



Universidad Austral de Chile.

Escuela de Lenguaje y Comunicación.

Profesor patrocinante:

Sra. Gloria Mulsow.

*El juego: Estrategia metodológica
en la enseñanza media.*

*Tesis para optar al grado de licenciado en
Lenguaje y Comunicación.*

*Presentada por
Claudia Andrea Bertin Barrios.*

*Valdivia – Chile.
2005.*

“Sólo juega el hombre cuando es hombre en
todo el sentido de la palabra y es plenamente
hombre sólo cuando juega.”

Schiller.

“Al enseñar a los niños pequeños ayúdate con algún juego
y verás con mayor claridad
las tendencias naturales en cada uno de ellos”

Platón.

INDICE.

| | |
|--|-----|
| 1. Introducción. | 05. |
| 2. Objetivos. | 08. |
| 3. Marco teórico. | 09. |
| 3.1. Conceptos teóricos sobre el juego | 10. |
| 3.1.1. El juego según diferentes autores. | 10. |
| 3.1.2. Concepto integral sobre el juego. Carlos Jiménez Vélez. | 19. |
| 3.1.2.1. El cerebro y el juego | 19. |
| 3.1.2.2. La interioridad del sujeto en el juego | 21. |
| 3.1.2.3. El juego como experiencia cultural y social. | 24. |
| 3.2. Ventajas como procedimiento metodológico. | 27. |
| 3.3. Desventajas como procedimiento metodológico | 29. |
| 3.4. El juego en la enseñanza media | 31. |
| 3.5. Características de estudiante de E. M en sus diferentes áreas del desarrollo | 33 |
| 3.5.1. Desarrollo somático. | 34. |
| 3.5.2. Desarrollo emocional. | 37. |
| 3.5.3. Desarrollo cognitivo. | 39. |
| 3.5.4. Desarrollo Social. | 41. |
| 3.6. Rol del profesor de E.M y del juego como metodología. | 43. |

| | |
|--|-----|
| 3.8. Colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia | 53. |
| 4. Metodología. | 58. |
| 4.1. El problema. | 59. |
| 4.1.1. Delimitación. | 60. |
| 4.2. Universo. | 60. |
| 4.3. Recopilación de información. | 61. |
| 5. Análisis de datos | 62. |
| 5.1 Categorización de los tipos de juego. | 67. |
| 6. Conclusiones | 76. |
| 7. Bibliografía. | 79. |
| 8. Anexos | 82. |

El juego: Estrategia metodológica en la enseñanza media.

1. INTRODUCCIÓN.

El propósito de este trabajo es describir el uso del juego como estrategia metodológica en la enseñanza media del colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia. Los motivos que han llevado a desarrollar esta línea de trabajo son diversos, entre ellos destaca principalmente la inquietud que poseo actualmente por la educación y especialmente por el lugar que ocupa el juego en nuestro contexto escolar, ya que debido a su importancia, debería ser uno de los temas permanentes en el discurso cotidiano de los docentes y agentes educativos, pero lamentablemente esto no ocurre como algunas personas quisiéramos. A medida que la edad de los estudiantes aumenta, los tiempos y actividades relacionadas con el juego disminuyen (AIN, 1979) y así el juego pasa a ser casi netamente un espacio de los mismos estudiantes que una propuesta didáctica, como podría llegar a ser, de los o las docentes.

Es posible indicar que, en el quehacer docente, las y los profesores de los niveles y modalidades de la educación media ponen en juego estrategias diversas para lograr que los estudiantes se motiven con la educación; en su trabajo cotidiano algunas veces retoman, adaptan o crean diversos caminos para facilitar a los estudiantes el acceso al conocimiento; pero es posible que en algunas ocasiones estas nuevas modificaciones no sean lo suficientemente atractivas, ya que podrían caer en la monotonía y la cotidianeidad de ser

siempre las mismas acciones pedagógicas sin ninguna variación interesante, que pueda tal vez llegar a motivar a los y las estudiantes.

Siguiendo estas inquietudes, el problema de investigación de este trabajo se refiere al juego y su utilización en enseñanza media como estrategia metodológica. Actualmente no existen estudios en nuestro contexto educacional que se refieran a este tema., se desconoce su utilización como estrategia metodológica en los establecimientos chilenos de enseñanza media; motivo por el que resulta mayormente interesante una investigación sobre el tema.

La siguiente investigación de estudio de caso, no consta de hipótesis, posee un objetivo general y de éste derivan subsiguientemente los objetivos específicos.

El objetivo general de esta investigación es describir el uso del juego como estrategia metodológica en la enseñanza media, específicamente en el colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia. Develando algunas de las características que posee el juego como recurso o estrategia metodológica en la educación media de este establecimiento.

En consecuencia, los objetivos específicos de este trabajo tienen relación con las observaciones realizadas en el estudio de caso de la enseñanza media del colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia; establecimiento educacional elegido principalmente debido a que posee una variedad de características metodológicas que lo hacen especial y diferente entre los otros establecimientos educacionales de la misma ciudad de Valdivia.

En este sentido, mediante la investigación se pretende, observar con que frecuencia se utiliza el juego como estrategia metodológica en la enseñanza media del colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia y Categorizar los tipos de juegos utilizados en enseñanza media en el colegio Aliwen.

Subsiguientemente, en relación a la fundamentación se debe decir que es conveniente desarrollar esta investigación en cuanto al propósito académico ya que, se podrá mostrar que es posible utilizar el juego como estrategia metodológica en la educación media, y así, presentar que todas las asignaturas tienen un aspecto lúdico, y que es posible mediante el juego, orientar a los y las estudiantes a descubrir su contenido y disfrutar con su aprendizaje. Teniendo siempre presente que, no se trata sólo de jugar, sino de aprovechar el juego como recurso metodológico.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

- **OBJETIVO GENERAL.**

1.- Describir el uso del juego como estrategia metodológica en la enseñanza media, específicamente en el colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia.

- **OBJETIVO ESPECÍFICO.**

2.- Conocer con que frecuencia se utiliza el juego en la enseñanza media en el establecimiento Aliwen de la ciudad de Valdivia.

3.- Categorizar los tipos de juegos que se utilizan en la enseñanza media del establecimiento Aliwen de la ciudad de Valdivia.

3. MARCO TEÓRICO.

Continuamente se puede ver que el juego es algo cotidiano, que acompaña al ser humano desde el comienzo de sus vidas y durante todo su desarrollo, en la forma de expresarse, de conectarse con el entorno, de vincularse con las otras personas, etc. Y así, a pesar de esta cotidianeidad que se observa desde la infancia, la adolescencia y hasta en la adultez entre el juego y el ser humano, aún en nuestro medio educativo valdiviano no existen investigaciones que hablen sobre el juego y su utilización en enseñanza media; por esto considero primordial realizar éste acercamiento investigativo en nuestro contexto educacional, y así aproximar el tema del juego a nuestras realidades educativas.

Para comenzar a abordar el tema del juego es oportuno realizar una primera reflexión que tiene que ver con que esta temática se ha abordado de diferentes ángulos, perspectivas, lugares y personas.

Por lo tanto, parece pertinente conocer algunos de los diferentes significados que se le han otorgado al juego, desde las diferentes concepciones que se han realizado a través del tiempo por diversos autores; considerando luego, estas características en la categorización de los juegos del establecimiento Aliwen de la ciudad de Valdivia.

3.1 CONCEPTOS TEÓRICOS.

3.1.1. EL JUEGO. CONCEPTOS SEGÚN DIFERENTES AUTORES.

Schiller en 1862 en la *decimoquinta de sus cartas sobre la educación estética del hombre*, como lo reconoce Callois en su libro “teoría de los juegos”, ha sido sin duda uno de los primeros y tal vez el primero en subrayar la importancia excepcional del juego. “Quede bien entendido que el hombre sólo juega en cuanto es plenamente tal, y sólo es hombre completo cuando juega”. (Citado por Callois, 1958:7). Como Schiller también hubieron otros que apreciaron la importancia del juego, por ejemplo en 1896, Kart Groos, estimó que los juegos eran ejercicios mediante los cuales los niños o los animales jóvenes se preparan a las tareas de la vida de los adultos.

Groos ve en el juego la razón de ser de la juventud; “Los animales no juegan por el hecho de ser jóvenes, son jóvenes porque tienen que jugar”. (Citado por Callois, 1958:8). “si juegan al escondite-dice- es porque se sienten en la obligación de aprender de sus enemigos. Claro es que de manera general no hay duda de que los juegos desarrollan el cuerpo, el carácter y la inteligencia, mas no se puede pretender que cada juego corresponda a una actividad determinada de la cual constituya en cierto modo el aprendizaje. Los juegos no enseñan oficios, desarrollan aptitudes”. (citado por Callois, 1958:8).

De esta forma y tomando todos los postulados e ideas importantes que se le había otorgado al juego anteriormente, es que en 1938, Johan Huizinga crea el primer tratado sistemático sobre este tema.

A. JOHAN HUIZINGA:

Desde una visión filosófico-antropológica, aparece el primer tratado sistemático sobre el Juego, en Holanda en el año 1938, el *Homo Ludens*, de Johan Huizinga.

Huizinga defiende la tesis de que el juego hace surgir la civilización. Y define el juego de la siguiente manera: “El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida, pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en si, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real.” (Huizinga, 1972:57-58).

El autor nos habla de que el juego es una actividad voluntaria que se desarrolla sin interés material, realizada dentro de ciertos límites fijos de tiempo y espacio según una regla libremente consentida pero completamente imperiosa, provista de un fin en si misma y acompañada de un sentimiento de tensión y alegría. Resumiendo, por tanto, que el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.

El objetivo de Huizinga, en pocas palabras, es demostrar que la cultura humana brota del juego: "...no se trata... del lugar que al juego corresponda entre las demás manifestaciones de la cultura, sino en qué grado la cultura misma ofrece un carácter de juego." (Huizinga,1938:8).

Por lo tanto, como lo expresa Huizinga, el «homo ludens» -el hombre que juega- expresa una función esencial, Huizinga amplía la noción de juego más allá de la niñez, hasta el conjunto de las manifestaciones humanas, y ve en él las relaciones con las competencias, la máscara, los mitos, los intercambios, etc. Por lo que confirma su tesis de que el juego hace surgir la civilización. (Huizinga, 1938).

En su análisis sobre los rasgos del juego, aporta Huizinga un nuevo elemento a lo que él llama dualidad del juego. Es la paradoja sentido/ irracional. El juego, es más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada; "es una función llena de sentido" (Huizinga, 1938:12). Todo juego significa algo, y esto se cumple sin base en alguna conexión racional: "Nosotros jugamos y sabemos que jugamos; somos, por tanto, algo más que meros seres de razón, puesto que el juego es irracional." (Huizinga, 1938:14-15). Y es irracional porque, según Huizinga, el juego abarca tanto al mundo animal como al humano. En definitiva, "la existencia del juego corrobora constantemente, y en el sentido más alto, el carácter supralógico de nuestra situación en el cosmos" (Huizinga, 1938:14)

La ambigüedad que plantea Huizinga en su definición del juego, al definirlo como una acción libre sometida a reglas, inspira a Roger Callois para afirmar que el juego tiene una estructura propia y que su fin es el juego mismo.

