo, los niños van variando la acción a medida en que juegan y pueden transformar un fin en un medio para otra cosa (Bruner, 1986). En el juego es inevitable un cierto grado de indefinición e incertidumbre porque el juego se ajusta al propósito del jugador y si se alcanza el producto, finaliza el juego (Burbules, 1999). Por otra parte, un mismo juego dispara respuestas diversas ya que a pesar de las características uniformes que pueda tener la propuesta lúdica del maestro, los niños no dan respuestas iguales. En muchos casos la respuesta depende del momento del día, los compañeros de juego, las experiencias pasadas o el tipo de consigna que se dio. Frente a esto, resulta complejo evaluar qué se está aprendiendo en un juego particular y cuáles de las posibles respuestas de los niños se van a tomar como correctas o adecuadas.

Formas de evaluación

En primer lugar, es preciso diferenciar la evaluación de una actividad lúdica del juego como instrumento de evaluación.

En el primer caso -la evaluación de una actividad lúdica- se pueden utilizar los diversos recursos que se usan para evaluar los aprendizajes mediatizados por otras propuestas que no son lúdicas. En este sentido, tanto un examen escrito como un trabajo práctico, una exposición o una puesta en común, entre otros, pueden utilizarse para evaluar los saberes de los alumnos aprendidos a través de propuestas lúdicas.

La utilización del juego en la escuela como instrumento de evaluación supone establecer con precisión los criterios que permitirán al docente establecer cuánto aprendieron los alumnos de un contenido específico.

De esta forma, una vez establecido el contenido a trabajar y diseñadas las actividades lúdicas que se propondrán a los alumnos, se deberán establecer aquellos indicadores que van a dar cuenta de los resultados en relación con el aprendizaje en cuestión.

En este sentido, los criterios de evaluación dependerán de los objetivos propuestos y del contenido a enseñar; a su vez, hay juegos que resultarán más favorables para evaluar determinado tipo de saberes y no resultarán tan adecuados para evaluar otro tipo de contenidos.

De esta forma, para la evaluación de aprendizajes vinculados con la acción resultarán más favorables juegos sensorio-motores (manchas, carreras, juegos con pelotas, etc). En el caso de la evaluación de aprendizajes del área de lengua, resultarán apropiados los juegos dramáticos que permitirán reconocer por ejemplo, si los alumnos pueden construir historias respetando inicio, desarrollo y final; si pueden diferenciar y caracterizar personajes, considerar las circunstancias témporo-espaciales que constituyen el marco; utilizar adecuadamente los recursos expresivos de la voz, etc. Para el área de naturales o sociales, pueden resultar útiles los concursos de preguntas y respuestas, las entrevistas, la elaboración de cómics e historietas, la elaboración de programas de radio o televisivos, entre otros. En el área de matemáticas resultan útiles los juegos de mesa, juegos de lógica para resolver grupalmente, etc.

Resumiendo, la relación entre el juego y el aprendizaje supone la consideración de las particularidades de cada uno de estos procesos y el modo en que uno y otro son modificados en función de los fines pedagógicos.

Enseñanza y juego comparten la facultad de construir un espacio intermedio entre dos niveles de desarrollo, el real y el potencial. En función del objetivo de los docentes en el marco escolar de lograr determinados aprendizajes, la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance, para esto el juego constituye un instrumento favorable.

En función de lo expuesto, resulta de interés realizar un relevamiento y un análisis crítico del uso y la aplicación de los recursos lúdicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos escolares específicos.

METODOLOGÍA

MUESTRA: se entrevistaron 15 docentes de escuelas de nivel inicial y 15 docentes de nivel primario de la ciudad de tres arroyos. La muestra estuvo determinada por el consentimiento de los docentes para responder a la encuesta.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se diseñó una encuesta tipo Likert.

El instrumento fue confeccionado para ser autoadministrado con el objeto de evaluar la actitud de los docentes con cinco paciones posibles de respuesta (para las preguntas 1 a 12: muy de acuerdo, de acuerdo, indeciso, poco de acuerdo, en desacuerdo; para las preguntas 13 y 15: muy frecuentemente, frecuentemente, algunas veces, pocas veces, nunca y para la pregunta 14: muy favorable, favorable, algunas veces, poco favorable, desfavorable).

Se consideraron las siguientes dimensiones:

- El juego como favorecedor de aprendizajes (preguntas 1, 2 y 3)
- El juego como facilitador de la dinámica grupal (preguntas 4, 5 y 6)
- El juego como instrumento de evaluación (preguntas 7, 8, 9, 10, 11 y 12)
- La inclusión del juego en la práctica docente (preguntas 13, 14 y 15)

La encuesta consta de 15 ítems que evalúan las dimensiones referidas anteriormente (3 ítems para cada dimensión). A continuación se citan los ítems que conforman la encuesta:

1-La inclusión de actividades lúdicas promueve la motivación de los alumnos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

2- Los juegos favorecen el desarrollo de procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de contenidos específicos.

3- La utilización del juego en el aula disminuye el sentimiento de frustración de los alumnos frente al error.

4- Los juegos promueven la integración grupal y la actitud cooperativa entre los alumnos.

5- El juego, por su carácter reglado, favorece el reconocimiento de las normas y su cumplimiento.

6- Los juegos en el aula generan desorden y obstaculizan el desarrollo de un marco apropiado para enseñar/aprender.

7- El juego constituye un recurso de gran utilidad, tanto para detectar los conocimientos previos de los alumnos como para evaluar nuevos aprendizajes.

8- Los juegos no resultan favorables para evaluar aprendizajes ya que no es posible utilizar criterios objetivos que permitan medir cuánto aprendió un alumno.

