
EL JUEGO EN EL ESCENARIO EDUCATIVO ACTUAL

Discursos y prácticas de juego en la educación preescolar,
primaria, secundaria, media y superior

Editoras Académicas:

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos

Patricia Pérez Morales

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2015

EL JUEGO EN EL ESCENARIO EDUCATIVO ACTUAL

Discursos y prácticas de juego en la educación preescolar,
primaria, secundaria, media y superior

© 2015

Primera edición, octubre de 2015

*Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Patricia Pérez Morales
Tizuko Morchida Kishimoto
Dolly Johanna Rico Polo
Jhon César Santamaría Ibagué
Claudia Milena Estévez Báez
Leidy Marcela Hernández Salazar
María del Carmen González Severiche
Yudy Constanza Gallego Benavides
María Luisa Colmenares Leal*

*Gloria Inés Díaz Pinto
Jean Katherin Kunkel Silva
Rafael Eduardo Bohórquez López
Myriam Leticia Franco Alfonso
Lucía Mercedes Páez García
Adriana Sequeda Cubides
Luisa Carolina Rodríguez Sánchez
Maira Isabel Cadena Sánchez
Diego Fernando Pérez Trujillo
César Augusto García Currea*

*Editoras Académicas
Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Patricia Pérez Morales*

*Coordinación editorial
Fernando Vásquez Rodríguez*

*Corrección de Estilo
María Angélica Ospina*

*Ilustración Carátula
David Shannon*

*Diagramación
Nancy Patricia Cortés Cortés*

ISBN: 978-958-8939-17-9

Impresión:
Editorial Kimpres S.A.S.
PBX: 413 6884
Bogotá, D.C., Octubre 2015

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Introducción

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, Patricia Pérez Morales

• 11 •

Capítulo 1

El juego en los tiempos actuales

Tizuko Morchida Kishimoto

• 21 •

Capítulo 2

El juego: de la actividad al acontecimiento

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, Patricia Pérez Morales

• 37 •

Capítulo 3

A pesar de todo, es posible jugar: la experiencia de tres pedagogos lo demuestra

Dolly Johanna Rico Polo, Jhon César Santamaría Ibagué, Claudia Milena Estévez Báez

• 47 •

Capítulo 4

La enseñanza de la danza en la básica primaria: todo un juego coreográfico

*Leidy Marcela Hernández Salazar, María del Carmen González Severiche,
Yudy Constanza Gallego Benavides*

• 5 •

• 61 •

Capítulo 5

**“Materile, rile, ro, con palabras juego yo”:
los juegos con palabras en la educación inicial**

María Luisa Colmenares Leal, Gloria Inés Díaz Pinto, Jean Katherin Kunkel Silva

• 75 •

Capítulo 6

El juego y los fraccionarios: una experiencia en básica primaria

*Rafael Eduardo Bohórquez López, Myriam Leticia Franco Alfonso,
Lucía Mercedes Páez García*

• 93 •

Capítulo 7

**El juego en la escuela secundaria: ¿oportunidad o barrera
para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad?**

Adriana Sequeda Cubides

• 105 •

Capítulo 8

Los adolescentes y el juego libre en el recreo

Luisa Carolina Rodríguez Sánchez

• 115 •

Capítulo 9

**Manifestaciones y contribuciones de los juegos del lenguaje
al fortalecimiento de la comunicación oral en el ciclo IV
de educación secundaria**

*Maira Isabel Cadena Sánchez, Diego Fernando Pérez Trujillo,
César Augusto García Currea*

Introducción

El macroproyecto “Sujetos y objetos de mediaciones pedagógicas: juego y educación”, inscrito en la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, dentro de la sublínea Didáctica, Pedagogía y Formación Docente del programa de Maestría en Docencia, surge de la preocupación por el lugar del juego en las agendas de académicos e investigadores, por cuanto poco se discute e indaga por su papel como sujeto y objeto de mediación pedagógica en los diferentes niveles educativos y contextos poblacionales.

Sin duda, el juego requiere visibilizarse y conceptualizarse con un sentido pedagógico y didáctico en el contexto escolar y, en particular, en las prácticas pedagógicas de los docentes. De esta forma, el estudio de la relación juego-educación amplía el horizonte investigativo hacia la caracterización del juego como mediador en prácticas socioculturales relacionadas con procesos de convivencia, resolución de problemas, desarrollo de competencias, construcción y diálogo de saberes, pese a que el despuntar de algunos proyectos estuvo sujeto a inconformidades propias de la incertidumbre de investigaciones que encaran concepciones y prácticas, y desafían las propias acciones y discursos legitimados en los escenarios educativos.

De los nueve proyectos desarrollados por veintisiete maestrantes, se presentan aquí los resultados de siete de ellos. La comprensión de los diferentes objetos-sujetos de estudio se logró mediante metodologías cualitativas con el fin de describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares. Así, estas investigaciones dan cuenta de la presencia del juego en el contexto escolar, específicamente en el recreo, la danza, la comunicación, las concepciones y creencias pedagógicas y, en general, en los procesos de aprendizaje de la

educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior. Todas convergen en privilegiar el punto de vista de sus actores a través de la construcción de modelos interpretativos y comprensivos del contexto social y educativo.

El primer capítulo, titulado “El juego en los tiempos actuales”, de la doctora Tizuko Morchida Kishimoto, profesora de la Universidad de São Paulo, Brasil, presenta una importante caracterización del juego en la época contemporánea y, desde allí, plantea una mirada holística e integradora que incluye otras formas de juego derivadas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Así mismo y sin desconocer los juegos que la tradición ha preservado, da cuenta de la creación de innumerables equipos y programas que ofrecen al público de diferentes edades otras posibilidades de jugar y, con ello, señala nuevas concepciones sobre el juego y los juguetes. Indudablemente, sus aportes en este campo son fundamentales para comprender la evolución del juego y el juguete.

El segundo capítulo, “El juego: de la actividad al acontecimiento”, de autoría de las directoras del macroproyecto Mirta Yolima Gutiérrez Ríos y Patricia Pérez Morales, contextualiza y analiza críticamente la incidencia de la tradicional concepción de juego como actividad libre, ficticia, reglamentada e improductiva, muy recurrente en las investigaciones del grupo de maestrantes. Este texto concita a pensar el juego en relación con el acontecimiento; es decir, propone ampliar su comprensión a partir de los presupuestos teóricos y metodológicos de campos como el arte y la comunicación y, desde allí, configura posibles apuestas y líneas de acción pedagógica e investigativa. Adicionalmente, las autoras describen las particularidades de los nuevos sentidos otorgados al juego en el marco de los cambios sociales, culturales y económicos actuales.

El tercer capítulo, titulado “A pesar de todo, es posible jugar: la experiencia de tres pedagogos lo demuestra”, escrito por Dolly Johanna Rico Polo, Jhon César Santamaría Ibagué y Claudia Milena Estévez Báez, inaugura la producción de los maestrantes con los resultados de un estudio realizado sobre tres pedagogos: Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón. El texto recupera el valor pedagógico del juego en contextos sociales vulnerables. De forma sistemática y rigurosa, se detienen en la mediación del juego en las duras y agitadas realidades que viven muchos niños y jóvenes, y reconocen en este la experiencia de la libertad y la fortaleza que se requiere para afrontar con mayor valor las injusticias sociales y los distintos sentidos de la vida.

Leidy Marcela Hernández Salazar, María del Carmen González Severiche y Yudy Constanza Gallego Benavides escriben el cuarto capítulo, titulado “La enseñanza de la danza en la básica primaria, todo un juego coreográfico”, donde analizan la relación entre juego y juego coreográfico en el ámbito de la enseñanza de las danzas. La preocupación central es la reflexión sobre las implicaciones de prácticas repetitivas que han creado un imaginario del docente de danza como imitador de esquemas dancísticos, pasos y desplazamientos preestablecidos que limitan las posibilidades de creación de sus estudiantes. Resaltan la importancia de renovar las didácticas de la danza como una apuesta por resignificar el papel del juego en las diferentes manifestaciones artísticas y así propiciar en los niños y niñas el desarrollo de sus capacidades creativas, su sensibilidad y apreciación de la danza como una experiencia altamente significativa para sí mismos, para los demás y para su contexto.

El quinto capítulo, denominado ““Materile, rile, ro, con palabras juego yo”: los juegos con palabras en la educación inicial”, escrito por María Luisa Colmenares Leal, Gloria Inés Díaz Pinto y Jean Katherin Kunkel Silva, invita al análisis de concepciones predominantes en los docentes de ciclo inicial en torno a las finalidades y usos de los juegos con palabras, caracterizados por la repetición de rimas sonoras y melodías carentes de ciertas condiciones para potenciar en los niños y niñas su capacidad de pensar y crear. De este análisis se rescata, entre otros aportes, la necesidad de reconocer que los juegos con palabras también son expresiones del lenguaje oral, cuyo uso intencionado favorece el desarrollo físico, intelectual y recreativo de los estudiantes que inician su formación escolar.

Continuando con el análisis del juego en el contexto escolar, el capítulo “El juego y los fraccionarios: una experiencia en básica primaria”, de Rafael Eduardo Bohórquez López, Myriam Leticia Franco Alfonso y Lucía Mercedes Páez García, presenta cómo a través del juego es posible explorar aproximaciones al conocimiento de la matemática en general y, en especial, a la comprensión de los fraccionarios. Según los autores, los procesos de representación gráfica, operacionalización y resolución de problemas con fraccionarios mediados por el juego, no solo favorecen los niveles de desempeño de los estudiantes frente al dominio de los números fraccionarios y sus operaciones, sino su actitud hacia los aprendizajes escolares.

El sexto capítulo, “El juego en la escuela secundaria: ¿oportunidad o barrera para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad”, de Adriana Sequeda Cubides, es el resultado de una investigación que se propuso caracterizar las

concepciones de juego de docentes de secundaria, con el fin de analizar su impacto en los propósitos de una práctica pedagógica inclusiva. Su aporte central está en la identificación de concepciones de juego que favorecen y, por tanto, representan oportunidades para la inclusión de estudiantes con discapacidad, teniendo presente el juego como mediador y generador de espacios de participación y ejercicio pleno de los derechos de todas las personas en igualdad y equidad. Así mismo, evidencian concepciones que dificultan este proceso y, en consecuencia, se constituyen en barreras para la acogida de poblaciones con discapacidad en el aula regular, lo cual vulnera la calidad educativa.

“Los adolescentes y el juego libre en el recreo”, de autoría de Luisa Carolina Rodríguez Sánchez, constituye un importante aporte pedagógico sobre la representación del juego libre desde una perspectiva sociocultural. El análisis de algunos juegos practicados por adolescentes de dos instituciones educativas de Bogotá conduce a identificar su incidencia en el desarrollo colectivo e individual de los estudiantes y en el favorecimiento de la convivencia escolar. Sin duda, el juego libre es un escenario ejemplarizante, puesto que da cuenta de cómo cada educando pone en práctica sus valores, creencias y percepciones, además de cómo refleja sus formas de entender el juego, sus modos de interacción y ejecución de normas asociados a su vida cotidiana.

El noveno y último capítulo, “Manifestaciones y contribuciones de los juegos del lenguaje al fortalecimiento de la comunicación oral en el ciclo IV de educación secundaria”, de Maira Isabel Cadena Sánchez, Diego Fernando Pérez Trujillo y César Augusto García Currea, hace un aporte sustancial a las relaciones entre juego y juegos del lenguaje en la enseñanza de la lengua castellana. Los autores llaman la atención sobre la potencialidad de los juegos del lenguaje como formas de vida que permiten comprender la existencia de otros modos de expresión y aproximación a la realidad. También caracterizan los juegos del lenguaje en las interacciones cotidianas del aula y enfatizan sus contribuciones al fortalecimiento de la comunicación oral de los estudiantes y su funcionalidad formativa cuando son desarrollados de una manera intencionada y dirigida.

Finalmente, expresamos nuestro agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que hicieron posible el desarrollo de estas investigaciones y alentaron permanentemente el esfuerzo y constancia de cada maestrante.

Mirta Yolima Gutiérrez y Patricia Pérez Morales

Capítulo I

EL JUEGO EN LOS TIEMPOS ACTUALES

Tizuko Morchida Kishimoto¹

Traducción del portugués: Patricia Pérez Morales

A diferencia de otros tiempos, el escenario actual está marcado por la ruptura de fronteras entre los distintos campos del conocimiento. En el área del juego, ese fenómeno sobrepasa la práctica binaria de situar lo lúdico en perspectivas opuestas como “juego” y “no-juego”, “serio” y “no serio”, “importante” y “poco importante”, “juego libre” y “juego dirigido”. Dicha perspectiva tiende a expandirse y diluirse en los límites no muy definidos de los campos de conocimiento, razón por la cual se torna hegemónica hoy en día.

El uso metafórico del juego se hace explícito en los distintos significados asumidos y se justifica por la diversidad de mentalidades presentes en los tiempos, espacios, personas y situaciones. En el campo educativo, las concepciones románticas del juego como expresión natural, típica del período infantil, tal como aparece en los estudios de Rousseau, se muestran perennes, aunque hoy todavía están presentes en algunos contextos por la reproducción continua de significaciones construidas que se reflejan en las imágenes de la infancia que juega.

¹ Profesora Titular, Departamento de Metodología de Enseñanza y Educación Comparada, Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, Brasil. Correo electrónico: tmkshim@usp.br

Tal enfoque ha sido revisado hoy por hoy y se han evidenciado nuevas concepciones en las que el juego se torna un acto social, hace parte importante de la vida —no solo de los niños, sino también de jóvenes y adultos— e impacta en contextos diversos de educación formal e informal, así como en la cotidianidad. Hay claridad sobre sus relaciones con el aprendizaje incidental en contextos lúdicos y con el involucramiento de los jugadores en situaciones de bien-estar, socialización y desafíos.

Además, su intervención favorece la construcción de relaciones de amistad, ya que en la producción de cultura lúdica, tanto niños, jóvenes y adultos, crean redes sociales en los tiempos de ocio y consumo. Esto se hace posible a través de diversos juegos, como aquellos que circulan en Internet o los juegos de azar. Cada modalidad motiva la participación por los desafíos o ganancias que pueden obtener los jugadores.

Según Roger Caillois (1985), en la obra *Les jeux et les hommes*, las loterías por ejemplo, son vistas como “improductivas” y fueron consideradas inmorales en tiempos de la moral burguesa (Edad Media y moderna) por generar dinero del “no-trabajo”, así como desorden familiar. Pero en la actualidad la sociedad de consumo, además de aceptadas y difundirlas, las ha cooptado, generando reacciones insospechadas que van desde la adicción al juego, hasta su uso como herramienta de esparcimiento y recreación, incluso familiar.

Parece que las tendencias actuales nos llevan a encarar el juego con perspectivas desafiantes, rompiendo con las formas tradicionales de su estudio, pues no se trata de oponer principios, (bueno o malo, real o ficticio) más sí de sumar, integrar, ampliar sus impactos y buscar superposiciones. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación, aplicadas a la creación de juegos y a su uso, son un claro ejemplo de estas nuevas tendencias marcadas por la versatilidad, la rapidez y la simultaneidad del tiempo-espacio que ofrecen a sus usuarios. Estas características, han motivado cada vez más la práctica del juego en la Internet a través de la interacción con innumerables equipamientos y programas, que ofrecen a las personas, en tiempo real, la obtención de información, además de la posibilidad de discutir, comunicarse y jugar.

Como consecuencia de esas interacciones hay un creciente uso de games en los equipos tecnológicos móviles o fijos, los cuales integran el mundo y motivan el surgimiento de nuevos conceptos sobre el juego. La planeación anticipada

para hacer parte de un juego o, simplemente, para jugar deja de existir cuando se tiene un teléfono móvil, pues este permite a cualquier persona en cualquier lugar, en el tiempo que lo desee, acceder a un juego y jugar solo o entrar a las redes sociales para participar.

Este proceso lleva a reflexionar sobre dos aspectos. En primer lugar, es preciso constatar que el siglo XXI inaugura esa nueva forma de concebir el conocimiento sobre el juego, a diferencia de la modernidad que daba lugar al binarismo y a las oposiciones. En la actualidad, se busca llegar a las integraciones, a las mediaciones y quebrar las configuraciones fijas. Como resultado de estas lógicas, el juego emerge con una fuerza nunca antes vista y se difunde por todas las áreas del conocimiento.

De esta manera, podemos rastrear sus aportes acercándonos a los campos tradicionales de la filosofía, la psicología y la pedagogía, observando cómo ha penetrado en áreas de las ciencias humanas como la sociología, la antropología, la geografía y la historia, y cómo se ha expandido hacia las ciencias exactas como la matemática, la física, la química, la biología, la medicina, la enfermería y otras áreas de la salud, la computación, la comunicación y las tecnologías, y ha avanzado en sectores del marketing, el comercio y la industria.

Un segundo aspecto que cabe destacar es el impacto de las nuevas tecnologías y los nuevos medios de comunicación, en especial en el campo de la web, y la aparición de formas lúdicas definidas conceptualmente como gamificación (del inglés *gamification*), ludificación (del francés *ludification*) y ludicización (del francés *ludicisation*).

El significado de gamificación o ludificación consiste en usar el estado del espíritu y el mecanismo del juego en la resolución de problemas, de modo que envuelva varios participantes en la búsqueda de soluciones para el diseño o propuesta del juego. La gamificación ha sido aplicada en varios sectores, ha generado experiencias divertidas y comprometidas, y busca convertir al usuario en jugador. Esta se mezcla con la noción de “juegos serios” (*serious games*) y es utilizada en la pedagogía donde principios lúdicos sirven para fines de aprendizaje y formación de usuarios.

Por otra parte, la gamificación en la web se amplía y es usada en diferentes contextos que responden tanto a objetivos mercantiles como de formación, inno-

vacación y concientización social. En el dominio del marketing, por ejemplo, varias compañías utilizan estrategias lúdicas para usuarios del ciberespacio al presentar sus productos. Estas convidan a los participantes a colaborar, a modificar los ítems, a comparar sus resultados, con el fin de atender sus objetivos. En las plataformas, los juegos promocionan diversos productos: por ejemplo, el juego *The Sims Social*, afiliado a la red social Facebook, convida a los jugadores a experimentar productos virtuales de marcas conocidas (Samsung, Toyota, Dunkin Donuts, Dove).

Sin embargo, la gamificación no solo está presente en el marketing comercial. Ciertos autores defienden la utilidad de los games para mejorar el mundo y su relevancia en múltiples causas sociales. En esta perspectiva, los jugadores resuelven problemas en colaboración para encontrar soluciones a problemas sociales concretos, como ocurrió con los descubrimientos científicos de un grupo de internautas que solucionaron el problema de la creación de la estructura química de una molécula. El interés por la interacción en redes sociales, característica de la generación de jóvenes en la actualidad, puede explicar en gran parte el uso creciente de estas estrategias lúdicas. Es evidente que el poder del juego es proporcionar la colaboración de los jugadores en la resolución de problemas de su interés, más estimulados por la competencia entre internautas por la primacía en dicho proceso.

La gamificación tiene como efecto modificar e impregnar las relaciones sociales de dimensiones lúdicas, introduciendo nuevas interacciones de poder, no solamente dentro de los juegos mismos, sino además en las conductas y representaciones de las personas en sus lazos sociales. Esta dinámica, que no es del todo nueva, se amplía con las tecnologías de la comunicación modernas y acarrea consecuencias éticas muy discutidas en la actualidad. En ese sentido, la gamificación es cuestionada y criticada por algunos por fundamentarse en la teoría behaviorista de animar la participación del individuo en el uso de estructuras de recompensa, de refuerzos positivos, de feedback con mecanismos como puntos, medallas, niveles de cambio y tablas de líderes. Los investigadores estudian tales fenómenos para verificar sus especificidades e implicaciones en la vida de los usuarios de los juegos.

Así mismo, crece también el uso de los juegos en la enseñanza de la lengua, sea materna, secundaria o extranjera, y en diferentes niveles, e incluso, en programas destinados a la enseñanza-aprendizaje de los idiomas, se han llegado a usar los avatares de personajes del mundo imaginario y lúdico.

A fines de los años 1970 y durante la década de 1980, la exploración del juego en las aulas de idiomas adquirió cierta legitimidad, al focalizar más al sujeto que aprende que a la gramática del idioma, y se expandió principalmente con el uso del computador. Algunos llegaron a ver el juego como el paradigma del futuro para la enseñanza de los idiomas. Es el caso de revistas como la francesa *Français dans le monde*, que publicó un número especial sobre el juego en 1976, así como en 1994, o la Asociación de Profesores de Lenguas Vivas en su revista *Les Langues Modernes*.

Ciertamente, más allá de la problematización de las relaciones entre el jugador y el aprendizaje, como la propuesta por el sociólogo francés Gilles Brougère (2003) en su obra *Jouer/Apprendre*, el juego y el aprendizaje se han convertido hoy en objetos de atención de muchos investigadores, tal como se puede notar en la 8th European Conference on Games Based Learning, realizada en Berlín en 2014. El foco de esta conferencia fue la premisa de que los buenos juegos producen grandes experiencias, motivan a los jugadores a explorar, a socializar, a tener placer narrativo, imaginación, competencia para el control de las situaciones. Los juegos en sesiones cortas o prolongadas, en momentos de descanso del trabajo, crecen vertiginosamente, así como aquellos para fines de la educación y el entretenimiento.

En el actual modo de vida de la gente, se nota una preferencia por el juego en espacios interiores, con uso de las tecnologías móviles y fijas, lo que genera la disminución de los juegos tradicionales en espacios exteriores. Tales prácticas han llevado a investigadores provenientes de los campos de la medicina, la enfermería y la educación física a ampliar las investigaciones vinculadas a la salud del ser humano, en las que se han acuñado conceptos como globesidade o globesity (exceso de peso en niños y jóvenes en la mayoría de los países). Asociada a esa situación, se encuentra la vinculación entre la comida y los juegos o los juguetes, por ejemplo, en las propagandas televisivas o en los empaques de productos alimenticios. De la misma forma, crece el uso de tablets, iPads, celulares para entretener a los bebés y niños pequeños durante la alimentación o como nuevas “niñeras” de las familias en estos tiempos tecnológicos y mediáticos. Críticos como Stephan Kline, (1993) ratifican lo anterior enfatizando en la relación entre juego y modos de alimentación, así como la tendencia a un modo de vida más pasivo.

Merece aquí destacarse la relación entre el juego y el desarrollo infantil, discutida especialmente en la psicología por varias teorías clásicas. Por ejemplo, en

el enfoque psicoanalítico se enfatiza el papel de los conflictos en el juego y las repeticiones Freud, (1926/1977), o el del control de habilidades para planear y experimentar Erikson, 1983. En la corriente psicogenética, (Piaget, 2007) ve el juego como una actividad que propicia la atención de los niños y, desde la psicología del desarrollo, Vygotsky, 1986 lo considera como una actividad principal de la fase preescolar. Sin embargo, aunque el concepto de Vygotsky de zona de desarrollo proximal (ZDP) y su relación con el juego fueron poco investigados, hoy es tema central en las investigaciones derivadas de la perspectiva vygotskiana y evidencian el papel relevante de la mediación de la ZDP, es decir, la importancia del rol de las personas, los objetos, los signos y las herramientas de la cultura en ese proceso.

Este es el enfoque de obras como *Children's Play and Development Cultural-Historical Perspectives*, de Ivy Schouboe y Ditte Winther-Lindqvist, publicada en 2013. En esta, los editores discuten la tradición de la investigación focalizada solamente en los beneficios de las funciones del juego, dejando de lado sus aspectos más oscuros; se concentran en la búsqueda de aspectos favorables para la socialización, sin entrar a explorar su influencia en comportamientos antisociales. Pero su punto principal es enfatizar el poco aprovechamiento del concepto de Vygotsky de ZDP y verificar, por ejemplo, si el niño está jugando de tal manera que se encuentra por debajo de sus posibilidades reales como consecuencia de la falta de mediaciones en el ambiente.

La mediación acoplada a la noción de ZDP durante las conductas lúdicas es un campo aún poco explorado. Estudios de esa naturaleza pueden contribuir cualitativamente al trabajo educativo vinculado a la presencia del juego.

En sociología y antropología es representativo el estudio de Jean Pierre Delchambre, (2009) quien cruza los límites de su campo disciplinar para comprender el juego en relación con el aprendizaje y la socialización en contextos de placer. Plantea que la perspectiva socioantropológica se orienta hacia aspectos de la práctica, en su vertiente pragmática, por medio de la adopción de concepciones del psicoanálisis, del juego visto como productor de subjetividades, lo que permite su interpretación cuando se asume como expresión de las actividades y las acciones creativas. El poder inventivo del juego aparece también en estudios que integran aspectos filosóficos, psicológicos y pedagógicos, como la propuesta del psicólogo estadounidense Jerome Bruner (1984), quien considera el juego como un proceso psicológico de exploración que lleva al

aprendizaje creativo, a valorizar la experiencia del niño, en la perspectiva de la filosofía de John Dewey, 1960 y propicia prácticas pedagógicas de solución de problemas que favorecen las relaciones de amistad entre los niños, factor importante en la convivencia social.

Por otra parte, la sociología de la infancia penetra en el campo del juego discutiendo el lugar de los niños y sus juegos en la sociedad, y la sociología pragmática se ocupa de las prácticas pedagógicas con el uso de los juegos. Se observa, de esta forma, que los campos del conocimiento de las ciencias de la educación, sea de la antropología, la sociología u otras, integran sus fronteras con otros cuando penetran en el estudio de los juegos.

Otra área que viene creciendo con el uso del juego es la química, debido al incremento de la producción científica asociada al análisis de los juguetes, lo cual se evidencia en organizaciones y revistas especializadas. No se trata de usar el juego en la perspectiva de la enseñanza de contenido. Existe la claridad de que el *homo chimicus ludens* debería preservar las características de lo lúdico, al jugar con las estructuras fijas de las moléculas para explorar y desarrollar la creatividad, así como contribuir al análisis de aspectos materiales del juguete.

El juego es visto como el motor que dirige el interés hacia el tratamiento del contenido. Esa es la gran renovación de los tiempos actuales. No se trata de enseñar usando contenidos del área del conocimiento y sí de dar espacio al sujeto para que explore lo que le interesa, formule hipótesis, sugiera, altere, cree nuevas situaciones, sin imposiciones, en un contexto similar al del juego. El *serious game* trae el presupuesto de valorar la decisión del sujeto que juega.

Otra área de investigación sobre el juego que surge con fuerza proviene del campo de la salud, la terapia y la rehabilitación. Aquí, la preocupación es ofrecer el derecho a los niños de vivir su infancia, de ser niños, de crear contextos en que objetos, personas, música, arte, teatro, literatura y la alegría hagan parte de su vida, en particular, cuando se encuentran hospitalizados y se trata de minimizar los impactos de dolor causados por los procedimientos que allí se realizan.

Se nota, en varios campos, el uso de las situaciones lúdicas peculiares que dan colorido al juego, según Jacques Henriot en *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*, (1989) como el que se asemeja a la *paideia*, que proporciona al sujeto

la posibilidad de ser agente y crear con la libertad que le es ofrecida, y el ludus, que exige el control, una acción reglada dirigida al contexto. La arquitectura, por ejemplo, ha utilizado las nociones de paideia y ludus para diferenciar la etapa del proyecto arquitectónico, caracterizada por la creatividad, de la etapa de ejecución, que requiere del control de ciertas variables para la adecuación del proyecto.

En todos los campos, la preocupación es la formación. Por tanto, seminarios, revistas, workshops, publicaciones y artículos científicos sobre el juego aparecen en diversas áreas del conocimiento. Entre algunos portavoces de esa práctica se encuentran Michael Heine (2014) y Cristen Busch, (2014) quienes discuten y publican en revistas especializadas estudios sobre aprendizaje por el juego, serious games, aprendizaje por los juegos en la empresa, juegos para aprendizaje en las ciencias, juegos en el campo de la salud y rehabilitación, juegos para la educación y juegos para aprender idiomas.

Así como ha habido un incremento de nuevos juegos en el mundo de las nuevas tecnologías, también permanecen los antiguos que la tradición ha preservado. No se trata de olvido, pero como señala Gilles Brougère en *La ronde de jeux et jouet*, (2008) los juguetes y los juegos de la tradición continúan circulando en los nuevos medios en la cultura de masas. Muchos de ellos se actualizan continuamente en la producción de nuevos objetos, juguetes, ropas y alimentos que se apoyan en la cultura conjuntamente creada por adultos y niños, manteniendo su estructura anterior.

Aún permanecen vivas las experiencias lúdicas de niños y niñas con juguetes como muñecas o carritos, trompo o golosa, superhéroes o princesas, que generan juegos cuyo contenido depende del imaginario de los niños, de las amistades construidas, de los tiempos y espacios, y que evidencian la diversidad de concepciones de género, clase social, cultura, etnia y familia.

Hay una renovación de concepciones, un nuevo espíritu del juego, como diría Sutton-Smith, que deja atrás las dicotomías y procura integrarlo en los campos del conocimiento, mediante la valoración de la libertad y la determinación del jugador en contextos colaborativos, especialmente en medios digitales, y la motivación de los investigadores a estudiar dichas configuraciones para comprender ese nuevo contexto.

Frente a este panorama, los proyectos de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, inscritos en el macroproyecto “Sujetos y objetos de mediaciones pedagógicas: juego y educación”, se concentran en las acciones formativas y en el análisis del juego en la perspectiva del uso del lenguaje en contextos educativos.