B. ROGER CALLOIS.

Roger Callois, es otro pionero al hablar sobre la importancia y las características del juego. En su libro “Teorías de los juegos”, en 1958, el autor hace una clasificación de los juegos desde su origen, basada en el tipo de canalización que exige el impulso lúdico. (Callois, 1958).

Callois define el juego como una actividad:

1. **Libre:** a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre;
2. **Separada:** circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y determinados por anticipado;
3. **Incierta:** cuyo desarrollo no podría estar predeterminado ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar;
4. **Improductiva:** por no crear ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie; y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida;

5. **Reglamentada:** sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta;

6. o **Ficticia:** acompañada de una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente. (Caillois, 1958: 37-38).

En otras palabras:

1. El juego se articula libremente, es decir que no es dirigido desde afuera.
2. La realidad en que se desarrolla dicho proceso es ficticia, en el sentido de que se estructura mediante una combinación de datos reales y datos fantaseados.
3. Su canalización es de destino incierto en el sentido de que no prevé pasos en su desarrollo ni en su desenlace. Justamente, la característica de incierto es la que mantiene al jugador en desafío permanente, haciéndole descubrir y resolver alternativas.
4. Es improductivo, en el sentido de que no produce bienes ni servicios. No es útil, en el sentido común que se le da al término. Finalmente, su interés fundamental no es arribar a la consecución de un producto final.

5. Es reglamentado en el sentido de que durante su transcurso se van estableciendo convenciones o reglas "in situ", en forma deliberada y rigurosamente aceptada.
6. Produce placer, es decir que la actividad en sí promueve en forma permanente un desafío hacia la diversión.

Para Callois todas estas características se ven violentadas o simplemente disminuidas en su accionar cuando el juego se regla externamente o es utilizado como medio para lograr objetivos externos a su propio desarrollo. (Callois, 1958)

Además el menciona que estas cualidades son puramente formales y no prejuzgan el contenido de los juegos. (Callois, 1958)

Callois después de examinar las diferentes posibilidades del juego propuso una división en cuatro rúbricas principales: el combate o la competencia que hace intervenir la voluntad individual («agon», competición), la decisión dejada al azar en que renuncia esa misma voluntad («alea», suerte), el mimetismo («mimicry», simulacro) y el vértigo o el trance («ilax», vértigo). De esta manera la actividad lúdica le compete a todas las civilizaciones y a toda la naturaleza. (Callois, 1958:25-60).

- **“AGON:** son los juegos de competencia donde los antagonistas se encuentran en condiciones de relativa igualdad y cada cual busca demostrar su superioridad (deportes, juegos de salón, etc.)

- **ALEA:** juegos basados en una decisión que no depende del jugador. No se trata de vencer al adversario sino de imponerse al destino. La voluntad renuncia y se abandona al destino. (juegos de azar)
- **MIMICRY:** Todo juego supone la aceptación temporal, si no de una ilusión cuando menos de un universo cerrado, convencional y, en ciertos aspectos, ficticio. Aquí no predominan las reglas sino la simulación de una segunda realidad. El jugador escapa del mundo haciéndose otro. Estos juegos se complementan con la mímica y el disfraz.
- **ILINX:** juegos que se basan en buscar el vértigo, y consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso. En cualquier caso, se trata de alcanzar una especie de espasmo, de trance o de aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad con una brusquedad soberana. El movimiento rápido de rotación o caída provoca un estado orgánico de confusión y de desconcierto”. (Caillois, 1958: 43-58)

Posteriormente y gracias a los grandes avances de Caillois, muchos otros estudiosos se dedicaron al explorar el tema del juego desde sus diferentes áreas y expectativas.

C. OTROS.

Por otro lado está Gilles Deleuze, el cual habla del juego como “un estado libertario sin reglas, liso y plegado”, siguiendo los pasos de Callois.(Citado en Jiménez, 2001:126).

Vigotsky también fue uno de los primeros que habló sobre lo que significa el juego, para él el juego, podía ser entendido como “un espacio asociado a la vida síquica, donde el niño al no poder suplir las demandas biológicas y sicoafectivas de su relación con su madre, entra a un mundo imaginario, lugar donde el niño se apropiaba de las reglas de la cultura en la cual vive” (Vigotsky, 1989:142.)

Desde el psicoanálisis, específicamente desde los estudios de Sigmund Freud, el juego cumple una función catártica, al adoptar la forma de una sublimación de instintos peligrosos y de deseos inconscientes. Es a partir de Freud que, muchos sicólogos comienzan a visualizar el juego como una función terapéutica. Partiendo de esta óptica se han desarrollado teorías clínicas de relevante valor, dónde se habla de la evolución del juego como la evolución del conocimiento, que cumple una función cognitiva sumamente importante, al permitir comprender el funcionamiento de las cosas. (Jiménez, 2003).

Es el Psicólogo Winnicott, 1979, el que marca la estrecha relación entre el juego y la creatividad, diciendo que el juego es la primera actividad creadora del niño. Winnicott habla del juego como un proceso de distensión que se encuentra en la intersección del mundo exterior, con el mundo interior. (Jiménez, 2003)

Chateau por su parte, un par de años antes, también observó la importancia del Juego en el desarrollo de la imaginación destacando que “el Juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo, la imaginación y la capacidad de sistematizar, además lleva al trabajo sin el cual no habría ni ciencia, ni arte”. (Citado en Jiménez, 2000).

“Desde otras visiones, Piaget interpreta el juego como un proceso ideal para potenciar la lógica y la racionalidad, de acuerdo con unos estadios de desarrollo cognitivo, es decir, como un revelador mental. También para reducir las tensiones nacidas de la imposibilidad de realizar los deseos (Freud), o para entenderlo ligado al ser, desde un plano ontológico (Gadamer)”. (Jiménez, 2000)

Como podemos constatar, existen una gran cantidad y variedad de investigadores que se han referido al juego desde sus distintas especialidades y visiones, en este trabajo he mencionado los más importante y pertinentes para la investigación.

En consecuencia, observando cada uno de los postulados mencionados anteriormente, podemos ver como estos principios son verdades para cada uno de sus autores, verdades vistas desde cada una de sus especialidades, por lo mismo son verdades parciales, ya que son postulados realizados desde un campo de estudio específico o ciencia implicada, pero desde visiones reduccionistas, monológicas.

De esta forma vemos como resulta indispensable crear un significado holístico uno que verdaderamente sea globalizante, que posea una visión integral del juego que recoja e integre de alguna forma cada uno de los postulados anteriormente mencionados, con sus diferencias y similitudes, tomando en consideración los distintos enfoques sobre el juego,

integrando de esta forma lo que hemos visto como un conocimiento fragmentado sobre el significado del juego y instituir una visión holística, es decir, que abarque todas estas visiones; una visión como la que se expone a continuación del investigador Jiménez Velez.

3.1.2. CONCEPTO INTEGRAL SOBRE EL JUEGO. CARLOS JIMÉNEZ VÉLEZ.

Una de las visiones más globalizantes en este sentido la hallé en el investigador y escritor Colombiano Carlos Jiménez Vélez, ya que lo toma desde un punto de vista, educativo, biológico, social y sicoanalítico.

3.1.2.1. EL CEREBRO Y EL JUEGO

Jiménez señala que desde un punto de vista educativo, el cerebro humano, debe ser entendido como un órgano social que puede ser modificado por la intervención humana (Jiménez, 1998).

Jiménez (2000) indica que cuando un sujeto juega a nivel empírico, en su cerebro se desencadena la producción de una serie de neurotransmisores, como las encefalinas y las endorfinas. Estos neurotransmisores según Jiménez, reducen en el ser humano la tensión, produciendo una situación de distensión neuronal que genera calma, tranquilidad y bienestar, estado éste muy propicio como señala Jiménez, para el acto creador.

Jiménez determina que en estas circunstancias las neuronas del cerebro se encuentran paradójicamente en reposo y en caos, es decir, están interconectadas o en estado latente para múltiples asociaciones, pero de una forma diferente de cuando el ser humano se encuentra frente a un determinado problema social o de tipo cognitivo, en donde las neuronas se acumulan caóticamente en una determinada zona.

En el juego por el contrario, el cerebro descansa porque se halla sumergido en un estado de distensión o de neutralidad, en el cual las excitaciones e inhibiciones del sistema nervioso están en sintonía y sincronía con el momento de creación.

De esta forma Jiménez (2000), afirma que el juego es un proceso de distensión neuronal que invita al goce, al placer, a la felicidad, al sueño, a la incertidumbre, al sin sentido para que el caos mismo comience su proceso natural de auto organización. Afirmación que se relaciona estrechamente con los postulados de Callois (1958) sobre las características del juego de libertad, fantasía, de que el juego en si promueve en forma permanente un desafío hacia la diversión y el placer.

Briggs y Peat, afirman: “La teoría del caos nos enseña que cuando nuestra perspectiva psicológica cambia - mediante los momentos de amplificación y bifurcación -, nuestros grados de libertad se expanden y experimentamos la verdad y el ser: entonces somos creativos, y allí se revela nuestro verdadero yo” (Citado por Jiménez 2000:2).

Jiménez (2000) indica que a nivel cerebral también la dopamina actúa sobre el sistema nervioso, produciendo sensaciones bienestar y placer. Así origina una alta

motivación física en donde los músculos reaccionan automáticamente al impulso lúdico del juego, de una forma natural e instintiva. Lo anterior fortalece la memoria corporal y muscular del sujeto que juega. De esta forma permite repetir con eficiencia y precisión todo tipo de movimientos ligados al tipo de juego que el sujeto practica cotidianamente.

Jiménez (2000) menciona que, cuando la dopamina se produce con exceso, se crean en muchos casos alucinaciones y fantasías que acompañan a los juegos mentales. Por consiguiente estos neurotransmisores son básicos para la creación de nuevos seres fantásticos a nivel de la creatividad humana.

Por otra parte, Jimenez explica que el estrés también se elimina por la producción de serotonina que reduce la ansiedad y regula el estado de ánimo del jugador. Y por último, señala que también se produce acetilcolina neurotransmisor que favorece los estados de atención, aprendizaje y memoria, que son fundamentales para la plasticidad cerebral, para el aprendizaje.

3.1.2.2. LA INTERIORIDAD DEL SUJETO EN EL JUEGO.

En lo que se refiere a la profundidad interna o a la conciencia misma del sujeto, Jiménez menciona que lo primero que un sujeto experimenta cuando se enfrenta al juego es un gran goce, o felicidad, acompañada de una pulsión exploratoria que actúa sobre la motivación misma del sujeto.

De esta forma, Jiménez (2000) menciona que se originan pensamientos internos que son de una gran capacidad simbólica, producto del lenguaje y de la reflexión que tiene

el ser humano cuando aborda ambientes lúdicos llenos de signos, emociones, imágenes, representaciones, deseos, etc, de acuerdo a su estadio de desarrollo cognitivo.