9- La multiplicidad de variables que intervienen en los juegos hacen imposible un seguimiento y registro de los procesos cognitivos implicados en ese tipo de tareas.

10- Las actividades lúdicas generan incertidumbre respecto al producto final.

11- Resulta difícil identificar los criterios de evaluación en actividades lúdicas.

12- El juego permite un monitoreo constante de los distintos momentos en los procesos de aprendizaje.

13- Usted incluye juegos en sus propuestas didácticas.

14- Los resultados de los aprendizajes mediatizados por técnicas lúdicas resultan...

15- Ha realizado capacitaciones para incorporar el juego en sus propuestas

Presentación de los resultados

Con el objeto de caracterizar las respuestas de los maestros a la encuesta, a continuación se presentan los resultados para cada uno de los ítems.

Tabla 1 – Respuestas a la pregunta “La inclusión de actividades lúdicas promueve la motivación de los alumnos en los procesos de enseñanza”, discriminadas por nivel

	<i>Inicial</i>		<i>Primaria</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Muy de acuerdo</i>	<i>15</i>	<i>100 %</i>	<i>7</i>	<i>47%</i>	<i>22</i>	<i>73%</i>
<i>De acuerdo</i>			<i>8</i>	<i>53%</i>	<i>8</i>	<i>27%</i>
<i>Indeciso</i>						
<i>Poco de acuerdo</i>						
<i>En desacuerdo</i>						
<i>Total</i>	<i>15</i>	<i>50%</i>	<i>15</i>	<i>50%</i>	<i>30</i>	<i>100%</i>

Tabla 2 - Respuestas a la pregunta “Los juegos favorecen el desarrollo de procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de contenidos específicos”, discriminadas por nivel.

	<i>Inicial</i>		<i>Primaria</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Muy de acuerdo</i>	<i>12</i>	<i>80%</i>	<i>4</i>	<i>27%</i>	<i>16</i>	<i>53%</i>
<i>De acuerdo</i>	<i>3</i>	<i>20%</i>	<i>11</i>	<i>73%</i>	<i>14</i>	<i>47%</i>
<i>Indeciso</i>						
<i>Poco de acuerdo</i>						
<i>En desacuerdo</i>						
<i>Total</i>	<i>15</i>	<i>50%</i>	<i>15</i>	<i>50%</i>	<i>30</i>	<i>100%</i>

Tabla 3 - Respuestas a la pregunta “La utilización del juego en el aula disminuye el sentimiento de frustración de los alumnos frente al error”, discriminadas por nivel.

	<i>Inicial</i>		<i>Primaria</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Muy de acuerdo</i>	<i>2</i>	<i>13%</i>	<i>4</i>	<i>27%</i>	<i>6</i>	<i>20%</i>
<i>De acuerdo</i>	<i>9</i>	<i>60%</i>	<i>7</i>	<i>46%</i>	<i>16</i>	<i>53%</i>
<i>Indeciso</i>	<i>3</i>	<i>20%</i>	<i>4</i>	<i>27%</i>	<i>7</i>	<i>23%</i>
<i>Poco de acuerdo</i>						
<i>En desacuerdo</i>	<i>1</i>	<i>7%</i>			<i>1</i>	<i>4%</i>
<i>Total</i>	<i>15</i>	<i>50%</i>	<i>15</i>	<i>50%</i>	<i>30</i>	<i>100%</i>

Tabla 4 - Respuestas a la pregunta "Los juegos promueven la integración grupal y la actitud cooperativa entre los alumnos", discriminadas por nivel.

	<i>Inicial</i>		<i>Primaria</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Muy de acuerdo</i>	14	93%	10	67%	24	80%
<i>De acuerdo</i>	1	7%	5	33%	6	20%
<i>Indeciso</i>						
<i>Poco de acuerdo</i>						
<i>En desacuerdo</i>						
<i>Total</i>	15	50%	15	50%	30	100%

Tabla 5 - Respuestas a la pregunta "El juego, por su carácter reglado, favorece el reconocimiento de las normas y su cumplimiento", discriminadas por nivel.

	<i>Inicial</i>		<i>Primaria</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Muy de acuerdo</i>	7	47%	8	53%	15	50%
<i>De acuerdo</i>	8	53%	7	47%	15	50%
<i>Indeciso</i>						
<i>Poco de acuerdo</i>						
<i>En desacuerdo</i>						
<i>Total</i>	15	50%	15	50%	30	100%

Tabla 6 - Respuestas a la pregunta "Los juegos en el aula generan desorden y obstaculizan el desarrollo de un marco apropiado para enseñar/aprender", discriminadas por nivel.

	<i>Inicial</i>		<i>Primaria</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Muy de acuerdo</i>						
<i>De acuerdo</i>			3	20%	3	10%
<i>Indeciso</i>						
<i>Poco de acuerdo</i>	7	47%			7	23%
<i>En desacuerdo</i>	8	53%	12	80%	20	67%
<i>Total</i>	15	50%	15	50%	30	100%

Tabla 7 - Respuestas a la pregunta "El juego constituye un recurso de gran utilidad, tanto para detectar los conocimientos previos de los alumnos como para evaluar nuevos aprendizajes", discriminadas por nivel.

	<i>Inicial</i>		<i>Primaria</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Muy de acuerdo</i>	5	33%	2	13%	7	24%
<i>De acuerdo</i>	10	67%	11	73%	21	70%
<i>Indeciso</i>			1	7%	1	3%
<i>Poco de acuerdo</i>			1	7%	1	3%
<i>En desacuerdo</i>						
<i>Total</i>	15	50%	15	50%	30	100%

Tabla 8 - Respuestas a la pregunta "Los juegos no resultan favorables para evaluar aprendizajes ya que no es posible utilizar criterios objetivos que permitan medir cuánto aprendió un alumno", discriminadas por nivel.