Este es un campo interesante y un foco de atención clave especialmente para los posvygotskianos, quienes se inclinan sobre la idea del investigador ruso sobre la influencia del lenguaje en el desarrollo del pensamiento. Cuando se utiliza el juego, hay una decisión libre de parte del sujeto que juega que produce un impacto en la transformación de las funciones psíquicas inferiores (FPI) en funciones psíquicas superiores (FPS). Las diversas modalidades del lenguaje, presentes durante el período del pensamiento estructurado por las FPI y que se caracterizan por la percepción, la atención, la memoria y el movimiento, aunque fragmentadas, se integran produciendo las FPS y, en ese momento, el lenguaje ayuda al pensamiento a tomar decisiones de forma consciente y con beneficios para el aprendizaje y el desarrollo del niño.

En cuanto herramientas y objetos del mundo de la cultura, los juegos permiten la comunicación de niños, adolescentes o adultos. En los procesos comunicativos, el dominio del universo del juego ofrece al jugador herramientas para interactuar con pares y compartir códigos culturales para expresar la cultura lúdica. Allí, la oralidad, la gestualidad, la amistad y la expresión son desarrolladas de manera tal que se convierten en herramientas claves para la integración de los niños, jóvenes y adultos en los procesos de escolarización. Así como la danza, por ejemplo, es una forma de lenguaje gestual importante para evidenciar significaciones, se requiere de formación especializada, para utilizar el juego como forma de inclusión, por eso es necesario formar profesionales en su conocimiento específico con el fin de integrar diversas necesidades y dificultades, pues, en el caso contrario, el juego puede estimular la violencia. Actualmente el medio social exige cada vez más de seres humanos creativos, activos y capaces de decidir sobre sus acciones e integrarse en el contexto social, esta demanda social se traslada al campo de la formación humana, donde es atendida a través de procesos formativos intervenidos con propuestas lúdicas para lograr transformaciones importantes a nivel particular y colectivo.

En ese sentido, el conjunto de capítulos que componen este libro, prestan especial atención a las investigaciones actuales sobre el juego como camino

para el desarrollo de la literacia como práctica social que requiere de procesos formativos continuos, involucrando a sus participantes (diversos actores sociales).

REFERENCIAS

- Brougère, G. (2003). *Jouer/Apprendre*. Paris :Anthropos.
- Brougère, G. (2008). *La ronde de jeux et jouet*. Paris:Autrement.
- Bruner, J. (1984). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Madrid:Alianza.
- Busch, C. (2014). 8th. European Conference on Game-Based Learnig. University of Applied Sciences HTW Berlin, Germany 9-10 October 2014.
- Caillois ,R. (1985). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Delchambre, Jean P. (2009). socio-anthropologie du jeu. In: Recherches sociologiques et anthropologiques, Vol. XL, no. 1.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós.
- Freud, S. (1926/1977). *Psicoanálisis del niño* (3° ed.) Buenos Aires: Hormé.
- Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris: José Corti.
- Kline, S. (1993). *Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*. Londres-New York: Verso.
- Michael, H. (2014). 8th. European Conference on Game-Based Learnig. University of Applied Sciences HTW Berlin, Germany 9-10 October 2014.
- Piaget, J. (2007). *La representación del mundo en el niño*. Decima edición. Madrid: Morata.
- Schouboe, I. y Winther-Lindqvist, D. (2013). *Children's Play and Development Cultural-Historical Perspectives*. New York London: Springer.
- Vygotsky, L. (1986). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Madrid: AKAL.

Capítulo 2

EL JUEGO: DE LA ACTIVIDAD AL ACONTECIMIENTO

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos¹
Patricia Pérez Morales²

Este planteamiento sobre el juego más allá de la actividad parte del acompañamiento a nueve proyectos de investigación desarrollados por estudiantes del programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (cohorte 2015), inscritos en el macroproyecto “Sujetos y objetos de mediaciones pedagógicas: juego y educación”. Dichas investigaciones estudian la presencia del juego en el contexto escolar y, en particular, en el recreo, en la danza, en la comunicación, en las concepciones y creencias pedagógicas y, en general, en los procesos de aprendizaje de la educación preescolar, primaria, secundaria, media y superior.

El análisis de los nueve proyectos, desde una postura crítica de la tradicional concepción de juego y la búsqueda de nuevos sentidos, nos permite comprender la necesidad de examinar el juego del lado del acontecimiento y ampliar la mirada hacia otros campos como el arte y la comunicación para, desde allí, advertir posibles apuestas.

¹ Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente-investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co

² Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Programa Educación Intercultural Bilingüe.

PRIMERA PARTE. EL TIEMPO DEL JUEGO COMO ACTIVIDAD IMPRODUCTIVA CEDE ANTE EL TIEMPO DEL JUEGO COMO ACONTECIMIENTO

La palabra *juego* está presente en un sinnúmero de situaciones que aparentemente no tienen ninguna relación con la actividad de jugar. Se habla, por ejemplo, de la existencia de juegos de fuerzas, de intereses, de poderes, de ilusiones ópticas o de palabras; también se enuncian el juego sucio, los juegos eróticos, el juego de los medios de comunicación, el juego político, didáctico o coreográfico; incluso es común aludir a los juegos de ollas o también indicar que “esto hace juego con aquello o con lo otro”. Parece que se quisiera descubrir el enigma del juego. Otras veces hacemos preguntas como “¿Qué está en juego aquí?”, “¿a qué juegas?”, “¿por qué juegas conmigo?”. Pero, finalmente, ¿qué tienen en común todas estas alusiones tan disímiles con la tradicional concepción de *juego como actividad libre, ficticia, reglamentada e improductiva*?

Sin duda, en la contribución antropológica del filósofo e historiador holandés Johan Huizinga (1954) sobre el juego se encuentran unas primeras pistas relacionadas con su filogénesis. Si bien cada juego posee un origen y un desarrollo histórico y cultural, hay algo que es común a todos: *su estructura y su conexión con lo estético*. Esto significa que la morfología de un juego es de larga duración y, pese a sus mutaciones, se conserva su esencia. Por ejemplo, la secuencia ascendente del tradicional juego de “Saltar la cuerda” y de “La golosa” no ha tenido mayor cambio y su práctica de salto sigue despertando gran gozo e interés. Por supuesto, varían sus nominaciones según el contexto cultural. A “La golosa”, los argentinos la llaman “Rayuela”, los chilenos “Luche” o “Mariola” y los mexicanos “Tejo pijije”. Además, en estos juegos tradicionales poco varían las reglas, los criterios para declarar el ganador o si la contienda es entre dos o más bandos o individual. Tampoco hay grandes modificaciones en el tipo de juego: si es de azar, colaborativo o de competencia.

Otra pista importante de lo que es común al juego la encontramos en la contribución ontológica del filósofo alemán Hans-George Gadamer (2003), cuando plantea que el juego es la realización del movimiento, dado que posee un *carácter oscilante, rítmico y de alternancia*, y estamos ligados a *representarnos* a través de él. En cuanto al movimiento, destaca el continuo oscilar del juego hacia atrás y hacia adelante, el cual se advierte en los intercambios, interacciones y formas de creatividad y espontaneidad. En esto coincide

con Kant, en que el movimiento del juego como tal carece en realidad de objetivos definidos. Y lo lleva a afirmar que “[e]s el juego el que se juega o desarrolla; no se retiene aquí ningún sujeto que sea el que juegue. Es juego la pura realización del movimiento” (pp. 145-146). Notemos que lo relevante del juego no es ni está en el sujeto; lo que permanece o lo que subyace es el juego mismo. Entonces, el juego *no es una actividad* que los contendientes desempeñan; por el contrario, el juego se desempeña a sí mismo. Lo que sí ocurre es que la experiencia del juego genera una suerte de seducción o atracción que modifica a quien la vive.

En cuanto a la representación, Gadamer sustenta que si el sujeto del juego es el juego mismo, entonces posee la capacidad de representarse a sí mismo. Esto quiere decir que el juego se *auto-representa* sin que ello signifique para alguien. Los niños, por ejemplo, juegan para ellos mismos sin importar quién los pueda observar. De algún modo, estamos ligados a representarnos a través del juego y no por eso dependemos de los jugadores. Es decir, el juego en sí es una manifestación de lo que ellos juegan. Por lo tanto, es un principio repetible y encarna una verdad (Gadamer, 2003) —aunque distinta a la científica; una verdad de sentido, esa que emerge de la interacción cotidiana—. Si permanecen como tales la verdad que representa el juego y el juego mismo, quien se transforma es aquel que los ha vivenciado.

Gadamer (1991) ve en el juego algunas cualidades humanas y, por ello, se sirve de él para pensar la obra de arte y estimar que nos sumergimos tanto en aquel como en esta porque su ser genuino es la representación, que seduce y atrapa. A diferencia del juego, la obra de arte supone un alguien: pensemos en que una obra de teatro busca ser puesta en escena o una canción ser escuchada, así, en realidad, no sean vistas u oídas. Nos dejamos seducir por las manifestaciones artísticas porque se desprenden del plano meramente subjetivo y revelan un carácter social, político e ideológico, propio del contexto histórico-cultural particular. Se trata de una situación relacional que pretendemos mantener viva, aunque sea desafiante y nos atrape.

Detengámonos un momento para señalar que contamos ya con tres aspectos fundamentales relacionados con la pregunta por el lugar común de las diversas alusiones al juego que circulan en nuestra cultura: *la estructura, el movimiento y su carácter lúdico*. Estas características nos han de servir, en adelante, para comprender el juego más allá del juego mismo.

Prosigamos. La noción alemana de juego se asocia a la representación. La etimología de la palabra alemana *Spiel* significa “desplazamiento propio de la danza”; por ello, *Spiel* o juego, desde una visión ontológica, significa “movimiento puro”, “libertad absoluta”. En la Europa medieval, el *Spielmann* era el juglar o trovador que viajaba alegrando a los pueblos con su música; su rumbo nunca era fijo, su marcha era constante. Esta libertad de movimiento aún subyace en el significado del término *Spiel* en la actual lengua germana y se refiere a un abanico de significados asociados al mundo de las tablas. Una obra de teatro es un *Spiel*; por tanto, los actores son también jugadores o *Spieler* y, a la vez, son medios o instrumentos para que el juego revele su verdadero ser.

Reparemos en que esta idea de movimiento en el juego sigue presente, no se agota. Si caracterizamos el juego como un “ir y venir”, como un “tú pones y yo pongo”, como un “toma y dame”, estamos frente a un vaivén que puede provocar tensiones, enlaces y desenlaces determinados por unas reglas que, a su vez, ponen a prueba la ética de los jugadores. Asistimos entonces a un juego de carácter inédito con un júbilo particular, un juego en tanto es construido por la creatividad y versatilidad de quienes lo juegan; cada vez que se juega es nuevo, existe y es una unidad de sentido. Sin duda, aquí emerge una nueva narrativa de juego con sus propias coordenadas de tiempo y espacio, con múltiples conflictos y desenlaces que toman distancia del mundo habitual y generan un cambio.

Visto de este modo, el juego es un acontecimiento transformador de carácter social. El acontecimiento es algo que sale de su dimensión oculta, se revela de manera única y singular y marca la vida cotidiana de quienes lo experimentan. Revisitemos rápidamente el acontecimiento para relacionarlo de manera más clara con el juego. Compartimos con Morin (1972) que el acontecimiento estructura o modifica; parte del sistema o la organización habitual; tiene una tendencia a reorganizar, incluso puede destruir ciertas estructuras, flexibilizarlas o reorientarlas. Por tanto, un acontecimiento nos transforma, nos lleva a construir otros sentidos, otras cosmovisiones y ese cambio podrá tener múltiples repercusiones.

Cuando surge el acontecimiento, buscamos una explicación de su aparición, pero pocas veces reparamos en su inquietante extrañeza, tal como se ilustra en el best seller del libanés Nassim Taleb (2008), titulado *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*. Allí se acude a la imagen de “todos los cisnes son

blancos hasta que aparece uno negro” y, con ello, se explica que este mundo está gobernado por lo imprevisto y tiene un número creciente de bucles de retroalimentación que hacen que los acontecimientos sean causa de más acontecimientos y se caractericen por ser singulares y significativos. Dicho de otra manera, el acontecimiento es una ruptura imprevisible, provoca una disfunción del sistema y varía del más espectacular al más trivial; por eso, a veces podemos haber vivido acontecimientos no tan inteligibles o a los que quizás no les atribuimos tal estatus.

El acontecimiento también es considerado como una especie de sabotaje de lo cotidiano. Analicemos un ejemplo. En el 2002, el revolucionario cineasta Achero Mañas dio a conocer, a través de un falso documental, la osadía del extinto grupo de teatro callejero español *Noviembre*. Cinco jóvenes convencidos del teatro como arte independiente se proponen transformar aún más las estructuras dinámicas del teatro de la década del noventa. Entonces, regidos por un manifiesto sin afán de lucro, crean montajes espontáneos fuera de los escenarios cerrados.

En esta producción cinematográfica, hay distintas formas de ver el acontecimiento. Por una parte, el hecho mismo de irrumpir, crear y trastocar la realidad del mundo cotidiano de los pasajeros de un tren, induce a una experiencia transformadora, a un desprendimiento de la realidad individual a una colectiva y a la construcción de momentos de recreación y goce. Por otra parte, el mismo filme, al ser presentado como un falso documental, plantea una categoría antinómica que rompe con la idea del documental como una grabación incuestionable de la vida real y juega con la mezcla de categorías de lo histórico, lo ficticio, la parodia y la sátira. Es un ensayo sobre un mundo que invita a reconocer el arte en la calle, “un arte más libre, hecho con el corazón, capaz de hacer que la gente se sienta viva”; es, en sí, un intento de rebeldía artística. De este modo, pretendemos conferir una nueva identidad al juego como acontecimiento. Un juego que, al ser jugado, reconstruye, reafirma o resignifica ciertos valores, prácticas e imaginarios colectivos.

Ahora bien, la búsqueda de esta idea de juego, a través de las nueve investigaciones desarrolladas por maestrantes de la Universidad de La Salle, fue infructuosa, dado que en las fuentes canónicas predomina la concepción de juego como una actividad que recae exclusivamente en los jugadores, en un espacio y un tiempo determinados. Sin embargo, al examinar si había presencia del juego

como acontecimiento en contextos específicos como el recreo, la danza, la comunicación, tropezamos con otras significaciones implícitas y descubrimos que el juego no solo puede arrogarse un cronotopos, ni puede entenderse como una forma de actividad, sino que también es una actitud o un modo de ser permanente que nos domina.

Aquí merece atención especial la comprensión de este sentido fenomenológico y reflexivo del juego, ese acontecer que ocurre la mayoría de las veces de manera extraordinaria, no deliberada e incluso imperceptible. Por ello, no nos es de mucha utilidad centrarnos en los juegos pensados como actividades para entretener, competir o buscar la colaboración de otros en beneficio propio, sino en cómo podemos entender estos e incluso otros juegos cotidianos de forma distinta. Hasta aquí, hemos dicho que el juego como acontecimiento se define por la densidad y el movimiento de “vaivén” desligado de la meta de ganar. Su acontecer no se centra en un estado de ánimo o en una emocionalidad subjetiva, sino en una dimensión intersubjetiva y social muy atrayente.

SEGUNDA PARTE. EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN CEDEN AL INFLUJO DEL JUEGO

Al comienzo planteamos que pareciera que el lenguaje cotidiano de personas e instituciones está atravesado por la palabra juego y luego dijimos que este, más allá de una actividad, es un acontecimiento. Para acercarnos a reconocer esta idea de juego, nos apoyaremos en el recurso estético de la metáfora con el fin de trasladar a otros escenarios la naturaleza de este fenómeno cultural y así expandir nuestra mirada sobre este. Quizás la explicación más clara de metáfora la encontramos en una de las mejores escenas del libro y la película *El cartero*, en la que su protagonista Mario descubre, de la mano del poeta Neruda, la esencia de la metáfora (1994, min. 1:39-3:40).

Seguramente, todos acompañamos con esmero el movimiento progresivo, el ritmo y la armonía presentes en la experiencia vivida por Mario o, si se prefiere, fuimos testigos de un acontecimiento singular y único revelado en este intercambio con el poeta que marcará profundamente su vida cotidiana, tal como ocurre a lo largo de la película. Mario experimenta el silencio, el gesto y el influjo del juego de la palabra poética y, de manera espontánea, crea una metáfora que expresa su percepción del mundo; por tanto, crea un mundo,

lo recrea, juega con él y lo comunica en forma de poesía. Con esta escena, descubrimos la dialéctica de dos procesos: *la representación y la creación*. Un artista auto-representándose y representando el mundo, y otro que lo interpela y participa en la negociación de sentidos.

Acudimos a esta comprensión de la metáfora para plantear la idea de juego en clave de metáfora de la vida cotidiana, aquella que se traduce en pensamiento o acción y que explican ampliamente George Lakoff y Mark Johnson (2004), lingüista y filósofo respectivamente. Se trata de reconocer que no podemos sobrevivir sin metáforas, ya que “nuestro sistema conceptual ordinario en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (p. 39). Es decir, las metáforas vehiculan formas de entender el mundo y de actuar sobre él; orientan nuestras acciones en la vida cotidiana. La base analítica de estas metáforas se sustenta también en los planteamientos de Wittgenstein (1958), Huizinga (1954), Gadamer (2012), Carlson (1985) y Burbules (1999), entre otros.

De la mano de la metáfora, analizamos el juego en otros escenarios porque allí su presencia nos permite ampliar nuestra comprensión de sus dinámicas y plantear nuevas posibilidades de significación. Es así como las investigaciones relacionadas con el juego en los escenarios del arte y la comunicación, nos permitieron fijar la mirada en algunas manifestaciones artísticas y en el diálogo.

EL ARTE COMO JUEGO

El arte acontece al igual que el juego. Cuando los experimentamos, vivimos un momento de éxtasis donde nos sentimos plenamente complacidos y vivos; por tanto, nos vemos atrapados, sentimos que algo nos juega y no podemos escapar a su influjo. Son juegos que se vuelven inmanentes, nos dejamos llevar por ellos en una dinámica de movimiento que nos hace ceder a sus encantos y enajenarnos sin importar hacia dónde vamos.

En otra escena de *Noviembre* (2003, min. 41:50-45:49) percibimos un juego con dos movidas principales. La primera se configura en el tránsito sutil pero definitivo entre la vida como teatro y el teatro como vida. Los actores pretenden hacer y vivir el teatro, mediante una representación que nace en la misma intimidad de los espectadores, en el escenario donde viven su cotidianidad. La

segunda movida se concreta en lograr la empatía con el público; la reacción de este frente al juego y su decisión de involucrarse en él hacen que cualquiera de los participantes pueda ser el protagonista y juntos imiten la vida en sus padecimientos y alegrías.

El efecto realista que intentan dar los personajes al involucrarse entre el público mediante un juego provocador que poco a poco va encantando al desprevenido auditorio, busca legitimar y construir una identidad social. Se naturaliza, de algún modo, la representación de la existencia misma. Vimos cómo el ciudadano habitante de calle, la mujer golpeada, el ciego y los transeúntes confluyen en un mundo “real”. Son personajes jugados que trasponen el límite de lo cotidiano y revisten su personalidad desde la alteridad. Cuando el actor logra una interacción fluida con el público, un movimiento armónico con los demás actores y con quien lo dirige, incluso con su propia subjetividad, ha logrado experimentar plenamente el placer del juego y, por tanto, ha sido actuado y jugado.

Estamos frente a un acontecimiento dramático, una experiencia que implica un mayor refinamiento de nuestros sentidos en una doble vía, tanto en la experiencia estético-productiva o *poiesis* como en la experiencia estético-receptiva o *aisthesis*. En este sentido, el psicólogo y educador brasileiro João Francisco Duarte, Jr. (2004) explica que la presencia de la *aisthesis*, significa la capacidad humana de sentir el mundo y conferirle sentido, rescatando con ello la imaginación simbólica. Así, el juego y el teatro son estéticas de la vida, de cómo la sentimos y le damos sentido.

Así mismo, la danza y la música también hacen su propio juego. Si bien en la escena seleccionada y, en general, en la película, predomina la teatralidad, hay otras formas artísticas que le son inherentes: la música y la danza. En la música también hay un guión que da las pautas a seguir. No obstante, el músico juega con esa partitura, la improvisa, la ajusta y la adapta al ir y venir de voces e instrumentos que se buscan unos a otros, que se esquivan, pero finalmente llegan a un mismo punto: lograr un momento sublime, alcanzar la máxima expresión de gozo. La música, en sus distintas manifestaciones, puede ser considerada como experiencia de juego, pues en su creación se entrecruzan la improvisación, el diálogo y lo imprevisto y, pese a que se interpreta muchas veces, nunca es igual.

En la música, como en el juego, se hace presente el acontecimiento y esta emerge acompañada de otros lenguajes artísticos como la danza, logrando un verdadero juego colectivo que encuentra su expresión en la cadencia de la voz y el cuerpo, en la alegría y la espontaneidad. Sin duda, en el encanto que generan el teatro, la danza y la música, el protagonista es el cuerpo. Valga decir que el cuerpo es la materia prima; de él no solo fluyen el movimiento y el ritmo. Nos interesa destacar su potencialidad en el juego, la manera como su existencia misma produce y reproduce ciertas estéticas. Resignificar el cuerpo implica jugar de otro modo, dotarlo de voz, movimiento y emoción y significar sus usos e interacciones.

Bajo este prisma, el teatro, la danza y la música y todas las formas artísticas representan un fluir coordinado de voces, sonidos y cuerpos que logran un efecto performativo. Es decir, al poner en juego las escenas, los roles, las insinuaciones de sentido, las resonancias, la configuración del mundo, los intercambios verbales, los efectos sonoros, las características del contexto, con tal fuerza de convicción y contundencia, se logra pasar del “como si” del juego al “es”. Es decir, la representación no se parece al ser, sino que “es” el ser. El juego está en una postura, en un gesto, en una palabra, en una sonrisa, en una mirada o en un desplazamiento y, cuando todos se conjugan, se logra un conjunto de rituales que desencadenan sentidos y emociones. Tal vez es aquí donde se evidencia con mayor claridad la teoría gadameriana de la acción humana como juego, como “acontecer” expresado a través del arte.

EL DIÁLOGO COMO JUEGO

Pensar el juego en clave de metáfora y hacer emerger su esencia como acontecimiento implican descubrir aspectos que van más allá de nosotros y nos transforman. El juego y el diálogo generan un ambiente emocional y tienen una suerte de continuidad que pasa por distintas fases con un acuerdo tácito por mantenerlo vivo, mientras resulte placentero.

Los principios de esta metáfora del diálogo como juego se sustentan en las afirmaciones de Nicholas Burbules (1999), doctor en Filosofía de la Educación y profesor en el Departamento de Estudios sobre Política Educacional de la Universidad de Illinois. Él plantea que cuando entramos tanto en uno como en otro, nos sentimos enajenados y que construir un buen diálogo es como

aprender un juego, sin que ello signifique restarle valor a ninguno de los dos términos. Esta idea fecunda nos recuerda aquellos momentos en que hemos transitado como interlocutores o espectadores de buenos diálogos en vivo o a través de películas, obras de teatro u obras literarias.

En realidad, lo que motiva no es la buena conversación, sino haber logrado un dialogismo, es decir, la capacidad relacional de la significación; no la posibilidad de llevar a cabo una conversación, como dice Gadamer, sino de “enredarnos” en ella. ¿Y cuándo logramos esto? El mismo Gadamer hace la siguiente semblanza:

Una palabra conduce a la siguiente, la conversación gira hacia aquí o hacia allá, encuentra su curso o su desenlace, y todo esto puede quizá llevar alguna clase de dirección, pero en ella los dialogantes son menos los directores que los dirigidos. (2003, p. 461)

Esto significa que jugar el juego del diálogo consiste en una lógica relacional e interactiva que despliega entusiasmo, avidez, deseo, bien sea porque se comparten experiencias y puntos de vista o porque existen desacuerdos importantes que dan vigor a la discusión. Al igual que el juego, una conversación tiene movimiento y ritmo, hay un ir y venir de múltiples voces que se van entrecruzando y su resultado es impredecible, pues no podemos saber qué resultará de dicha conversación; cada una tiene su propio espíritu dialógico y el lenguaje que fluye encarna su propia verdad. A medida que ocurre este juego se van descubriendo emociones y elementos comunes e insospechados; por tanto, cuando decimos que hemos tenido una buena conversación o que hemos llegado a un acuerdo, a un desacuerdo o a nada, estamos frente a un acontecimiento.

Y lo es porque ha ocurrido una transformación, hemos dado lugar a nuevos significados y sentidos, o hemos movilizado o ratificado concepciones, creencias o valoraciones, de lo cual a veces somos poco conscientes, tal vez porque hemos asentido el conflicto propio de la novedad que nos desafió. Por ende, aquel diálogo fue provechoso para nosotros y de seguro conllevará otros y, en consecuencia, posibles acontecimientos.

Cabe señalar que el juego del diálogo no siempre genera goce y encanto. Para que ello ocurra, se requieren interlocutores o contendientes tan distintos que den lugar al conflicto y generen la tensión necesaria para que el movimiento perdure, mantenga el interés y sea placentero. Cuando el conflicto se excede

y cuando no procede la tolerancia de este, cuando la tensión creadora se anula, provoca repulsión y rechazo. Por ejemplo, declinamos al encuentro con otras voces si la interacción con algo o alguien que actúa como resistencia es destructiva o si su barbarie, control o poder hacen metástasis. Para no ir muy lejos, algunas voces de nuestros gobernantes dejan de ser deseables cuando percibimos un exceso de disonancia o cacofonía; cuando su voz amenaza con destruir el diálogo representado en el nivel de comunidad o acuerdo tácito; cuando no nos sentimos representados en la voz del líder.

Recordemos la película *El discurso del rey* (2010), ganadora de varios premios Óscar en el 2011, inspirada en la historia de Jorge VI, “el rey que no quería ser rey” debido a su tartamudeo, lo cual hacía que hablar en público fuese una verdadera humillación y representar a su pueblo no era precisamente lo que buscaba. No obstante, al abdicar su hermano Eduardo VIII, no tuvo más remedio que asumir el trono bajo la lupa de la opinión pública de la década del treinta en Inglaterra. Una época donde las comunicaciones masivas empezaban a hacer carrera y la radiodifusión era la maravilla de la edad moderna, pues, por primera vez, la voz de un rey que representaba un país podía llegar a millones, en vivo, en sus propias casas y en tiempos de guerra. El logopeda australiano Lionel Logue logró que el Rey leyera sin tartamudear su discurso a la nación que le había declarado la guerra a Hitler, pero lo que en realidad queremos destacar es el efecto que generó el acontecimiento discursivo en los radioescuchas.

Notemos que pese a que es un discurso aparentemente expresado por una sola persona, en realidad encarna la voz de un pueblo, su deseo de ser representado por una voz líder y, por tanto, se convierte en una forma especial de interacción que si bien no busca un intercambio verbal, sí desea escuchar argumentos e ideas con miras a la búsqueda de la verdad colectiva. En palabras de Bajtín: “La verdad no nace ni se encuentra en la cabeza de un solo hombre, sino que se origina entre los hombres que la buscan conjuntamente, en el proceso de su comunicación dialógica” (1982, p. 156). *El discurso del rey* se reviste de una significación política que logra fascinar al radioescucha y, al igual que el juego, entra en una relación lúdica a través del diálogo y, en consecuencia, en un vaivén que facilita la interpretación y posibilita ponerse en el lugar del otro para comprender y compartir su punto de vista.

Sin duda, aquel que comprende el discurrir del juego discursivo del rey, aquel que va más allá de su *leitmotiv* y logra internarse en sus movidas, su legalidad y

su espíritu de verdad, vive el acontecimiento, se siente incluido e impregnado por la plenitud de su sentido. Ha encontrado en el juego del diálogo una razón de ser, una pretensión de sentido que le sale al paso y lo incluye en el acontecer de la verdad. Si analizamos cuáles pudieron haber sido las posibles movidas para lograr que el discurso del rey fuera un juego en clave de acontecimiento y lograra ser histórico y memorable para todos, seguramente comprenderemos que las movidas no son constitutivas de una actividad, son acciones, elecciones o gestos particulares, muchas veces espontáneas y sin reglas; otras veces son pautas de interacción creadas a partir de la práctica de interactuantes, tal como sucede en el “verdadero discurso del rey” de 1939.

Primera movida. Lograr confianza en sí mismo y en su terapeuta. En el primer nivel del juego, la autoconfianza era una “jugada” fundamental para avanzar a otro nivel. Esta “jugada” autónoma estaba condicionada a otras jugadas con funciones de interacción o comunicación que buscaban ganar en cuanto al desarrollo semántico del discurso.

Segunda movida. Identificar en el discurso algunas sílabas o palabras que hacían más notoria su disfemia o tartamudez. En este segundo nivel, la “jugada” clave estaba en tomar conciencia de cómo se escuchaban algunas letras, cuya pronunciación generaba en mayor medida sus interrupciones involuntarias del habla, las cuales se acompañaban de tensión muscular en cara y cuello. El rey, entonces, buscaba recursos para atenuarlas o eliminar ciertas palabras o frases.

Tercera movida. Aprender a manejar la respiración y las pausas durante el discurso. Practicar y practicar fue el mayor nivel de complejidad del juego y la movida decisiva para conseguir ganarlo. El juego discursivo del rey tenía su propio ritmo; la regla era pausar para respirar con el diafragma y hablar de manera medida (*El discurso del rey*, 2010, min. 38:50-41:39).