“Esto sucede dentro de la esfera síquica humana, en donde las emociones y el pensamiento son fundamentales para comprender el juego dentro de la zona de distensión propuesta por Winnicott, en la que según este pediatra Inglés: *“El juego no es una cuestión de realidad psíquica interna ni de realidad exterior, y por consiguiente, el juego no está adentro ni afuera, sino que es un espacio límite, que no está interno ni externo. Es una zona de distensión, en cuanto que las otras dos están sometidas a las necesidades propias del mundo instintivo (la interna) o a las presiones del mundo social (lo externo). Esta característica de zona neutral la hace incierta, lo que allí ocurre depende de la creación, de las leyes que imponen las mismas acciones en que se desenvuelve el juego”*. (Jiménez, 2000:3)

Jiménez (2000) enfatiza en que el juego a nivel síquico no se puede caracterizar como mera diversión, capricho o forma de evasión. Este es el requisito principal del desarrollo psicoafectivo, cognitivo, moral, ético y el principio de todo descubrimiento y creación.

“Como proceso ligado a las emociones contribuye a fortalecer el desarrollo cognitivo, ya que la neocorteza (racionalidad), surge evolutivamente del sistema límbico (emocionalidad). Por otra parte, como práctica creativa e imaginaria, permite que la conciencia se abra a otras formas del ser, originando un aumento de la gradualidad de la misma.” (Jiménez, 2000:4).

De esta forma, podemos entender, por lo mencionado anteriormente por Jiménez que a mayor conciencia lúdica, mayor posibilidad de comprenderse a sí mismo y comprender el mundo desde una visión ética.

“Todo juego es lúdico, pero la lúdica no debe restringirse a la pragmática de la didáctica del juego. La lúdica como experiencia cultural es una actitud, una predisposición del ser frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida, de relacionarse con ella, en “espacios” y “ambientes” en donde se produce interacción, entretenimiento, disfrute, felicidad, acompañados de la distensión que generan actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la danza, el sentido del humor, la escritura, el arte, el descanso, la estética, el amor, el afecto, las ensoñaciones, la palabrería, e inclusive todos aquellos actos cotidianos como “mirar vitrinas”, “pararse en las esquinas”, “sentarse en una banca”.” (Jiménez, 2000:4)

Jiménez (2000) aclara al respecto que el elemento común de estas prácticas culturales, es que en la mayoría de los casos, el juego actúa sin más recompensa que la gratitud y la felicidad que producen dichos eventos.

“De igual forma el juego en sí mismo permite producir un estado de libertad en el cual el sujeto se abandona al sentido, al sin sentido, a la imaginación, a la fantasía, a la tensión, a la incertidumbre, a la divagación, a la ensoñación y a la alegría sin límite.” (Jiménez, 2000:6)

Es así como Jiménez (2000) nos muestra que un individuo a través del juego puede adquirir capacidades para lograr poner las cosas en distintos contextos, originando de esta forma el desarrollo de la inteligencia de alto nivel, y así poder desenvolverse en entornos cambiantes.

Jiménez dice que si no se logra comprender el real significado que tiene el juego en el desarrollo humano, desde una visión integral, y evolutiva, es muy difícil una aplicación didáctica del juego.

3.1.2.3. EL JUEGO COMO EXPERIENCIA CULTURAL Y SOCIAL.

Según Jiménez, los pensamientos internos – subjetivos que tiene un individuo al decidir jugar, sólo tienen sentido o significado, dentro de un determinado contexto cultural. (Jiménez, 2000)

En este sentido, Jiménez advierte que para comprender el juego, como experiencia cultural debemos tener en cuenta los diferentes contextos en que se realizan sus prácticas y que, cuantos más contextos culturales y sociales atraviesen el juego, más valioso y productivo será el uso de éste.

“El juego como experiencia cultural y social no se encuentra determinado por objetivos ni finalidades externas”. (Jiménez, 2000:2).

Para el autor es exactamente en este punto donde se produce uno de los grandes conflictos entre el juego y la educación. Ya que, es aquí donde surge la gran dificultad de

los y las docentes al querer volverlo didáctico; ya que las características de éste en el espacio del ocio, son muy diferentes a las del juego en un espacio normado y normativizado como es el de la escuela. (Jiménez, 2001).

“Para Gadamer, la racionalidad existente en el juego es muy especial, ya que es una racionalidad libre de finalidades externas y cuyo fin es inmanente. De esta forma lo lúdico sólo posee fines internos y no trascendentes, pues cuando se juega con el fin de ... el juego deja de ser juego y se convierte en un ejercicio”. (Jiménez, 2001:2).

A mi parecer acá esta la clave que necesitamos para utilizar de manera correcta el juego en nuestras aulas. Necesitamos otorgarle al juego un fin y un objetivo determinado para poder así transformarlo en un ejercicio didáctico que no pierda sus especiales características.

“Si el juego no esta determinado por fines, ni por la subjetividad del que juega es por que el juego posee una naturaleza propia, la cual no depende del jugador. Desde esta óptica el juego es automovimiento y auto-representación y es ésta la que hace que el jugador logre al mismo tiempo la suya propia jugando a algo, es representándolo.” (Jiménez, 2001:3).

De igual forma para Gadamer: “Es la autorepresentación del juego la que hace que el jugador logre al mismo tiempo la suya propia jugando a algo, esto es representándolo. El

juego humano sólo puede hallar su tarea en la representación, porque jugar es siempre ya un representante” (Citado en Jiménez, 2001:3)

De esta forma, el sistema social que produce el juego es determinante en la visión cultural del mundo, el cual hace parte necesariamente de los pensamientos individuales a nivel interno, y estos tienen su dependencia biológica con los correlatos de la fisiología cerebral. (Jiménez, 2001).

En conclusión, la definición sistémica que confiere Jiménez dice que el juego no se puede caracterizar como mera diversión, capricho o forma de evasión, el juego es el fundamento principal del desarrollo sicoafectivo-emocional y el principio de todo descubrimiento y creación.

Además, como proceso ligado a las emociones contribuye enormemente a fortalecer los procesos cognitivos, pues la neocorteza (racionalidad), surge evolutivamente del sistema límbico (emocionalidad).

Por otra parte como práctica creativa e imaginaria, permite que la conciencia se abra a otras formas del ser originando un aumento de la gradualidad de la misma. Desde esta perspectiva a mayor conciencia lúdica, mayor posibilidad de comprenderse a si mismo y comprender el mundo, pero siempre tomando al juego desde una perspectiva responsable, sobre todo si se pretende utilizar el juego con una finalidad externa al juego, en el contexto escolar, esto debe hacerse como lo indicó Gadamer, convirtiendo el juego en un ejercicio lúdico. (Jiménez, 2001)

3.2- VENTAJAS COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO.

En la Pedagogía actual cada vez se hace más hincapié en la idea de que los estudiantes han de jugar un papel activo en su propio aprendizaje, ajustándolo de acuerdo con sus necesidades y objetivos personales. Por tanto, se aboga por introducir nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el currículum escolar, para que el alumnado se beneficie aprendiendo a utilizarlas desde los primeros años de la escolarización. Y será al profesorado al que se le encomendará la tarea de "enseñar a aprender", y al alumnado a "aprender a aprender".

Tanto en la práctica habitual como en los proyectos reformadores, el juego constituye una manera -sobre todo juvenil- de oxigenar una existencia consagrada al trabajo, o es ignorado, y se espera de otras dimensiones de la existencia humana lo que con mayor seguridad podría emanar de él: descanso, reposo, sueño, recreo, creatividad.

A mi parecer es posible advertir, que a diferencia de antaño nos encontramos ante alumnas/os activos y críticos de la educación, razón por la cual puede resultar especialmente necesario reforzar cada vez más los métodos de enseñanza, por metodologías más dinámicas acordes con el contexto y la realidad en la que se esta inserto.

Como ya lo develó Jiménez el juego desde el punto de vista educativo es una propuesta metodológica excelente ya que potencia en gran cantidad la producción y la motivación de los estudiantes. Pues, el juego es el fundamento principal del desarrollo

sicoafectivo-emocional y el principio de todo descubrimiento y creación. Como proceso ligado a las emociones contribuye enormemente a fortalecer los procesos cognitivos, pues la neocorteza, desde donde nace la racionalidad propiamente tal, surge evolutivamente del sistema límbico, emocionalidad. (Jiménez, 2001).

Como lo señala Jiménez (2001), debido a la situación de distensión neuronal la cual genera bienestar y tranquilidad, reduciendo en el ser humano la tensión resultado de la producción de neurotransmisores como las encefalinas y las endorfinas, liberadas cuando el sujeto juega a nivel empírico, es en este momento cuando se produce, según Jiménez, un estado propicio para el acto creador y para el aprendizaje.

Por otro lado el investigador Rubio Camarasa (1980:8), señala que “En cuanto a los aspectos competitivo y colectivo del juego, los individuos aprenden a pensar en las consecuencias de su participación, a estudiar, a captar nuevos modos de adaptación, a tener visión de contexto en que se desenvuelven, a rivalizar en forma individual y en grupo y a desarrollar actitudes de índole moral”.

Las razones antes mencionadas son las que revelan por si mismas, la ventaja de utilizar el juego como estrategia metodológica en el sistema educativo, en todos sus niveles, preescolar, educación básica, educación media y educación superior.

3.3- DESVENTAJAS COMO PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO.

Una de las principales desventajas que se le podría atribuir a esta práctica metodológica, como ya lo mencionó Jiménez (2001) es su mala utilización debido a los fines que se le otorgan al juego.

Como ya nos lo mostraron Jiménez (2001) y Gadamer a su vez, es exactamente en éste punto donde se produce uno de los grandes conflictos entre el juego y la educación. Ya que, es aquí donde surge la gran dificultad de los y las docentes al querer volverlo didáctico, sin considerar que las características de éste percibidas por los estudiantes en el espacio del ocio, son muy diferentes a las del juego en un espacio normado y normativizado como es el de la escuela. (Jiménez, 2001).

Tal ves el sentido que nosotros como docentes le estemos otorgando no es el mismo que ellos como estudiantes le estén viendo. “La percepción que tiene un alumno de una actividad concreta y particular de aprendizaje no coincide necesariamente con la que tiene el profesor; los objetivos del profesor y el alumno, sus intenciones y sus motivaciones al proponerla y participar en ella son a menudo diferentes.” (Salvador, 1988: 198)

Como mencionó Gadamer, si queremos utilizar correctamente el juego como un apoyo metodológico en la enseñanza, debemos provocar que el juego deje de ser juego y se convierta en un ejercicio (Jiménez 2001). Y para ello deberemos darle nosotros como docentes un sentido y el alumno a su vez, otorgarle un significado al juego y de esta forma

convertirlo en un ejercicio lúdico, que presente un fin específico, cualquier este sea, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Utilizamos el término sentido con el fin de subrayar el carácter experiencial que, en buena lógica constructivista, impregna el aprendizaje escolar”.(Salvador, 1988:198).

“En definitiva, todo parece indicar que el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que él y el docente le atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje”. (Salvador, 1988:199)

“El juego educativo es una actividad que posee las mismas características del juego y las mismas propiedades, pero que no procede espontáneamente del estudiante. El juego educativo es propuesto por el adulto con una intención dirigida selectivamente hacia uno o varios factores que se sitúan en los terrenos afectivos, cognoscitivo o motor” (Lamour, 1991:80).