	Inicial		Primaria		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Muy de acuerdo</i>						
<i>De acuerdo</i>						
<i>Indeciso</i>	5	33%	3	20%	8	27%
<i>Poco de acuerdo</i>	9	60%	9	60%	18	60%
<i>En desacuerdo</i>	1	7%	3	20%	4	13%
Total	15	50%	15	50%	30	100%

Tabla 9 - Respuestas a la pregunta "La multiplicidad de variables que intervienen en los juegos hacen imposible un seguimiento y registro de los procesos cognitivos implicados en ese tipo de tareas", discriminadas por nivel.

	Inicial		Primaria		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Muy de acuerdo</i>						
<i>De acuerdo</i>			1	7%	1	3%
<i>Indeciso</i>	1	9%	4	26%	5	17%
<i>Poco de acuerdo</i>	11	73%	9	60%	20	67%
<i>En desacuerdo</i>	3	20%	1	7%	4	13%
Total	15	50%	15	50%	30	100%

Tabla 10 - Respuestas a la pregunta "Las actividades lúdicas generan incertidumbre respecto al producto final", discriminadas por nivel.

	Inicial		Primaria		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Muy de acuerdo</i>	1	7%			1	3%
<i>De acuerdo</i>						
<i>Indeciso</i>	4	27%	1	7%	5	17%
<i>Poco de acuerdo</i>	7	46%	12	80%	19	63%
<i>En desacuerdo</i>	3	20%	2	13%	5	17%
Total	15	50%	15	50%	30	100%

Tabla 11 - Respuestas a la pregunta "Resulta difícil identificar los criterios de evaluación en actividades lúdicas", discriminadas por nivel.

	Inicial	Primaria	Total

	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Muy de acuerdo</i>						
<i>De acuerdo</i>						
<i>Indeciso</i>	1	7%	1	7%	2	7%
<i>Poco de acuerdo</i>	12	80%	12	80%	24	80%
<i>En desacuerdo</i>	2	13%	2	13%	4	13%
<i>Total</i>	15	50%	15	50%	30	100%

Tabla 12 - Respuestas a la pregunta "El juego permite un monitoreo constante de los distintos momentos en los procesos de aprendizaje", discriminadas por nivel.

	<i>Inicial</i>		<i>Primaria</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Muy de acuerdo</i>	5	33%	7	46%	12	40%
<i>De acuerdo</i>	9	60%			9	30%
<i>Indeciso</i>	1	7%	7	46%	8	27%
<i>Poco de acuerdo</i>						
<i>En desacuerdo</i>			1	8	1	3%
<i>Total</i>	15	50%	15	50%	30	100%

Tabla 13 - Respuestas a la pregunta "Usted incluye juegos en sus propuestas didácticas " discriminadas por nivel.

	<i>Inicial</i>		<i>Primaria</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Muy frecuentemente</i>	5	33%	6	40%	11	37%
<i>Frecuentemente</i>	10	67%	3	20%	13	43%
<i>Algunas veces</i>			6	40%	6	20%
<i>Pocas veces</i>						
<i>Nunca</i>						
<i>Total</i>	15	50%	15	50%	30	100%

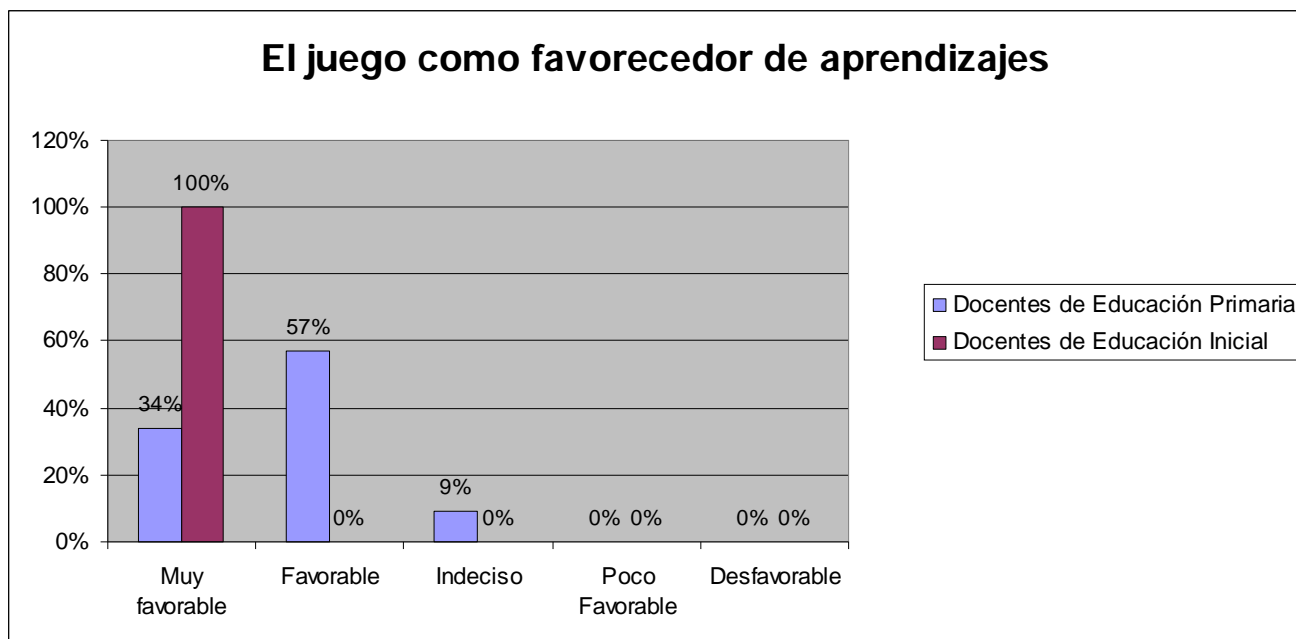
Tabla 14 - Respuestas a la pregunta "Los resultados de los aprendizajes mediatizados por técnicas lúdicas resultan", discriminadas por nivel.