Si pudiéramos representar gráficamente el juego del diálogo, podríamos observar que paulatinamente se fueron negociando significados y sentidos, es decir, se fue tejiendo una red inagotable de juegos de lenguaje propios de la interacción social. ¿Y qué fue lo que mantuvo el dinamismo de este juego dialógico? Evidentemente, la incorporación de una nueva movida o la eliminación de otra, por parte del rey y sus asesores. Estas movidas hacen que el juego del diálogo se reestructure en sí mismo, se transforme y se oxigene para dar continuidad a su realización como acontecimiento.

En suma, estas movidas, representadas en actitudes dispuestas, posturas corporales, ciertos gestos y palabras, garantizaron que el juego dialógico aconteciera en la interacción social. Cabe señalar que no siempre son movidas planificadas y rígidas, pues en la naturaleza del juego y el diálogo hay mucho de creación y espontaneidad.

De este modo, el juego y el diálogo ponen de manifiesto determinadas pautas de práctica, lo cual supone que tanto jugadores como interlocutores recurren a un repertorio de movidas ante situaciones nuevas. Además, la experiencia continua del juego y el diálogo les permite reconocer situaciones inesperadas que requieren intervenciones originales y creativas. También es importante reconocer que ser buen jugador y la experticia dialógica se aprenden, sobre todo cuando a lo largo de nuestra vida hemos sido cautivados por buenos diálogos y juegos. Vigotsky (1998) diría que las capacidades lingüísticas se desarrollan de acuerdo con las interacciones sociales con otros. En efecto, cuando se crean las condiciones, cuando logramos construir una atmósfera para sentirnos seguros de expresar nuestras ideas y escuchar a otros, indudablemente ya hemos entrado en el juego y, gracias a algunas movidas estratégicas, ha prosperado.

PARTE FINAL. TODOS PONEN, TODOS GANAN

Le apostamos, entonces, a una epistemología del juego como acontecimiento como un fenómeno novedoso, altamente improbable, pero tan frecuente que cuando lo experimentamos, nos transforma, nos dota de nuevos sentidos y cosmovisiones, y produce riesgo e incertidumbre. En esta idea de juego como acontecimiento hay un gran ganador: el juego mismo y no quien lo practica, dado que, por existir en sí mismo, es exquisito y fascinante.

El paso del juego como actividad al juego como acontecimiento nos muestra la representación de una realidad compleja, cambiante y muy diversa. Este revestimiento del juego le atribuye densidad y potencia reglas de participación, interacción, compromiso y reciprocidad. La capacidad de repetirse del juego como acontecimiento plantea nuevas experiencias de transformación y construcción de sentido, capaces de mantenernos desafiantes ante lo impredecible.

Y el paso del juego al juego como metáfora nos sugiere otras formas de pensar, actuar, representar y sentir el mundo en un todo integrado. En los lenguajes

del arte, la cultura y la comunicación se fusionan lo lúdico, lo cognitivo y lo expresivo; además subyace una representación simbólica y novedosa de la realidad que convierte el juego en un acontecimiento creativo. Esta experiencia estético-productiva (*poiesis*) y estético-receptiva (*aisthesis*), sin duda, contribuye a educar nuestra sensibilidad, tan necesario en los tiempos actuales.

En últimas, los lenguajes del arte, la cultura y la comunicación se constituyen de juegos del lenguaje. Toda forma de comunicación —escrita u oral— es un juego; toda producción artística —obra de teatro, pintura, escultura, canción, danza— es un juego con espíritu propio, con reglas y una esencia particular. Tanto los creadores como los espectadores participan en una experiencia lúdica de creación que da vida al juego como acontecimiento. Por tanto, jugar con el lenguaje es una acción creativa, si conocemos sus reglas y formas de uso en contexto, lo cual significa que en nuestras actividades cotidianas hay una infinita red de juegos del lenguaje.

El juego es la vida cotidiana, todo el tiempo se juega y no siempre se obtiene gozo o placer. Es importante reconocer los distintos juegos que nos juegan, pues allí hay una serie de tensiones provechosas. Sin embargo, estamos expuestos a juegos que nos imponen otras actitudes menos gratas, hostilidad, mala fe, falsas expectativas, exclusiones que avizoran su declive. Aunque no por esto dejan de ser juegos; por el contrario, persiste la tensión y el movimiento, aunque, por lo general, están condenados al fracaso.

Este brillo renovado que damos al juego desde el macroproyecto “Sujetos y objetos de mediaciones pedagógicas: juego y educación” no tiene otro propósito que el de tejer comunidad, tejer lazo social desde los bordes de la inclusión social, la negociación del conflicto y los acuerdos para la reconciliación y la paz. Especialmente, desde el deseo de una escuela generadora de estrategias ganadoras para que todos seamos ganadores.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Argentina: Amorrortu.

- Carlson, L. (1985). *Dialogue Games: An Approach to Discourse Analysis* (Synthese Language Library, 17). Dordrech, Boston, Londres: Reidel.
- Duarte, J. F., Jr., (2004). *O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível* (3.ª ed.). Curitiba: Criar Edições.
- El verdadero discurso del rey (Jorge VI). (1939). Reino Unido: British Pathe. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wGRb7odxqvw>
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2012). Acerca de la verdad de la palabra. En *Arte y verdad de la palabra* (pp. 15-48). España: Paidós.
- Gutiérrez, M.Y. (2011). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I). Madrid: Taurus.
- Hooper, T. (Director). (2010). *El discurso del rey* [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: See Saw Films, Bedlam Productions (Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=dSOmy8iheIQ>).
- Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Mañas, A. (Director/Guionista) y Félez J. A. (Productor). (2003). *Noviembre* [Cinta cinematográfica]. España: Tesela Producciones Cinematográficas. (Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=sisYYEXqevM>)
- Morin, E. (1972). Le retour de liévenement. *Communications*, 18, 6-20.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder.
- Perelman, Ch. (1968). *Elementos de una teoría de la argumentación*. Bruselas: Presses Université de Bruselas.
- Radford, M. (Director), Cecchi Gori, M. y Cecchi Gori, V. (Productores) (1994). *El cartero (Il postino)* [Cinta cinematográfica]. Italia, Francia: Miramax Films. (Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=DjKj-pElu7E>).
- Sahlins, M. (1988). *Islas de historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación. Madrid: Visor.
- Wittgenstein, L. (1958). *Investigaciones filosóficas*. New York: Macmillan.

Capítulo 3

A PESAR DE TODO, ES POSIBLE JUGAR: LA EXPERIENCIA DE TRES PEDAGOGOS LO DEMUESTRA

Dolly Johanna Rico Polo¹
Jhon César Santamaría Ibagué²
Claudia Milena Estévez Báez³

*El juego brinda al niño la oportunidad de obtener compensaciones,
que la realidad le niega.*
Édouard Claparède

Las siguientes reflexiones son producto de la investigación “Una mirada histórico-hermenéutica al juego en pedagogos del siglo XX: Agazzi, Claparède y Manjón”, estudio cualitativo de tipo documental que se propuso comprender las concepciones de juego como mediación pedagógica en los autores mencionados: Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón.

¹ Licenciada en Teología de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, maestra de Ética y Educación Religiosa Escolar, Magister en Docencia de la Universidad de La Salle y candidata a Magister en Neuropsicología y Educación por la Universidad de la Rioja, España. Correo electrónico: dollyrico86@hotmail.com

² Licenciado en Filosofía y Letras y Magister en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá. Catedrático del colegio Anglo Americano de Bogotá. Correo electrónico: martejcs@yahoo.com

³ Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga y Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Su experiencia se enmarca en el campo educativo desde la docencia y la coordinación. Correo electrónico: estevez_claudia@yahoo.com

Se pretende, entonces, develar aquí la importancia del juego en medio de la guerra, la escasez e incluso en espacios impensados. Estos posibles obstáculos podrían haber frenado la aplicación del juego en la escuela de Andrés Manjón en España y Rosa Agazzi en Italia, pero no lo hicieron porque estos personajes lucharon aprovechando todo cuanto estaba a su alcance por aplicarlo. Lo mismo hizo Édouard Claparède en Suiza, pero desde una mirada evolucionista a través de la cual descubrió en sus investigaciones la importancia del juego para la especie y lo enseñó en sus clases a los futuros profesores. Depende entonces de la apropiación del juego como mediación pedagógica por parte del maestro, así como de su creatividad, triunfar ante los obstáculos presentados.

El texto estará dividido en dos partes: en la primera se busca fundamentar la importancia del juego como motor de evolución y en la segunda se analiza el juego en contextos y situaciones adversas.

ES POSIBLE JUGAR PARA...

Se presenta aquí una de las grandes ventajas del juego como motor de evolución, como ejercicio preparatorio, desde Édouard Claparède, quien expone la significación funcional del juego en la conservación de la vida y su variación según las categorías de animales y las actividades desplegadas en los juegos de una cierta categoría. Así, por ejemplo, el gato pequeño se lanza sobre el trozo de papel que se arrastra delante de él o sobre la hoja seca arrastrada por el viento; al igual, se lanzará más tarde sobre el ratón o sobre el pájaro, sus presas predilectas. Esto nos lleva, pues, a confiar al juego el papel de ejercicio preparatorio para la vida adulta. En el momento de nacer, la mayor parte de los instintos heredados no está suficientemente desarrollada, sobre todo en los animales superiores y en el hombre; estos instintos deberán ser ejercitados o completados por nuevas adquisiciones, tarea que está encomendada al juego.

De esta manera, quien desee ser un buen pianista ha de haber hecho escalas antes; asimismo, para ser un buen adulto, deberá haber sido joven. Es necesario, también, que nuestros niños hayan jugado bastantes años al hombre o a la mujer para que sean luego verdaderos hombres o mujeres. Puede decirse así que el animal no juega porque es joven, sino que es joven para poder jugar.

El autor muestra desde una mirada evolucionista la necesidad de respetar los tiempos y actividades propias de cada edad. No es conveniente seguir teniendo una mirada adultocéntrica del niño, pues al verlo como un adulto en miniatura se le demanda de la misma manera y se espera verlo actuar bajo unos parámetros morales, instaurados a escala social, que él desconoce y no le representan nada. El mundo del niño cobra sentido y es simbolizado a partir del juego, el cual se convierte en el puente por excelencia entre nuestra realidad adulta y su realidad, entre nuestra percepción y la suya, según Claparède (1910). En el niño, el juego es el trabajo, es el bien, es el deber, es el ideal de la vida. Es la única atmósfera en la cual su interés psicológico puede respirar y, por consiguiente, puede obrar.

La psicología nos muestra, en efecto, la importancia considerable del juego en la vida del niño. Nos enseña que este llena en él la función que en el adulto se debe habitualmente al trabajo. Las nociones de obligación moral, de deber, de necesidad social, de necesidad material faltan más o menos todavía en el niño y están sustituidas por el juego. Del instinto del juego es de donde él debe extraer las energías que el instinto de conservación social ofrece al adulto. Al poner el amor al juego y la tendencia al juego en el alma del niño, la naturaleza lo ha armado admirablemente contra su propia incapacidad de interesarse por las realidades de la vida.

En este sentido, se tiene la certeza de que el juego y sus escenarios presentan un abanico de posibilidades que permiten situarse primero en el mundo y, de modo paradójico, en el escenario del que todos aprendemos de distintas formas y modos, como también se ve el mundo desde distintos prismas. Ahora bien, el hecho relevante de lo subjetivo debe convocar formas diferentes de enseñar y aprender, a partir de la creatividad, para conectar y promover el diálogo intersubjetivo teleológico y ético desde la realidad misma, pero también demanda una categoría didáctica y pedagógica que se escape a estos ambientes biotecnológicos.

EL JUEGO, CONTEXTOS Y SITUACIONES ADVERSAS

Es posible jugar en medio de la guerra

Así como en Colombia se vive un conflicto interno, el siglo XX fue una época donde se generaron guerras mundiales que trajeron consigo muerte, pobreza,

desesperanza y mucho dolor. En el caso de Europa, ya no existía un pensamiento unificado, una cosmovisión teológica y antropológica; por ende, cada país iba tras su objetivo individual y el colonialismo hacía evidente la necesidad de una guerra para imponer sus intereses nacionalistas. En este contexto sobrevivieron los protagonistas de nuestra investigación, a saber: Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón, quienes, de manera inexplicable y paradójica, no solo lograron encontrar en el juego una manera de educar, sino también un salvavidas en medio de esta realidad adversa.

Los tres autores vivieron entre la guerra. Sin embargo, cada país desde su peculiaridad la vivió de manera diferente. En el caso de Rosa Agazzi (1866), de Italia, y Andrés Manjón (1846), de España, sus países estuvieron involucrados en la guerra mundial y tomaron partido en ella, lo cual acarreó, entre varias consecuencias, un descontento social debido a las devastadoras pérdidas económicas. Por ello, estos pedagogos quisieron dar respuesta a las necesidades de la población.

Rosa Agazzi, por su parte, trabajó en favor de los niños pobres para quienes ideó un “museo didáctico” o “museo de los pobres”, cuyo método fue una intervención oportuna a las carencias económicas de la época. Cabe destacar que Agazzi no tuvo acceso a la universidad y pocos creían en sus capacidades para incursionar en el campo educativo de manera significativa, pero nada de esto fue obstáculo para interrumpir su deseo de ayudar a los niños y, por medio del juego, mejorar su nivel educativo.

Por su parte, el padre Andrés Manjón tuvo la oportunidad de estudiar derecho, terminó su licenciatura y doctorado. Mientras tanto, observaba, reflexionaba y ampliaba una mirada crítica frente a la realidad de los marginados de la sociedad. Tal vez, estos hechos fueron gestando en el espíritu de este pedagogo la necesidad de encontrar una forma de revertir las injusticias.

Mientras que España e Italia estuvieron involucradas directamente en la guerra, Suiza, el país de Édouard Claparède, no tuvo una participación activa, debido a la neutralidad conservada desde 1516 por el tratado de paz firmado con Francisco I, el cual claramente orienta sobre la abstención de este país en la participación de cualquier conflicto armado y en el apoyo militar a poblaciones beligerantes. A pesar de que cuenta con un ejército propio, su servicio es prestado en aras de conservar la independencia de la nación y su bienestar;

en otras palabras, su actuar sería provocado en caso de un ataque que los obligara a defenderse.

En este contexto, no desconocido en la realidad colombiana, estos ilustres personajes vieron en el juego una forma de recrear el mundo desde la esperanza de los niños y acudieron a este como el medio para elaborar crisis, adquirir y fortalecer habilidades y superar dificultades. Reconocieron que el juego atenúa las diferencias y acerca a contrarios; desarrolla destrezas competitivas; elabora iras sin herir a nadie y vigoriza la bondad del alma, la libertad del espíritu, la solidaridad, el perdón y las buenas costumbres.

El juego, entonces, manifiesta también una potencia, que más que una preparación física, un entrenamiento vocacional, mental o espiritual, es un entrenamiento ético, pues se convierte en un modelo de formación práctico para hacer de hombres y mujeres sujetos críticos, capaces de afrontar cualquier situación o conflicto, ya que este entrenamiento también posibilita un modo de interiorización de las realidades humanas. Del enriquecimiento que hace el juego como retirada del mundo hasta convertirse en una forma de vida, la existencia extrovertida, surgiría ahora una autoestructura ilimitadamente cultivable y que es abordada bajo el lema pragmático de la edad moderna: la personalidad. El juego, como una especie de paradoja que permite clausurar el mundo, huir por un rato, pero a la vez sensibiliza frente al entorno, pone en circulación los sentidos, da un impulso terapéutico, brinda una reinserción a la vida. Cuando se juega se enajena de las duras realidades; por un instante, se experimenta la libertad y prepara para afrontar con mucho más valor y alcance las situaciones que se habían abandonado por un momento.

De otro lado, varios filósofos importantes como Hobbes, Kant o Nietzsche han mostrado cómo los conflictos hacen parte de la vida humana. El juego posibilita su tratamiento pacífico y, como lo manifiesta el filósofo colombiano Estanislao Zuleta frente al conflicto:

La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable, ni en la vida personal —en el amor y la amistad—, ni en la vida colectiva. Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca

a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo. (Zuleta, 1985, p. 1)

¿Qué más espacio social natural para manifestar el conflicto que el juego? Hoy que se habla de la búsqueda de la paz en Colombia, se plantea entonces como un reto —no solo de carácter social sino pedagógico— pensar una sociedad constituida por ciudadanos en su individualidad que sean capaces de manejar sus conflictos de forma no violenta y de transformarlos en posibilidades de una sociedad mejor, más justa, equitativa e igualitaria, como lo expresa visio-nariamente el filósofo:

Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz. (Zuleta, 1985, p. 1)

Con todos los exilios que existen y existirán en esta sociedad, se podría elegir por lo menos el que genere mayor emotividad, mayor irresponsabilidad e inocencia, mayor humanidad, más plenitud, menos costo; una perspectiva a una existencia alternativa; cambiar las reglas del juego de la cultura contemporánea; comprender que la vida no hay que tomársela con el serio sufrimiento, sino que hay que vivirla como un juego.

Es posible jugar en medio de la escasez

Puede deducirse de lo expuesto hasta el momento que la mayoría de la población de aquel entonces vivía una pobreza extrema, una carencia de recursos básicos, una austeridad impuesta por la necesidad, nada de lujos, nada de grandes cosas. Pero estas precarias condiciones de pobreza tampoco fueron impedimento para jugar. De hecho, según Rosa Agazzi:

El arte de educar no puede tener pre conceptos de medios: entre más se sirva de medios sencillos, más se acerca a la necesidad de las clases menos favorecidas; les enriquece su inteligencia, porque las lleva a la observación de las cosas humildes, alimenta y disciplina las facultades imaginativas, porque enseña al niño a apreciar y a gozar en sus juegos también con las cosas que son poco o menos que nada. (Agazzi, 1973, p. 40)

Como ya se mencionó, Agazzi saca provecho de esta situación creando un museo didáctico. Ella lo cuenta así:

Los bolsillos de mis treinta niños revisados habían dado un discreto contingente de clavos, castañas crudas, piedritas, cáscaras de nueces. El último de la fila un pobre niño linfático, que apenas se sostenía sobre sus piernas arqueadas, con insólita rapidez sacó del bolsillo una cosa, con el intento de esconderla de mi revisión, pero la pequeña mano no podía contenerla, tanto, que viéndose descubierto, el niño no supo esconder la propia confusión. Tengo todavía presente los pequeños labios temblorosos en una expresión dialectal que significaba: “Es tan lindo”, acompañado de una mirada que parecía oración. Miré... era una ollita de barro pequeña con adorno de oro. Sonriendo, para no infringir la regla, puse la ollita junto a las otras cosas requisadas, pero un nudo de angustia me cerró la garganta. Una ollita podía ser por un día la felicidad de aquel niño infeliz y la escuela se lo rapaba. Intranquila por la experiencia rebusqué en mí misma cosas que de los libros no había aprendido, y entendí que para merecer la confianza y la sinceridad de los niños, por el contrario de quitarles esas diminutas cosas, debía atraerlos a que ellos mismos me las mostraran como si fuera un juego... lo que traían iba creciendo cada vez más.

Entonces, se me ocurrió una idea, ¿si aquellas cosas se convirtieran en patrimonio común?, ¿si se pudieran asociar al museo didáctico? No poseía casi nada, los ejercicios que estaba ideando de forma muy prematura, me dejaban incierta de su utilidad. Fueron unos clavos los que me dieron la idea... después de pedirlos prestados al que los poseía figuraron en mi lección sobre “el opuesto largo-corto”. Cuando después le pedí al niño que los donara, me di cuenta que el niño que los poseía, radiante de alegría se convirtió en objeto de admiración entre sus compañeros, pero ¿cómo es posible? ¿Dos miserables clavos pueden darle gusto a la maestra?, así debieron pensar todos esos niños, pues a la mañana siguiente todos me trajeron clavos. Una mamá me hizo señas de que quería hablar conmigo. “Señora maestra ¿cuáles son los clavos que le sirven? Mi niño no supo explicarse bien” y mientras tanto abría un cartoncito donde había clavos de varios tamaños y formas. Acepté conmovida cuanto me quería dar. ¿Cuál era mi deber ante tal inesperada riqueza? y ¿a toda esta ingenua espontaneidad? Tocaba pensar de inmediato la forma de aprovecharlo. Y esa mañana

nos divertimos con el Juego del vendedor de clavos. Gran complacencia tenían los niños cuando sabían que sus cositas, sus humildísimos regalos fueron acogidos en mi armario, distribuidos en cajas, cada uno con su respectiva indicación. (Agazzi, 1973, pp. 29-30)

De lo anterior se deduce que, a pesar de la escasez que circundaba fruto de la pobreza, Rosa Agazzi fue más allá de la limitación material al utilizar su ingenio y creatividad en la valoración y adopción de las cosas sencillas que para el niño son importantes. Algunos pueden afirmar que no se tienen juguetes, ni material didáctico para poder implementar el juego en las aulas, pero tal vez el material está más cerca de lo que se pueden imaginar.

Es posible jugar traspasando los límites del aula

No sólo el escaso material, fruto de la pobreza, puede fomentar la creatividad y el ingenio a la hora de jugar; también los espacios en la educación pueden revalorarse dando cabida al espacio abierto. Precisamente, el padre Andrés Manjón, pedagogo español, nos invita a jugar al aire libre. Él dice:

Que no falte aire, y este sea puro, y hacer posible, libre y no embotellado; que se renueve con frecuencia, si la enseñanza no se da en el campo, que es donde el oxígeno abunda y los miasmas y vapores de los cuerpos son absorbidos por el gran recipiente de la atmósfera, esta gran madre que desde que nacemos hasta que morimos nos lacta con aire. (Manjón, 1925, pp. 146-147)

Frente a ello surge el siguiente cuestionamiento: ¿por qué no permitirse experimentar de nuevo sensaciones tan puras y extremadamente excitantes como las que generaban el sentir el aire golpear el rostro mientras se corría por el parque o el disfrutar la lluvia caer sobre el cuerpo en un mundo donde las enfermedades no existían, pues las risas eran el remedio perfecto? Es más, ¿por qué cuesta tanto trabajo comprender que un espacio de cuatro paredes, con unas sillas ubicadas siempre en la misma forma, resulta para los niños algo frío y poco atractivo? ¿Acaso para nosotros lo es? ¿Por qué no revolucionar los espacios y apostarle a las enseñanzas fuera del aula?

En síntesis, ese espacio físico llamado escuela solo es habitado y tiene fuerza espiritual cuando existe un maestro creativo en ejercicio, que vincula lo que

la realidad le otorga con la naturaleza del niño, todo enlazado en la potencia ontológica del juego. Encontramos, en este sentido, que la escuela no es un espacio estático, sino, por el contrario, un hábitat en el que el maestro debe invocar toda su creatividad y destreza.

Pero ¿qué significa esto? La tendencia desarrollada en estos tiempos en el aula es el simulacro de creer que innovar se sustenta sobre la primacía del compulsivo uso de las nuevas formas tecnológicas y, en general, de la parafernalia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). No se insinúa que el maestro deba enajenarse del uso de estos dispositivos, pero sí que es importante preocuparse por optimizar sus destrezas, alimentar su disciplina y su discurso, pues no se puede dejar marchitar el árbol de la creatividad cultivado en nuestras aulas, patios y corredores. Andrés Manjón entendía que la enseñanza de ciertas disciplinas debería tener ese abono de la creatividad y, sobre todo, de la experimentación. En este sentido, una asignatura como la geografía tendría que ser aprendida por medio de la experimentación por parte del niño, con la utilización de mapas para recortar, dibujar, rellenar... En el diario del padre Andrés Manjón encontramos la siguiente anotación, que bien puede corroborar la idea anterior: “En este día observé que los niños de la clase elemental se entretenían durante el recreo en señalar, sobre mapas, montañas y ríos, regiones y provincias de España. Los niños se hallaban gustosos y aprendían jugando la geografía patria” (Prellezo, 1973, p. 42).

Ahora bien, hasta aquí se ilustró, a grandes rasgos, el ingenio de estos autores, quienes lograron tener una mirada distinta de su realidad, que les permitió diseñar e implementar estrategias innovadoras y alcanzar experiencias exitosas por medio del juego. Como puede verse a lo largo del artículo, las experiencias vividas por estos pedagogos fueron un motor que los llevó a cuestionarse lo que hasta el momento imperaba en el campo educativo y a proponer nuevas formas de vivir la escuela desde una mirada centrada en el niño. Una mirada que invita a recordar y recuperar todos los valores, las esperanzas y las fuerzas propias de la infancia que ayudan a vencer esos obstáculos cotidianos que, en ocasiones, nos hacen imaginar límites donde no los hay y nos conducen fácilmente a desfallecer en la labor docente.

De esta manera, se reitera la invitación a involucrar el juego en las prácticas pedagógicas diarias. Muy seguramente, para nadie es un secreto que el juego aporta a hacer más atractivas las actividades; la tarea, maestros, está en creer

en él, en creer en su poder como optimizador de estrategias, conquistador insuperable de la atención, catapulta hacia el descubrimiento y reconocimiento propio y del otro. Nada se pierde en el intento. Arriesgarse a revolucionar el quehacer pedagógico es vencer el temor a renovar, rompiendo esquemas y apasionándose cada vez más por esta bella tarea de educar, recordando a diario la virtud del ser maestro.

REFERENCIAS

- Agazzi, R. (1964). *Bimbi cantante* (10.^a ed.). Brescia: La scuola editrice.
- Agazzi, R. (1973). *Come intendo el museo didattico* (10.^a ed.). Brescia: La scuola editrice.
- Claparède, É. (1910). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: José Blass y Cía.
- Claparède, É. (1965). *La escuela y la psicología experimental*. Buenos Aires: Losada.
- Manjón, A. (1925). *El maestro mirando hacia dentro*. Granada: Escuela del Ave María.
- Manjón, A. (1973). *El diario en "El Magisterio Español"*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Prellezo, J. (1973). *Diario del P. Manjón 1895-1905*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Zuleta, E. (2005). *Colombia, violencia, democracia y derechos humanos*. Bogotá: Hombre Nuevo.

Capítulo 4

LA ENSEÑANZA DE LA DANZA EN LA BÁSICA PRIMARIA: TODO UN JUEGO COREOGRÁFICO

Leidy Marcela Hernández Salazar¹
María del Carmen González Severiche²
Yudy Constanza Gallego Benavides³

Esta investigación se desarrolló con el objetivo de caracterizar las estrategias didácticas del juego coreográfico que inciden en la resignificación de la enseñanza de la danza en la básica primaria. Para ello, se aplicó un enfoque cualitativo a través del método etnográfico educativo y técnicas de recolección de información como la entrevista semiestructurada y la observación no participante. La población estuvo conformada por seis profesores de danza de los colegios Aguas Claras, Paulo VI, Cultura Popular, Gimnasio Los Sauces, SaludCoop Norte y Gimnasio Regional Académico, reconocidos por su experiencia en la incorporación del juego coreográfico en la educación en danza. El análisis sistemático de la información se basó en tres momentos, a saber: categorización y codificación, ordenación y clasificación, y establecimiento de redes de

¹ Licenciada en Educación para la democracia, Universidad Surcolombiana; Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Institución Educativa Departamental Tierra de Provisión. Neiva, Colombia. Correo electrónico: leidymarcela1180@gmail.com

² Licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en Humanidades e inglés, Universidad CECAR, Corporación Universitaria del Caribe, Sincelejo, Colombia. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: gariam2013@gmail.com

³ Licenciada en danza y teatro, Universidad Antonio Nariño; Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente Colegio Bravo Pérez IED. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: yudydance@hotmail.com.

sentido. Los hallazgos de la investigación se basan en la caracterización de las estrategias didácticas *el juego y los laboratorios de creación colectiva*, las cuales aportan a la resignificación de la enseñanza de la danza en la básica primaria.

En el escenario educativo actual, persiste la idea de que los niños y niñas deben abordar la danza del mismo modo como la realizan los adultos. Un pensamiento que se remonta a concepciones pretéritas donde, por una parte, predominaba la idea del niño como “adulto en miniatura” y, por otra, se consideraba el arte como una repetición de estereotipos que, sin duda, limitaban su espontaneidad e imprimían cierta rigidez a los resultados. Concepciones como estas plantean hoy la necesidad de renovar las didácticas de la danza, puesto que, en primera instancia, no es lo mismo *enseñar danzas* que *enseñar danza*, como tampoco la educación en danza puede concebirse como una práctica repetitiva, mecanicista o rutinaria que caiga en el “adiestramiento”, que sitúe al profesor de danza como un repetidor de esquemas y al niño como un imitador de pasos y desplazamientos, sin propósitos creativos.

Por lo anterior, se propone realizar un estudio en torno al lugar del juego coreográfico en las prácticas pedagógicas innovadoras de docentes de danza, a partir de esta pregunta: *¿cómo la mediación del juego coreográfico en la enseñanza de la danza posibilita resignificar la experiencia danzaria de los estudiantes de la básica primaria?* Para darle respuesta, se proponen dos ejes de exposición: el primero está relacionado con algunas posibilidades didácticas del juego coreográfico que contribuyen a la resignificación de la experiencia danzaria de los estudiantes de básica primaria y el segundo con los aportes del juego al arte y a la enseñanza de la danza.