De esta manera, nosotros como docentes somos los responsables, en todo sentido, de que al utilizar el juego como práctica metodológica, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, esto sea de manera adecuada, considerando las características particulares de los y las estudiantes, que podrían provocar, al no ser consideradas, que el juego se convierta en un procedimiento metodológico desfavorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.4- EL JUEGO EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Es sabido que desde tiempos pasados las y los estudiantes de educación media de nuestro país han tenido que dedicarse por años exclusivamente a las clases frontales, y a estrategias tradicionales reduccionistas y monológicas, mientras que el juego ha sido condenado como algo indeseable y contradictorio para este nivel escolar. (AIN, 1979).

“Los sistemas escolares ancestralmente han valorado al estudiante tranquilo y silencioso, matando así la espontaneidad e incluso la creatividad”. (AIN, 1979:12).

Elogiando a este estudiante silencioso y resignado, se esta coartando implícitamente al estudiante impetuoso, dinámico, y no se esta considerando el verdadero valor que tiene una o un estudiante crítico, reformador, kinestésico entendiéndolo en el sentido de personas activas en todo el sentido de la palabra.

“Un joven lleno de energía, espontaneidad e imaginación puede ser considerado como majadero o problemático por sus padres. Sin embargo, puede que éste aprendiendo más de la sabiduría de la vida y habilidades de vivencia del juego”. (AIN, 1979:14).

En este sentido, a mi parecer, la educación y especialmente en este caso la educación media, puede dar marcha atrás a esta tendencia, reconociendo la importancia del juego, incluyendo actividades dentro de los sistemas escolares que alienten actitudes lúdicas, que por sus características mencionadas anteriormente, son positivas, y a la vez, muy atractivas.

Cuando la o el joven entra a la educación media, normalmente observa un cambio súbito. Los maestros ya no lo tratan en la forma que antes, las actividades se vuelven más monotemáticas y frías, la parte ven que toda la parte lúdica de su educación se quedo atrás en la enseñanza básica. (AIN, 1979).

“El juego y las recreaciones difieren según la edad, el sexo, el medio social y físico, los antecedentes culturales, la situación económica y por supuesto las personas. Los educadores necesitan entender a los adolescentes, sus intereses, aspiraciones y problemáticas por completo, con el fin de introducir y revivir el juego en el proceso del aprendizaje”. (AIN, 1979:15)

A mi parecer, la adecuada utilización del juego como estrategia metodológica en enseñanza media tiene estrecha relación con que las y los educadores entiendan a los adolescentes, sus intereses y problemáticas por completo, ya que esta es la única forma, como lo señalo Jiménez (2001) de que la estrategia sea beneficiosa para las y los estudiantes y no coarte sus potencialidades.

3.5.- CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN MEDIA EN SUS DIFERENTES ÁREAS DEL DESARROLLO (FÍSICO – COGNITIVO Y SOCIOCULTURAL)

Al hablar de educación media, no podemos dejar de pensar en la adolescencia y todo lo que ello significa. No es fácil una definición lo suficientemente precisa de la adolescencia, cuando menos si se quiere superar la definición clásica, que la considera como la fase de transición entre la infancia y la adultez ocupando, por lo tanto, la segunda década de la vida. Lo cierto es, que se trata de una etapa del ciclo vital, caracterizada por profundos cambios físicos, psicológicos y sociales. (Bruzzone: 1993).

“Es en la adolescencia cuando se produce uno de los cambios más significativos en los seres humanos: el individuo pasa de la vida familiar a la existencia cultural. La adolescencia es, además, y junto con lo anterior, una etapa de destrucción, construcción y reconstrucción del aparato mental, un periodo en que el pasado, el presente y el futuro se entretejen con hilos de fantasías y deseos q no siguen una cronología lineal.” (Bruzzone: 1993: 33)

Como menciona Bruzzone (1993), un modo de enfocar la adolescencia es considerarla transcurriendo básicamente sobre cuatro carriles del desarrollo: somático, emocional, cognitivo y social. Bruzzone alude que es evidente que están imbricados, que en todos los adolescentes encontraremos cambios en estas cuatro áreas, el como y el cuando es propio para cada uno de ellos. Esto quiere decir que, la secuencia de acontecimientos no es la misma para todos, que la velocidad con que estos cambios se presentan, también es

individual. En síntesis se puede afirmar que el desarrollo global se presenta como una entidad original, aunque sin duda obedece a leyes genéticas generales.

3. 5. 1 DESARROLLO SOMÁTICO O ANATÓMICO.

En relación al desarrollo corporal, se observa que la transformaciones fisiológicas y morfológicas que se producen en la adolescencia constituyen uno de los acontecimientos mas importantes de este periodo del desarrollo; tanto es así, que los cambios puberales son considerados por muchos autores como señal de inicio de la adolescencia. (Bruzzone: 1993)

“Es lo clásico, empezar la representación del crecimiento físico, por el crecimiento de allá, que es muy espectacular. La curva correspondiente se caracteriza porque tiene un pico de crecimiento, pico que es más alto y a la vez más tardío entre los muchachos, y se produce en general, mientras cursan la enseñanza media. En las niñas es diferente, ingresan a ella con su talla definitiva.” (Bruzzone: 1993:35)

Las diferentes partes del cuerpo no se desarrollan con la misma velocidad: la cabeza, las manos y los pies alcanzan primero su tamaño adulto; le siguen las piernas. Para Tanner, (1971), “Un muchacho dejará de crecer en la talla de sus pantalones (al menos en longitud) un año antes de lo que lo hará su chaqueta”. (Citado por Bruzzone, 1993:35).

En lo que se refieren la diferenciación sexual: caracteres secundarios, menstruación en las niñas, y primera eyaculación en los varones, con un amplio margen de diferencias inter individuales. (Bruzzone, 1993). Es por esto, que en edades cronológicamente

similares, los adolescentes podrían encontrarse en momentos muy distintos de su crecimiento físico.

“La mayor variabilidad para los hombres se sitúa entre los 13 y 16 años, en los que igual podemos encontrar adolescentes que no han comenzado siquiera su crecimiento físico y otros que han alcanzado una madurez prácticamente completa. Para las muchachas, esta edad oscila entre los 11 y 14 años de manera que, cuando ingresan a la enseñanza media su crecimiento físico está casi terminado”. (Bruzzone, 1993:35)

“Sabemos que es la maduración de la unidad gónada trófica hipotálamo hipofisiaria la que pone en marcha la actividad endocrina que desencadena la pubertad. Aún en este terreno se producen interacciones y ya nadie duda de la influencia de factores psicológicos en el funcionamiento hormonal. También, clínicamente se observa la influencia de factores ambientales en la edad de comienzo del crecimiento puberal.” (Bruzzone, 1993:35)

“Se ha observado que en las últimas décadas existe una tendencia a un desarrollo más importante en la talla y a una mayor precocidad en el desarrollo puberal. La mayoría de los autores están de acuerdo en que la interpretación de tales evoluciones históricas puede atribuirse a cambios ambientales, especialmente alimentarios.” (Bruzzone, 1993:36)

Es evidente que los cambios corporales de la adolescencia, por su relativa brusquedad y por el hecho de ser vividos socialmente como una transformación cualitativa, no pueden dejar de tener una repercusión sobre el plano psicológico. Se observa con frecuencia inquietud, ligada a una sensación de desconcierto, de anormalidad corporal, a menudo no justificada. (Bruzzone, 1993)

De esta manera, perfilamos una importante tarea, propia de la adolescencia, cual es la adaptación a una nueva imagen corporal, con la cual necesita identificarse y construir su representación mental, tarea nada fácil cuando, como hemos señalado, el periodo de cambios físicos se prolonga en el tiempo. (Bruzzone, 1993).

Hemos visto la importancia de los cambios corporales en los adolescentes. Desde esta perspectiva las actividades escolares, como los juegos, el deporte y gimnasia, pueden ser un terreno propicio para ayudarlos a conectarse con este nuevo cuerpo distinto, cualitativa y cuantitativamente, del cuerpo infantil. (Bruzzone, 1993)

“Los profesores por tanto tienen la posibilidad de ayudar a sus alumnos en estas dificultades. Dentro de las actividades para los muchachos, todo aquello que estimule el desarrollo muscular, será seguramente motivante. En síntesis, tener en cuenta que una tarea importante, es el logro de la identidad sexual de género; por lo tanto, toda actividad que los haga más femeninas y a ellos más varoniles, estará ayudando a resolver esta tarea adolescente.” (Bruzzone, 1993:36)

De esta forma, llama la atención la poca valoración que se le da tanto en el currículo como en la infraestructura, a estas actividades, a pesar de ser el cuerpo adolescente el escenario, y muchas veces, el porta voz del desarrollo y de la conflictiva etapa que atraviesan. Cuando los adultos les presentamos algo ya desvalorizado, facilitamos la desvalorización en nuestros jóvenes, que de esta manera eluden cuando pueden el encuentro con su cuerpo a través de juegos o de ejercicios físicos. (Bruzzone, 1993)

3. 5. 2 DESARROLLO EMOCIONAL.

“Dentro de la perspectiva dinámica se considera que los cambios somáticos de la pubertad son los desencadenantes de los cambios psicológicos de la adolescencia. Estos cambios suponen una reestructuración del aparato mental, que tiene que adaptarse a las nuevas demandas instintivas y al desarrollo de nuevos lazos objetales. Para enfrentar el aumento de las pulsaciones, especialmente sexuales y agresivas, el yo del adolescente debe cambiar, fortalecerse, por que el aparato mental infantil con que cuenta el joven de 10-11 años no es capaz de conciliar las demandas instintivas con las exigencias de la realidad.” (Bruzzone, 1993: 37).

“Cuando los niños son pequeños, frente a las situaciones que exigen un yo más fuerte, los padres viene en su auxilio, y cumplen funciones de yo auxilia; es decir, hacen cosas, resuelven problemas que el niño por sí mismo aun no puede enfrentar. A medida que crece, el yo infantil va lentamente haciéndose cargo de estas necesidades, siempre que ellas no sean excesivas. Este equilibrio se rompe con el brusco aumento pulsional, que no dio tiempo al yo para adaptarse, lo que lo hace parecer como debilitado. Esta debilidad es aparente, no es que el yo se haga mas frágil, sino que aumentan las presiones sobre él; lograr un nuevo equilibrio entre las exigencias del mundo interno y de la realidad, estructurar el aparato mental de manera que el yo, nuevamente lo dirija, es una de las tareas centrales de la adolescencia.” (Bruzzone, 1993: 37)

“otra tarea muy importante es el logro, al final del proceso adolescente, de un estable sentimiento de ser uno mismo, aún en medio del cambio”. (Bruzzone, 1993:37)

Bruzzone alude a “Blos (1962) en su clasificación de la adolescencia, los adolescentes que cursan la educación media, corresponde, a lo que él ha denominado adolescencia propiamente tal, que agrupa a los jóvenes de 14 y 18 años aproximadamente. Esta fase se caracteriza por la gran riqueza y profundidad de la vida emocional, la fantasía y la creatividad están en la cúspide de este periodo”. (Bruzzone, 1993:38)

Bruzzone menciona a su vez que es en este periodo donde se perfila claramente un avance hacia la posición heterosexual, o más bien, esta organización, mientras esté incompleta, gana en claridad e irreversibilidad; de este modo, las pulsiones amorosas se dirigen a la búsqueda de personas no incestuosas del sexo opuesto. (Bruzzone, 1993).