	<i>Inicial</i>		<i>Primaria</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Muy favorable</i>	7	47%	4	27%	11	37%
<i>Favorable</i>	8	53%	11	73%	19	63%
<i>Indeciso</i>						
<i>Poco favorable</i>						
<i>Desfavorable</i>						
<i>Total</i>						

Tabla 15 - Respuestas a la pregunta "Ha realizado capacitaciones para incorporar el juego en sus propuestas", discriminadas por nivel.

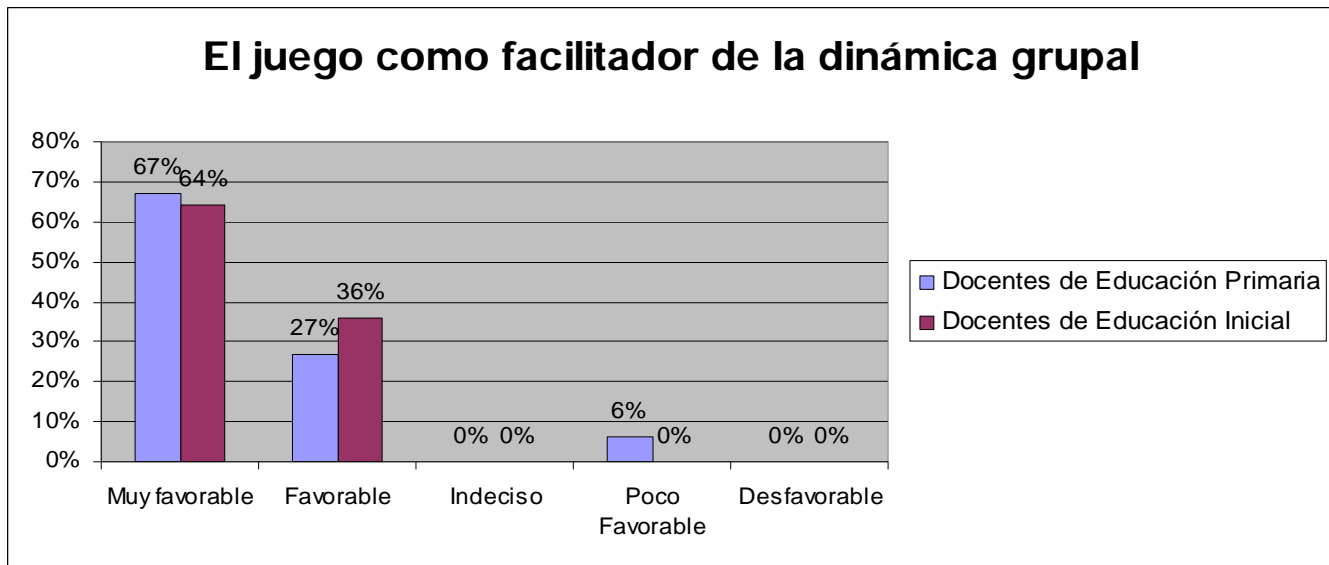
	<i>Inicial</i>		<i>Primaria</i>		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Muy frecuentemente</i>	3	20%			3	10%
<i>Frecuentemente</i>	9	60%	5	33%	14	47%
<i>Algunas veces</i>	3	20%	9	60%	12	40%
<i>Pocas veces</i>						
<i>Nunca</i>			1	7%	1	3%
<i>Total</i>	15	50%	15	50%	30	100%

Gráfico 1 – Resultados de la dimensión “El juego como favorecedor de aprendizajes” en docentes de Educación Primaria y de Educación Inicial



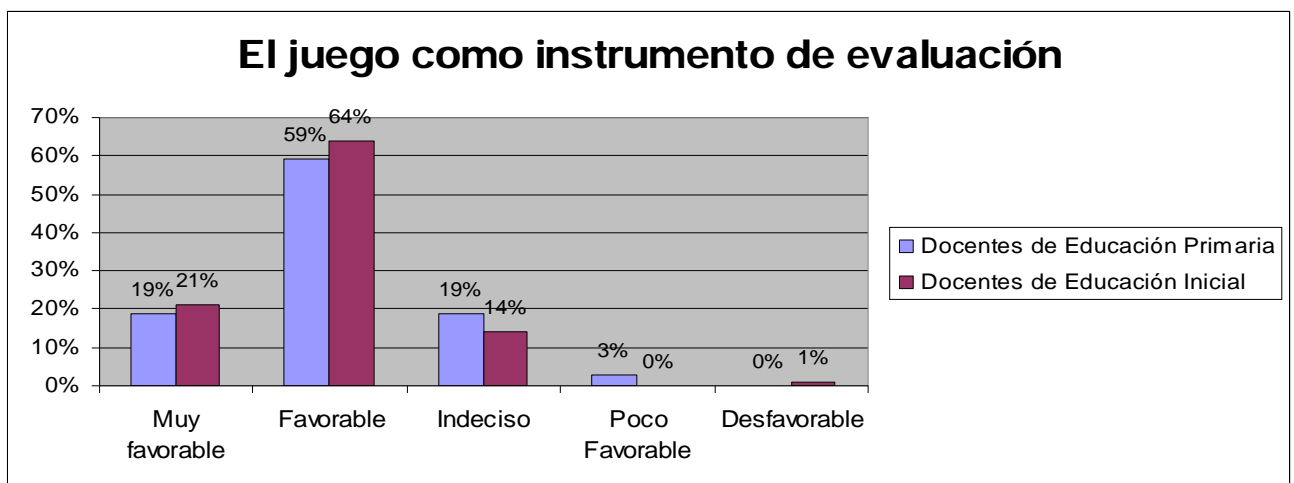
En el gráfico 1 se observa que la mayoría de los docentes entiende que el juego es un favorecedor de los aprendizajes. Se observan diferencias de acuerdo al nivel, ya que mientras el 100% de los docentes de nivel inicial lo encuentran muy favorable, la opinión de los docentes del nivel primario varía entre muy favorable e indeciso.