PRIMER EJE DE EXPOSICIÓN. DE LAS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL JUEGO COREOGRÁFICO

Según algunas consideraciones de los maestros especialistas en danza, el juego coreográfico es visto como una creación colectiva en la cual el hombre refleja su cotidianidad haciendo su entorno más propio. Según Guillermo Abadía Morales (1997), folclorólogo colombiano,

(...) el juego coreográfico es la forma lúdica, agradable y divertida en la cual el maestro puede acercar a los estudiantes a sus raíces, a sus

costumbres y tradiciones, considerando que el juego es la primera forma de contacto que el hombre o el niño tiene de la realidad (p. 98).

Oscar Vahos Jiménez (1991), maestro colombiano pionero en la divulgación y estudios de la lúdica tradicional, agrega:“(...) el juego coreográfico tiene una estrecha relación con la danza —pero no de forma separada a otras expresiones artísticas—, tiene un fuerte componente dramático que se representa en el movimiento danzado y se desarrolla desde la creación colectiva” (p. 20).

De igual forma, es importante mencionar que son diversos los pretextos emotivos, cotidianos y extracotidianos, desde los cuales se puede configurar el juego coreográfico. Este es el caso de la ronda, los juegos rítmicos o los juegos pre-dancísticos en torno a motivaciones propias de la edad de los niños (animales, elementos de la naturaleza, juego de palmas, cuentos, fábulas, etc.), como también los juegos dancísticos y de las mismas danzas. Por tanto, la apropiación consciente del juego coreográfico en la danza propicia que los niños y niñas danzarines “dejen fluir”, expresen y canalicen sus “fuerzas creativas”, vivenciando su quehacer artístico y haciendo de la danza una experiencia altamente significativa.

Según lo anterior, se logran vislumbrar dos de las posibilidades didácticas innovadoras y transformadoras de las prácticas pedagógicas de los maestros de danza, evidenciadas en los discursos y experiencias de aula de los seis profesores participantes en este trabajo, que contribuyen a la resignificación de la experiencia danzaria de los estudiantes de la básica primaria.

PRIMERA POSIBILIDAD DIDÁCTICA. CONSTRUIR EL JUEGO COREOGRÁFICO IMPLICA ENSEÑAR DANZA Y NO DANZAS

Con respecto a esta primera posibilidad didáctica del juego coreográfico, es preciso explicar que no es lo mismo *enseñar danzas* que *enseñar danza*. Para enseñar danzas, lo fundamental es conocer aquellas que se enseñarán y tener habilidad pedagógica para transmitirlos. *Enseñar danza* requiere de otros conocimientos, otras habilidades distintas.

Por consiguiente, los docentes de danza coinciden en plantear que “es importante que la enseñanza de la danza esté anclada en la experiencia del niño, en

sus juegos, intereses y formas comunicacionales”, por lo que resulta necesario que el maestro se acerque a los niños por el camino del juego, como posibilidad para el desarrollo lúdico-expresivo, con el fin de no incurrir en el error de enseñar danzas que conduzcan al adiestramiento.

De manera que enseñar danza requiere de un sistema estratégico para asumir dichos procesos que nunca se repiten, que siempre son variables, dinámicos y adecuados a las infinitas posibilidades, circunstancias y deseos que acompañan a cada niño. Así pues, desde el discurso pedagógico de los maestros de danza y la postura teórica de Oscar Vahos (1998), no hay excusa para obligar a los niños a interpretar danzas y músicas de adultos, porque con esa actitud se está dejando de lado la posibilidad de incorporar el juego y desarrollar la creatividad, la apropiación estética y la comunicación.

SEGUNDA POSIBILIDAD DIDÁCTICA. EL JUEGO COREOGRÁFICO IMPLICA APROPIACIÓN Y NO ADIESTRAMIENTO

En lo que respecta a esta posibilidad, es oportuno referir que en los procesos didácticos de aprestamiento o fundamentación de la danza casi siempre se recurre al “adiestramiento”, a procesos que tienden a rutinizar su aprendizaje.

Del análisis de las entrevistas y observaciones realizadas a los seis profesores mencionados se puede inferir que, en esencia, lo que requiere el niño danzarán son estrategias para acercarse a la danza desde una formación psicofísica creativa, que no lo ate a lo esquemático, que no lo cuadricule ni lo adiestre como si fuese solo para la exhibición y no para el escenario. Así mismo, evitar prepararlo solo para el baile y no para la danza, ya que la apropiación consciente de los elementos constitutivos, estructurales y creativos de la danza posibilita en el niño la adaptación y la modificación de aquello que es presentado por el maestro.

Como se puede apreciar, hay una gran distancia entre los procesos de adiestramiento y los de apropiación consciente de la danza o de los elementos constitutivos y creativos del juego coreográfico, puesto que, como bien lo señala Vahos, “las rutinas ejecutadas habilidosamente por el aprendiz, enseñadas siempre en forma de repeticiones, de espejo (hagan como yo), muestran resultados castrantes, automatizantes y mecanizantes” (1998, p. 25). Además,

el adiestramiento se da en el momento en que, como recurso único para enseñar danza, el docente emplea el desarrollo de habilidades físicas, es decir, la ejecución de pasos, figuras, desplazamientos, esquemas y secuencias, casi siempre modelados por él. Por consiguiente, cuando el niño se apropia de manera consciente de la danza, es decir, la hace una experiencia propia, deja salir su potencial creativo para la autosatisfacción.

SEGUNDO EJE DE EXPOSICIÓN. DE LAS CONTRIBUCIONES DEL JUEGO AL ARTE Y A LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

Para acercarnos a la manera en que el juego mantiene una estrecha relación con el arte y la danza, es preciso considerar algunas posturas teóricas que nos permitan establecer puntos comunes en los principios constitutivos de estas actividades.

De tal forma, se reconoce que el juego es una actividad voluntaria, realizada durante un tiempo y espacio determinados, diferentes a los reales cotidianos, bajo unas normas convenidas por los jugadores que desembocan en momentos de cierta tensión y mucha satisfacción. Es Johan Huizinga (1995), historiador holandés, quien desarrolla esta idea del juego como actividad libre y el gusto que genera, pero en que también ofrece la posibilidad de abandonarlo en cualquier momento.

El juego no es una tarea, ni tampoco es una necesidad física o un deber moral. Es por esto que permite al ser humano escapar de la vida corriente y se constituye en un motor de creación y reordenación del mundo. Por ello, Roger Caillois (1958), escritor y sociólogo francés, considera que el fin primordial del juego no es el beneficio material, sino su carácter libre, su alegría y espontaneidad, su aspecto ficticio, reglamentado e incierto.

De las bondades del juego, nos interesa de manera particular la importancia para el niño de creer lo que imagina y ser fuente de creatividad y fantasía. De acuerdo con Jerome Bruner, psicólogo y pedagogo estadounidense, 1) “el juego sirve como medio de exploración, también de invención”; 2) “el juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo”, y 3) “el juego es una forma de desarrollo intelectual” (1986, pp. 79-85).

Estos tres elementos constitutivos del juego permiten realizar conexiones directas con el arte, por cuanto este también constituye una actividad humana caracterizada por la condición de expresar una interioridad, ideas, sensaciones y sentimientos, por medio de formas sensibles, táctiles, sonoras, visuales, olfativas, mentales, etc., revestidas de originalidad. En el arte, los resultados de esta materialización se encuentran cargados de simbología, subjetividad, metaforización y sentimiento. Así, entonces, el juego y el arte comparten un lenguaje simbólico que se configura en la medida en que el niño sustituye la realidad por su realidad, convirtiéndose en un puente entre lo real y la fantasía.

Además, dentro de las funciones del juego se encuentran varias que se asemejan a las del arte. Por ejemplo, el arte y el juego se muestran en un constante interés por la exploración y el descubrimiento; el juego contribuye al desarrollo del pensamiento y a estructurar el lenguaje, y el arte no solo contribuye al desarrollo del lenguaje hablado, sino al de otros medios de expresión, el de la imagen visual, lo musical, lo corporal, etc. El juego y el arte posibilitan la catarsis; el arte y el juego estimulan el hacer y el transformar; las dos actividades pueden ser evasión saludable de la realidad cotidiana, y si el juego posibilita el aprendizaje, el arte lo facilita y genera conocimiento.

Por lo anterior, se puede evidenciar que existen relaciones estrechas entre el juego y el arte, pero también es fundamental determinar la incidencia del juego en la danza, pues de esta sinergia se derivan dos factores que se desarrollan a continuación.

UNO: LA REPERCUSIÓN DEL JUEGO COMO ELEMENTO LÚDICO EN LA DANZA

Se parte de reconocer que lo lúdico solo tiene sentido en la interacción con otros, de modo que el sujeto pueda identificarse y reconocerse a sí mismo, incluso en el juego solitario, donde se establece una confrontación con el otro y a partir de las reelaboraciones construidas por la imaginación en contextos específicos. De igual forma, se considera lo lúdico en relación directa con la dimensión ética del sujeto; lo lúdico corresponde a una ética orientada al respeto y al reconocimiento del otro como un interlocutor válido.

Por lo tanto, la lúdica no se reduce al juego como tampoco el arte al goce y al placer, pues el juego y el arte son dimensiones mediante las cuales se expresa,

pero no son las únicas. La repercusión del elemento lúdico en la danza, trasciende la infancia y se expresa en la cultura en formas rituales, competitivas, escénicas, populares y artísticas que no solo permiten relacionar conocimiento, creación artística, educación, comunicación e intercambio de saberes, sino también que los sujetos se predispongan a la experiencia danzaria, al descubrimiento de sus posibilidades expresivas y al encuentro con el otro.

DOS: EL JUEGO COMO VÍA DE ABORDAJE DE LA DANZA

Para iniciar un proceso dancístico desde el juego con niñas y niños es primordial tener claros dos aspectos: los intereses del niño y los intereses del maestro. Hablar de los intereses de los niños es hablar de sus emociones, de sus alegrías, miedos y corajes; lo que allí, en el campo de la danza, se pone en juego es la integralidad del ser humano, que nunca puede creerse como separado, como individuo en múltiples fracciones. Cuando una niña o niño asiste a su clase de danza, acude todo él y, por supuesto, no solo su dimensión corporal, de tal modo que el maestro, una vez consciente de ello, debe reorganizar su metodología de trabajo, su modo de hacer danza.

A partir de la danza, con la danza o por la danza se devela el lugar de enunciación del maestro con el niño. De tal manera, el docente debe ser consciente de si su intención es la de desarrollar procesos pedagógicos a través del juego en la danza o si lo que quiere es desarrollar procesos de “aprendizaje de danzas”. Así, entonces, lo lúdico (el disfrute) es inherente a la danza, a su esencia; como bien dice Vahos, “quítesele a la danza lo jugado y tendríamos solo un remedo de danza” (1998, p. 78). Sin embargo, a los niños casi siempre se les obliga a salir al escenario y plasmar allí lo que han aprendido de manera repetitiva, sin que puedan disfrutar del hecho artístico e incorporar su potencial creativo. Por tanto, en muchas ocasiones, el niño sale a padecer el escenario y no a disfrutarlo, y se anula su posibilidad de danzar creando y jugando.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación se establecen de manera reflexiva sobre la información que se obtuvo a partir de las diferentes categorías de análisis, teniendo en cuenta la pregunta problema, los objetivos

de la investigación, los hallazgos y la proyección que esta pueda tener para futuros proyectos relacionados con estrategias didácticas resignificadoras de la enseñanza de la danza.

En primera instancia, se considera el juego en los procesos dancísticos como estrategia didáctica, ya que en el campo educativo permite a los niños y niñas relacionarse y participar con alegría, libertad, creatividad y espontaneidad en los procesos de enseñanza de la danza generadores de aprendizajes significantes. Es de notar que el juego como estrategia didáctica es una posibilidad pedagógica que mantiene una estrecha relación con los procesos dancísticos, en la que se tienen en cuenta los intereses, gustos, sentimientos y realidades culturales de los niños. Además, es visto como un dispositivo generador de alegrías, imaginación y creatividad.

Lo anterior nos permite identificar cómo el juego se puede desarrollar dentro de innovadoras apuestas en la enseñanza de la danza, ya que permite en los niños y niñas explorar, divertirse, expresar, crear y vivenciar su propia realidad de forma singular y original.

También es importante resaltar la gran labor que ejerce el docente a la hora de generar y propiciar estas estrategias didácticas en sus prácticas, pues es una forma innovadora de espacios educativos en los que se puede potenciar, cultivar y facilitar el desarrollo de la creatividad y la formación integral de los niños y niñas.

En segunda instancia, otra estrategia didáctica encontrada en nuestra investigación, empleada en la construcción del juego coreográfico y la resignificación de la enseñanza de la danza de la básica primaria, la constituyen los laboratorios de creación colectiva. En este sentido, para responder al objetivo que nos propusimos en esta investigación de caracterizar las estrategias didácticas que subyacen en la construcción de juegos coreográficos y que puedan aportar a la resignificación de la enseñanza de la danza en la básica primaria, identificamos las siguientes estrategias didácticas en torno a la construcción de los juegos coreográficos:

- 1) *El diálogo*, el cual se constituye en una estrategia de interacción oral entre el estudiante y el maestro. Permite intercambiar posiciones o puntos de vista respecto a un tema o a una situación de interés que se quiera abordar

en la construcción de juegos coreográficos y, por ende, se convierte en un espacio de intercambio de saberes e ideas creativas.

- 2) *El laboratorio corporal* es una estrategia que potencia el desarrollo psicomotor de los niños y niñas, estimula la imaginación, la inteligencia y la sensibilidad. Se trata de un espacio en el que los niños y niñas, desde su propia corporalidad, expresan con su cuerpo movimientos, figuras y desplazamientos; donde se tiene en cuenta la improvisación, concebida como una técnica de creación colectiva, como una estrategia didáctica implementada en la construcción del juego coreográfico para la búsqueda de las partes de la experiencia danzaria.
- 3) *Las discusiones guiadas* posibilitan el desarrollo de la información. En ellas, los docentes coordinan conversaciones sobre temas de interés, en las que participan los estudiantes con sus puntos de vista, discutiendo y generando procesos en los que se tienen en cuenta sus conocimientos en la construcción de juegos coreográficos. Es así como el estudiante se involucra de manera participativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, potencializando su pensamiento crítico y democrático.
- 4) *Los laboratorios de construcción dramatúrgica* son una estrategia didáctica en la enseñanza de la danza, en la que se desarrollan actividades creativas caracterizadas por la creación de historias y la transformación de las palabras, gestos, acciones y situaciones de todo tipo. Allí se orienta la producción creativa a través de ejercicios de escritura que desarrollan el hilo conductor de la composición coreográfica, en donde los niños y niñas crean un texto que trasciende la puesta en escena y el lenguaje expresivo se alberga en los movimientos del bailarín, sin perder de vista el mensaje que contiene la danza.
- 5) *El laboratorio escenográfico* es una estrategia didáctica en la construcción de juegos coreográficos que se caracteriza por ser el lugar donde ocurre la magia de la transformación de la realidad por la realidad del niño en escena, cuando le permite expresar la fantasía a través del espectáculo. Se logra a partir de la creación de un espacio escénico en el que él o ella participen en la elección de accesorios, vestuario u objetos en la creación de propuestas escénicas, para juzgar la belleza y buena adecuación de un decorado y sus efectos armónicos y emotivos.

Es así como podemos afirmar que los laboratorios de creación colectiva son una estrategia didáctica innovadora en la enseñanza de la danza de básica primaria. Son generadores de espacios participativos, alegres, creativos, colectivos, democráticos, sin imposiciones, en los que el niño se siente dueño de su creación, seguro de poderla moldear y transformar a su parecer; al tiempo que le permite interactuar con sus realidades y las de los demás.

Es importante destacar que las anteriores estrategias utilizadas en la construcción de juegos coreográficos son reconocidas en las prácticas docentes de algunos maestros de danza, quienes las implementan como formas innovadoras en los procesos dancísticos y generadoras de aprendizajes significantes. Estas cambian el paradigma de la enseñanza de la danza dejando a un lado los métodos tradicionales, repetitivos, en los que solo se aplica la imitación de pasos o figuras, y se transforman en un espacio de creación colectiva que les permite al niño y a la niña participar y explorar su creatividad, sus gustos, sus tradiciones, sus intereses, etc., y al maestro generar procesos pedagógicos enriquecedores e transformadores.

En otras palabras, podemos afirmar el gran potencial educativo que dichas estrategias contienen a la hora de resignificar la enseñanza de la danza desde la construcción de juegos coreográficos.

De esta manera, el juego coreográfico como estrategia didáctica en los procesos dancísticos es una posibilidad didáctica e innovadora para el desarrollo lúdico-expresivo en la enseñanza de la danza en la básica primaria. Además, es una forma innovadora de hacer y vivir la danza, que posibilita en los niños una oportunidad de jugar con sus experiencias, sus realidades, sus deseos, su imaginación, su cultura y sus tradiciones, con las múltiples maneras de crear una historia danzada y organizar su propio inicio, el nudo y desenlace, y así lograr aprendizajes significativos y enriquecedores.

En conclusión, el juego coreográfico como mediador en la resignificación de la enseñanza de la danza en la básica primaria, es una estrategia didáctica que genera procesos creativos, de gran valor pedagógico y de resignificación, puesto que es una forma de acercar al niño a la danza de una manera placentera y altamente significativa que le permite dejar, expresar y canalizar sus “fuerzas creativas” vivenciando su quehacer artístico. Por esta vía, se abren posibilidades a la creación artística, a la creación escénica en la danza

folclórica, ya que se inspira desde la tradición, que tiene en cuenta cualquier referente cultural.

Sin embargo, el juego coreográfico no es muy reconocido en su transversalidad. Este no se aísla de otras áreas sino que interactúa con cualquier espacio del saber para propiciar experiencias danzarias y aprendizajes enriquecedores. Por esto, puede ser un recurso transversal en el currículo que proporcione diferentes formas de enseñanza en la básica primaria y que se pueda abordar o recrear desde tradiciones populares, situaciones, vivencias o costumbres del folclor, como son los carnavales, fiestas populares, rituales, mitos, leyendas, cuentos, narraciones, juegos tradicionales, coplas, dando gran importancia a la oralidad costumbrista y al desarrollo de la dimensión corporal, su plasticidad, su manejo espacial, sus conocimientos frente a la cultura.

PROSPECTIVA

Esta apuesta investigativa pretende aportar al desarrollo coherente y pertinente de los procesos esperados en la educación en danza, y brindarle a los docentes unos referentes teóricos que orienten sus prácticas dancísticas.

Además, uno de los retos desafiantes para las investigadoras ha sido y será generar conciencia frente a las prácticas inadecuadas de muchos docentes de danza que no cuentan con la preparación suficiente para brindarles a sus estudiantes las herramientas necesarias para sobresalir en el campo dancístico. Por ello, es necesario que el Ministerio de Educación Nacional, a través de los distintos organismos encargados del fomento cultural y educativo, pueda concentrar y dar importancia a sus acciones para lograr el mejoramiento de la calidad y de la formación ofrecida por los establecimientos educativos, para que todos los niños, niñas y jóvenes colombianos puedan acceder a una educación que garantice sus derechos.

Una vez constatado el valor pedagógico de la danza, se considera apropiado reconocer que, a pesar de que en el Plan Nacional de Danza se recoge el diseño de una política educativa para la danza en Colombia, que integra las propuestas del Ministerio de Cultura y potencia las acciones para el campo de la danza, adelantadas en el Plan Nacional para las Artes, es necesario hacer una inversión de recursos que genere mayores oportunidades para la creación, la

investigación y la difusión de esta expresión artística, y acciones concretas que mejoren las condiciones de la infraestructura física para la danza. Es decir, se requiere un fortalecimiento de las escuelas de danza, a través programas que puedan cualificar aspectos relacionados con instalaciones, dotación de material didáctico y apoyo en la construcción de modelos pedagógicos contextualizados.

De esta manera, será posible poner en marcha una mayor inclusión de la danza en las políticas de patrimonio y creación en el sector educativo, así como una mayor democratización de la formación de los docentes, para que, como se dijo anteriormente, puedan llevarse a cabo de la mejor manera los procesos de enseñanza.

Esta labor educativa e investigativa propende por el reconocimiento de un ejercicio que le permita al ser humano construir su concepción de la realidad social y cultural, conocer e integrarse en sus estructuras para ser capaz de criticarlas y valorarlas, y comprender el valor de lo tradicional, a través de un compromiso creativo con la transformación, renovación e innovación.

En este sentido, es recomendable que las facultades de educación de todo el país, en especial en la Universidad de La Salle, sigan trabajando líneas de investigación que contribuyan a reflexionar y fortalecer los saberes y concepciones respecto a las prácticas pedagógicas como acciones necesarias para resignificar el quehacer docente.

Este artículo busca además generar un impacto pedagógico no solo en la comunidad educativa sino en el medio artístico, para que haya un reconocimiento de todas las estrategias didácticas que emplean los docentes de danza en la construcción del juego coreográfico y que contribuyan a la resignificación de la enseñanza de la danza en la básica primaria.

Por consiguiente, esta apuesta investigativa es un punto de partida que permite ver cómo la educación en danza no solo se proyecta como un área de conocimiento, sino también como una gran posibilidad generadora de impactos positivos dentro de la sociedad que pueden modificar la actitud y la conciencia individual a través del juego y las diferentes manifestaciones artísticas, en la medida en que se promueve el arte como un espacio de esparcimiento y de utilización del tiempo libre; un espacio que puede volverse habitual y opcional y que crea alternativas de distracción y estilos de vida sanos. De este modo, se

puede propiciar en los niños y niñas el desarrollo de capacidades y habilidades creativas que les permitan expresarse con seguridad, haciendo de la danza una experiencia altamente significativa que desarrolle la sensibilidad y apreciación por sí mismos, por los demás y por su contexto.

Lo anterior contribuye significativamente en la renovación de nuevas estrategias didácticas de enseñanza porque permite reflexionar a los docentes sobre las posibilidades que ofrece el juego coreográfico y su incidencia en la resignificación de la enseñanza de la danza de la básica primaria. Así, es posible dejar atrás esas prácticas mecanicistas y rutinarias que hacen ver al docente como un repetidor de esquemas y al niño como un imitador de pasos y desplazamientos, sin propósitos creativos.

En síntesis, la implementación de estrategias innovadoras impacta de manera positiva no solo en la educación en danza, sino también en el desarrollo humano, social y cultural de los niños y niñas que se encuentran en proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Abadía, G. (1997). *Compendio general del folclore colombiano* (3.^a ed.). Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular.
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 1, 79-85.
- Caillois, R. (1958). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Valdenebro, X. (2009). El arte y el juego. *Educación y educadores*, 4, 62-70.
- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens. El juego y la cultura*. Madrid: Alianza.
- Vahos, Ó. (1991). *Juguemos. Cultura para la paz*. Medellín: Litoarte Ltda.
- Vahos, Ó. (1998). *Danza-Ensayos*. Medellín: Litoarte Ltda.

Capítulo 5

“MATERILE, RILE, RO, CON PALABRAS JUEGO YO”: LOS JUEGOS CON PALABRAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

María Luisa Colmenares Leal¹
Gloria Inés Díaz Pinto²
Jean Katherin Kunkel Silva³

Este capítulo es producto de la investigación titulada “Concepciones sobre los juegos con palabras que poseen docentes del primer ciclo de tres instituciones públicas de Bogotá”. En primer lugar, aborda de manera sucinta las concepciones de los teóricos acerca de los juegos con palabras y, posteriormente, las concepciones que sobre estos tienen las docentes de primer ciclo de las instituciones seleccionadas. Así mismo, se presentan algunas conclusiones basadas en el proceso de análisis e interpretación de la investigación.

Los juegos con palabras llegaron a nuestra vida vestidos con un ritmo poético y onomatopéyico, cargado de diferentes sensaciones —alegría, gozo, movimiento

¹ Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Monserrate y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de primaria vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá. Correo electrónico: luisamariacolmenares@gmail.com

² Licenciada en Educación Básica Primaria de la Pontificia Universidad Javeriana y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de primaria vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá. Correo electrónico: gloria_diazp@hotmail.com

³ Licenciada en Educación Básica Primaria de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Aprendizaje escolar y sus dificultades de la Universidad Cooperativa de Colombia y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de primaria vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá. Correo electrónico: kathykunk@gmail.com

y deseo de cantar—, presentes en cantos, rondas, retahílas y trabalenguas. Y, a pesar del tiempo, siguen creando imágenes en nuestras mentes y, como manifestaciones propias de la tradición popular, continúan habitando los lugares ocupados por los más pequeños. De esta manera, surge el interés por comprender cómo la escuela y, en especial, los docentes reconocen y vigorizan la función dinamizadora y lúdica que se genera por el ritmo y el movimiento de la palabra cantada, y cómo desde el contexto pedagógico se pueden propiciar ambientes de aprendizaje significativo.

En la escuela, jugar con palabras implica reconocer su aporte al desarrollo de la escucha y la fluidez verbal de los niños y niñas en situaciones de interacción permanente con el medio y con otros. Por ende, no es suficiente con que el niño cuente con la capacidad de razonamiento y expresión lingüística; se requiere propiciar ciertas condiciones para potenciar su capacidad de pensar y crear, tal como lo señala Bruner (1984):

Nos enfrentamos, por tanto, con el interesante problema de que no es tanto la instrucción, ni el lenguaje ni el pensamiento, lo que permite al niño desarrollar sus capacidades combinatorias, sino la honesta oportunidad de poder jugar con el lenguaje y con su propio pensamiento. (p. 216)

Encontramos un repertorio fluido de nanas, las cuales permiten a los niños reconocer el lenguaje y asociar los diferentes segmentos corporales, además de permitirles afirmar su yo y expandir el concepto que se tiene del mundo. Así, estas se convierten en las primeras manifestaciones literarias y musicales que permean la vida de los más pequeños. Rodari (1991) las asocia con “una cobija de palabras tiernas y cálidas” (p. 113), debido a que sus palabras son sonidos que acarician, divierten, brindan afecto y tranquilidad, y nos evocan los cantos que nuestras madres y abuelas susurraban a nuestros oídos y nos transmitían seguridad y sosiego.

Luego, al pasar los años, los niños tienen contacto con otro tipo de juegos con palabras, entre ellos, rondas y juegos colectivos. La ronda evoca un círculo de personas que giran mientras cantan alternando estrofas y estribillos (Jiménez, 1999). Por tanto, las rondas son un juego con palabras caracterizadas por acciones como bailar, jugar, cantar y aprender a través de las palabras y movimientos.

Otro de los juegos con palabras que hacen parte de este repertorio de tradición oral son los acertijos o adivinanzas, los cuales son una atrevida invitación al descubrimiento de diferentes objetos y situaciones de la cotidianidad; además, representan un reto mental, agudizan la astucia y la imaginación, acercan a los niños al humor y a la poesía de una manera inconsciente. En palabras de Macías (2013):

Además de ser un juego de ritmo y sonido, la adivinanza es un pequeño misterio expresado en palabras, tan frágil y hermoso como un pétalo. Es un reto para la astucia, para la inteligencia, para la imaginación y para la agilidad de la mente, una gracia leve. (p. 24)

Estos juegos creativos aparecen en versos cortos y contienen una pregunta, buscan que el interlocutor descifre un mensaje encriptado. Por lo tanto, ayudan a los niños a realizar procesos mentales como la inferencia, el análisis y la síntesis, capacidades necesarias para leer, enriquecer y adquirir un mejor manejo del lenguaje, lo cual implica para el niño un verdadero juego por el que se siente atraído rápidamente.

Entre los juegos con palabras que disfrutan los niños también se encuentran las retahílas, que hacen parte de este repertorio infantil. En su libro *La flor de la maravilla* (1996), Pelegrín afirma:

La retahíla (palabra/gesto), de escasos o múltiples elementos a menudo irracionales, de difícil interpretación lógica se considera como el decir poético de los niños, en cuanto a la palabra acompaña al juego convirtiéndose ella misma en juego, y es tratada como juguete rítmico oral, dando paso a libres asociaciones fonéticas. (p. 38)

Aquí las repeticiones de palabras ayudan a mejorar los niveles de atención y memoria. Las retahílas son esgrimidas por los niños para sortear un juego, para curar una herida o para responder a un insulto, trasladando el sarcasmo a un nivel de inocencia donde la palabra extrapola impresiones y cumple una función mediadora entre la realidad y la fantasía.

A todas estas expresiones y juegos con palabras se unen los poemas que invitan mediante la rima a explorar el mundo de la ensoñación y la belleza. Cerrillo (1990) expone que la poesía en los niños,

(...) [e]ncuentra apoyo en asociaciones sorprendentes y para los niños toda asociación es sorpresa. La poesía renueva el lenguaje, rearmando las palabras musicalmente y el lenguaje de los niños es recreación. La poesía se adentra en los hondones del alma para descubrir sus secretos y los niños viven con el alma al descubierto. (p. 88)

Es decir, estos juegos con palabras se caracterizan por la sonoridad y las imágenes atípicas, generan en los niños el buen desempeño de la memoria y les entregan herramientas narrativas que amplían la percepción de su entorno.

En este mismo sentido, las coplas posibilitan una representación mental de las realidades propias del entorno y su cultura. En su texto *Palabreando sueños* (2007), Chávez y Niño sugieren que:

La copla, además de ser un medio excelente para exteriorizar el pensamiento y el sentimiento, se constituyen en un canal precioso para expresar la sensibilidad, la musicalidad, el ritmo y la imaginación, valiéndose del juego combinatorio de frases y palabras, y la aplicación de las reglas más sencillas de la métrica. Son una oportunidad para la lectura recreativa, el canto, la recitación, la creatividad y la escritura. (p. 87)

Desde este punto de vista, se puede decir que las coplas son vistas como narraciones de tradición oral, cuyos estribillos cargados de ritmo cuentan historias asombrosas, saberes ancestrales y cotidianos que se entretajan con el encanto de los juegos y la imaginación. Estos juegos con palabras, que son trabajados en la cotidianidad en los primeros años de la escuela, se constituyen en actividades mediadoras en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Permiten que los niños exterioricen sus propias emociones y se sientan identificados con los sentimientos del otro.