“Otra característica de esta fase es la gran importancia que adquieren los órganos de los sentidos, lo que emite una percepción hiper aguda de las realidades, con especiales características.” (Bruzzone, 1993:39)

Bruzzone hace alusión a que el aumento de las tensiones instintivas durante toda la adolescencia genera un aumento de tensión en el aparato mental lo cual genera angustia. Para evitarla, el adolescente descarga parcialmente estas tensiones al exterior, vía expresión motora, especialmente a través del deporte, juegos, bailes, etc. (Bruzzone, 1993)

3.5.3. DESARROLLO COGNITIVO.

Según Bruzzone (1993), en el plano del pensamiento, se les plantea una nueva y fundamental tarea a los adolescentes: acceder al estadio del pensamiento formal, el cual se va constituyendo progresivamente desde los 11-12 años, para llegar a formar parte del bagaje cognitivo de la casi totalidad de los adolescentes entre 17-18 años.

“Piaget entiende por razonar formalmente, la forma de razonar, independiente de las propias creencias o situándose en el punto de vista del otro.” (Bruzzone, 1993:42).

“Desde los 11-12 años aparecen en la mente del adolescente pensamientos hipotéticos-deductivos. Antes de estas edades los niños experimentan dificultades para deducir las consecuencias de las premisas en las que no creen o les parecen imposibles” (Bruzzone, 1993:42)

“Piaget también plantea que las interacciones entre pares por la reciprocidad que susciten y por los desequilibrios que provocan en el plano de las ideas, (discusiones, desacuerdos entre distintos enfoques de la misma realidad) son también fuente de progreso operatorio, pero, a su vez, el desarrollo de esta modalidad de pensamiento tendrá consecuencias sobre las interacciones sociales” (Bruzzone, 1993:43).

Según menciona Bruzzone, este desarrollo cognitivo influirá de una manera significativa en lo que se refiere a las ideas y a las representaciones mentales de todo tipo. (Bruzzone, 1993).

“Etchegaray en su documento “Los jóvenes, su percepción y situación en la educación media” (1990), señala que al averiguar acerca de cuál sería la función de la educación media, el 2 por ciento de los jóvenes piensa que “debe ser un lugar en que se aprenda a pensar por si mismo”; sin embargo, la expectativa de que así sea, es percibida por un número bastante menor, el 67,4 por ciento” (citado por Bruzzone, 1993:43)

“Esta es también, a mi juicio, la más importante, entre muchas, de las funciones de la educación media. Para lograrla debería modificarse radicalmente la metodología actual, en que hay, generalmente un o una profesora que dicta su clase y un grupo de estudiantes, que pasivamente recibe. De esta manera los y las jóvenes son expertos repetidores de textos, sin posibilidad de enjuiciar críticamente el contenido.” (Bruzzone, 1993:43)

“Si pensamos que el logro de este desarrollo cognitivo consiste en acceder a pensar abstractamente, el trabajo grupal donde la discusión sea posible, con análisis de textos cuyos contenidos los toquen emocionalmente. (Bruzzone, 1993:43)

“Hasta aquí es claro que es imposible no considerar las variaciones individuales en las distintas áreas del desarrollo; es posible, por tanto, pensar la existencia de un currículo flexible, de acuerdo a las capacidades cognitivas alcanzadas.” (Bruzzone, 1993:43)

3.5.4 DESARROLLO SOCIAL.

En el plano social, la adolescencia se caracteriza por la búsqueda de independencia, que permita una verdadera autonomía y por una integración en la sociedad, en sus términos más amplios, ya no mediatizada por la familia. (Bruzzone, 1993).

Bruzzone (1993) menciona que, clásicamente se considera que los adolescentes tiene que enfrentarse a situaciones sociales donde los roles son ambiguos. Además, el joven tiene que aprender nuevos roles sociales, por ejemplo, el que se refiere a la inserción laboral. (Bruzzone, 1993)

Bruzzone menciona que “se pueden distinguir tres tipos de dificultades psicológicas ligadas a los roles:

- a. cuando según las situaciones sociales debe desempeñar roles contradictorios, pues se esperan de él comportamientos diferentes, por ejemplo, un adolescente de quien se espera sea un hijo sumiso y obediente, pero que, en tanto pareja, tiene que manifestar iniciativa e independencia;
- b. conflictos en el seno mismo del rol, por ejemplo, estudiante que frente a un profesor autoritario debe someterse y frente a un maestro tolerante puede disentir.

- c. En el caso de los nuevos roles cuando no hay puente entre los nuevos roles y los viejos roles o cuando el segundo estado supone algo no aprendido, por ejemplo pasar del medio escolar al mundo del trabajo.” (Bruzzone, 1993:44)

Además, Bruzzone (1993) menciona que, durante la adolescencia los mismos roles tiene a modificarse; menciona que, a medida que crecen se les exigirá a los adolescentes, mas autonomía en el trabajo escolar y mayor responsabilidad personal e la familia.

Bruzzone destaca la enorme importancia que tiene en la socialización de los adolescentes el grupo de pares.

“El grupo de pares ocupa un lugar muy destacado, a causa de su influencia sobre el desarrollo social de los adolescentes.” (Bruzzone, 1993:45)

“Se puede presumir que las interacciones del adulto están, en parte, determinadas por las modalidades de las interacciones entre pares durante a infancia y la adolescencia” (Bruzzone, 1993:45)

Bruzzone destaca la importancia del trabajo grupal durante el proceso de aprendizaje. Pero este para que logre los estimular verdaderamente el desarrollo del pensamiento formal, es necesario que los grupos de compañeros sean elegidos al azar, en los cuales hay diferentes maneras de mirar la realidad. (Bruzzone, 1993)

Si bien es obvio que no se puede diseñar una estrategia educativa para cada adolescente que esta en el sistema escolar, es igualmente obvio que no se puede excluir por

ningún motivo la realidad psicológica del joven a quien va dirigidos todo el esfuerzo educativo.

Como señala Bruzzone (1993), hay una característica que recorre todo el proceso adolescente en las diferentes áreas del desarrollo, y el cual nosotros como docentes deberíamos tener siempre en consideración al aplicar una práctica metodológica, cualquiera esta sea, y es el hecho de que los adolescentes son inmaduros, en todo los ámbitos ya mencionados, somático, emocional, social, etc. y que una de las metas que tiene el adolescente voluntaria o involuntariamente es poder alcanzar justamente la madurez.

3. 6. EL ROL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA Y EL JUEGO COMO METODOLOGÍA

Es posible indicar, que el objetivo primordial de la enseñanza media, radica en ayudarle al estudiante a desarrollar su mente y sus potencialidades intelectuales, sensitivas, afectivas, físicas, de modo armonioso. Para ello, considerando las características propias del juego, se puede decir que la utilización éste como estrategia metodológica, o de actividades lúdicas propiamente tal, son una gran ayuda para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los adolescentes, eso si sin olvidar y considerando para ello, como ya lo menciono Bruzzone (1993), las características propias adolescentes, ahora los juegos deben evitar esta apariencia infantil que se les podría atribuir y se deben contextualizar al nivel y a la edad de los estudiantes de educación media.

José Carrasco (1997:239-240), elabora una serie de principios básicos para la motivación de nuestros estudiantes de educación media. Principios que se pueden relacionar perfectamente con las características, anteriormente mencionadas del juego. A continuación se presentan los siguientes.

- **Principio I:** La elaboración de las actividades escolares genera motivación intrínseca.
- **Principio II:** El aprendizaje operativo y participativo resulta más motivante que el aprendizaje individualista competitivo.
- **Principio III.** La tarea creativas son más motivadoras que las repetivas”.
- **Principio IV:** La motivación es el efecto del descubrimiento de un valor.
- **Principio V:** El profesor que posee las adecuadas cualidades humanas consigue que sus alumnos estén mas motivados.
- **Principio VI:** Las expectativas del profesor son profecías que se cumplen por si mismas. El alumno tiende a rendir lo que el profesor espera de él.
- **Principio VII:** El profesor deberá condicionar nuevos motivos deseables y explorar los muchos que están presentes en cada educando.

- **Principio VIII:** El reconocimiento de los resultados por parte de los alumnos es un fuerte estímulo para corregir errores, mejorar y obtener más rapidez y exactitud.
- **Principio IX:** La organización flexible de un grupo aumenta la motivación intrínseca.
- **Principio X:** Las actividades deben graduarse de tal forma que, a partir de los más fáciles, el alumno vaya obteniendo éxitos sucesivos.
- **Principio XI:** La motivación aumenta cuando las actividades didácticas utilizadas son las adecuadas.
- **Principio XII:** Los estudiantes deben ver plasmada en hechos prácticos las teorías estudiadas previamente.
- **Principio XII:** Motivar es predisponer a los alumnos para el esfuerzo. Es ofrecer razones, motivos de valor capaces de despertar en los estudiantes atención e interés. Por eso es necesario valorar las tareas y esfuerzos realizados por los alumnos, ya que sino se hace durante algún tiempo, la motivación inicial tiende a extinguirse y, en consecuencia, desciende el nivel de rendimiento.

Cabe señalar en relación a los XIII principios planteados por anteriormente por Carrasco (1997), la relevancia de algunos de ellos, los cuales se consideran los más pertinentes en relación al tema de investigación, y se desarrollan a continuación.

- **Principio I:** La elaboración de las actividades escolares genera motivación intrínseca. Carrasco menciona que ocurre todo lo contrario con las tareas repetitivas y descontextualizadas. Esto se debe a que el aprendizaje es significativo cuando tiene sentido para el estudiante, cosa que no ocurre con el aprendizaje mecánico-memorístico.
- **Principio II:** El aprendizaje operativo y participativo resulta más motivante que el aprendizaje individualista competitivo Carrasco (1997) señala que sólo está bien usada y es eficaz la competición cuando se la pone en juego de forma grupal o el alumno la ejerce consigo mismo (autocompetición). Las estrategias operativas son más motivantes que las pasivas y dogmáticas. Por eso los resultados son mejores cuando el alumno se compromete en una determinada actividad o trabajo y participa activamente en su propio aprendizaje, descubriendo por sí mismo las novedades científicas. Por que el profesor que da autonomía en el trabajo, de forma que éste se realice sin coacción, promueve la motivación de logro y la autoestima. Por la misma razón, los profesores centrados en el control, disminuyen la motivación.

- **Principio V:** En relación a las cualidades del profesor y la motivación del estudiante.