Gráfico 2- Resultados de la dimensión "El juego como facilitador de la dinámica grupal" en docentes de Educación Primaria y de Educación Inicial



En el gráfico 2 se observa que los docentes de ambos niveles consideran al juego como favorecedor de la dinámica grupal, sólo un 6 % de docentes de educación primaria lo considera poco favorable.

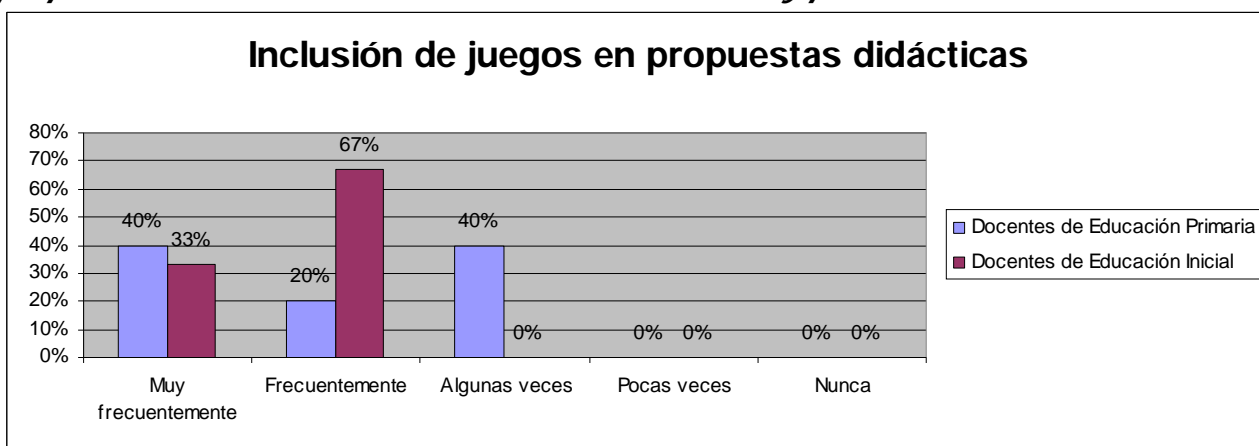
Gráfico 3 – Resultados de la dimensión "El juego como instrumento de evaluación" en docentes de nivel inicial y nivel primario



En el gráfico 3 se puede observar que la mayoría de los docentes, tanto de nivel inicial como de primaria, consideran al juego como un instrumento favorable de evaluación, excepto el 19 % de docentes de Educación primaria y

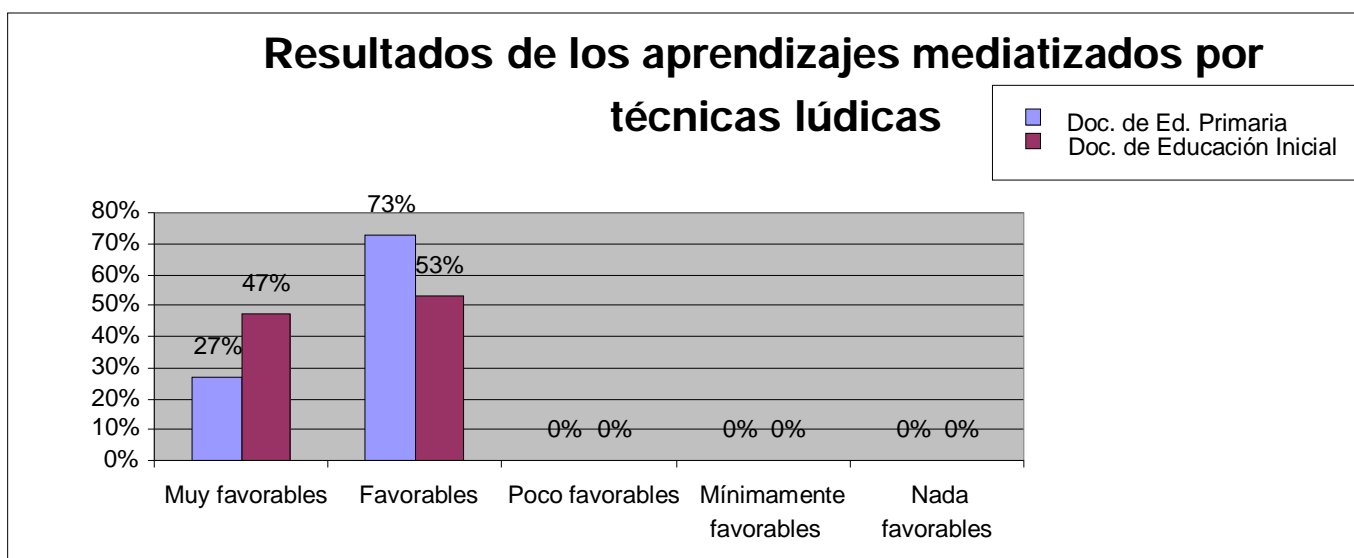
el 14 % de inicial que manifiestan indecisión y el 3 % de docentes de primaria que lo consideran poco favorable.