Si bien en la mayoría de las familias y escuelas se reconoce el potencial estético y expresivo de los juegos con palabras y sus formas de realización a través del canto y la recitación con movimientos rítmicos, estos no siempre son considerados como mediadores de los procesos de creación, comunicación e interacción en la educación inicial.

Hasta aquí el recorrido por las concepciones de algunos juegos con palabras y el reconocimiento de los aportes para el desarrollo de la sensibilidad y la

adquisición del lenguaje como una experiencia estética, cargada de musicalidad y sonoridad. Ahora bien, en las entrevistas y las observaciones de clase realizadas a docentes de primer ciclo, en las tres instituciones educativas donde se realizó la investigación, se identificaron sus concepciones particulares en torno al juego y a los juegos con palabras, las cuales serán desarrolladas a continuación.

CONCEPCIONES DE LAS DOCENTES DE CICLO INICIAL SOBRE EL JUEGO

El juego como una forma de desarrollo integral de los niños

Las docentes consideran que el juego aporta al desarrollo integral de los niños y niñas porque favorece su *desarrollo físico, intelectual y recreativo*. Se deduce que las docentes valoran los efectos del juego en el desarrollo social, afectivo y de aprendizaje del niño. También es claro que el juego es parte esencial de su subjetividad y le contribuye a reconocerse, aceptarse y relacionarse con otros. Esto se ve reflejado en sus voces:

P2: Para mí, el juego es una actividad indispensable en el desarrollo físico e intelectual de los estudiantes (GECMCSP2).

P7: El juego es una estrategia que hace que los niños se acerquen a todo tipo de conocimiento de una manera lúdica, divertida, cálida, grata; el juego se convierte en un aliado para el docente y para los niños se convierte en el ser de ellos, ellos son, y aprenden y conocen el mundo jugando (GECNCP7).

P6: Se motivan para desarrollar cualquier actividad cuando el abrebocas de ese tema, de ese eje temático que se inicia es a través de un juego (GECCVP6).

El juego se ve así como un proceso que permite a los niños y niñas más pequeños el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que contribuyen a su desarrollo integral. En este sentido, Bruner (1984) afirma:

Científica y pedagógicamente está demostrado que la presencia de elementos lúdicos y creativos en la enseñanza es beneficiosa para el desarrollo del proceso de aprendizaje, pues el juego, sobre todo el juego

lingüístico, desempeña un importante papel en el desarrollo cognitivo y social del alumno, facilita su aprendizaje, estimula su creatividad y favorece su madurez. (p. 187)

Por otra parte, cuando se concibe el juego como una forma de desarrollo integral del niño en el primer ciclo —una etapa donde el juego constituye el eje fundamental en la construcción como sujeto social—, es importante que los docentes reconozcan su incidencia en el desarrollo socioafectivo.

En efecto, a través de la versatilidad del lenguaje y la sonoridad del juego, es posible desarrollar al niño del primer ciclo como sujeto social, debido a que se motiva la exploración de su cuerpo y el entorno con el fin de recrear y despertar su imaginación, lo cual facilita sus diferentes procesos cognitivos. Por tal razón, es necesario que los docentes reconozcan tal incidencia del juego y lo utilicen de manera lúdica, pues es esta la forma en la que suele manifestarse dentro de las aulas y la escuela en general, para obtener avances significativos en los procesos de madurez y desarrollo integral de los niños y niñas.

El juego como una forma de interacción social

Las docentes participantes de la investigación consideran que, mientras juega, el niño desarrolla habilidades sociales que le permiten relacionarse con los otros de una manera espontánea y libre. Consideremos algunas de sus voces en relación con este aspecto:

P3: El juego es toda aquella parte lúdica, que permite que el ser humano se desdoble e interactúe con las demás personas, ya en el caso de los niños pues con sus compañeritos de clase (GECMCSP3).

P6: El juego es un proceso de socialización, donde se da la interacción, para compartir saberes e imitaciones del entorno (GECCVP6).

P3: El juego en el primer ciclo es fundamental. Porque es lo que hace que los niños se despierten, que los niños participen, que se les desarrolle la creatividad, que puedan socializar fácilmente (GECMCSP3).

Se observa que el juego contribuye a la interacción social al permitir que el niño se “desdoble e interactúe”, “comparta saberes”, “participe” y “socialice”.

Estas características fundamentales del juego son reconocidas como una posibilidad de relación del niño con sus pares y el entorno, es decir, se valora que el juego fortalezca la capacidad de los niños para relacionarse con sus pares.

En este sentido, Bañeres et al. (López Rodríguez, 2008) plantean que desde el punto de vista de la sociabilidad mediante el juego, el niño entra en contacto con sus iguales, lo que le ayuda a ir conociendo las personas que le rodean, a aprender normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios. Por tanto, el juego en la escuela se convierte en elemento esencial para desarrollar la dimensión psicosocial del niño, ya que establece canales de comunicación e interacción que influyen en los modos de incorporación al grupo social al que pertenecen, no solamente entre pares sino también con los adultos.

Sin embargo, las docentes reconocen las bondades del juego como una forma de interacción social. Es claro que en la escuela es necesario tomar una mayor conciencia de este para que los docentes se atrevan a utilizarlo en el desarrollo de sus quehaceres cotidianos y no solo como una actividad motivacional.

El juego como motivación para el aprendizaje

En este aspecto, las docentes conciben el juego como una motivación que promueve el aprendizaje de una manera grata. Esto lo podemos ver en sus voces:

P7: Cuando uno juega con ellos en la parte de español, digamos, los niños están más relajados y eso genera una disposición, una mejor disposición, al aprendizaje (GECNCP7).

P6: Quieren más, quieren que sea una rutina, que se parta de cualquier tema de un juego. Ellos se motivan y pues ellos quisieran que el espacio que es de juego fuera más amplio y, así mismo, se motivan para desarrollar cualquier actividad cuando el abre bocas de ese tema, de ese eje temático que se inicia, es a través de un juego (GECCVP6).

P1: Cuando la dinámica es por medio de un juego, los niños aprenden más fácil que si llega uno a dictar una cátedra (GECMCSP1).

P5: Cuando utilizo el juego es más fácil la percepción de esas letras a cuando lo hago, digamos, yo en el tablero explicando una letra por ejemplo (GECCVP5).

El juego resulta gratificante en sí mismo. Es utilizado por las docentes del primer ciclo como una forma de alternar las actividades escolares para evadir el tedio y la rutina, en el sentido planteado por Moyles (1990):

El juego al margen de la escuela motiva a los niños a explorar y experimentar en el hogar, el jardín, la calle, las tiendas, la vecindad, etc. Proporciona una escala de tiempo y un aprendizaje más largo que probablemente se entenderán y continuarán ya que el niño que se desarrolló estará abstraído en la situación, en tiempos y grados diferentes según sus necesidades. El juego dentro de la escuela motiva, por fuerza, un aprendizaje distinto y está caracterizado por una mayor fragmentación y por concentrarse en segmentos de tiempo. (p. 43)

Se hace necesario darle mayor protagonismo al juego como mediador en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de las clases, puesto que es una actividad que enriquece el quehacer pedagógico y permite que los contenidos que se desarrollan en el aula de clase sean vivenciados por los niños de una manera más práctica y eficaz.

El juego se promueve en todo momento, dentro y fuera del aula

Las docentes participantes de la investigación afirman que los juegos son empleados con regularidad por ellas en los diferentes espacios académicos que maneja la escuela. Esto se deduce de sus voces cuando afirman:

P1: En todo momento, pero especialmente... pues yo lo dirijo, hablemos de juego dirigido en la clase de español que es lo que les dicto a los niños de preescolar.

P3: Dentro de mi clase, me gusta mucho, cuando hay una actividad larga o tediosa.

P5: Dentro y fuera del aula. Cuando estamos en los descansos y a veces que siento que en el salón está como monótona la clase, están como aburridos, entonces prefiero sacarlos al patio y llevar allá el juego.

P7: Varios espacios académicos en los que se promueve el juego, lo que cambia es quién dirija o quién esté a cargo de esos espacios académicos, lo ideal sería que todas promoviéramos el juego, la lúdica.

P9: Debería ser en todos los espacios, en el salón, en espacios físicos; en teoría, debería ser en todo momento.

P8: Yo creo que todos, en todas las actividades.

El juego es visto desde la perspectiva del *deber ser* del docente, cuando las docentes afirman “siento”, “lo ideal”, “debería”, “en teoría”, “yo creo” y no lo expresan desde sus experiencias vividas del quehacer como maestras, a pesar de reconocer que este desarrollo del juego se debe realizar desde “varios espacios académicos”, “en todo momento”, “en todas las actividades” y en los lugares convencionales como “en los descansos”, “dentro y fuera del aula” y en los diversos “espacios físicos” con los que cuentan las diferentes instituciones educativas. Es importante reconocer que en esta función, un poco utilitaria, de romper la monotonía de las clases se hace necesario redirigir las prácticas de juego y permitir que a este se le atribuyan otras funciones cognitivas mucho más ricas en experiencias para el aprendizaje.

Es así como, al explorar los juegos, se llega al punto de reconocer que estos son una expresión del pensamiento, el ser y el hacer de cada individuo. Desempeñan un papel fundamental en el desarrollo integral del niño porque al tiempo que enseñan el lenguaje, las tradiciones propias de la familia y la sociedad, lo invitan a ser parte de un conglomerado social, a través de percepciones del mundo en aspectos afectivos, kinésicos, de pensamiento, lenguaje y expresión. Esto quiere decir que los juegos están mediados por el lenguaje oral, las palabras y es así como surgen las concepciones de los juegos con palabras.

CONCEPCIONES DE LAS DOCENTES DE CICLO INICIAL SOBRE LOS JUEGOS CON PALABRAS

Concepciones sobre los significados de juegos con palabras

Los juegos con palabras son concebidos por las docentes como *actividades divertidas para los niños*. Esto se debe a que les brindan a ellos alegría y diversión,

no solo por ser simples actividades de juego, sino porque estimulan sus sentidos y los disponen para el aprendizaje. Sin embargo, vale la pena aclarar que el sentido lúdico que conllevan los juegos con palabras desplaza en cierta medida el desarrollo del goce estético del lenguaje que está implícito en sus rimas.

Además, son considerados como un *medio para facilitar la enseñanza*. En este sentido, cabe notar que los niños juegan por el placer de jugar y es una actividad propia de la infancia que les permite una mediación directa con la realidad del mundo que los rodea. Es por esto que los juegos son un instrumento que media la adquisición de los conocimientos. Por tanto, se puede afirmar que los juegos con palabras cumplen una función fundamental en el desarrollo de las clases al ser un móvil para integrar nuevos saberes con los previos. Por tal razón, deben ser utilizados dentro del aula con mayor frecuencia y con unos objetivos claros para que los resultados en los aprendizajes sean mejores.

Finalidades de los juegos con palabras

En este caso, las finalidades son abordadas como los objetivos que persiguen las docentes cuando trabajan los juegos con palabras en el quehacer cotidiano de sus clases. Es así como se halló que los juegos con palabras *tienen como fin desarrollar la atención y la memoria en los niños*. Esta función instrumental que se les atribuye a los juegos con palabras radica en el uso que se les da en el aula de clase como una forma de activar la atención y lograr así una correcta disposición y concentración en torno a los aprendizajes. Sin embargo, en esta función utilitaria, de ser aprovechados exclusivamente para retomar el orden de la clase o hacer una pausa activa, los juegos con palabras pierden su esencia al tornarse en una serie de repeticiones vacías y sin sentido, donde el encanto y la diversión que trae el lenguaje se esfuma para los niños.

Otra de las finalidades atribuidas a los juegos con palabras es que *mejoran la expresión oral*, debido a que se potencian la expresión oral y las reglas implícitas de la comunicación en un entorno social. Jugar implica el intercambio de ideas, percepciones y cosmovisiones que enriquecen la experiencia cognitiva y, en este caso, la función comunicativa del lenguaje. Los juegos permiten mediar en estas acciones, pues sus participantes se comunican con expresiones verbales y no verbales que van acompañadas de la palabra, el ritmo y el movimiento: cantinelas, refranes, acertijos, retahílas, entre otros, que permiten la expresión de los propios sentimientos y comprender los de los demás.

Así mismo, tienen como finalidad *desarrollar temas propios del plan de estudios*, hecho que los aleja del sentido del goce estético y recreativo, pues son vistos como un tema más del currículo desde la teoría y la conceptualización y no desde la práctica cotidiana y placentera. Esto hace que se pierda el sentido lúdico y estético propio de los juegos con palabras. Este estudio devela otras finalidades donde se aprecia la riqueza del lenguaje, sus múltiples conjugaciones y la versatilidad de sus rimas:

- 1) *Finalidades de orden comunicativo.* Hacen referencia a manifestaciones del lenguaje como la oralidad, la escritura y la lectura. Así, los juegos con palabras son empleados para brindar a los niños la oportunidad de explorar su sensibilidad estética, y les proporcionan seguridad para que ellos participen de diferentes actos comunicativos y desarrollen sólidos hábitos lectores.
- 2) *Finalidades de orden estético.* Se refieren a la capacidad que tienen los juegos con palabras para despertar en los niños la fascinación y el encanto que tiene la palabra cantada, leída o recitada, la cual se ejercita en los contextos familiares, sociales y escolares. Sin embargo, en la escuela muchas veces estos juegos con palabras persiguen otros fines diferentes.
- 3) *Finalidades de orden cognitivo.* En este aspecto se puede afirmar que los juegos con palabras estimulan el pensamiento, la imaginación y la creatividad. Al mismo tiempo, permiten que los niños y niñas sean más receptivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, podemos afirmar que las finalidades que persiguen los juegos con palabras en los niños tienen que ver con el desarrollo de las habilidades comunicativas y cognitivas que les permiten apropiarse del medio que los rodea e interactuar con él.

Tipos de juegos con palabras

- 1) *Juegos con palabras de ritmo y movimiento.* Entre ellos ubicamos las canciones, las rondas y las retahílas que, como se describieron en un principio, son el primer acercamiento con las diferentes formas del lenguaje, el ritmo y el movimiento. Estos juegos son una invitación abierta a explorar el cuerpo.

- 2) *Juegos con palabras de expresión oral y memoria.* Aquí se clasifican aquellos juegos como las adivinanzas, los acertijos y los trabalenguas, los cuales son un reto mental para los niños, debido a que les implican hacer asociaciones, jugar con los significados y significantes de las palabras, y les obligan a rememorar y recordar varias veces las estructuras fonéticas adquiridas. Algunos son verbalizados a velocidades vertiginosas que causan placer y disfrute.

Hasta aquí se han expuesto los hallazgos en cuanto a las concepciones acerca de los juegos con palabras que tiene las docentes de primer ciclo de las tres instituciones públicas de Bogotá seleccionadas para esta investigación.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los juegos con palabras potencian el desarrollo creativo y las habilidades de expresión oral en los niños y niñas, ayudan a superar dificultades en la pronunciación, a fomentar destrezas poéticas, a crear sólidos hábitos lectores y a poner en práctica determinadas estructuras gramaticales. Es necesario tener en cuenta el bagaje cultural que tienen los niños cuando ingresan a la escuela: aquellas nanas, rondas, poesías, trabalenguas, retahílas, coplas y adivinanzas que son aprendidas por los niños de manera espontánea en la casa, los patios de descanso y corredores de las escuelas.

Estos juegos con palabras se tornan en una oportunidad para desarrollar en las aulas de clase el lenguaje y el pensamiento, lo que permite que la escuela se dibuje para los niños como un lugar agradable, lleno de experiencias que potencien la oralidad generada desde las vivencias del hogar, los amigos y el juego.

Los juegos con palabras se convierten en una vivencia diaria para el primer ciclo de educación. Ver a estudiantes y docentes reunidos en torno a la lectura de cuentos, la entonación de cantos, rimas, coplas, retahílas y la puesta en escena de poesías, donde el juego es el principal componente y mediador de esta relación, se transforma en una posibilidad para potenciar el hábito de la escucha, el diálogo y la aceptación del otro en un contexto mediado por las diferentes expresiones de lenguaje oral.

Es por esto que se hace necesario que tanto los docentes del primer ciclo como los de educación básica primaria reflexionen sobre sus prácticas y se permitan una innovación pedagógica empleando los juegos con palabras con una finalidad clara.

De esta manera, se invita a reflexionar sobre las finalidades implícitas de los juegos con palabras, pues no solo son las rimas sonoras o las melodías caprichosas que se repiten en un incesante juego infantil lo que las hace tan atractivas para los niños, sino todas aquellas expresiones del lenguaje oral de carácter lúdico, que involucran el ritmo, el lenguaje y el movimiento y que además favorecen el desarrollo de las capacidades comunicativas.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cerrillo, P. y García, J. (1990). *Poesía infantil: teoría, crítica e investigación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla, La Mancha.
- Chávez, M. y Niño, V. M. (2007). *Palabreando sueños. Adivinanzas, trabalenguas, retahílas y coplas como estrategia en el aula*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, O. (1999). *Ronda que ronda la ronda. Juegos y cantos infantiles de Colombia*. Bogotá: Panamericana.
- López Rodríguez, F. (Dir.), Bañeres, D. B. et al. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Macías, L. (2013). *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*. Bogotá: Panamericana.
- Moyles, J. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Pelegrín, A. (1996). *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Rodari, G. (1991). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna.

Capítulo 6

EL JUEGO Y LOS FRACCIONARIOS: UNA EXPERIENCIA EN BÁSICA PRIMARIA¹

Rafael Eduardo Bohórquez López²

Myriam Leticia Franco Alfonso³

Lucía Mercedes Páez García⁴

RESUMEN

El presente capítulo es resultado de la investigación titulada “El juego y los fraccionarios en educandos de quinto grado de básica primaria de las instituciones educativas distritales (IED) Gerardo Molina Ramírez y Kimi Pernía Domicó, en la búsqueda de determinar cómo el juego permite contribuir a la comprensión del conjunto de los números fraccionarios en los colegios mencionados y, por qué no, en otros tantos de Colombia. El estudio, enmarcado

¹ Este artículo es producto de la investigación titulada “El juego de los fraccionarios en educandos de quinto grado de básica primaria de las Instituciones Educativas Distritales IED Gerardo Molina Ramírez y Kimi Pernía Domicó”, desarrollada por Rafael Eduardo Bohórquez López, Myriam Leticia Franco Alfonso, Lucía Mercedes Páez García y William Henry Morera Arévalo. Magísteres en Docencia de la Universidad de La Salle.

² Administrador Financiero y de Sistemas de la Universidad de Santander (UDES), Especialista en Gestión de Empresas de la Universidad de Valencia y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Asistente académico de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: rebohorquez@lasalle.edu.co

³ Licenciada en Matemáticas y Computación Bilingüe de la Universidad Antonio Nariño y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Facultad de Ingeniería de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: letycinde10@yahoo.es

⁴ Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá. Correo electrónico: soloistmoon@yahoo.com

en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con diseño experimental de tipo preexperimental, permitió la recolección de información a partir de dos técnicas, un test (pre y post) y un juego diseñado por el grupo de investigación llamado Frank_cionario. Dichos instrumentos permitieron el análisis e interpretación de los resultados mediante la contrastación del pretest y posttest, lo que permitió clasificar los niveles de desempeño de los estudiantes antes y después de la intervención del juego. De este modo, se pudo determinar que el juego Frank_cionario aporta a la comprensión del conjunto de los números fraccionarios en el grupo objeto, mejora los niveles de desempeño de los estudiantes frente al dominio de los números fraccionarios y sus operaciones, así como la actitud de los educandos al enfrentarse a este saber escolar.

Palabras claves: juego, juego y matemática, pensamiento numérico, fraccionario.

INTRODUCCIÓN

Explorar el juego junto al campo matemático, en especial los números fraccionarios, en las edades e instituciones seleccionadas en la investigación “El juego y los fraccionarios en educandos de quinto grado de básica primaria de las instituciones educativas distritales (IED) Gerardo Molina Ramírez y Kimi Pernía Domicó”, fue una experiencia que surgió a partir de las dificultades observadas en estudiantes con bajo desempeño académico en el área de las matemáticas dentro del contexto escolar y que cuestionó a los investigadores sobre otras alternativas que no solo les permitieran mejorar sus desempeños, sino también comprender el conjunto de los números fraccionarios desde otras perspectivas.

Posibilidades como el juego permiten, entonces, a través de situaciones variadas y significativas, aportar al mejoramiento del desempeño de los estudiantes en el campo conceptual de los números fraccionarios y sus categorías de noción, representación, operacionalización y resolución de problemas. El juego Frank_cionario adquiere así un rol significativo, ya que se trata de un instrumento de innovación pedagógica que ha logrado reforzar y profundizar en los procesos propios del pensamiento numérico y la apropiación de los fraccionarios en contextos cotidianos. Así mismo, considera el juego como una situación significativa desde un punto de vista pedagógico, en donde maestros y estudiantes otorgan sentido y significado a un campo conceptual. Además,

permite exaltar dentro del contexto escolar que el juego genere procesos de asociación, concentración, reconocimiento de números, figuras y sus propiedades, composición y descomposición de números, realizar conteos y sumas, y permitir a los maestros ampliar la mirada sobre el uso del juego en la enseñanza de la matemática.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES

La relación entre el juego y las matemáticas, en particular entre el juego y los números fraccionarios, reconoce ciertos referentes que permiten enmarcar y establecer fuertes lazos entre ellos, mediante lo cual es posible mejorar el desempeño en esta área escolar contribuyendo al reconocimiento de nuevas posibilidades para la enseñanza de las matemáticas. A continuación, se expondrán estos referentes.

Desarrollo del pensamiento lógico-matemático

Esta capacidad le permite al niño anticiparse a realizar un hecho deductivo, es decir, a expresar una acción “matemática” sin necesidad de operar sobre un papel o uso de un material concreto. Sin embargo, para llegar a este nivel de abstracción del pensamiento es indispensable el uso de un material concreto por medio del cual el estudiante realice acciones como clasificar y ordenar, a través de la manipulación de los objetos, ya que esto le permite hacer representaciones mentales de sus interpretaciones. Estas se convierten en el medio para verificar experimentalmente lo que piensa y llegar a hacer construcciones a partir de ellas.

Materiales como bloques lógicos, regletas de colores y material sensorial, además de material de construcciones geométricas, como los mecanos y superficies para construir cuerpos geométricos, mosaicos, ensartados, entre otros, con variedad en forma, color, tamaño, grosor, etc., han de convertirse en recursos presentes y activos en la escuela desde los primeros niveles de escolaridad, no solo por los beneficios que aportan en el desarrollo del pensamiento matemático, sino porque abren una puerta al juego dentro del aula. Pueden incluirse también materiales como juegos de mesa, cartas de la baraja, dominó, parques y otros (Fuenlabrada, 2005).

Al respecto, dice el investigador colombiano Jorge Castaño (1998a, 1998b) que el conocimiento matemático se basa precisamente en las relaciones que se puedan crear entre objetos, grupos de objetos y situaciones. Así, por medio del uso de un lenguaje que reduzca la complejidad de las cosas y los códigos matemáticos, se puede acercar al niño a características que le permitan experimentar ese conocimiento de manera más cercana a su realidad.

Lo anteriormente expuesto permite reafirmar la idea de que el conocimiento lógico-matemático es construido por el niño desde su interior a partir de la interacción con el entorno. La asociación de operaciones mediante la clasificación, seriación e inclusión, posibilita la movilidad y reversibilidad del pensamiento, necesarias en la construcción del concepto de número. Este proceso constructivo comienza mucho antes del ingreso a la escuela. En palabras de Vigotsky, todo aprendizaje escolar tiene su historia previa. Por lo tanto, en su interacción con el entorno, el niño ha construido en forma “natural” nociones y estructuras cognitivas que deben continuarse desarrollando mediante la enseñanza escolarizada; de esta forma, va construyendo el conocimiento lógico-matemático y coordinando las relaciones simples que ha creado antes con los objetos.

El pensamiento numérico y sus aspectos constituyentes

El pensamiento numérico se define como “(...) la comprensión en general que tienen las personas sobre las operaciones junto con la habilidad y la inclinación a usar esta comprensión en formas flexibles para hacer juicios matemáticos y para desarrollar estrategias útiles al manejar número y operaciones” (Mcintosh, 1992, p. 65, como se cita en National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 1998).

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (República de Colombia..., 2006), en el pensamiento numérico, para el estudio de los números naturales se trabaja con el conteo de cantidades discretas y para el de los números racionales y reales, con la medida de magnitudes y cantidades continuas. Aquí se puede ver una relación con los cinco tipos de pensamiento matemático enunciados en los Lineamientos curriculares del área de matemáticas (República de Colombia, MEN, 1998): en la aritmética, el pensamiento numérico; en la geometría, el pensamiento espacial y el métrico; en el álgebra y el cálculo, el pensamiento métrico y el variacional, y en la probabilidad y estadística, el pensamiento aleatorio.

Campos conceptuales y bases para potenciar el conjunto de números fraccionarios

Como fundamento teórico, en la educación matemática se identifican los planteamientos expuestos por Vergnaud (1990), quien concluye que “La teoría de los campos conceptuales supone que el desarrollo cognitivo es la conceptualización” (p. 118). En el caso de los fraccionarios, este se articula en la medida en que el estudiante domine y tenga un concepto consolidado sobre ellos, para poder representar, operar con la suma, la resta, la multiplicación y la división, así como solucionar problemas en los que se acuda a la fracción.

Conjunto de los números fraccionarios

Se define al fraccionario como un número racional, fraccionario o quebrado y, según Vasco (2010), las fracciones “son letreritos con un numeral arriba, una barra horizontal o inclinada en la mitad, y otro numeral abajo. Esa es apenas una manera de escribir los racionales positivos” (p. 46).

El conjunto de números fraccionarios está compuesto por los procesos de noción, representación, operacionalización y resolución de problemas. Ross (2001, como se cita en Salgado y Escudero, 2012) recomienda que para una mayor comprensión del conjunto de los números fraccionarios se deben articular de manera permanente dichos procesos. Por esto, es importante referir que la noción de fracción contempla la comprensión de la posición del numerador y del denominador, así como la función de cada uno de ellos y la adecuada lectura de la fracción.

El juego

Desde una perspectiva sociológica y antropológica (Caillois, 1986; Duvignaud, 1997; Huizinga, 1987), se contempla que el juego tiene características que lo hacen fundamental para la construcción del ser humano como sujeto social y cultural, entre ellas la libertad y la gratuidad. El juego es una actividad que tiene valor en sí misma; que es improductiva, situada fuera de la vida corriente; que se da bajo unos límites de espacio y tiempo; se practica por diversión y se vive en un estado de ánimo marcado por el abandono y el éxtasis, la alegría y el placer. También comporta tensión, incertidumbre, riesgo, competencia y azar.

En este proceso de entender el sentido del juego en la infancia, Bruner (1995) aporta su visión desde las funciones que cumple la actividad lúdica como medio para explorar sin temor a equivocarse, pues la flexibilidad que se vive en el juego les permite a niñas y niños cambiar el transcurso de una acción e inventar nuevos modos de proceder. En relación con el aprendizaje del lenguaje, también nos propone que “(...) el niño no solo está aprendiendo el lenguaje sino que está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y en el juego se aprende” (Bruner, 1995, p. 66).

El juego y su aporte en el desarrollo del pensamiento numérico

El uso del juego en el aula, especialmente el colectivo, es una actividad que permite el desarrollo de diversas áreas: social, política (normas y reglas), lingüística, emocional y cognitiva (Kamii y DeVries, 1980; Cockcroft, 1982, como se citan en Badillo, 2012). Los resultados de estudios que vinculan el uso de los juegos colectivos en el aula revelan que el tiempo destinado a jugar en la clase de matemáticas puede ser una inversión de gran valor si se sabe escoger los juegos adecuados y se consigue involucrar activamente a los alumnos en la actividad tal como afirman Edo (1998) y Corbalán y Deulofeu (1996) (como se citan en Badillo, 2012). De igual manera, muestran que la conexión de los juegos con las matemáticas es múltiple, se refiere tanto al aprendizaje de conceptos como de técnicas y de estrategias y se relaciona de manera directa con la resolución de problemas.

METODOLOGÍA

La investigación de la que surge este escrito se efectuó desde el enfoque cuantitativo, en cuanto posibilita la medición del desempeño de los estudiantes frente al conjunto de los números fraccionarios en el contexto escolar. Para ello, se acudió a la recolección de información con el fin de validar la hipótesis con base en la medición numérica y análisis estadísticos, y aportar a la comprensión del conjunto de los números fraccionarios.

Por otra parte, se trató de un estudio de tipo descriptivo, puesto que se aproximó a una situación que ocurre en las condiciones naturales de dos instituciones, al poder dar cuenta de cómo hay un avance en la comprensión de este campo conceptual a partir del diseño e implementación del juego Frank_cionario.

El diseño utilizado fue experimental de tipo preexperimental, por presentar en su metodología la aplicación de una prueba previa (pretest) al estímulo o tratamiento experimental (intervención del juego Frank_cionario), después administrar el tratamiento o experiencia y, finalmente, aplicar una prueba posterior al estímulo (postest).