Cabe afirmar que (Carrasco:1997:239):

1. La atmósfera interpersonal de comunicación en la que se desenvuelve la tarea ha de permitir al estudiante sentirse apoyado cálida y honestamente, respetado como persona y capaz de dirigir y orientar su propia acción.
2. Hay que evitar la represión pública, el sarcasmo, las comparaciones, la sobrecarga de actividades y, en general, todas las condiciones desfavorables para el trabajo escolar.
3. El profesor a de mostrar interés por cada estudiante: por sus éxitos, por sus dificultades, por sus planes... y que él lo note.
4. el elogio es útil si surge de un modo espontáneo, no es pensado con anterioridad y se dirige a un trabajo o esfuerzo concreto.
5. En resumen, la actitud positiva del profesor actúa como un poderoso factor de motivación en sus alumnos, ya que provoca en ellos actitudes positivas hacia su persona y el trabajo escolar.
6. Los alumnos declaran sentirse más motivados por el profesor que prepara cuidadosamente sus clases y actividades, que sabe organizar el trabajo, que exige de forma razonable un rendimiento proporcionado, que revisa las tareas y corrige a tiempo los exámenes, que da a conocer los objetivos que se pretenden

alcanzar en cada unidad didáctica, es decir, que actúa acertadamente desde el punto de vista profesional.

- **Principio VII:** El profesor deberá condicionar nuevos motivos deseables y explorar los muchos que están presentes en cada educando. Hay que tener en cuenta las diferencias individuales en la motivación además se deben relacionar los temas a tratar con los intereses, necesidades y problema propios de cada edad o fase de la vida, siempre que sea posible. Carrasco (1997) señala que, el proceso es más rápido cuando los alumnos reconocen que la actividad coincide con sus intereses inmediatos.
- **Principio X:** Las actividades deben graduarse de tal forma que, a partir de los más fáciles, el alumno vaya obteniendo éxitos sucesivos. El grado de dificultad de la tarea ha de ser el adecuado, favoreciendo el “próximo paso” de los estudiantes. Si la exigencia es poca porque la actividad es percibida como muy fácil, los alumnos (especialmente los más brillantes, que reaccionan ante el reto) pierden el interés. Si la dificultad es excesiva por que la actividad es percibida como muy difícil, pierden asimismo el interés todos los alumnos, especialmente los menos capaces. Este principio es uno de los más importantes ya que nos muestra cual debe ser el rol de los docentes frente a la motivación y a las actividades de los estudiantes.

Cualidades el juego como recurso metodológico reúne completamente si deseamos utilizarlo.

Cualidades que han de reunir (Carrasco, 1997:243):

1. Que la actividad permita al alumno tomar decisiones razonables sobre cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
2. Que la actividad estimule al alumno a comprometerse en la investigación de ideas y su aplicación a los problemas personales y sociales.
3. Que la actividad implique al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, etc.
4. Que la actividad puede ser cumplida por los alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos.
5. Que la actividad estimule a los estudiantes a examinar ideas o aplicar los procesos intelectuales en nuevas situaciones.
6. Que la actividad exija a los estudiantes a examinar ideas o aplicar los procesos intelectuales en nuevas situaciones.
7. Que la actividad exija a los estudiantes examinar temas o aspectos en los que no se detiene normalmente el estudiante.

8. Que la actividad obligue a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso o crítica, lo que supone salirse de caminos trillados.
9. Que la actividad comprometa a los alumnos a la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas.

Requisitos (Carrasco, 1997:244):

1. Deben considerarse medios y no fines.
2. Deben ser apropiadas al grado de madurez de los alumnos.
3. Han de ser variadas tanto en su contenido como en su forma de realización.
4. Serán asequibles a las posibilidades de la escuela y del mismo local.
5. Deben indicar con claridad lo que hay que hacer.
6. Hay que informar exactamente de cómo hay que hacer lo que se pide.
7. Hay que exigir al igual que en las otras actividades tradicionales constancia, seriedad y responsabilidad en su realización.
8. Durante la realización de las actividades es necesaria la asistencia y estímulo del profesor a los estudiantes.

9. En consecuencia hay que seleccionar todas las actividades cuidadosamente.

Directrices psicológicas: según Carrasco (1997:245) importa fundamentalmente que:

1. El estudiante esté bien motivado con la actividad.
2. Haya logrado una buena comprensión inicial para que las primeras realizaciones no estén plagadas de errores, y se obtengan respuestas correctas tan pronto sea posible.
3. Se asigne preferencia a la práctica distribuida y continuada en la fase de adquisición del automatismo, y que se programen períodos de práctica cada vez más esparcidos, aun después de esa adquisición, a fin de proteger el aprendizaje del olvido.
4. Los ejercicios correspondan al nivel de maduración del alumno.
5. No haya interferencia negativa de aprendizajes anteriores.

Orientaciones didácticas: Carrasco (1997:246) sugiere al docente que:

1. Seleccione ejercicios valiosos y adecuados a los objetivos que pretende alcanzar.
2. Disponga los ejercicios por orden de dificultad creciente.

3. Formule los ejercicios con datos reales, o solicite la realización del ejercicio en situación real.

Condiciones necesarias (Carrasco, 1997:246):

1. Deben estar muy bien relacionadas con el objetivo y con el contenido de la unidad que se estudia.
2. Deben ser posibles, tanto en lo referente al tiempo referido para la ejecución como en lo que respecta al grado de dificultad que ofrecen.
3. Se debe incentivar y motivar intensamente al que aprende, para la actividad; esta motivación depende fundamentalmente de que el alumno haya captado la naturaleza del trabajo su valor real, y haya sido convencido de que podrá realizarlo por que no se sitúa más allá de su capacidad, aunque puede constituir un desafío a su imaginación, creatividad y tenacidad.

3.7. COLEGIO ALIWEN DE LA CIUDAD DE VALDIVIA.

Como anteriormente ya se mencionó, las innovadoras características pedagógicas del colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia, fueron las que motivaron la realización de la investigación en este establecimiento; particulares características pedagógicas que como lo señalan en su proyecto educativo institucional, también están relacionadas con la utilización del juego como estrategia metodológica.

Debido a las crecientes necesidades de la educación y de la sociedad en general. Este establecimiento educacional nació como la misma comunidad lo explica, gracias a un grupo de madres, padres y educadores que decidió construir las alternativas educativas que deseaban para sus hijos e hijas y estudiantes.

En su proyecto señalan que dada la ausencia de opciones congruentes con su manera de entender el aprendizaje y las experiencias de vida que este según su visión educativa integral, necesariamente debe convocar, decidieron trabajar conjuntamente en ello y fue de esta forma como luego de meses de trabajo dieron origen al proyecto educativo Aliwen, inspirado en la metodología Montessori, y en la búsqueda de formas de trabajo colaborativo que permitan la integración genuina de estudiantes, educadoras y educadores y familias.

Actualmente en la ciudad de Valdivia el colegio Aliwen es el único establecimiento con un proyecto educativo inspirado en el método Montessori.

“El método Montessori es un proceso educativo elaborado desde principios del siglo veinte por la Doctora María Montessori. Basada en la observación del desarrollo de la

maduración cognitiva en niños de diversas edades, situación social, culturas y discapacidades cognitivas, Montessori postuló que el desarrollo cognitivo del niño hasta la edad adulta, ocurre en etapas características:

- En una primera etapa, que va desde el nacimiento hasta alrededor de los seis años, los niños son exploradores sensoriales, construyendo su intelecto al observar todo aspecto de su ambiente, lenguaje y cultura.
- Una segunda etapa, desde los seis hasta los doce años, los niños llegan a ser exploradores conceptuales, desarrollando sus capacidades de abstracción e imaginación lo cual les permite aplicar los conocimientos para descubrir y expandir aún más su concepción del mundo.
- Entre los doce y los dieciocho años, los niños llegan a ser exploradores humanísticos, buscando comprender su lugar en la sociedad y su oportunidad de contribuir a ella.
- Desde los dieciocho a los veinticuatro, como adultos jóvenes, llegan a ser exploradores especializados, buscando un nicho desde el cual realizar su propia vida en sociedad.” (“Nuestro proyecto Montessori”).

Es relevante mencionar que, a partir de estas observaciones Montessori propuso que para desarrollar el potencial de aprendizaje de cada niño era necesario organizar y preparar un ambiente de tranquilidad y de trabajo, con diferentes espacios diseñados específicamente

para el desarrollo de una habilidad cognitiva. A estos espacios los llamó “*el ambiente preparado*”.

En estos espacios, la dinámica habitual de trabajo consiste en que el guía presenta al niño los diferentes materiales de aprendizaje disponibles y les entrega indicaciones sobre su uso. A partir de ese momento el niño puede experimentar con las diferentes posibilidades de utilización que cada material plantea. El guía no interviene en este libre experimentar del niño y sólo lo hace en situaciones específicas con el propósito de lograr un objetivo de aprendizaje. En otras ocasiones, el guía plantea el trabajo a través de temas que distribuyen a grupos pequeños de niños.” (“Nuestro proyecto Montessori”).

Las características fundamentales del proyecto educativo Aliwen y las cuales motivaron la investigación fueron ante todo las relacionadas con una educación basada en experiencias de vida lo cual permita construir conocimientos activos lúdicos y dinámicos, directamente conectados con el mundo en que vivimos, y no, como lo mencionan en su proyecto, burbujas académicas en las que los educadores y educadoras reproducen saberes inertes y preestablecidos haciendo caso omiso de las inquietudes de los escolares.

Ellos exponen en su PEI que los estudiantes, no sólo aprenden por la explicación y la demostración sino que, sobretodo, por la experimentación directa con su entorno. Es decir, aprenden de la experiencia vivida. Y lo más importante, es que señalan que el estudiante aprehende de su entorno a través de la acción, **el juego** y el trabajo motivado que lo conectan con su propia misión en el mundo, y no por medio de lecciones aisladas como burbujas que se le imponen externamente desde un “deber ser”. Enfatizando en que cada

estudiante tiene derecho de aprender a su propio ritmo a través de experiencias que tengan en cuenta lo particular de su entorno.

“Cada niño se construye a sí mismo, sin disociar sus maduraciones afectiva, física, intelectual y social en un proceso dinámico en que la calidad de la interacción con otros, con su entorno y con su propia búsqueda son fundamentales.” (PEI. Colegio Aliwen)

Del mismo modo, señalan en su PEI que, el deseo planteado en este proyecto educativo porta en sí mismo un proyecto de sociedad nueva. Indican que en él los modos de vida de cada integrante, las diferentes formas de operar en el mundo, la preocupación de aprender de nuevas maneras, la apertura de las salas de clases a la comunidad, la voluntad de apropiarse de un saber, de desarrollar un sentido crítico, de vivir un pluralismo en los hechos, de promover el desarrollo global de las personas, delinean una manera de vivir en esta tierra.

Se puede advertir que en su proyecto educativo, se encuentran implícitas las variadas prácticas pedagógicas, que son las herramientas del trabajo cotidiano con las que se desenvuelven en el establecimiento Aliwen. Estas herramientas se basan en los intereses, las competencias y las voluntades de los niños y niñas, los y las docentes y las familias.

Asimismo, como lo mencionan en su PEI, es sorprendente que en la práctica tradicional de la educación los planteamientos referidos al método Montessori, estén lejos de tomarse en consideración, considerando que ellos fueron planteados hace casi un siglo y que, gracias a numerosos estudios en el campo de la psicología y la neurobiología del

aprendizaje -paulatinamente desarrollados durante los últimos 20-30 años- los planteamientos de Montessori se mantienen actuales.