Gráfico 4 - Resultados de la dimensión "Inclusión de juegos en propuestas didácticas" en docentes de nivel inicial y primario.



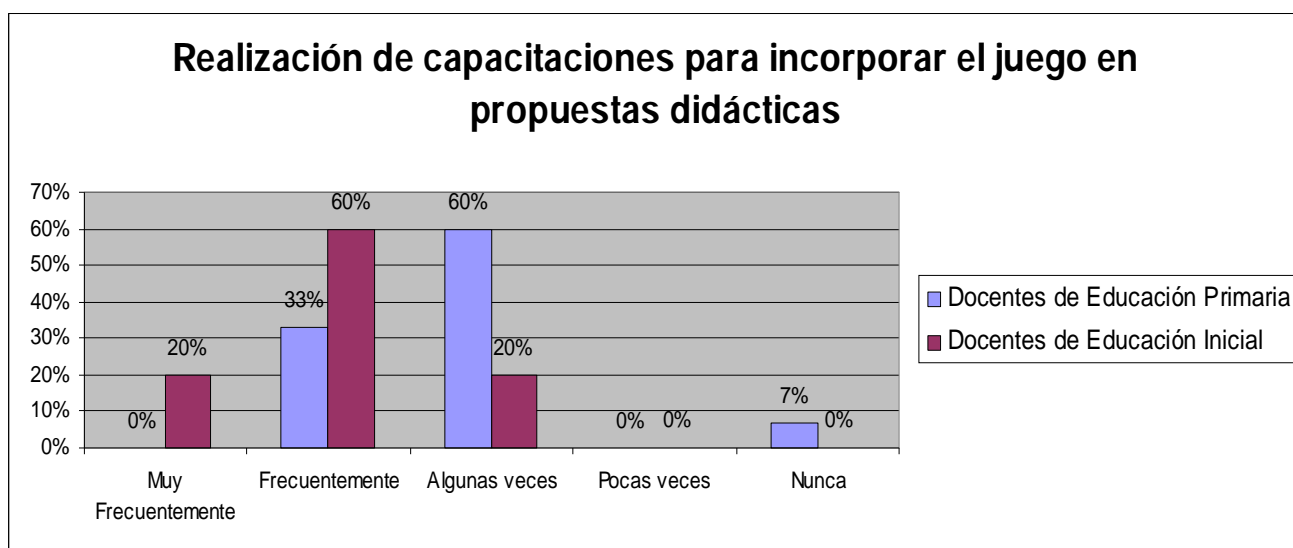
En este gráfico podemos observar que el 67 % de los docentes de educación inicial utilizan el juego frecuentemente y el 33 % muy frecuentemente, mientras que el 40 % de los docentes de educación primaria lo utilizan muy frecuentemente, el 20 % frecuentemente y un 40 % sólo utiliza el juego algunas veces.

Gráfico 5 - Datos sobre la dimensión "Resultados de los aprendizajes mediatizados por técnicas lúdicas" en docentes de nivel inicial y primario



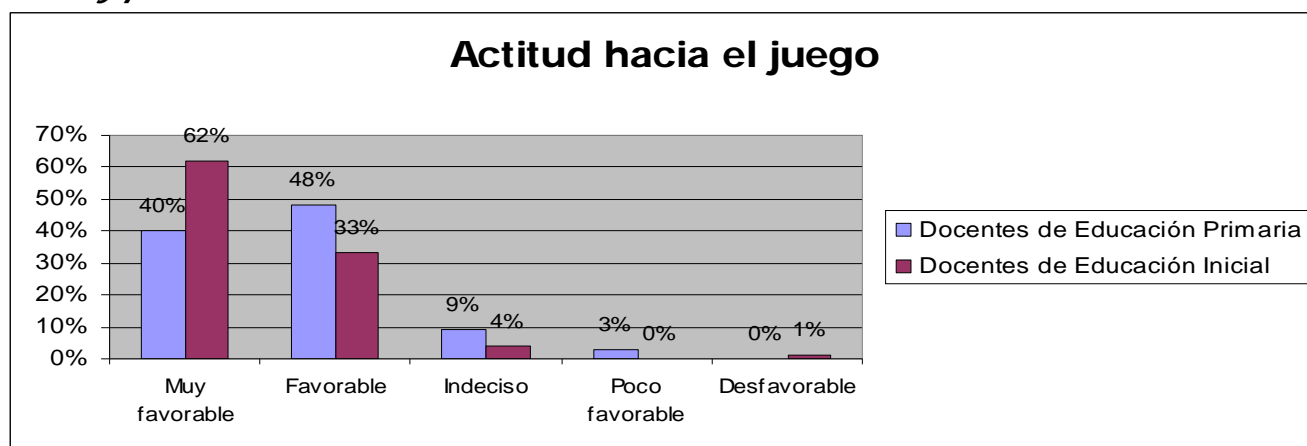
En el gráfico 5 podemos observar que la mayoría de los docentes de educación primaria e inicial consideran que los resultados de los aprendizajes mediatizados por técnicas lúdicas son favorables. El 47 % de maestros de educación inicial los consideran muy favorables, al igual que el 27 % de los docentes de educación primaria.