El pretest era un cuestionario de diez preguntas tipo ICFES que respondió el grupo objeto de investigación, luego de lo cual se propició el espacio para el desarrollo de cuatro sesiones con una duración de dos horas cada una, donde el objetivo principal era la intervención del juego construido por el grupo de investigación (Frank_cionario) con los estudiantes.

Por último, se aplicó el postest —que conserva la misma estructura del pretest— para contrastar los resultados obtenidos por el mismo grupo en los dos momentos, antes y después de la intervención del juego, y analizar si este aportó a la comprensión y si se constituyó en un potenciador de las matemáticas escolares, enfocadas en esta investigación en el conjunto de los números fraccionarios y sus categorías en el grupo de estudiantes que cursaban grado quinto.

Técnicas de recolección de la información

Una técnica de recolección utilizada por esta investigación fue el ya mencionado test suministrado a los estudiantes antes y después de la aplicación del juego construido (pre y post). Sus diez preguntas apuntaban a un conjunto de situaciones problema para que los estudiantes solucionaran. Iniciaba con la noción de fraccionario, luego con la representación gráfica, la realización de operaciones básicas y, finalmente, la resolución de problemas. El test tenía como propósito identificar y caracterizar el nivel de desempeño de los estudiantes frente a la comprensión de los números fraccionarios.

El juego Frank_cionario permitió, a través de su estructura, establecer las categorías en los procesos constitutivos del conjunto de números fraccionarios: noción y representación —trabajados en el nivel uno del juego—, y operacionalización y resolución de problemas —relacionados con el segundo nivel—.

En esta investigación, además, se utilizó un muestreo por conveniencia no probabilística (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), dado el interés de las

instituciones educativas seleccionadas frente a la problemática planteada y, a su vez, por los desempeños de los estudiantes con respecto al pensamiento numérico, particularmente a la comprensión de la noción, representación, operacionalización y resolución de problemas del conjunto de números fraccionarios. Por lo tanto, no pretende generalizar los resultados a otros grupos, sino constituirse en un referente pedagógico para distintos docentes que atienden estudiantes de quinto grado de básica primaria. De igual manera, se contó con suficiente accesibilidad, apertura, disposición y proximidad a las dos instituciones educativas partícipes en la investigación.

La muestra seleccionada en esta investigación estaba constituida por 68 estudiantes de grado quinto de básica primaria, 34 en cada una de las dos instituciones educativas distritales Gerardo Molina y Kimi Pernía, ubicadas en las localidades de Suba y Bosa respectivamente.

En esta investigación, el test (pre y post) fue validado por la técnica juicio de expertos, definida por Skjong y Wentworht (2000, como se citan en Escobar y Cuervo, 2008) como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones.

El instrumento que sirvió como test (pre y post) para aplicar con el grupo de estudiantes fue evaluado y validado por un profesional con amplios conocimientos en el campo de la matemática en el ámbito escolar.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DEL JUEGO

Para facilitar y dar coherencia a los resultados encontrados fue necesario diseñar un intervalo de selección de las categorías de nivel de desempeño y determinar una descripción general que nos permitiera clasificar el desempeño de los estudiantes frente a la comprensión de los números fraccionarios.

Tabla 1. Descripción de niveles de desempeño

Intervalo	Niveles de desempeño	Descripción general de los niveles de desempeño
0-4	Insuficiente	No demuestra los desempeños mínimos establecidos frente al conjunto de los números fraccionarios.
5-6	Mínimo	Muestra un desempeño mínimo frente al conjunto de los números fraccionarios.
7-8	Satisfactorio	Tiene un desempeño adecuado frente al conjunto de los números fraccionarios. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar.
9-10	Avanzado	Muestra un desempeño sobresaliente frente al conjunto de los números fraccionarios.

Fuente: elaboración propia.

El instrumento test pre y post se aplicó a 68 estudiantes que conformaron el grupo objeto de estudio quienes fueron clasificados de la siguiente manera.

Tabla 2. Comparación de los resultados del desempeño de los estudiantes en el pre y posttest

Nivel de desempeño	Pretest		Posttest	
	Número de estudiantes	Porcentaje número de estudiantes	Número de estudiantes	Porcentaje número de estudiantes
Insuficiente	14	21%	14	20%
Mínimo	23	34%	17	25%
Satisfactorio	28	41%	29	43%
Avanzado	3	4%	8	12%

Fuente: elaboración propia.

Al comparar los resultados del test (pre y post) se puede evidenciar un aumento del 8% por parte de los estudiantes en el nivel de desempeño avanzado. Se puede inferir que dicho aumento se debe a la implementación de la experiencia del juego Frank_cionario en el grupo objeto de investigación.

A su vez, la gráfica permite ver una disminución del porcentaje del 10% del desempeño mínimo e insuficiente, lo que permite evidenciar que, posteriormente a la experiencia de los estudiantes con el juego Frank_cionario, su desempeño respecto al desarrollo de situaciones relacionadas con el conjunto de los números fraccionarios mejora.

Los datos anteriores pueden demostrar que el juego se constituye en un mediador pedagógico para potenciar el desarrollo del pensamiento numérico: con Frank_cionario, los estudiantes se enfrentan a problemas que deben resolver mediante la manipulación de fracciones. Así, diversos autores afirman que el uso del juego en el aula, especialmente el colectivo, permite el desarrollo de áreas como la cognitiva (Kamii y DeVries, 1980; Cockcroft, 1982, como se cita en Badillo, 2012). Los resultados de estudios que vinculan el uso de los juegos colectivos en el aula revelan que el tiempo destinado a jugar en la clase de matemáticas puede ser una inversión de gran valor si se sabe escoger los juegos adecuados y se consigue involucrar activamente a los alumnos en la actividad (Edo, 1998; Corbalán y Deulofeu, 1996, como se citan en Badillo, 2012). De igual manera, muestran que la conexión de los juegos con las matemáticas es múltiple y se refiere tanto al aprendizaje de conceptos como de técnicas y estrategias, y se relaciona de manera directa con la resolución de problemas.

También se puede inferir que, en el proceso de resolución de problemas en los cuales se hace uso del fraccionario, en la prueba pretest los resultados del desempeño de los estudiantes fueron bajos. Por tanto, podría exponerse que, como efecto del uso del juego de Frank_cionario, se aportó en la aplicación de estrategias para resolver problemas en los que se hiciera uso de la fracción, puesto que los resultados luego del postest fueron un poco más elevados.

En el proceso de resolución de problemas, se relacionó al estudiante con situaciones de su contexto diario donde intervinieran fracciones, como las planteadas en las cartas de enunciados de problema del juego Frank_cionario, que están elaboradas de manera contextualizada en el discurso y realidades de los estudiantes (objetos, personas como amigos y familiares, lugares geográficos

de Bogotá y Cundinamarca, gustos en comida, juegos, actividades que realizan los estudiantes en el colegio y, en general, en su vida cotidiana).

Así, con base en los resultados señalados, se valida la hipótesis determinando que el juego aporta a la comprensión del conjunto de números fraccionarios, especialmente en los procesos que la constituyen como son la representación gráfica, la operacionalización y la resolución de problemas, en los cuales se hace uso de la fracción por parte de los estudiantes objeto de la investigación.

Se puede demostrar, de esta manera, la efectividad que posee este tipo de juegos como potenciadores de las competencias en el área de matemáticas y en lo que respecta al pensamiento numérico y a los números racionales (fraccionarios) para lograr interés en dichos procesos y contextualizarlos en las realidades y vivencias de los estudiantes.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En relación con el objetivo número uno, la caracterización del nivel de comprensión frente al conjunto de números fraccionarios se logró evidenciar por medio de los resultados que arrojó el pretest como la existencia de dificultades frente al campo conceptual de los números fraccionarios, entre ellos la no diferenciación entre los números naturales y los números fraccionarios; de igual manera, las dificultades reportadas en la categoría de operacionalización (suma, resta, multiplicación, división) derivan la falta de dominio de las cuatro operaciones básicas con los números naturales. El desconocimiento de la función que cumple el numerador y el denominador genera dificultad para representar gráficamente y en recta numérica una fracción; por esta razón, un 55% de los estudiantes está ubicado en el nivel de desempeño insuficiente y mínimo, y solo un 4% de los estudiantes se encuentra en un nivel de desempeño avanzado.

Es importante resaltar que los hallazgos identificados permitieron obtener información sobre las fortalezas y debilidades que presentaban los estudiantes de grado quinto frente al conjunto de números fraccionarios y fue un insumo para el diseño y construcción del juego Frank_cionario, dirigido a estudiantes de grado quinto, por medio de lo cual se cumplió el segundo objetivo específico de esta investigación.

De acuerdo con los resultados obtenidos durante el proceso de las cuatro sesiones de intervención del juego Frank_cionario, se vieron minimizadas las falencias identificadas en el pretest a medida que se avanzó. A través del juego, se fortaleció la interiorización de cada uno de los conceptos que interviene en el conjunto de los números fraccionarios. De esta manera, el juego aportó a mejorar el desempeño de los estudiantes en categorías y subcategorías propuestas en el test.

Frente al tercer objetivo de esta investigación, al contrastar el nivel de comprensión del conjunto de números fraccionarios, antes y después del juego, en un grupo de estudiantes de grado quinto, se puede concluir la disminución del 1% en el nivel de desempeño insuficiente, un 9% referente al nivel de desempeño mínimo. Por su parte, es de resaltar el aumento del porcentaje al comparar los test (pre y post) en los niveles de desempeño sobresaliente y avanzado, evidenciando un avance del 10% en el desempeño de estos intervalos.

Desde el punto de vista metodológico, se sugiere reconocer los aportes y valor del enfoque cuantitativo en las investigaciones pedagógicas, ya que permite seguir un proceso secuencial, riguroso, y probatorio, con base en la medición numérica y el análisis estadísticos, que conduce al hallazgo de datos precisos complementado con descripciones de la información obtenida. Este enfoque puede además complementarse con el cualitativo: el análisis descriptivo dentro de una investigación de tipo cuantitativo es clave para reconocer y enmarcar el contexto, las características y los procesos en los que se encuentra la población objeto de investigación.

Es necesario reflexionar y avanzar en otras investigaciones desde la escuela, en aspectos como la evaluación y el seguimiento de procesos en los estudiantes, a partir de la perspectiva del diseño experimental, pues esta permite una mirada de las relaciones causa-efecto en las dificultades que puedan presentar los estudiantes en su desempeño en diferentes áreas disciplinares.

Por otra parte, este trabajo nos conduce a contemplar el desarrollo del pensamiento numérico como un proceso cuyos conceptos no sean vistos como islas, sino como concatenados y dinámicos. Esto puede generar un viraje de la concepción tradicional de la matemática en el contexto escolar y su didáctica.

Si bien el planteamiento de resolución de problemas se pensó y enunció con aspectos contextuales, según los intereses de los estudiantes, sus gustos, este

puede ser pensado de forma más compleja para que los enunciados matemáticos no sean siempre los mismos. De esta manera, esta actividad pasaría de ser mecánica y monótona a estar más actualizada, por ejemplo, a través de medios como Internet.

En esta investigación, el juego se implementó a lo largo de cuatro sesiones en las clases, pero, en el caso de otros docentes, se podría pensar en un número mayor de sesiones para obtener otro tipo de resultados y potenciar mucho más el pensamiento matemático.

Impacto del trabajo de grado

Las construcciones sobre la parte individual y social del juego permitieron comprenderlo desde el punto de vista pedagógico como eje formativo y mediador en la construcción de los conocimientos en el caso de las competencias matemáticas. Así mismo, se planteó la posibilidad de replantear el concepto de juego en el contexto escolar y hacer uso de este con fines de aprendizaje para los estudiantes, como el hecho de aprender jugando.

También pudo identificarse la complementariedad de los enfoques epistemológicos de investigación y, en particular, acudir al de tipo cuantitativo en el contexto escolar, donde si bien prima el cualitativo, ambos pueden aplicarse para propósitos de indagación en los escenarios educativos y pedagógicos.

Por último, el hecho de reconocer que el juego diseñado seduce a los estudiantes para jugar y aprender procesos propios de la educación matemática como es el caso del pensamiento numérico y el conjunto de fraccionarios lo cual aporta a la construcción del conocimiento al respecto.

REFERENCIAS

- Andrade, G.V. y Bravo, A. C. (2010). *Las estrategias lúdicas en el proceso enseñanza aprendizaje en los niños y niñas de los primeros años de educación básica de las instituciones educativas*. Tesis de pregrado no publicada, Universidad Técnica del Norte, Facultad de Educación, Ciencias y Tecnología, Ibarra, Ecuador.
- Badillo, E. (2012). *El desarrollo de competencias matemáticas en alumnos de primaria en contextos de juegos de mesa y resolución de problemas. Los fraccionarios en primaria. Colección Didáctica de las Ciencias*. Colombia: Universidad del Norte.

- Baroody, A. (1997). Aritmética informal. En G. Sánchez Barberán (trad.), *El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial* (3.^a ed.) (pp. 127-148). Madrid: Visor.
- Bejarano, O. y Vives, M. (2013). Construcción crítica de la investigación pedagógica (Macroproyecto de investigación). Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia, Bogotá, Colombia.
- Bolívar, L. E. (2013). *Los juegos didácticos como propuesta metodológica para la enseñanza de los números fraccionarios en el grado quinto de la institución educativa Centro Fraternal Cristiano*. Documento de trabajo no publicado. Medellín, Colombia.
- Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castaño, J. (1998a). *El conocimiento matemático en el grado cero*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Castaño, J. (1998b). El juego en la experiencia. Descubro la matemática. *Revista Alegría de enseñar. Hojas pedagógicas*, 36, 44-50.
- Chávez, C. (2008). *La biblia de las matemáticas*. Lexus.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Cruz, P. A. y Flores, M. A. (2008). *Incidencia del juego de lanzamiento en el proceso de construcción del concepto de número en niños de grado primero de la institución Carlota Sánchez de la ciudad de Pereira*. Tesis de pregrado no publicada, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Pereira, Colombia.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Duvignaud, J. (1997). *El juego del juego*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Fernández, B. (2009, noviembre). Materiales para la enseñanza de las fracciones. Versión Electrónica. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 24. España. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/BLANCA_FERNANADEZ_1.pdf
- Filetead, W. (1986). Métodos cualitativos: En Cook T. D y Reichardt CH. S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. España: Morata.
- Flores, P. (2006). Didáctica de la Matemática para programar clases en Educación Primaria. I Congreso de Programación Didáctica. Ciudad Real.

- Flores, P. (2010). Didáctica de la matemática para programar clases en educación primaria: Departamento de didáctica de la matemática. Universidad de Granada.
- Fuenlabrada, I. (2004). Anexo 5: ¿Cómo desarrollar el pensamiento matemático en los niños de preescolar? La importancia de la presentación de una actividad. En *Programa de Educación Preescolar 2004-2005*. México D. F.: Gobierno Federal de México, Secretaría de Educación Pública (SEP). Recuperado el 12 de febrero de 2013, de http://edu.edomex.gob.mx/opmatematicas/pdfs/Mat_part_preescolar.pdf
- Garzón, C. y Vivas, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria.
- Gómez, E. (2014). Tipos de juegos de mesa. En: revista Devir, Chile.
- Goutard, M. (1964). Catorce charlas sobre números en color. España: Editorial Cuisinaire. (p. 89).
- Grupo Interinstitucional DIE-CEP. (1987). Didáctica constructiva de las matemáticas: Proyecto hacia una didáctica constructiva de las matemáticas. Univerdiad. Javeriana (p. 5).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holt, Rinehart; Winston; Trad; Cast, Sandoval. (1983). Psicología Educativa. México: Trillas. http://funes.uniandes.edu.co/1174/1/674_Propuesta_Didctica_Asocolme2010.pdf
- Huizinga, J. (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Instituto Nacional Para Sordos. INSOR, (2006). Educación Bilingüe para sordos, etapa Escolar, Orientaciones pedagógicas. (Edición I)
- Kamii, C. (1982) El Número en la Educación Preescolar. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Kieren, T.E. (1988). Personal Knowledge of Rational Numbers: Its Invitives an formal development: number concepts and operations in the Middle Grades. NCTM. Reston, VA. En J. Hiebert y Behr.
- Llinares, S.Y Sánchez, M.V. (1988). Fracciones. Madrid, Síntesis.
- Malet, O. (2010). Los significados de las fracciones: Una perspectiva fenomenológica. Buenos Aires, Argentina. Revista Mendomatica.
- MEN. Estándares básicos de competencias en matemáticas. Potenciar el pensamiento matemático: un reto escolar. Bogotá.
- Meza, A & Barrios, A. (2010). Propuesta didáctica para la enseñanza de las fracciones. Memoria 11° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. Retomada Septiembre 25 de 2013, de
- Minerva, C. y Perdomo, M. (2007). El juego como estrategia de aprendizaje: Universidad de los Andes, núcleo universitario Rafael Rangel, Centro de investigaciones para el desarrollo integral sustentable Trujillo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Memorias del Seminario nacional de formación de Docentes: uso de nuevas tecnologías en el Aula de Matemáticas.

- Ministerio de Educación Nacional. Instituto Nacional para Sordos – INSOR. (2011). Orientaciones Generales para el diseño de situaciones didácticas en matemáticas a estudiantes sordos.
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Sectorial de Educación. (2010-2014). p.26.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1998). *Estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática*. Sevilla: Sociedad Andaluza de Educación Matemática THALES.
- Ohlsson, S. (1988). Mathematical meaning and applicational meaning in the semantics of fractions and related concepts, In J. Heibert & M. Behr (Eds): Number concepts and operations in the middle grades. Reston (pp.53-92).
- Ovando, Z., Vasquez, L. (2008). Pensamiento numérico del preescolar a la educación básica. Curso dictado en 9° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. Colombia.
- Papert, S. (1989). Desafío a la mente. Computadores y Educación. Buenos aires: Editorial Galápagos. p.59.
- Parra, O. (2008). El Placer de investigar. Editorial Universidad Santo Tomás.
- Perera, D. y Valdemoros, M. (2007). Propuesta didáctica para la enseñanza de las fracciones en cuarto grado de cuarto primaria; Universidad Cinvestav de México, Tesis Doctoral.
- Polya, G. (1945). Como plantear y resolver problemas. Serie de matemáticas.
- Prieto, D. (1995). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior. Bogotá, D.C: ICFES.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares del área de matemáticas*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Guía 12*. Bogotá: Autor.
- Ruiz, G. (2009). La calidad del sistema educativo mexicano desde los resultados de evaluaciones nacionales. El aprendizaje en matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1), 74-89. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art4.pdf>
- Salgado, A. y Escudero, R. (2012). *Innovación 5. Construcción del concepto de fracción a partir de las ideas previas de los estudiantes. Problemas y retos de la educación por competencias en las matemáticas de quinto grado. Colección Didácticas de las Ciencias*. Colombia: Universidad del Norte.
- Schoenfeld, A. (2000). Purposes and Methods of Research in Mathematics Education. *Notices of the American Mathematical Society*, 47 (6), 641-649.

- Sowder, J. (1992). Estimation and Number Sense. En D. Grouws, (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 371-389). New York: National Council Teacher of Mathematics.
- Tomas, J. (2005). *Psicomotricidad y educación. Fundamentos, diagnóstico, reeducación psicomotriz y de lecto-escritura*. Madrid: Laertes.
- Torrado, M., Andrade, C., Gordillo, W. y Thiriat, M. (2003). El número en la escuela. En *Memorias XIV Encuentro de Geometría y II Encuentro de Aritmética* (pp. 459-492). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasco, C. (2010). *Problemas y retos de la educación por competencias en las matemáticas de quinto grado. Colección Didácticas de las Ciencias*. Colombia: Universidad del Norte.
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10, (2, 3), 133-170.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Woolfolk, A. (1990). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Capítulo 7

EL JUEGO EN LA ESCUELA SECUNDARIA: ¿OPORTUNIDAD O BARRERA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD?¹

Adriana Sequeda Cubides²

En la reflexión docente, particularmente en el ámbito de la educación inclusiva en la escuela secundaria, es importante indagar sobre las concepciones que tienen los docentes acerca del juego con el fin de identificar y analizar su impacto en los propósitos de una práctica pedagógica inclusiva. Lo anterior debido a que son escasas las investigaciones que se han ocupado de estudiar las implicaciones del pensamiento docente en relación con el juego, la forma como es concebido y qué relevancia tiene para la práctica pedagógica en instituciones con proyectos educativos orientados a garantizar la protección, participación y acogida de la población con discapacidad.

Por ello, este estudio se propuso analizar en colegios de Bogotá que desarrollan proyectos educativos centrados en la inclusión educativa, cómo se aborda el juego desde las concepciones presentes en los docentes, con el fin de analizar

¹ Este artículo es producto de la investigación titulada “Concepciones de docentes sobre el juego en dos colegios públicos de Bogotá con proyectos de educación inclusiva en secundaria”, desarrollada por Adriana Sequeda Cubides, Patricia Julieth León Romero y Gwendolyn Gil Whittingham. Magísteres en Docencia de la Universidad de La Salle.

² Licenciada en lengua castellana, inglés y francés y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: adrianita16nanita@hotmail.fr; asequeda33@unisalle.edu.co

sus implicaciones en el logro de una práctica pedagógica inclusiva. Es así como mediante una investigación cualitativa de corte descriptivo se caracterizan dichas concepciones para evidenciar que, en los propósitos de una práctica pedagógica inclusiva, algunas de estas favorecen y otras dificultan la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Por tanto, se realiza, en primer lugar, una breve contextualización acerca del discurso de las políticas públicas en torno al juego y la inclusión; luego, se presentan algunas concepciones de juego que favorecen y otras que dificultan el desarrollo de una práctica pedagógica inclusiva y, a modo de conclusión, se hace referencia al análisis de las implicaciones de estas concepciones en las prácticas docentes y la educación inclusiva.

EL DISCURSO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN TORNO AL JUEGO Y LA INCLUSIÓN

En las últimas décadas, las políticas públicas internacionales han virado sus intereses hacia la protección de los derechos de la población con discapacidad. Esta iniciativa ha tenido eco en distintos organismos estatales colombianos; sin embargo, diversas indagaciones revelan prácticas pedagógicas que se encuentran en una génesis frente a los retos de inclusión social. Ahora bien, es necesario considerar que las políticas actuales sobre la inclusión implican cambios profundos en el reconocimiento y respeto por la diversidad, un principio difícil de lograr en el marco de un sistema educativo que se ha caracterizado por ser homogeneizador (República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2012).

Para la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989-90), el juego es concebido como un derecho que constituye un estímulo para el desarrollo afectivo, físico, intelectual y social de la niñez y la adolescencia, además de ser un factor de equilibrio y autorrealización, tal como se describe en su artículo 31:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del Niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas apropiadas para su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del Niño a participar plenamente en la vida cultural y artística, y propiciarán

oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Por consiguiente, el derecho a jugar está amparado en una legislación y se plantea que el Estado y las instituciones consideren el juego y la recreación como derechos y oportunidades para vincular de manera asertiva a todas las personas, particularmente a menores de edad marginados por su discapacidad cognitiva o física.

Por su parte, investigadores del juego en la escuela como Aizencang (2005) plantean que la actividad lúdica en la escuela es una interesante vía de acceso a los conocimientos y que enseñar *en y para* el juego facilita la inclusión de niños con dificultades de aprendizaje. Esto indica que la puesta en marcha de prácticas pedagógicas inclusivas que propicien ambientes de recreación, cooperación y respeto por la diferencia a través del juego, es una vía para la realización de la política educativa de inclusión planteada para la población con discapacidad, entendiendo que “(...) el juego guardaría un carácter educativo en sí mismo, posible de ser potenciado en las aulas compartiendo con los alumnos su valor y sentido” (Aizencang, 2005, p. 92).

De esta forma, en el discurso de las políticas públicas se garantiza la inserción de poblaciones con discapacidad en la vida escolar y social, además de otorgar importancia al valor formativo del juego y a su capacidad mediadora, teniendo en cuenta que en estas políticas se reconoce la escuela como espacio de convergencia y garante de una vida digna. En consecuencia, a esta se le exige responder a las necesidades de cobertura, permanencia, apoyo humano y provisión de recursos tecnológicos en términos de igualdad para todos los niños, niñas y jóvenes, lo que supone adecuar el entorno a todos los educandos y ofrecer las mismas oportunidades que garanticen su aprendizaje y socialización dentro de un mismo contexto escolar (Arnaiz, 2003).

LAS CONCEPCIONES DE JUEGO QUE FAVORECEN O DIFICULTAN EL DESARROLLO DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Si bien el juego como mediador en los procesos de inclusión no es exclusivo para población con discapacidad, sí cobra relevancia en esta investigación, ya

que las dos instituciones educativas objeto de estudio tienen en sus propósitos pedagógicos la inclusión educativa para estos grupos, lo cual posibilita analizar el lugar que ocupa el juego en dichos procesos.

Se acudió entonces al análisis de entrevistas y documentos curriculares, de los cuales se registraron las concepciones de juego de los docentes participantes en el proceso investigativo. Este ejercicio condujo a una clasificación de aquellas concepciones que favorecen y aquellas que dificultan el desarrollo de una práctica pedagógica inclusiva.

Respecto a las concepciones que favorecen estas prácticas, se identificaron las siguientes:

- 1) El juego es un elemento natural, innato, cultural y, por tanto, contribuye al desarrollo individual y social de las personas.
- 2) El juego es un derecho y una actividad fundamental para las personas.
- 3) El juego tiene una finalidad educativa para la población con discapacidad.
- 4) Existe un juego inclusivo para personas con discapacidad.

En cuanto a las concepciones que no posibilitan una práctica pedagógica inclusiva, se identificaron las siguientes:

- 1) El juego en contextos de inclusión genera indisciplina.
- 2) El juego es aún incipiente en la práctica pedagógica inclusiva.

De las anteriores concepciones, se muestra el análisis de dos de ellas, una considerada como favorecedora de una práctica pedagógica inclusiva y otra que impide o limita dicho desarrollo.

CONCEPCIÓN QUE FAVORECE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: “EXISTE UN JUEGO INCLUSIVO”

Tanto profesores y directivos como docentes de apoyo de los colegios Villar y OEA, ambos con proyectos de educación inclusiva de personas con discapacidad, coinciden en reconocer la importancia del juego en los procesos de inclusión. De esta manera, el juego permite que todos los estudiantes interactúen y construyan de otro modo sus aprendizajes. A continuación, se presentan algunas voces de docentes al respecto:

D1: Siempre pienso en la inclusión cuando juego con mis estudiantes, entonces adapto el juego de tal modo que me facilite el aprendizaje y yo pueda garantizar que todos participan (GECODAPI)³.

Se observa que hay un propósito claro en incluir a partir del juego; por tanto, se planea el proceso de aprendizaje de acuerdo con las necesidades específicas del grupo. Lo anterior muestra una concepción de juego de un docente que reflexiona sobre su práctica y genera acciones para favorecer el aprendizaje y la inclusión de sus estudiantes. Del mismo modo, otros docentes entrevistados afirman:

D2: Quien lleva el juego en ese momento es el maestro, quien debe tener la habilidad de pensar en cambiar las reglas para incluir al estudiante sin que él se dé cuenta ni que los demás se den cuenta que se está diseñando con el fin de incluir a todos los estudiantes (GECVDESI).

D3: Digamos, las prácticas que se procuran ahora, contemplan preparar juegos para incluir a los chicos con discapacidad (GECODESI).

Se trata de concepciones que reconocen la capacidad del docente para valerse de la mediación que ofrece el juego. Aquí se evidencia que la acción estratégica del profesor permite adaptar las reglas del juego en beneficio, interacción y participación de todos los estudiantes, lo cual sitúa al profesor como generador de estrategias que, además de facilitar el aprendizaje escolar, motivan la participación e interacción entre pares.

También se resalta que estas concepciones de juego se enuncian en tercera persona: “El docente es quien debe orientar el juego”, “Las prácticas que se procuran ahora”, etc. Esto evidencia un estado de lo que aspira a realizar el docente, quien pone en cuestión hasta qué punto en el discurso propio se reconoce la importancia del juego, incluso la manera como debe implementarse en la práctica pedagógica. Sin embargo, esto no siempre garantiza que en efecto se realice y, por tanto, se limita a una expectativa del juego como mediador.

³ Estos códigos corresponden a los guiones de las entrevistas realizadas en los colegios Villamar y OEA a directivos como los coordinadores, a los docentes regulares de diferentes áreas (matemáticas, español, educación física y sociales, entre otras) y a los docentes de apoyo. En el caso citado (GECODAPI), por ejemplo, el código hace referencia a un guión de entrevista del colegio OEA, realizada a un docente de apoyo distinguido con el número 1.

Sobre esta deseabilidad de incluir el juego en las aulas, Aizencang también encuentra en su investigación sobre concepciones de juego que los docentes entrevistados aluden a este como una actividad anhelada en la escuela y le atribuyen importantes beneficios para las prácticas de enseñanza:“(...) conciben el juego como una actividad propicia para generar el «movimiento» de los niños, despertar su interés y facilitar su aproximación a diferentes temáticas curriculares” (2005, p. 121).

Ahora bien, cuando el juego pasa del deseo a la realización, se identifica en el pensamiento de algunos docentes que su implementación trae dificultades o barreras. En este sentido, sobre las *barreras del juego inclusivo*, los profesores expresan:

D4: Lo que puedo observar es que en algunas veces de juego no se incluyen a todas las personas con discapacidad, por ende, se dificulta su participación (GECODAP2).

D5: En el juego, pues a veces cuando les toca competir yo pienso que es donde están las mayores barreras, ya que se vuelve excluyente (GECVDEF1).