Fue así, como estas distinciones pedagógicas me incentivaron a desarrollar la investigación en este establecimiento, ya que este aprehender por la experiencia, mediante la acción, el juego y el trabajo colaborativo, son como lo mencionan en el PEI, el principio para que los y las estudiantes se motiven realmente con la educación y le encuentren un lugar significativo en sus vidas. De tal manera, conociendo el proyecto educativo observamos que poseen una visión integral y holística de la educación. Visión que corresponde íntegramente a las que se deberían tener actualmente en todos los establecimientos educacionales, considerando todos los aspectos presentes de nuestra educación y sociedad en general.

4. METODOLOGÍA.

La presente investigación es un estudio de caso intrínseco.

Stake (1999,11), se refiere al estudio de caso de la siguiente forma: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Stake (1999: 16) considera que un caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. Ello quiere decir que, como diseño, puede ser utilizado para estudiar sistemáticamente un fenómeno. En tal sentido, nos sirve para entender y describir procesos y no esperar que a través de él, se describan comportamientos esperados. Stake, hace la distinción entre estudios de caso intrínseco, instrumental y colectivo. Considerando la investigación realizada en el establecimiento Aliwen, es un estudio de caso intrínseco, ya que el caso se percibe como algo de interés particular, es en sí mismo importante y no tiene como especial intención construir teoría.

Este estudio de caso intrínseco, en el establecimiento Aliwen de la ciudad de Valdivia, tiene como objetivo general la descripción mediante situación observada, del uso del juego como estrategia metodológica en la enseñanza media del establecimiento, para ello se realizaron observaciones directas en aula en los dos cursos de enseñanza media que posee el establecimiento hasta éste momento, tomando registro anecdótico de los juegos que se realizaron. Conjuntamente, se utilizó una lista de cotejo con la que se llevó un registro del número de clases en las cuales se utilizaba el juego como estrategia metodológica.

La metodología de este estudio de caso intrínscico, se basó inicialmente en la revisión de material bibliográfico de diferentes autores y teorías que se han referido al juego, estudiado a la vez el PEI del establecimiento Aliwen, lugar donde se efectuó específicamente la investigación. Posteriormente, se realizaron observaciones directas en aula, abarcando todas las asignaturas de educación media, tales como: Biología, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Inglés, Física, Cs. Sociales, Música, Química, Educación Física, Nuevas Tecnologías, etc.; estas observaciones se iniciaron exactamente el día lunes 27 de octubre de 2004 hasta el día 12 de noviembre de 2004, llevando registro anecdótico de las 308 horas observadas en el establecimiento Aliwen de la ciudad de Valdivia, aplicando conjuntamente una lista de cotejo sobre el número exacto de clases donde se utilizó el juego como estrategia metodológica en la enseñanza media del establecimiento Aliwen de la ciudad de Valdivia.

Subsiguientemente, se analizaron los registros haciendo un estudio de frecuencia con que se utilizaba el juego como estrategia metodológica en educación media y asimismo, los tipos de juegos observados en aula, Para posteriormente establecer el análisis de la información recaudada, haciendo una categorización de los tipos de juegos observados en aula, señalando finalmente conclusiones.

4.1. EL PROBLEMA.

El problema es la falta de investigaciones e información, sobre el juego y su utilización como estrategia metodológica en enseñanza media. Contextualizando el

problema, específicamente en la ciudad de Valdivia, en la enseñanza media del colegio Aliwen.

4.1.1 DELIMITACIÓN.

El problema en sí, está delimitado en la enseñanza media del colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia. Realizando la investigación en el segundo semestre del año 2004, iniciándose exactamente el día lunes 27 de octubre de 2004 hasta el día 12 de noviembre de 2004.

4.2. UNIVERSO DE LA INVESTIGACIÓN.

Como universo de esta investigación se tomó la totalidad de la enseñanza media del colegio “Aliwen” de la ciudad de Valdivia.

El universo en estudio lo forman todo el conjunto de los y las docentes de enseñanza media del colegio “Aliwen” y la totalidad de los estudiantes de enseñanza media de este establecimiento, los cuales corresponden a 8 estudiantes de primer año medio y a 12 estudiantes de segundo año medio. Sus edades fluctúan entre los 13– 18 años.

4.3. RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN.

Luego de la revisión bibliográfica sobre el juego, el proceso de investigación de campo se inició el día lunes 27 de octubre de 2004, con la observación directa en aula en los cursos de enseñanza media, primero y segundo año medio, tomando registro anecdótico sobre la utilización del juego como estrategia metodológica. Esta observación se realizó de manera alterna, con el objetivo de no influir en las prácticas pedagógicas de los y las docentes; realizando así observación un día completo en un sólo curso, o observando alternadamente por horas entre los dos cursos, con el objetivo de observar transparentemente que las prácticas y estrategias metodológicas usadas por los y las docentes no hayan sido modificadas por la realización de la investigación, ni por mi presencia en las aulas.

Para las observaciones en aula se elaboro una lista de cotejo: Se observa - No se observa; la cual se utilizaría posteriormente para establecer un estudio de frecuencia de las clases en las cuales se utilizó el juego como estrategia metodológica. Las observaciones se programaron hasta el día viernes 12 de noviembre de 2004, ya que hasta esa fecha la cantidad de horas observadas serían de 308 horas, tiempo suficiente como para adentrarme en la realidad misma del establecimiento educacional y poder verificar si se utilizaba el juego como una estrategia metodológica en la enseñanza media del colegio “Aliwen”.

Posteriormente, se procedió a realizar una categorización de los tipos de juegos, basándose en los registros tomados de las observaciones, y finalmente elaborar conclusiones finales.

5. ANÁLISIS DE DATOS.

Luego de efectuadas las observaciones en aula, se procedió al análisis de los registros y datos obtenidos de la lista de cotejo: Se observa – No se observa, el juego como estrategia metodológica en la enseñanza media del colegio Aliwen..

La investigación en campo se realizó desde el 27 de octubre de 2004 hasta el 12 de noviembre de 2004 en el colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia. Se procedió inmediatamente a llevar registro anecdótico sobre el juego como estrategia metodológica en enseñanza media, y a utilizar la lista de cotejo en las salas de clase de primero y segundo año medio, cursos que correspondían a la totalidad de cursos de enseñanza media en dicho establecimiento.

La información recolectada mostró los siguientes resultados:

Con un total de 308 horas observadas en 7 semanas, observando 44 horas semanales, con un total de 154 clases observadas entre primero y segundo medio; el estudio de frecuencia dio un porcentaje de 55.1% lo cual indica que efectivamente en 85 clases, se observó la utilización del juego como una estrategia metodológica en la enseñanza media del colegio Aliwen.

Observando paralelamente 25 diferentes juegos en las distintas asignaturas de educación media, constatando las características propias de libertad, límites, improductividad, placer, incertidumbre, fantasía, para que sea un juego y observando un sentido y las/os estudiantes otorgándole un significado convirtiéndolos así en ejercicios

educativos. Del mismo modo, se pudo advertir, en las observaciones, que las y los estudiantes recepcionaban agradablemente esta estrategia metodológica.

Por otro lado, se puede indicar que este porcentaje de 51,1 % de utilización del juego como estrategia metodológica en enseñanza media, revela la cercanía e importancia que le otorgan los agentes educativos del establecimiento Aliwen a esta respetable práctica pedagógica que por las características ya mencionadas, si se utiliza adecuadamente es una excepcional estrategia que debido a sus características lúdicas y de gran dinamismo y energía -características cien por ciento compatibles con las de los adolescentes de enseñanza media- debería ser efectivamente utilizada constantemente en todos los establecimientos educacionales de nuestro país.

A continuación se presentan los juegos observados en las 85 clases donde se utilizó el juego como una estrategia metodológica. Todos estos juegos poseen las características propias del juego ya que todos los juegos acá planteados,

- Se articulaban libremente, el o los jugadores en ningún momentos estuvieron obligados, pues como lo señalo Callois (1958) sabemos que se perdería su fin mismo de diversión atractiva y alegre, asimismo en ningún momento estos estaban dirigidos desde fuera siempre el que llevaba el control de todo era el o los mismos estudiantes.
- Además siempre la realidad en la que se desarrollo dicho proceso fue ficticio, en el sentido de que se estructuró en cada uno de los juegos mediante datos

reales y datos fantaseados, ideados, especulados, supuestos para la realización específica de cada uno de los juegos.

- Todos estos juegos poseían la característica de ser inciertos, lo que mantenía a el o los estudiantes en desafío permanente, haciéndole descubrir y resolver alternativas.
- Todos ellos eran improductivos, en el sentido mismo de que no producían bienes ni servicios, su interés fundamental no era el de arribar a la consecución de un producto final, sino la real importancia estaba en el proceso mismo, en el juego, lugar donde nos señaló Jiménez (2001) es el momento propicio para el acto creador debido al momento exacto de goce y distensión neuronal.
- Eran reglamentados, en el sentido como lo señaló Callois (1958) que durante su transcurso se van estableciendo leyes que se instauran momentáneamente que en este proceso son las únicas que cuentan.
- Y lo más relevante de todas las características del juego es su capacidad de producir placer, es decir como señaló Callois (1958), que la actividad en si promueve en forma permanente un desafío hacia la diversión. Este momento de goce de placer Jiménez (2001) lo atribuye a que en el momento en el que un individuo esta jugando a nivel empírico, se origina una producción de neurotransmisores como las endorfinas y encefalinas, las cuales son las responsables de producir un mayor estado de felicidad, placer pues bajan los niveles de tensión en el ser humano.

Además, podemos decir que cada uno de estos juegos, siendo juegos por poseer las características propias de este, también pasan a ser un ejercicio como lo mencionó Jiménez (2001) pues cada juego en cada uno de las diferentes asignaturas donde se utilizaron, estaba relacionado con una materia específica de la asignatura, lo que indica el fin pedagógico específico otorgado por el o la docente, con el fin que el alumno consiente o inconscientemente le otorgue un significado al proceso que está realizando. Como lo indicó Salvador (1988), todo parece indicar que el estudiante construye significaciones al mismo tiempo que le atribuye un sentido a lo que aprende, consciente o inconscientemente, debido en parte a los conocimientos previos que el estudiante posea y de su puesta en relación con el ejercicio.

Es así como, tomando en consideración los postulados de Callois (1958) y sobre todo de Jiménez (2001) sobre el tema, podemos decir que los juegos utilizados como estrategias metodológicas en enseñanza media del establecimiento Aliwen, si eran juegos por sus características propias de este, y a la vez se convirtieron en ejercicios pedagógicos por los fines específicos relacionados con alguna materia de la asignatura en la cual era utilizado.

Cabe mencionar, que de todos los postulados estudiados, a mi parecer, el planteado por Jiménez (2001) es el que posee la visión más sistémica, holística e integral sobre el tema del juego, ya que éste lo abarca desde un punto de vista biológico, social, psicoanalítico y al mismo tiempo educativo, diferenciándose de los otros autores estudiados, que si bien poseían razonamientos interesantes estos resultaban parciales, ya que sólo eran realizados desde un campo de estudio específico, como Huizinga (1938), por ejemplo sus visiones

resultaban reduccionistas, monológicas, sólo estaban consideradas bajo la premisa antropológica.