Gráfico 6 – Resultados de la dimensión “Realización de capacitaciones para incorporar el juego en propuestas didácticas” en docentes de nivel inicial y primario



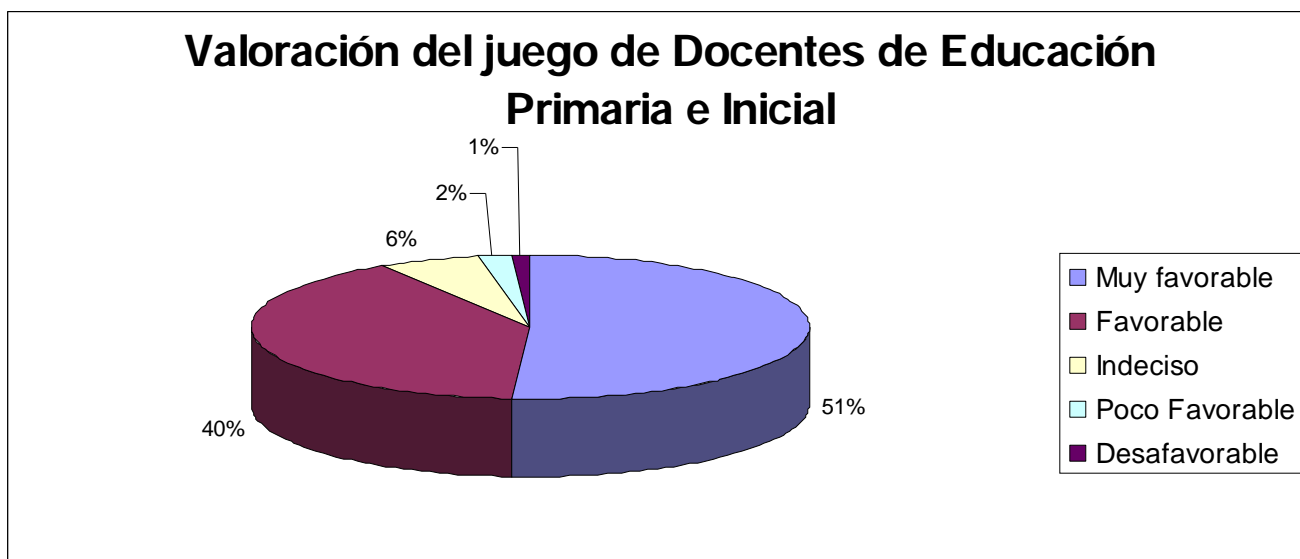
En este gráfico podemos observar que mientras la mayoría de los docentes de educación inicial han realizado capacitaciones frecuentemente, los docentes de educación primaria sólo han realizado algunas capacitaciones y el 7% no se ha capacitado nunca para incorporar el juego como recurso pedagógico.

Gráfico 7 – Análisis de la actitud hacia el juego” en docentes de nivel inicial y primario



En este gráfico observamos que la mayoría de los docentes de educación inicial y primaria tienen una actitud favorable y muy favorable hacia el juego, sólo el 3% de docentes de educación primaria lo considera poco favorable y el 1% de los docentes de educación inicial tiene una actitud desfavorable hacia el juego.

Gráfico 8 – Resultados de la valoración del juego de docentes de Educación Primaria e Inicial.



Finalmente podemos observar que el 51 % de los docentes en general posee una actitud muy favorable hacia el juego, el 40 % lo considera favorable, el 6% manifiesta indecisión respecto al tema, el 2% lo considera poco favorable y sólo el 1% considera al juego desfavorable.

Interpretación de resultados

A partir de los resultados obtenidos se evidencia que el 51 % de los docentes en general poseen una actitud muy favorable sobre la inclusión del juego en las propuestas didácticas y un 40% posee una actitud favorable.

Las diferencias entre docentes de Educación Primaria e Inicial no resultan llamativas, incluso en muchas de las preguntas, las respuestas son semejantes. La consideración de la totalidad de los docentes de educación inicial del juego como un recurso muy favorecedor de aprendizajes y su

inclusión en la mayoría de las propuestas se debe a que en este nivel la actividad lúdica es central en la propuesta pedagógica y la estructura lúdica es el fundamento de la mayor parte de las actividades propuestas por el docente. A su vez, la capacitación mayor que han realizado los docentes de educación inicial sobre la inclusión del juego en la escuela, forma parte de la formación que reciben en el profesorado, mientras que los docentes de educación primaria que se han capacitado en el tema, lo han hecho de forma independiente.

Con respecto al juego como facilitador de la dinámica grupal, la mayoría de los maestros lo considera un aspecto muy favorable, tanto porque promueven la integración grupal y la actitud cooperativa de los alumnos como por el carácter reglado del juego que favorece el reconocimiento de las normas y su cumplimiento.

La mayor franja de incertidumbre se expresa en relación con el juego como instrumento de evaluación, sobre todo por la multiplicidad de variables que intervienen en el juego que dificultan el seguimiento y registro de los procesos cognitivos implicados en esta clase de tareas. A esto podría sumarse cierta incertidumbre respecto a la producción final y alguna dificultad para identificar criterios de evaluación en actividades lúdicas.

En relación con la práctica docente, todos los docentes de Educación Inicial incluyen el juego en sus propuestas frecuentemente, mientras que algunos docentes de Educación Primaria, sólo lo incluyen para trabajar determinados contenidos.

Con respecto a la capacitación recibida para trabajar propuestas lúdicas en la escuela, los docentes de Educación Inicial han realizado algún tipo de formación en el tema, incluso su preparación en los institutos de formación docente se orienta al trabajo lúdico. El 60 % de los docentes de Educación Primaria, sólo ha recibido formación en el trabajo con actividades lúdicas algunas veces y el 7% nunca se ha capacitado en el tema.

Ambos grupos de docentes coinciden en que los resultados obtenidos en los aprendizajes mediatizados por técnicas lúdicas resultan favorables.

Discusión de los resultados y conclusiones

A lo largo de este trabajo se han propuesto diferentes aspectos vinculados con la inclusión del juego en las prácticas escolares y las particularidades que tanto el juego adopta en la escuela, como las transformaciones que se producen en la enseñanza mediatizada por técnicas lúdicas.