Conviene subrayar que hay dos dificultades concretas: la primera, la exclusión de estudiantes con discapacidad de una actividad de juego y la segunda, la naturaleza excluyente del juego competitivo. Pareciera ser esto una paradoja cuando se piensa en el juego como mediador para la inclusión, frente a la experiencia de estos docentes que muestra que algunas situaciones de juego son excluyentes. Entonces, ¿cómo entender el juego en contextos de inclusión?

Sin duda, es necesario resignificar las concepciones de juego, abrir espacios de discusión y análisis de teorías, saberes y experiencias lúdicas con una naturaleza sociocultural y profundamente pedagógica que planteen otras formas de juego en favor de los propósitos de un aula y unas prácticas inclusivas. Al respecto, Orlick (1986) propone seleccionar juegos que generen actitudes de autoaceptación, autoestima, participación y confianza en los estudiantes, aspecto fundamental para aquellas instituciones educativas en las que se requiere crear condiciones para fomentar la colaboración y para estrechar las relaciones de amistad y solidaridad entre los estudiantes, así como su espíritu de cooperación.

Igualmente, la predilección por el juego colaborativo resulta vital para la superación de las barreras más severas exteriorizadas en los prejuicios y estereotipos sobre la discapacidad. Así, la implementación de proyectos, talleres o actividades con distintos juegos que no tienen perdedores permite que todos ganen en convivencia y en aprendizaje significativo. Esta situación se confirma en los testimonios de directivos frente al juego colaborativo y, en especial, en las actitudes que se generan a partir del juego inclusivo:

D6: La actitud de los estudiantes y profesores hacia las personas con discapacidad al momento de jugar es de ayuda, colaboración, atención y orientación (GECVDMAI).

Ahora bien, si en realidad se promueve una interacción colaborativa permanente, es posible enfrentar y superar los conflictos de orden sociocognitivo que se presentan con la divergencia, dado que promover el aprendizaje cooperativo desde la interacción social que plantea Vigotsky (1982), es un ejemplo claro de ayudarse, retroalimentarse, motivarse y adoptar una actitud positiva frente a la diferencia y el conflicto. Si se afirma que al momento de jugar hay una actitud de ayuda y colaboración, esto implica que se persigue un resultado conjunto, es decir, se buscan los mismos objetivos, lo cual señala que implícitamente hay unas reglas para que todos participen de forma coordinada. En este punto, es oportuno analizar las voces de dos docentes en relación con los efectos que puede tener en el aula el predominio del juego cooperativo:

D7: Con el juego se obtiene un resultado total porque pues ellos lo hacen partícipe [al estudiante de inclusión] (GECVDAPI).

D1: Siempre que el juego esté adaptado, hay inclusión; de lo contrario, segregación (GECODAPI).

Se observa que hay un reconocimiento del efecto inclusivo del juego, lo cual significa que genera empatía y estrecha las relaciones sociales. Esto es muy importante, según Orlick (1986), pues genera seguridad en los niños, los hace más creativos, más libres de exclusiones y de posibles agresiones. Por tanto, la gestión de los principios de participación, aceptación, cooperación y no competencia a través del juego, aporta positivamente a los propósitos de un aula y unas prácticas inclusivas para el docente al generar condiciones para convivir en la diversidad.

Dentro de dicha concepción de juego, en la cual este se contempla como un mediador en los procesos educativos, el beneficio para una práctica pedagógica inclusiva se manifiesta en la búsqueda de la participación de los educandos con discapacidad. Lo anterior promueve la inclusión educativa, pues el juego fomenta una motivación de intereses personales para la construcción de gustos, saberes e intereses particulares en el logro de aprendizajes significativos, fomento de valores como la amistad y el respeto en el centro escolar.

Hasta aquí se ha dado cuenta de cómo las concepciones frente al reconocimiento de la existencia del juego inclusivo permiten que su presencia sea deseable en la escuela y, cuando se instala en el aula, cómo logra superar barreras y generar actitudes de cooperación, intercambio y participación de todos. Ahora, se analizará lo que ocurre cuando algunas concepciones docentes impiden la inclusión real.

CONCEPCIÓN QUE OBSTACULIZA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: “EL JUEGO ES AÚN INCIPIENTE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA”

Respecto al lugar del juego en la práctica pedagógica, se descubre en los discursos de algunos docentes que aún pervive la idea de una práctica pedagógica homogeneizadora, que no contempla las dificultades de aprendizaje de algunos estudiantes y no incluye el juego en la actividad de enseñanza. Estos docentes consideran que si bien el juego es importante, no hace parte de su práctica pedagógica:

D8: No se juega mucho. Reconozco la importancia del juego, pero no lo aplico, es que soy más como tradicional. Realmente, el juego no es que lo utilice (GECVDSOI).

D3: No lo utilizo mucho, entonces acudo es a una escuela más restrictiva, una escuela que en mí no le da mucho la voz a los estudiantes (GECODESI).

D9: Sí hay maestros que ven la manera de enseñar desde otra perspectiva, pero, definitivamente, eso sí vuelvo y te digo, nosotros seguimos siendo maestros tradicionalistas. Son muy pocos los que hacen ese trabajo (GECVCORI).

¿Qué implicaciones tiene que los docentes reconozcan que el juego es importante y, aun así, no haga parte de su práctica? La ausencia del juego en contextos de diversidad contribuye a acentuar las diferencias entre estudiantes con discapacidad cognitiva y motora, autismo, limitación visual y auditiva, niños con capacidades y talentos excepcionales, y aquellos que consideramos estudiantes promedio.

Indudablemente, la ausencia del juego se convierte en una de las problemáticas más álgidas del sistema educativo actual. A esto se suma la falta de formación docente para atender las necesidades de contextos escolares inclusivos. Cuando se afirma que “soy tradicional” o “seguimos siendo maestros tradicionalistas”, de algún modo se está reconociendo que los docentes no están preparados para resolver los problemas actuales de la educación, porque la formación que reciben se resiste a las innovaciones, a los nuevos roles y a los cambios curriculares de los proyectos educativos.

Por lo expuesto hasta ahora, lo interesante de identificar estas realidades a través de la investigación es que esta misma permite transformarlas. Encontrar que la tendencia de la educación secundaria es distanciarse del juego o no contar con las condiciones para incluirlo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad, es una oportunidad para que los profesores, las instituciones educativas y las facultades de educación discutan alrededor de esta problemática y planteen alternativas de solución.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

De lo expuesto anteriormente, es posible concluir que en los propósitos de una práctica pedagógica inclusiva, por un lado, existen concepciones de juego que efectivamente favorecen y, por tanto, representan oportunidades para la inclusión de estudiantes con discapacidad, teniendo presente el juego como mediador y generador de espacios de participación y ejercicio pleno de los derechos de todas las personas en igualdad y equidad. Por otro lado, se señala que algunas concepciones de juego entre los docentes dificultan este proceso, dado que se convierten en barreras para la acogida de poblaciones con discapacidad en el aula regular y se vulnera así la calidad educativa.

Cabe resaltar que si bien las concepciones de los docentes están determinadas por su formación pedagógica y por determinadas directrices institucionales,

es muy relevante su propia experiencia lúdica. Para la Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar (1996), “(...) si un maestro nunca ha jugado o ha perdido esta capacidad en su ya nebuloso recuerdo de su juventud, será muy difícil comprender, guiar y estimular a los demás a que aprendan a través del juego” (p. 58).

Se comprende, de este modo, que las concepciones de los docentes dependen en gran medida de las decisiones que toman, las actividades que proponen y las relaciones que entablan con sus estudiantes, factor que influye principalmente en sus procesos de aprendizaje y socialización. Como consecuencia, pese a que el juego tiene gran importancia para el docente, lo implementa ocasionalmente en sus prácticas de clase o no lo hace, desconociendo que “(...) en niños con discapacidades, el juego puede ser una herramienta poderosa para ayudarles a desarrollar y alcanzar su potencial total” (Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, 1996, p. 28).

Igualmente, el estado de algunas concepciones expone en gran medida que el pensamiento de muchos docentes aún se encuentra en la escuela restrictiva que olvida y desvaloriza las propiedades y aportes del juego en las prácticas docentes a favor de la inclusión. Por ello, es preciso “(...) pensar en términos de un cambio profundo, sin duda arriesgado, y complejo, pero tan necesario como la envergadura de los problemas que hoy observamos con mayor preocupación: fracaso escolar, desapego, violencia, desmotivación del profesorado (...)” (Echeita, 2007, p. 104).

Frente a esta realidad, es importante que se fortalezca el docente reflexivo que promueve Schön (1998), para quien es necesario que existan docentes que cuestionen los límites e inconvenientes que se les presentan en su labor diaria, aspecto ineludible también para las instituciones escolares en la promoción de un cambio real que no solamente garantice el ingreso a la escuela regular de estudiantes con discapacidad, sino además su permanencia e inclusión efectiva.

Por último, es necesario volver a pensar el juego, sobre todo aquel que posibilita explorar, descubrir y valorar las diversas capacidades de cada educando; aquel que promueve la interacción e inclusión entre estudiantes y profesores, y que da respuesta a las características de cada ser humano y a la igualdad de oportunidades para todos en todas las esferas de la sociedad.

REFERENCIAS

- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar. (1996). *El juego: necesidad, arte y derecho*. Buenos Aires: Bonum.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Giordan, A. y Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Diada.
- Huizinga, J. (2002). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos para todos*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989-90). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos: desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Popular.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2.pdf
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Verdugo, M. (2013). *Discapacidad e inclusión: un manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

Capítulo 8

LOS ADOLESCENTES Y EL JUEGO LIBRE EN EL RECREO¹

Luisa Carolina Rodríguez Sánchez²

INTRODUCCIÓN

En el ambiente de las instituciones escolares es de gran interés para los profesores y directivos identificar las actividades de juego realizadas por los estudiantes, con el fin de establecer factores que pueden o no influir en la conducta individual y colectiva del cuerpo estudiantil. Se analiza el juego en la adolescencia por ser una etapa donde suceden diversos cambios, no solo físicos sino emocionales, y en el sentido planteado por Leif y Brunelle (1978), quienes explican que las conductas lúdicas de los adolescentes parecen centrarse en su identidad y su preocupación parece estar enfocada en cómo son vistos por los otros. Por tanto, sus búsquedas reflejan oposición frente a las normas y a la autoridad. Esta particularidad conduce a explorar las actividades de juego realizadas por adolescentes en el recreo escolar sin la supervisión docente.

A continuación, se presenta parte del resultado de esta investigación, mediante tres momentos. En el primero, titulado “Al interior del juego libre”, se identifican

¹ Este artículo es producto de la investigación titulada “Juego libre y convivencia escolar en el recreo de dos instituciones públicas de Bogotá: una mirada desde la perspectiva del adolescente”, desarrollada por Carolina Peña Córdoba, Blanca Rojas Sánchez y Luisa Carolina Rodríguez Sánchez. Magísteres en Docencia de la Universidad de La Salle.

² Licenciada en Matemáticas de la Universidad Distrital y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente, IED OEA. Correo electrónico: matcarolina@hotmail.com

los juegos y sus características generales desde una mirada sociocultural. En segundo lugar, en “La convivencia frente al espejo” se presentan las relaciones encontradas entre el juego libre y la convivencia escolar durante el recreo. Para finalizar, en el apartado “Jugando a convivir” se proponen algunas conclusiones.

AL INTERIOR DEL JUEGO LIBRE

El juego libre ha encontrado detractores en el campo educativo, quienes lo consideran un derroche de material, tiempo y esfuerzo, pues lo asocian con actividades de entretenimiento improductivas. Por lo tanto, se hace necesario acercarse a sus concepciones, características e implicaciones en el contexto escolar. Como punto de partida, se comparte con Víctor Pavía (2005), pedagogo investigador argentino, que los juegos libres son aquellos realizados por los chicos sin ningún tipo de “direccionalidad externa”: aparecen cuando ellos tienen ganas de jugar y se entregan espontáneamente sin perseguir otro fin que el juego mismo.

Ahora bien, con el objetivo de develar las interacciones sociales y culturales del juego libre y su influencia en la convivencia, se reconocen seis características propuestas por Roger Caillois (1958): acciones libres, separadas, inciertas, improductivas, reglamentadas y ficticias. Con base en estas características se identificaron diecisiete juegos realizados por los adolescentes. Los más frecuentes: el “fútbol” (—porque utilizan un balón en un campo de juego semejante con el deporte del mismo nombre—) y las denominadas “cogidas”. En menor proporción, realizan juegos como ‘ponchados’, ‘cartas’, ‘piquis’, ‘congelados’, ‘el que la toque dos veces’, ‘escondidas’, ‘moneditas’, ‘yermis’, ‘policías y ladrones’, ‘burrito’, ‘cachetadita’, ‘veneno’, ‘corbatazos’, ‘coger del parche’ y ‘cucapatada’.

La identificación y posterior caracterización de estos juegos libres, a través de su observación durante el recreo y de los aportes teóricos de Caillois y Pavía, se constituye en uno de los logros más importantes de la investigación, pues este tipo de juegos ha sido poco investigado en contextos escolares de adolescentes, por la escasa relevancia que se les ha dado en la vivencia cotidiana de la escuela y, además, porque hacen parte de la práctica del juego libre.

En relación con estos juegos encontrados y a partir de lo descrito en entrevistas y de lo observado en los videos realizados para la investigación, a continuación se enuncian algunas de sus características comunes:

- 1) *Se aprende con la observación, la práctica y la repetición.* Esta característica se evidencia a través de las respuestas que los adolescentes dan a la pregunta “¿Cómo lo aprendiste?”. Algunas de ellas fueron:

Viendo a los niños más grandes (JK8, 16 de octubre del 2013).

Ellos lo cogen a uno y pues a uno le toca hacer lo mismo, repetimos lo mismo (JK2, 20 de septiembre del 2013).

Yo no sabía tirarle y comencé a darle así y ahí fue. Yo estaba jugando por parejas con mi hermano y ahí jugábamos nosotros (JL5, 3 de octubre del 2013).

- 2) *Se usan trucos o estrategias diversas.* Estos son empleados para demostrar habilidad e ingenio para ganar el juego; es decir, se crean jugadas estratégicas para cada juego, tal como se observa en el juego de ponchados cuando un adolescente alude a su estrategia de “utilizar de escudo a los otros” (JK1, 30 de septiembre del 2013). Y otro en el juego de fútbol expresó: “Sí. Está la defensa cuando jugamos que quedan tres; quedan de delanteros entonces pues hacemos una especie de estrella y la tocamos rápido, y vacilamos a los del otro equipo para hacer los goles más fácil” (JK9, 16 de octubre del 2013).
- 3) *Interactúan los dos géneros.* Los juegos de adolescentes son mixtos en su gran mayoría, excepto los de ‘piquis’, ‘monedita’ y ‘cucapatada’, en los cuales se presentan mayor cantidad de conflictos. Cabe señalar que la presencia femenina dentro de los juegos baja los niveles de agresiones físicas y verbales.
- 4) *Predomina la competencia individual.* De los juegos libres identificados, solamente tres son de tipo colectivo (‘policías y ladrones’, ‘fútbol’ y ‘yermis’) y tres más son individuales (‘monedita’, ‘corbatazos’ y ‘piquis’). Pero, con algunas variaciones, el juego facilita la participación por equipos en ciertas etapas, denominadas por ellos *cash*, que consiste en jugar en parejas cuando uno de los participantes va perdiendo y el otro le colabora para recuperarse dentro del juego, y las ganancias (“bolas de piquis”, monedas) son divididas. El resto corresponde a juegos de tipo individual, en los que se nota la prevalencia de la competición para el reconocimiento personal como

manera de interrelacionarse con un único ganador que se lleva todo el mérito.

- 5) *Las recompensas del juego.* La diversión y el ejercicio físico son las mayores recompensas identificadas en los juegos libres de los adolescentes. Además, reconocen que estas aportan a su salud, al aprendizaje de mejores jugadas para perfeccionar su juego y al objetivo de alcanzar el triunfo. Y, por último, rescatan la importancia de compartir con los compañeros tal como se refiere en JK2 y JK10 al interrogarlos sobre los beneficios del juego:

“(...) por pasar más tiempo con los compañeros, pues que van a haber menos problemas y uno va a tener la seguridad de que uno se habla con ellos y juega con ellos. Para reírme, jugar, divertirme, burlarme” (JK2, 30 de septiembre del 2013).

“(...) es como una salida a los problemas y también sirve como actividad física y uno sale a interactuar con los amigos” (JK10, 16 de octubre del 2013).

De estos testimonios puede inferirse que los adolescentes juegan por diversión, lo cual corrobora el planteamiento de Caillois sobre la improductividad del juego. En general, no se busca lucro: las apuestas solo se presentaron en una de las instituciones en el juego del fútbol, apostando dinero o gaseosa. Por lo tanto, las apuestas no constituyen un factor relevante para la convivencia en las instituciones estudiadas.

- 6) *Juego libre con reglas mínimas.* Las reglas del juego libre, en su mayoría, son planteadas y ajustadas por el grupo; otras han sido aprendidas en contextos como la casa, la calle, el barrio. En general, son juegos reglados para evitar groserías, maltratos físicos y problemas de agresión. Sin embargo, se estableció que ciertos juegos llevan implícitamente algún tipo de agresión física o verbal, lo cual es controlado con la implementación de reglas.

Otros juegos presentan muy pocas reglas que corresponden a la dinámica propia del juego y del grupo participante. Por ejemplo, el tamaño de la piedra para jugar cartas; la distancia de lanzamiento para ‘yermis’, ‘piquis’, ‘veneno’, ‘cartas’ y ‘monedita’, y la delimitación del espacio de juego para ‘escondidas’, ‘congelados’ y ‘policías y ladrones’.

- 7) *El juego como facilitador de relaciones entre pares.* Permite el esparcimiento, la libertad y la diversión, tal como lo expresa uno de los estudiantes entrevistados cuando se le pregunta por los beneficios del juego libre:

“(...) lo utilizo por pasar más tiempo con los compañeros, pues que van a haber menos problemas y uno va a tener la seguridad de que uno se habla con ellos y juega con ellos; para reírme, jugar, divertirme, burlarme” (JK2, 30 de septiembre del 2013).

Haber indagado en medio del juego libre de los adolescentes logró dar pistas para identificar dos dinámicas sociales y culturales en torno a su práctica. En suma, en las dinámicas sociales, se encontró la prevalencia de la competición para el reconocimiento personal como un modo de interrelación con un único ganador quien se lleva todo el mérito. Esta es una forma de establecer dominio o jerarquía dentro del grupo, y desempeña un papel importante en la definición de la personalidad y la búsqueda de identidad del adolescente.

En relación con las dinámicas culturales, el juego ha ido evolucionando a la par del desarrollo del individuo, de su entorno social y tecnológico; por ende, se puede afirmar que los juegos se ajustan a las características propias de la sociedad y pueden transformar a personas y grupos a través de su disfrute.

Así mismo, se infiere que el juego libre en adolescentes se caracteriza por la búsqueda del reconocimiento de pares y el deseo de ganar estatus social frente a los demás, así como de pertenecer a un grupo que potencialmente puede liderar el juego por ser el mejor. Esta situación concuerda con lo planteado por Leif y Brunelle (1978), acerca del juego del adolescente, caracterizado por mostrar apariencias engañosas y la forma como son vistos por los otros, es decir, existe una preocupación por “dar una buena imagen”.

De esta manera, se reconoce en la propuesta de los pedagogos españoles Lavega y Olaso (2007) su aporte al juego desde una perspectiva cultural, la cual permite establecer que, en su mayoría, los juegos tienen un carácter individual por competición y de competición con oposición. Lo anterior refleja una característica de socialización basada en el reconocimiento personal, el desarrollo de habilidades individuales y muy poco estímulo al trabajo en equipo. Esta afirmación permite concluir que los juegos libres caracterizados hasta el momento corresponden a una práctica de juegos populares arraigados en el

contexto local y regional, pero, a su vez, develan actualizaciones y transformaciones asociadas al cambio cultural.

Por ejemplo, algunos juegos identificados han sufrido adaptaciones en diversos aspectos, muchas de ellas relacionadas con cambios culturales y sociales. Es el caso del llamado ‘*piquis*’, recordado con el nombre de ‘*cuatro o cinco hueco*’s, o el de las cogidas, llamado anteriormente *la lleva*. En cuanto a la interacción verbal, los estudiantes utilizan un vocabulario propio para algunos juegos como ‘*enchocular*’ o ‘*pochola*’ en ‘*piquis*’, para indicar que una canica se logra introducir en un pequeño hueco hecho en la tierra. Así, se destaca la relación juego-comunicación respecto a la riqueza de códigos presentes en los juegos.

En suma, el juego libre está constituido por un espacio y un tiempo que favorecen la interacción entre pares, la comunicación, el reconocimiento, la identidad y la posibilidad de actuar de forma espontánea. Ahora bien, el juego libre devela prácticas de convivencia muy particulares, asociadas a lo definido por Lavega y Olaso (2007) como juego popular; entonces, las interacciones sociales y culturales propias de los juegos libres influyen en la convivencia escolar, asunto que se plantea a continuación.

LA CONVIVENCIA FRENTE AL ESPEJO

Esta sección retoma la propuesta desarrollada por los pedagogos mexicanos Perales, Bazdresch y Arias (2013), quienes definen *convivencia* como una representación de las dinámicas de interacción en un grupo, observable a través de acciones de la vida cotidiana. Estos investigadores exploraron seis aspectos constitutivos de la convivencia escolar, que denominan núcleos socioafectivos, tales como *respeto*, *comunicación*, *reconocimiento*, *cuidado*, *responsabilidad* y *confianza*. Se toman tres de ellos (*respeto*, *reconocimiento* y *confianza*) como objeto de análisis y además se identifican otros como *compañerismo* y *conflicto*.

Para la investigación se retoma el núcleo socioafectivo del *respeto*, dado que constantemente se infringe en los juegos libres y se evidencia en agresiones tanto físicas (puños y golpes) como verbales (groserías y gritos). Sin embargo, estos adolescentes tratan de fortalecer el *respeto* a través de las reglas que imponen para evitar la grosería y el maltrato físico, pero el irrespeto es permitido y tolerado, pues lo reglamentado es la intensidad del golpe. Tal

situación coincide con lo señalado por Héctor Díaz, pedagogo colombiano (2006), cuando describe que esta “(...) es una agresión ritualizada establecida culturalmente y acordada como un factor de convivencia social, de esta manera el deseo de eliminar a otro queda sublimado en el juego, en la ficción”. (p. 64)

El segundo núcleo socioafectivo, el reconocimiento, se visualiza en la amplia participación dentro del círculo de amistad, cuando se deja jugar a cualquier compañero, principalmente en juegos que permiten destacarse por las habilidades individuales y ser reconocidos (*‘monedita’*, por ejemplo). Sin embargo, fuera del círculo de amigos son excluyentes y no permiten el ingreso de individuos conflictivos o distintos a los ya reconocidos.

Respecto al tercer núcleo socioafectivo, la confianza, la mayoría de los estudiantes dejan vislumbrar que no se ve como un elemento constitutivo del juego, ni es componente de la relación de amistad, ni una cualidad personal. A cambio, es visto como una estrategia para ganar el juego, es decir, confían en el compañero para acciones propias de los juegos tales como no poncharlo, no meterle gol, no hacerle perder. En otras palabras, se confía en que el otro tiene la suficiente destreza para jugar bien. Sin embargo, una minoría manifiesta desconfiar de sus compañeros de juego por la falta de honestidad.

En cuarto y quinto lugar, como resultado de la investigación, se identificaron dos nuevos núcleos socioafectivos, el compañerismo y el conflicto como partes fundamentales de los juegos libres. En el compañerismo, el juego es visto como base para establecer o mejorar las relaciones de amistad porque al divertirse está implícito compartir más tiempo con los amigos interactuando, conociéndose más entre ellos y estimulando la ayuda mutua.

En el núcleo socioafectivo del conflicto, los problemas suscitados dentro del juego son solucionados hablando y mostrando la equivocación en la que incurren uno o varios jugadores. Llama la atención la frecuencia con la cual expulsan o salen voluntariamente aquellos involucrados en el conflicto para solucionar la situación.

Paradójicamente y aunque se reconoce el conflicto en el juego por no aceptar perder, realizar trampa o por agresiones físicas y verbales para los estudiantes también fortalece la comunicación, la tolerancia, la amistad, la autorregulación y se olvidan los problemas; es decir, el juego es visto como alternativa de negociación.

En este orden de ideas, la relevancia del juego libre como mediador de la convivencia revela prácticas que no corresponden al deber ser. Son ellas el reflejo de lo sucedido en su interior: conflicto, compañerismo, confianza, reconocimiento e irrespeto. De esta manera, es fácil preguntar si se debe continuar pensando la convivencia a modo de un estado ideal del deber ser o si es necesario revisar, por ejemplo, a través del juego, lo que los adolescentes piensan y hacen frente a la convivencia como una realidad social y cultural determinada.

JUGANDO A CONVIVIR: CONCLUSIONES

En primer lugar, el juego libre es un escenario ejemplarizante, puesto que, como tiempo y espacio creado por quienes juegan, permite que cada sujeto ponga en práctica sus valores, creencias y percepciones asociados con su vida cotidiana, y refleja sus formas de entender la vida, el juego, la relación, las normas, etc.

En segundo lugar, el juego libre es un escenario de participación activa de los adolescentes presentes en la dinámica de planteamiento y ejecución del juego mediado por la comunicación.

En tercer lugar, es un escenario indicador de convivencia, dado que al implicar acciones de socialización presentes en el recreo escolar, la convivencia en su interior presenta una dualidad: favorece la diversión, el compartir, el llegar a acuerdos, pero a la vez genera conflictos por el incumplimiento de las reglas y por sobrepasar los límites de agresión, tanto física como verbal, legitimados por el grupo. Además, el efecto de todas aquellas actividades curriculares enfocadas en ciudadanía y convivencia, desarrolladas en diferentes ámbitos escolares, debe verse reflejado en juegos colectivos, pacíficos, incluyentes y armónicos en la hora del recreo.

Para finalizar, es fundamental visibilizar y fomentar la práctica del juego libre, no solo por su influencia en el desarrollo de habilidades cognitivas, ya estudiadas en otras investigaciones, sino porque permite a los estudiantes actuar desinhibidamente en un espacio y tiempo propicio para el encuentro, la interacción y, por lo tanto, para la convivencia. Del mismo modo, impulsar el juego libre en las instituciones escolares implica promover un acercamiento a la familia y a la comunidad, a través de estrategias discutidas conjuntamente con los estudiantes, y así, valorar las interacciones socioculturales presentes en los contextos escolares.

REFERENCIAS

- Caillouis, R. (1958). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, H. (2006). *La función lúdica del sujeto. Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, C. (1996). *La lúdica como experiencia cultural. Etnografía y hermenéutica del juego*. Bogotá: Magisterio.
- Lavega, P. y Olaso, C. (2007). *1000 juegos y deportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Barcelona: Paidotribo.
- Leif, J. y Brunelle, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: El juego en libertad controlada. Un lugar emblemático territorio de pluralidad*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Recuperado de http://books.google.co.cr/books?id=20hl47ijgcC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0 - v=onepage&q&f=false
- Perales Franco, C., Bazdresch Parada, M. y Arias Castañeda, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 147-165. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art08.pdf>
- Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 403-429. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002905>

Capítulo 9

MANIFESTACIONES Y CONTRIBUCIONES DE LOS JUEGOS DEL LENGUAJE AL FORTALECIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL CICLO IV DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Maira Isabel Cadena Sánchez¹
Diego Fernando Pérez Trujillo²
César Augusto García Currea³

Allí donde están las fronteras de mi lengua, están los límites de mi mundo.
Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus* (1922/2007)

Los seres humanos establecen vínculos y relaciones usando la palabra; la cultura se construye en la interacción social comunicativa que propicia el lenguaje mediante la palabra; de hecho, es posible afirmar que no existe el pensamiento sin el lenguaje. El hombre, por tanto, no es un simple sujeto que referencia su entorno o lo representa mediante el uso de la palabra en los intercambios discursivos

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Lengua Castellana e Inglés, IED San Rafael. Correo electrónico: chavitaneu86@hotmail.com

² Licenciado en Español y Comunicación Educativa de la Universidad Surcolombiana y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Lengua Castellana, IED Fabio Lozano Simonelli. Correo electrónico: perexx@hotmail.com

³ Profesional en Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Educación Física, Sedevi School. Correo electrónico: cesargarcia11@yahoo.com

orales; los hombres crean y recrean mundos con las palabras. En este sentido, el estudio de las manifestaciones y contribuciones de los juegos del lenguaje en el ámbito de la comunicación oral es de importancia suma, en cuanto ahonda en el análisis de las estructuras del lenguaje sencillo, común, diario y austero, pero además permite mostrar los usos que hacemos de él en las interacciones entre docentes y estudiantes de ciclo IV en la educación básica secundaria.

Como consecuencia de lo anterior, emerge un interés investigativo por los modos de realización del juego en relación con el lenguaje en espacios académicos orientados por docentes de lengua castellana, el cual se presenta en este texto en cuatro momentos. El primero comprende el planteamiento de la situación problemática, la pregunta de investigación, así como también el objetivo general y los objetivos específicos que orientan el desarrollo del proceso de indagación. En el segundo apartado, se presentan los referentes conceptuales en torno a *lenguaje, juego, juegos del lenguaje, comunicación oral, discurso oral y secuencias enunciativas orales*, entre otros. El tercer apartado ahonda en el proceso metodológico y la estrategia de análisis de la información propuestos por los investigadores. En el cuarto apartado se presentan las conclusiones fruto del proceso investigativo y algunas consideraciones finales en sintonía con el objeto de estudio.

EL AVIZORAMIENTO DEL PROBLEMA

En los procesos formativos de la educación básica secundaria, el juego reproduce formas que envuelven al individuo y le permiten pensar, sentir y vivir, provocando la risa, el tacto, el olfato, el gusto, la interacción comunicativa, la inclusión del cuerpo y hasta de los sentimientos, todos ellos componentes fundamentales de esta etapa de la educación formal. En este contexto, la presente investigación pone en el centro de interés al juego, en cuanto promueve la formación de una cultura académica participativa en la que los estudiantes y docentes trascienden sus roles habituales a través de su compromiso corporal, emocional e intelectual en la construcción de sentido y significado.

Las afirmaciones anteriores permiten establecer que en el juego se crean procesos de comunicación por medio de los cuales los participantes pueden comprender las reglas y el propósito de su contribución en la actividad planteada. Así, la interacción de los educandos en el juego muestra ciertas

constantes en las que la comunicación oral sirve como puente entre el acto educativo, el objeto de aprendizaje y el conocimiento por medio del discurso oral. Se trata de la adquisición y el desarrollo de una conciencia sobre la existencia de los juegos del lenguaje y sus contribuciones al fortalecimiento de la comunicación oral.

Asimismo, investigar sobre las manifestaciones de los juegos del lenguaje y sus contribuciones al fortalecimiento de la comunicación oral en el ciclo IV de educación secundaria, se traduce en un proceso innovador, ya que los juegos del lenguaje no han sido estudiados en las diferentes formas de comunicación oral y son poco explorados, reconocidos y valorados desde sus aportes e intencionalidad formativa. Además, se desconoce el valor pedagógico de los juegos del lenguaje en el desarrollo de procesos de gran importancia como la expresión creativa, interacción oral y la construcción de sentidos; esto enmarcado en contextos académicos y de formación como el aula de clase.

En definitiva, resulta muy importante y novedoso establecer las contribuciones de las manifestaciones de los juegos del lenguaje, ubicados en secuencias enunciativas concretas, al fortalecimiento de la comunicación oral, ya que a pesar de que este campo ha sido ampliamente estudiado, no se ha investigado profundamente desde la realización de los juegos del lenguaje como formas individuales de expresión del pensamiento que se objetivan en situaciones concretas de comunicación y de interacción con otros. La comunicación oral es un proceso de gran importancia en la vida del hombre; por consiguiente, hay que desarrollarla de modo que responda a los requerimientos de la interacción social.

No obstante, existe una marcada ausencia de su desarrollo intencionado en educación secundaria y cierta desprevisión sobre la existencia de los juegos del lenguaje que subyacen en las construcciones y expresiones discursivas de quienes participan en las diversas situaciones de interacción comunicativa dentro del aula de clase, en este caso de docentes y estudiantes. En este sentido, se pretende profundizar y reflexionar en torno a la adquisición y el desarrollo de una conciencia sobre la relación existente entre el lenguaje y el juego, que se materializa concretamente en los juegos del lenguaje desde su uso concreto en situaciones comunicativas orales determinadas.

Sobre la base de estos planteamientos, investigar sobre las manifestaciones de los juegos del lenguaje y sus contribuciones al fortalecimiento de

la comunicación oral en el ciclo IV de educación secundaria, se traduce en un proceso innovador, ya que, por una parte, el campo de estudio concreto sobre los juegos del lenguaje es muy limitado y existen muy pocos estudios al respecto, centrados solamente en el campo del lenguaje y la lingüística en general; por otra parte, es muy interesante establecer la conexión existente entre el juego en su acepción natural y los juegos del lenguaje vistos desde su función lúdica. Por todos los argumentos expresados anteriormente, se plantea la pregunta: ¿Qué manifestaciones de los juegos del lenguaje contribuyen al fortalecimiento de la comunicación oral en el ciclo IV de educación secundaria?

Así pues, planteada la pregunta en sintonía con la situación problemática expuesta, es posible formular los objetivos que orientan el proceso de indagación. De esta manera, se establece como objetivo general analizar las manifestaciones de los juegos del lenguaje y sus contribuciones al fortalecimiento de la comunicación oral en el ciclo IV de educación secundaria. Para lograrlo, es necesario reconocer las concepciones de los docentes de lengua castellana sobre los juegos del lenguaje en el ciclo IV de tres instituciones educativas de Bogotá; identificar las manifestaciones de los juegos del lenguaje en la asignatura de lengua castellana del ciclo IV en dichas instituciones, y por último, establecer las contribuciones de los juegos del lenguaje al fortalecimiento de la comunicación oral en el ciclo IV de educación secundaria.

LOS FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para abordar el problema que se ha descrito y justificado en el apartado anterior, se pretende analizar los fundamentos teóricos que subyacen en conceptos fundamentales como *juegos del lenguaje*, *comunicación oral* y *discurso*, en cuanto a sus géneros y secuencias, la interacción social comunicativa, la intencionalidad y el contexto de comunicación. Todo lo anterior afinado en las formulaciones y progresos que, desde disciplinas como la psicología, la lingüística y la filosofía del lenguaje, explican la forma en que se orienta el desarrollo de las competencias comunicativas en las interacciones entre individuos adscritos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En primer lugar, se analizó el concepto de *juegos del lenguaje*, desde la perspectiva del filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein (1922/2007), quien los explica como el equivalente al desarrollo de un juego intelectual estructurado y que

centra la atención en el pensamiento que se transmite por el lenguaje. También establece una relación estrecha entre la palabra *juego* y la palabra *lenguaje*, y demuestra que no es posible definir sus propiedades esenciales, es decir, las propiedades que tengan en común. Explica además que no hay una definición básica, establecida y unitaria que permita aplicarlas a las definiciones de otros juegos particulares, puesto que las aparentes propiedades características universales no necesariamente se cumplen en los diferentes juegos.

El concepto de los juegos del lenguaje de Wittgenstein está muy relacionado con el uso del lenguaje en un contexto determinado y, en muchas ocasiones, con unas intencionalidades específicas; los juegos del lenguaje son intersubjetivos y la necesidad de validación, explicación, justificación, permea todo uso del lenguaje, que varía de acuerdo con los diferentes contextos y juegos de lenguaje. Es en este sentido como se debe comprender un juego de lenguaje y la forma de hacer parte en él. Así, los juegos del lenguaje se manifiestan en los discursos que circulan en el aula; narrar un suceso o conversar sobre un tema específico son acciones a las cuales los profesores y estudiantes acuden a menudo. También se observan juegos del lenguaje donde predominan secuencias discursivas argumentativas; argumentar es una de las manifestaciones de los juegos del lenguaje más recurrentes y poco reconocidas en su naturaleza.

En segundo lugar, en cuanto al concepto de *comunicación oral*, se tomaron en cuenta los planteamientos de Reyzábal (1993), Abascal (1993) y Gutiérrez (2012), quienes la explican como una práctica social que implica formas de acción entre las personas y que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado; es el proceso mediante el cual se transfiere información de un individuo a otro facilitando la interacción dentro de los diferentes grupos sociales. Por otra parte, Calsamiglia y Tusón (1999) conciben la comunicación oral como el eje de la vida social de toda comunidad; mencionan también que todo tipo de transacciones se lleva a cabo por esta vía y, en ellas, toman sentido y se configuran las formas de vida.

Respecto a los diferentes usos de la comunicación oral, Abascal (1993) y Reyzábal (1993) distinguen diferentes niveles o formas de expresión determinados por el contexto social o el contexto específico de comunicación. El primer nivel de uso se refiere a la ejecución “culta o formal” de la comunicación, que se caracteriza por el empleo preciso del lenguaje en situaciones específicas, por ejemplo, una exposición escolar, un debate, un discurso, etc. El segundo

nivel de uso se refiere a la ejecución “coloquial o informal” de la comunicación, caracterizada por el uso de expresiones sencillas y palabras usuales que hacen práctica la interacción, por ejemplo, un diálogo de amigos, la conversación cotidiana entre los miembros de una familia, etc.

A partir de esto, es posible afirmar que la comunicación oral en conexión con la interacción y fortalecida gracias a la realización de los juegos del lenguaje es un elemento significativo para la formación y realización del ser humano, ya que la mayor parte del conocimiento se transmite por efecto de este lenguaje.

En tercer lugar, el concepto de *discurso* se entendió desde la perspectiva de Teun A. van Dijk (1977/2008), quien lo define como un suceso de comunicación dado que incluye elementos y aspectos relacionados con su funcionalidad. Al respecto, explica que las personas utilizan el lenguaje —y, para efectos de esta investigación, el lenguaje oral— para comunicar ideas, creencias o para expresar emociones, y lo hacen como parte de sucesos sociales complejos como un encuentro con amigos, una llamada telefónica, una clase en el aula, una entrevista, una discusión, un debate, una instrucción, etc. En estos sucesos de comunicación, los participantes, más allá de usar su lenguaje de formas diferentes para expresarse (juegos del lenguaje), interactúan. Cabe destacar el carácter interactivo del discurso y, en este sentido, es pertinente referirse a él también como un proceso de interacción verbal.

Frente al discurso oral, es de gran importancia resaltar tres escenarios o dimensiones importantes: el uso del lenguaje, la comunicación de ideas, creencias, emociones, etc., y la interacción en situaciones de orden social. Desde esta perspectiva, el análisis del discurso surge como una descripción integrada de estas tres dimensiones que, a su vez, se pueden complementar una con otra. En este orden de ideas, en este proceso investigativo emerge el interés por la relación existente entre los diferentes usos y manifestaciones del lenguaje (juegos del lenguaje) y cómo estos usos influyen en los procesos de interacción social comunicativa.

En cuarto lugar, a partir de lo expuesto anteriormente, se puede hacer una aproximación a aspectos más concretos del discurso, específicamente a aspectos de su clasificación u organización y a su estructura. En este punto, es conveniente hacer énfasis en un aspecto importante: los juegos del lenguaje no ocurren de manera aislada; por lo general, subyacen en secuencias completas,

organizadas y con sentido lógico. De una manera más concreta, se entienden las secuencias discursivas como conjuntos organizados y lógicos de juegos del lenguaje. En este sentido, Calsamiglia y Tusón (1999, p. 265) afirman que las secuencias“(...) responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, dotados de una organización reconocible por su estructura jerárquica interna (esquema) y por su unidad compositiva (plan)”.

Para entender las condiciones bajo las cuales las secuencias discursivas se consideran adecuadas, hay que tener en cuenta que, desde la teoría de la acción comunicativa, los juegos del lenguaje son acciones sociales y que los monólogos y los diálogos hacen parte de secuencias de interacción comunicativa. Las secuencias discursivas se jerarquizan y se relacionan de diferentes maneras. Adam (1992) propuso cinco clasificaciones específicas: secuencias narrativas, descriptivas, explicativas, argumentativas y conversacionales. Además, agregó las secuencias instructivas para referirse a los discursos didácticos.

El concepto de interacción hace referencia a los procesos de comunicación entre seres humanos que pasan a ocupar un lugar central para la comprensión de los fenómenos sociales. Todo esto se relaciona con la comprensión de la persona como un ser social, un ser que solo puede desarrollarse como parte de la sociedad a través de la comunicación con sus semejantes.

En este orden de ideas, se puede considerar la interacción como base de la comunicación y esta, a su vez, como principio fundamental de existencia del contexto social. Frente a lo anterior, puede afirmarse que la interacción comunicativa tiene lugar en diversos contextos y realidades sociales; la escuela y, en general, todos los espacios académicos y educativos son contextos en los cuales la interacción adquiere una relevancia muy significativa.

Todos los aspectos presentados y explicados en los apartados anteriores convergen y tienen lugar en un entorno específico que hace referencia al contexto y, concretamente, a aquel en el que se realiza el proceso de comunicación. Se entiende el contexto como conjunto de circunstancias de la realidad que afectan a los individuos que interactúan en el momento de emitir o interpretar el mensaje y que pueden hacer variar su significación. Incluye los mensajes anteriores y posteriores (contexto lingüístico) y el espacio, tiempo y circunstancias socioculturales (conocimientos y formación cultural de los interlocutores) en las que se produce la comunicación (contexto extralingüístico o situación

comunicativa) y que determinan la correcta interpretación del mensaje. Interpretar correctamente las señales equivale a descubrir el significado de su conjunto en un contexto determinado.

La realización de la comunicación oral implica el uso consciente de las formas, mecanismos y estrategias como los juegos del lenguaje; esto supone una necesidad de reflexión sobre el contexto, en donde tienen lugar los esquemas y realizaciones discursivas convencionales y sobre el funcionamiento del lenguaje.

EL PROCESO METODOLÓGICO

La presente investigación indaga sobre el papel concreto de los juegos del lenguaje en las clases de lengua castellana y sus contribuciones en los procesos de comunicación oral, situación que se evidencia en sintonía con un fenómeno social propio del contexto educativo. Por tal razón, se eligió el enfoque cualitativo, ya que permitió visualizar información de orden descriptivo respecto a las manifestaciones de los juegos del lenguaje, así como generar una interpretación de la realidad frente a los procesos de comunicación oral en el aula.

Así, el proceso de indagación se realizó con docentes del ciclo IV de educación básica secundaria, que hacen parte del área de humanidades y lengua castellana, y en cuyas instituciones los proyectos educativos institucionales (PEI) se encuentran enfocados hacia el desarrollo de la dimensión comunicativa. Estas tres instituciones son:

- En primer lugar, la institución educativa distrital Fabio Lozano Simionelli con su proyecto educativo institucional “Educación integral para una mejor calidad de vida”. Es un establecimiento de carácter mixto, aprobado legalmente por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá D. C., según resolución 1649 del 24 de mayo de 2002, registro ante el ICFES No. 048686, para impartir enseñanza formal en los niveles de educación preescolar, básica en los ciclos de primaria y secundaria, media académica, en jornada diurna y calendario A. Este establecimiento educativo se encuentra ubicado en la Carrera 4 Este No. 65-31 Sur en el barrio La Fiscala de la localidad 5 de Usme, y atiende una población de aproximadamente 1800 estudiantes en la jornada de la mañana y de

la tarde, de estratos 0, 1 y 2. Su planta de personal está constituida por 48 docentes, distribuidos 28 en la mañana y 20 en la tarde.

- En segundo lugar, el colegio San Rafael que se encuentra ubicado en la Calle 42B Sur No. 781-05 en el barrio Grancolombiano de la localidad 8 de Kennedy, presta el servicio educativo en primera infancia, básica primaria, básica secundaria y media. Tiene una metodología enfocada hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Actualmente, cuenta con una población estudiantil aproximada de 850 estudiantes y 34 docentes en las jornadas de la mañana y de la tarde. Hay 15 cursos en secundaria de cada jornada y, en promedio, cada curso cuenta con 39 estudiantes. Específicamente, se trabajará con los docentes del área de lengua castellana del ciclo IV (grados octavo y noveno), distribuidos de la siguiente manera: tres cursos del grado octavo y tres cursos del grado noveno de la jornada de la tarde.
- Finalmente, el colegio Sedevi School que se encuentra ubicado en la calle 1 F No. 31-17 en el barrio Santa Isabel, ubicado en la localidad 16 de Puente Aranda, presta el servicio educativo en primera infancia, básica primaria, básica secundaria y media. Tiene una metodología enfocada al desarrollo integral para formar estudiantes capaces de enfrentar los retos de la realidad. Actualmente, cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 730 estudiantes y 54 docentes. Hay 24 cursos entre secundaria y primaria, y en promedio, cada curso cuenta con 30 estudiantes. Específicamente, se trabajará con los docentes del área de lengua castellana del ciclo IV (grados octavo y noveno), distribuidos de la siguiente manera: dos cursos del grado octavo y dos cursos del grado noveno en el cual seleccionaremos dos docentes, uno de cada nivel.

Una vez establecida la población y muestra objeto del presente proceso investigativo, se hace necesario referenciar las fases que permitirán desarrollar la indagación, a saber: la de fundamentación, la de planeación del diseño metodológico, la de aplicación de instrumentos y recolección de la información, y la de análisis. Cada fase tiene a su vez diferentes etapas que permiten la articulación de categorías abordadas por medio de una secuencia metodológica.

La primera fase, correspondiente a la fundamentación, inicia en la indagación preliminar sobre el problema de los juegos del lenguaje y su relación con la comunicación oral. Se llevó a cabo la respectiva exploración bibliográfica, revisión de antecedentes, construcción del problema, justificación, objetivos y marco referencial, y se determinó que se analizarían concretamente las manifestaciones y contribuciones de los juegos del lenguaje al fortalecimiento de la comunicación oral, hecho que se fundamenta en la necesidad de abordar la enseñanza de la comunicación oral en las clases de lengua castellana de una manera distinta y más reflexiva desde la conciencia de la existencia de los juegos del lenguaje.

La segunda fase es la de planeación del diseño metodológico, relacionada con el plan de acción de la investigación, en el cual se definió su tipo y enfoque, y que orientó la manera como se buscaron las realizaciones de los juegos del lenguaje en las diferentes construcciones discursivas que tuvieron lugar en las clases. En este aspecto, es importante resaltar que la información fue recolectada mediante la aplicación de seis entrevistas semiestructuradas a seis docentes de diferentes instituciones educativas de ciclo IV y sus correspondientes sesiones de observación de clases.

La tercera fase corresponde a la ejecución y se refiere al inicio visible de la indagación. Se objetivó mediante la organización por categorías de la información recolectada, la cual se desarrolló mediante la construcción de diferentes tablas que facilitaron la tarea de resaltar los enunciados y los datos relevantes para su posterior organización en subcategorías e interpretación.

Para concluir, en la cuarta fase, correspondiente al análisis e interpretación de la información, se sistematiza de forma gradual el proceso, se rescata y se analiza la información relevante, se contrasta con la teoría de referencia y se presenta una visión personal de lo que se encontró, y se publican los resultados de la investigación.

CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado se pretende mostrar las conclusiones y sugerencias de esta investigación que tuvo como finalidad analizar las manifestaciones de los juegos del lenguaje y sus contribuciones al fortalecimiento de la comunicación

oral. Estas conclusiones se presentan desde tres ejes de análisis. El primer eje está relacionado con la identificación de las concepciones sobre los juegos del lenguaje de los docentes de lengua castellana del ciclo IV de educación básica secundaria. El segundo está enfocado hacia el análisis e identificación de las manifestaciones de los juegos del lenguaje en las secuencias enunciativas narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas y conversacionales en el contexto del aula. Finalmente, el tercero se vincula con las contribuciones de estas manifestaciones al fortalecimiento de la comunicación oral de los estudiantes del ciclo IV.

Primer eje: concepciones

Las concepciones de los docentes de lengua castellana del ciclo IV de educación básica secundaria de tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá sobre los juegos de lenguaje fueron:

- 1) *Los juegos del lenguaje como práctica recreativa.* Los docentes de lengua castellana conciben los juegos del lenguaje más cercanos al juego como acción lúdica, atractiva y motivadora, sin dejar de lado las propiedades que se les atribuyen como facilitadores de los procesos de aprendizaje y comunicación oral, en el sentido en que estimulan las actividades académicas y acrecientan la atención voluntaria del estudiante. En consecuencia, se considera importante rescatar el reconocimiento del vínculo de los juegos del lenguaje en el marco de la interacción efectiva, así como comprender que el uso del lenguaje no tiene límites y que la inmensa variedad de posibilidades diferentes de realización de dichos juegos confirma que la acción recreativa puede contribuir al proceso de interacción entre quienes participan.
- 2) *Los juegos del lenguaje como actividades en las que el estudiante pone a prueba todas sus capacidades.* Aquí se comprenden las capacidades humanas como un conjunto de recursos y aptitudes que posee un individuo para desempeñar una determinada tarea en el escenario del proceso de aprendizaje. Lo anterior privilegia el abordaje de los conocimientos propios de la asignatura y el desarrollo de habilidades instrumentales necesarias para desempeñarse con éxito en el acto educativo y en la vida cotidiana. Las ideas anteriores permiten pensar que en aquellas aulas donde se valora el diálogo entre los miembros del grupo como vía de acceso a la creación

de sentido y significado, es probable demostrar la presencia intencionada de los juegos del lenguaje como acontecimiento del aprendizaje.

- 3) *Los juegos del lenguaje son actividades espontáneas.* Aquí, el concepto de espontaneidad se entiende como las acciones o actividades que no se presentan o se desarrollan de manera premeditada o programada, es decir, que se desarrollan de manera espontánea en la mayoría de las situaciones comunicativas que se suscitan en el contexto del aula de clase. Frente a lo anteriormente expuesto es conveniente hacer una reflexión y una diferenciación entre los tipos de espontaneidad. Ahora bien, desde los planteamientos sobre los juegos del lenguaje como actividades espontáneas es necesario pensar de una manera más profunda. Así, cuando el objetivo que se persigue es el fortalecimiento de la comunicación oral de los estudiantes, la interacción no debe ser unidireccional: tanto el docente como el estudiante deben comunicarse de manera espontánea.

Segundo eje: manifestaciones

En las observaciones de clase fue posible advertir las manifestaciones de los juegos del lenguaje que involucran tanto a docentes de lengua castellana como a estudiantes de ciclo IV en diferentes situaciones comunicativas. Las secuencias de orden narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo y conversacional están presentes en las diferentes situaciones comunicativas orales observadas. Para el caso de este proceso de análisis se seleccionaron cuatro diferentes situaciones en las cuales se evidencia una interesante combinación de secuencias enunciativas en las cuales se manifiestan los juegos del lenguaje.

Primera situación comunicativa. Aquí se resaltan varios aspectos característicos de los juegos del lenguaje. En primer lugar, como ya se mencionó antes, las secuencias no se presentan de manera aislada, sino más bien existe una combinación lógica de secuencias en la cual siempre hay una que predomina. Cuando se trata de una exposición oral, el estudiante utiliza con más frecuencia secuencias narrativas y descriptivas; por su parte, el docente, para hacer una introducción a la actividad, plantea al grupo las condiciones de su realización por medio de secuencias tanto explicativas como argumentativas. En esta situación comunicativa ocurren muchas secuencias enunciativas y, aunque no predomina una concreta, esa combinación de secuencias sí permite una negociación de sentidos y una construcción de significados. Primordialmente, lo

que se puede resaltar es que los juegos del lenguaje ocurren y se manifiestan de manera activa en diferentes secuencias.

Segunda situación comunicativa. El desarrollo y construcción de diversos tipos de secuencias enunciativas son muy frecuentes en el contexto del aula y, generalmente, se presentan combinadas con otros tipos de secuencias que permiten al hablante dar sentido a una situación comunicativa concreta. Aquí, se evidencia la práctica de secuencias explicativas sobre una actividad concreta de la clase, inmersas en una secuencia conversacional en la cual se evidencia un ir y venir de ideas y expresiones para comunicar mensajes concretos. En esta situación, el docente explica a los estudiantes del grado noveno los criterios de forma y contenido que debe tener la evaluación bimestral del cuarto periodo (2013); siguiendo el curso de esta situación comunicativa, el docente construye una secuencia explicativa en la cual solicita tener en cuenta o revisar el trabajo final. En este punto puede entreverse la intención del docente por crear cierto afán en los estudiantes por entregar el trabajo final; aquí, el juego del lenguaje aparece como dispositivo que crea tensión y que determina ciertas emociones en los interlocutores como el afán.

Tercera situación comunicativa. En esta situación comunicativa, se determina que la intención formativa es que el estudiante logre expresar y compartir sus conclusiones y sus puntos de vista con sus interlocutores sobre un tema determinado que, en este caso, corresponde a una obra literaria leída. Aquí, hay que considerar varios aspectos. Por una parte, el carácter espontáneo de la comunicación se pierde en cuanto el docente le establece al estudiante una serie de instrucciones que tiene que seguir incluso hasta para que pueda expresar su propia opinión, limitando así, la construcción discursiva del estudiante.

Por otro lado, en el momento en que va a hacer su intervención respecto a cómo se debe argumentar una conclusión, la docente utiliza un tono de corrección que cohibe al estudiante y le provoca nerviosismo, lo cual le dificulta aún mucho más hablarle al público. A pesar del esfuerzo del estudiante por construir su propia conclusión desde sus propias ideas, la docente no reconoció a tiempo esa sencilla secuencia argumentativa. En la anterior secuencia argumentativa, los juegos del lenguaje se hacen visibles en cuanto el estudiante usa, por un lado, expresiones como “mi conclusión” mediante la cual manifiesta que lo que va a decir es una construcción discursiva que surge a partir de sus

propias ideas y referentes, o por otro lado, usa expresiones como “porque” o “y” estableciendo un vínculo entre una causa y una consecuencia para comunicar su propia opinión.

Cuarta situación comunicativa. En otra de las situaciones comunicativas observadas también se evidencian secuencias enunciativas con intención argumentativa. No obstante, en muchas ocasiones de la clase se rompe el carácter espontáneo de la interacción mediada por el juego del lenguaje y de la comunicación oral. Aquí, la docente da una instrucción sobre la elaboración de un mapa conceptual de una lectura previa sobre la vida de un personaje ficticio llamado Maximiliano. En esta situación comunicativa es posible evidenciar varios aspectos. Primero, el carácter espontáneo de la comunicación oral y de la interacción mediante los juegos del lenguaje en las secuencias narrativas, argumentativas y explicativas se pierde, en la medida en que el docente se limita solamente a preguntar sobre los resultados que arroja un proceso de investigación y lectura previa. Allí, se limita al estudiante a una respuesta específica para llenar un mapa conceptual que se está trabajando en clase.

En la anterior secuencia argumentativa, los juegos del lenguaje se hacen visibles en cuanto el estudiante usa, por una parte, expresiones como “para mí”, con la que da a entender que su intervención es de carácter propio y que surge a partir de conocimientos previos que tiene sobre los conceptos.

Tercer eje: contribuciones

El análisis de la información obtenida mediante la aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los seis docentes de lengua castellana de ciclo IV permite determinar que la conciencia sobre la funcionalidad formativa de los juegos del lenguaje, al ser desarrollados de una manera intencionada y dirigida, contribuyen al fortalecimiento de la comunicación oral de los estudiantes.

Primera contribución. Las situaciones comunicativas intencionadas y dirigidas facilitan el desarrollo de la comunicación oral. Los docentes manifiestan que actividades como las mesas redondas, las exposiciones orales y los debates, entendiéndolas como actividades o situaciones comunicativas con una intencionalidad clara, una metodología específica y guiadas y dirigidas por el docente en los espacios de la clase, contribuyen a mejorar significativamente la comunicación oral de los estudiantes y facilitan la adquisición de competencias

por parte de los estudiantes poniendo de manifiesto un mayor interés en las actividades de clase que proponen los docentes.

Segunda contribución. Los juegos del lenguaje facilitan los procesos de argumentación oral. El desarrollo de situaciones comunicativas concretas de la clase como los debates o las exposiciones permiten al estudiante participar e intervenir de una manera más activa opinando y discutiendo sobre temas que pueden llegar a ser de su interés. En este sentido y a partir de los planteamientos de diferentes docentes entrevistados, puede determinarse que los juegos del lenguaje contribuyen y facilitan el desarrollo de procesos complejos como la argumentación oral porque los estudiantes se ven obligados a usar y modificar su propio lenguaje, de manera tal que puedan dar a conocer su punto de vista sobre situaciones determinadas.

Para culminar este recorrido reflexivo por el mundo de los juegos del lenguaje formularemos dos consideraciones puntuales al respecto. En primer lugar, el fortalecimiento de la comunicación oral se ve obstaculizado en gran medida, ya que la menguada conciencia sobre la existencia de los juegos del lenguaje hace que sus verdaderas manifestaciones dentro de las diferentes secuencias discursivas no sean reconocidas y, por consiguiente, no se exploren ni se fortalezcan de una manera intencionada. Así las cosas, es necesario que estos “juegos” se hagan visibles, sean identificados y haya una conciencia de su presencia y su beneficio. Entonces abordar las diversas secuencias discursivas desde los juegos del lenguaje como formas de vida nos permite comprender que existen otros modos de expresión y aproximación a la realidad.

En consecuencia, es importante rescatar el reconocimiento del vínculo de las manifestaciones de los juegos del lenguaje con el fortalecimiento de la comunicación oral desarrollada en un marco de interacción efectiva. Es necesario dejar el carácter unidireccional de la comunicación en el aula que, en muchas ocasiones, predomina. De igual manera, se debe comprender que el uso del lenguaje no tiene límites y considerar que la inmensa variedad de posibilidades diferentes de realización del pensamiento no debe enmarcarse exclusivamente en el marco de la corrección de lo que se dice correctamente o no. En muchas ocasiones, no se motiva a los estudiantes a que sean conscientes de que el lenguaje que usan es suyo, es propio y, por consiguiente, tienen la libertad de disponer, modificar y, si se quiere, “jugar” con él en la perspectiva de construir

una gran variedad de formas de comunicación oral y volviendo a la cita inicial, superar los límites del mundo de los individuos a través del lenguaje.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. S. (1984). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Gutiérrez, M.Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 223-239.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires: Alianza.
- Reyzábal, M.V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Van Dijk, T.A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 201-261. (Trabajo original publicado en 1977).
- Wittgenstein, L. (1922/2007). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas* (A. García Suárez y U. Moulines, Trads.). Barcelona: Crítica.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2015
en Editorial Kimpres S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 500 ejemplares en book cream de 59 gramos.