En este sentido, el juego y la enseñanza constituyen dos fenómenos que al situarse en la escuela construyen un marco contextual en el que se redefinen los rasgos que supone cada uno de estos procesos separadamente. Desde esta perspectiva se pone el acento en el lugar que tiene el juego como expresión del mundo cultural del niño y la creación de significado, y en la importancia de la enseñanza a la hora de ampliar la experiencia del niño y hacer posible su desarrollo y aprendizaje. Estas relaciones entre el juego y la enseñanza implican una vinculación particular entre los participantes de las actividades (niños y docentes considerados tanto en forma individual como grupo-clase), los instrumentos mediadores (objetos o juguetes), los roles y las reglas de acción y el objeto de conocimiento (contenidos de enseñanza). Esta red de relaciones particulariza y dinamiza las prácticas de enseñanza, ya que los aspectos intrínsecos del hecho de jugar referidos anteriormente en este trabajo, tales como la no literariedad y la recursividad, modelan las formas de intervención y de mediación del educador; la definición de los objetos (semióticos y técnicos) y la cooperación de los niños según su edad.

A su vez, el juego del niño se ve influido por los instrumentos semióticos que le brinda la enseñanza; en este sentido, en la escuela, el juego infantil individual e idiosincrático del niño, se transforma en social y comunicable. Con esto, los niños comienzan a negociar los significados que van construyendo del mundo cultural del que participan y pueden comunicar el sentido que este mundo va teniendo para ellos. En el juego, los niños no sólo comparten la acción sino los significados que construyen junto con otros en el momento en que están jugando.

La enseñanza crea una condición de posibilidad para el desarrollo cognitivo y, al no desligarse del juego, permite articular el encuentro entre el mundo cultural

propio del niño y los mundos del espacio escolar, es decir, el juego permite situar la experiencia del niño y a su vez, la enseñanza amplía esa experiencia. La posibilidad de ofrecer objetos –herramientas culturales- en función de una intención previa del educador y las consignas –herramientas semióticas- “permiten resignificar el juego del niño en relación con el trabajo escolar y cristalizar en un producto, la imaginación puesta en acto y la información nueva brindada por la escuela.” (Sarlé, 2008)

En última instancia, la inclusión del juego en las propuestas didácticas implica una ampliación de la concepción de enseñanza-aprendizaje que considere al niño no como un sujeto moldeable por la educación sino como un sujeto que desde sus formas típicas de expresión pueda participar en la construcción de su propio conocimiento.

A partir del planteo de distintas conceptualizaciones sobre el juego, su caracterización aplicada a los procesos de enseñanza aprendizaje, las posibles clasificaciones propuestas por distintos autores, y del relevamiento y análisis de la utilización de recursos lúdicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos escolares específicos, se puede concluir en que el juego resulta un instrumento favorecedor de aprendizajes, facilitador de la dinámica grupal y un recurso valioso como instrumento de evaluación.

Si bien la inclusión del juego en la escuela supone una modificación en los procesos de enseñanza aprendizaje -dada por las particularidades de la actividad lúdica- los docentes (tanto de nivel inicial como primario) lo incluyen en sus propuestas y lo consideran un instrumento favorable.

En conclusión, el juego resulta un fenómeno fundamental desde los primeros años de vida, tanto en la estructuración del psiquismo, en la diferenciación yo-no yo, en la generación de un espacio intermedio entre las vivencias subjetivas y la realidad exterior; a su vez, se vincula con el desarrollo de la función simbólica y la capacidad de representación, por lo cual su inclusión en las propuestas pedagógicas constituye un recurso favorecedor en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Amonachvili, Ch. (1986) El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares. *Perspectivas*. (1)87-97
- Brougere, G. (1996) *Jogo e educacao*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Bruner, J. (1986) Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, XVI(1): 79-85
- Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Caillois, R. (1994) *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cariati, M.; Delac, S.; y Muller, A. (1984) *Juego libre en el Jardín de infancia*, Barcelona: CEAC.
- Denies, C. (1989) *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Freud, S. (1920) *Más allá del principio del placer*. Bs.As.: Amorrortu.
- Gadamer, H. (1991) *El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós.
- Garvey, C. (1985) *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Huguet, T, Bassedas, E. (1992). *Jugar, crecer y aprender en la etapa de la educación infantil, Revista Aula de innovación educativa*, octubre 1992, Barcelona: Grao.
- Huizinga, J. (1996) *Homo Ludens*. Buenos Aires: Alianza.
- Johnson, J., Christie, J. y Yawkey, T. (1999) *Play and Early Childhood Development*. Nueva York: Longman
- Kamii, Constance, De Vries, R. (1985). *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Kishimoto, T. (2000) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educacao*. San Pablo: Cortez Editora.
- Kooij, R. van der y Meyjes, H. (1986) Situación actual de la investigación sobre el niño y el juego. *Perspectivas*. XVI (1):51-68
- Mauridas-Bousquet, M. (1986) Lo que incita a jugar y lo que incita a aprender. *Perspectivas*. (1): 497-507
- Michelet, A. (1986) El maestro y el juego. *Perspectivas*, XVI (1):117-126.

- Nikitin, B. (1988) *Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Ortega, R. (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1981) *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Riviere, A. (2000) *Teoría de la mente y metarrepresentación*. Madrid: Panamericana
- Sarlé, P. (2001) *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires. *Novedades Educativas*
- Sarlé, P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Bs.As.: Ed. Paidós.
- Vigotski, L. (1933) *El juego en el desarrollo del niño*. Barcelona: Crítica
- Winnicott, D. (1982) *Realidad y juego*. Barcelona: Ed. Gedisa