Por otro lado, con respecto a los nombres de los juegos, estos corresponden puntualmente a los utilizados por las y los docentes de las diferentes asignaturas. Son exactamente 25 juegos distintos los cuales se utilizaron alternadamente entre primero y segundo medio. Del mismo modo, algunos de los juegos se repitieron en varias de las asignaturas por los distintos docentes y en varias oportunidades. Además, algunos de los juegos duraban más de una clase, por lo que las clases donde se utilizó el juego iban sumando sin necesidad de que el juego varié; el mayor ejemplo de esto es lo ocurrido en lenguaje y comunicación, a diferencia de los otros juegos en las diferentes asignaturas, que el mismo juego duraba como máximo hasta 2 clases en su continuación; en lenguaje y comunicación, específicamente con el juego de la mímica literaria, la continuación de este juego se mantuvo por seis clases, ya que cada alumno debía realizar la mímica de la obra literaria que había escogido y luego de que el resto de sus compañeros y compañeras la identifiquen debía exponer sobre la obra, respetando los tiempos y particularidades de cada alumno. Por lo mismo, esta repetición de juegos en las distintas asignaturas, es lo que provoca que la lista de juegos utilizados como estrategia metodológica en enseñanza media no sea equivalente al número de horas en las cuales estuvo presente, sino sólo a los distintos juegos que se observaron durante las 85 clases donde el juego estuvo presente como estrategia metodológica.

5.1. CATEGORIZACIÓN DE LOS TIPOS DE JUEGOS.

Así, mediante la observación y el registro anecdótico se pudo llegar categorizar los tipos de juegos que se utilizaban en la enseñanza media del establecimiento Aliwen de la ciudad de Valdivia. Esta clasificación se realizó específicamente utilizando las cuatro rubricas principales que propuso Callois (1958: 25-60) luego de examinar las diferentes posibilidades del juego.

Estas cuatro rúbricas tienen relación con: el combate o la competencia que hace intervenir la voluntad individual («agon», competición), la decisión dejada al azar en que renuncia esa misma voluntad («alea», suerte), el mimetismo acá predomina la simulación de una segunda realidad, el jugador escapa del mundo haciéndose otro. («mimicry», simulacro) y el vértigo o el trance, consisten en un intento e destruir por un instante la estabilidad de la percepción. («ilax», vértigo). De esta manera según Callois (1958) la actividad lúdica le compete a todas las civilizaciones y a toda la naturaleza.

| Materias | Juegos | Tipos de juegos. |
|-----------------|---|--|
| Matemáticas | <ol style="list-style-type: none">1. Cubo geo-analítico.2. Elegir y resolver.3. Ilusiones ópticas.4. Crear vitrales con figuras geométricas. | <i>Ilinx.</i> <i>Agon.</i> <i>Ilinx.</i> <i>Ilinx</i> |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| Física. | 5. El Ahorcado. 6. Sopa de letras. | <i>Agon.</i> <i>Agon..</i> |
| Lenguaje y comunicación | 7. Mímica literaria 8. El periodista. 9. El mochilero. 10. Cada oveja con su pareja. 11. El juicio. 12. Sopa de letras. | <i>Mimicry</i> <i>Mimicry.</i> <i>Agon.</i> <i>Mimicry.</i> <i>Agon</i> <i>Agon.</i> |
| Cs. Sociales. | 13. El tiempo es oro. 14. La mente crea. 15. El juicio. | <i>Agon.</i> <i>Mimicry.</i> <i>Agon</i> |
| Biología | 16. El periodista. 17. Tu eliges, ciego-sordo-mudo. 18. El orden. 19. Debate | <i>Mimicry.</i> <i>Mimicry.</i> <i>Agon.</i> <i>Agon.</i> |
| Química | 20. Sopa de letras. 21. El ahorcado. | <i>Agon.</i> <i>Agon.</i> |
| Artes musicales. | 22. Las sensaciones. 23. El que sabe canta. 24. Qué dice la canción. | <i>Mimecry.</i> <i>Agon.</i> <i>Agon.</i> |
| Ed. Física. | 25. Gallinita ciega. 26. El luche mundial | <i>Mimicry.</i> <i>Agon.</i> |
| Inglés | 27. Adivine el objeto. 28. Qué dice la canción. 29. Sopa de letras. | <i>Agon.</i> <i>Agon.</i> <i>Agon.</i> |
| Taller de Repostería. | 30. Juego de sensaciones. | <i>Mimicry.</i> |
| Tecnología | 31. La fábrica. | <i>Mimicry.</i> |

| | | |
|----------------------|-------------------------------------|-----------------|
| Taller de expresión. | 32. El que sabe lo dice o lo canta. | <i>Agon.</i> |
| | 33. El juicio. | <i>Agon.</i> |
| | 34. Juego de sensaciones. | <i>Mimicry.</i> |
| | 35. Cada oveja con su pareja. | <i>Mimicry.</i> |

Como puede observarse, los tipos de juegos utilizados corresponden, según los postulados de Callois (1958) a tres de los cuatro tipos de juegos que propuso en su rubrica: *Agon, Ilinx y Mimicry*, sinobservarse la utilización de tipos de juego Alea, los cuales corresponden al azar , donde el jugador deja de lado su propia voluntad y se entrega al destino.

Cabe mencionar, que toma una ventaja considerable la utilización de tipos de juego Agon, los cuales son juegos de competencia individual o colectiva donde sus antagonistas se encuentran en condiciones de relativa igualdad, y cada cual busca demostrar su superioridad.

El beneficio de la adecuada utilización de este tipo de juego según Rubio Camarasa (1980) radica en cuanto a que los aspectos competitivos y colectivos del juego, favorecen a los individuos a pensar en las consecuencias de su participación, a estudiar, a captar nuevos modos de adaptación, a tener una visión de contexto en donde se están desarrollando y a lograr rivalizar en forma individual y en grupo desarrollando actitudes de índole moral; coincidiendo en este postulado Rubio Camarasa (1980) con Jiménez (2001) ya que éste también hace hincapié en la situación de que un individuo a través del juego puede adquirir capacidades para lograr poner las cosas en distintos contextos, originando de esta forma el

desarrollo de la inteligencia de alto nivel, y así poder desenvolverse en entornos cambiantes; Características y beneficios de este tipo de juego, que esta estrechamente relacionados con la visión integral, antes mencionada, con respecto a la educación en el colegio Aliwen de la ciudad de Valdivia, pues en su PEI se señala constantemente la importancia que le otorgan al aprehender desde la experiencia vivida, donde ellos mismos vayan dilucidando y descubriendo las posibilidades que poseen para poder desenvolverse en los distintos ámbitos de nuestra sociedad.

A continuación se presenta la lista de los 25 distintos juegos observados como estrategia metodológica en la enseñanza media del establecimiento Aliwen, Observaciones que corresponden a 308 horas de clases, en distintas asignaturas de enseñanza media.

1. **Cubo geo-analítico:** en la asignatura de matemáticas en la materia de geometría analítica: consiste en confeccionar un cubo con papeles lustres.
2. **El tiempo es oro:** en la asignatura de historia, en la materia de la independencia de Chile, consistía en crear equipos y mediante un presentador ir contestando preguntas sobre la independencia de Chile en el menor tiempo posible, el equipo con más respuestas correctas en menor tiempo era el vencedor.
3. **Adivine el objeto:** en la asignatura de inglés, consistía en que la docente escribía un objeto en un papel sin que los y las estudiantes vean que objeto era, debían realizarle preguntas en inglés y así adivinar cual era el objeto que estaba escrito en el papel.

4. **Qué dice la canción:** en la asignatura de inglés en conjunto con la asignatura de música, consistía en escuchar una en inglés e ir escribiendo en grupos la letra de la canción, y luego cantar con la ayuda de la profesora de música la misma canción respetando la pronunciación.
5. **La mente crea:** en la asignatura de historia, consistía en que todos los y las estudiantes debían imaginar la confección de una mesa desde sus inicios, y luego ir relatando uno por uno como fue en sus mentes esta confección, interpretando luego las diferencias operaciones que existieron en la misma imaginación.
6. **Juego de sensaciones:** en el taller de repostería, en conjunto con el Taller de expresión, consistía en que se unan en dúos y que cada uno le exprese al otro lo que siente al comerse su fruta favorita, sin decirle a su compañero el nombre de la fruta.
7. **Mímica literaria:** en lenguaje y comunicación, consistía en que cada alumno debía realizar una mímica de la obra literaria que había leído, y luego sus compañeros debían tratar de adivinar mediante los gestos de su compañero o compañera de que obra literaria se trataba, luego que sus compañeros y compañeras hayan descubierto la obra debía realizar una exposición sobre su libro.

8. **Elegir y resolver:** en matemáticas, consistía en crear equipos e inventar y desarrollar ejercicios matemáticos, para luego mezclar los ejercicios matemáticos de ambos equipos e ir sacando uno por uno e ir resolviéndolos.
9. **La fábrica:** en tecnología, consistía en realizar una fabrica de algún material en particular como por ejemplo la confección de calendarios, e ir trabajando uno por uno como si cada persona formase un engranaje de esa fábrica.
10. **Elige objeto:** en inglés, consistía en que un estudiante elegía un objeto y daba 3 pistas en inglés y el resto de sus compañeros y compañeras podían ir haciéndoles preguntas sobre las características que podría tener ese objeto respondiendo luego el estudiante con un “yes” o un “no”, hasta que el resto de sus compañeros y compañeras llegasen a adivinar.
11. **El periodista:** en lenguaje y comunicación como en biología, consistían en realizar preguntas a uno de sus compañeros sobre algún tema en específico, por ejemplo en el caso de biología realizar preguntas sobre sexualidad.
12. **Tu eliges, ciego, sordo, mudo:** en biología, consistía en que cada estudiante debía elegir una de estas tres discapacidades y tratar de ponerse en el lugar del personaje elegido por unos 15 minutos y luego relatar a sus compañeros y compañeras la sensación de no tener una de estos sentidos.

13. **Sopas de letras:** en química, lenguaje y física, consistía en la realización por grupos o individual en algunos casos de distintas sopas de letras de materias relacionadas con la asignatura donde se estaba aplicando.
14. **El juego del ahorcado:** en física y química, un estudiante creaba el ahorcado relacionado con una materia específica de la asignatura , dando pistas sobre el tema, luego los y las estudiantes debían adivinar de que concepto se trataba.
15. **Ilusiones ópticas:** en matemáticas, consistía en que cada estudiante trate de hacer líneas paralelas que no lo parezcan, y que formen una ilusión óptica.
16. **El orden:** e biología, consistía en que la profesora daba las distintos pasos de una enfermedad o fractura y luego cada estudiante debía ordenar correctamente los pasos entregados por la profesora.
17. **El mochilero:** consistía en que formen equipos e imaginariamente vayan recorriendo las distintas ciudades de Chile, contestando preguntas relacionadas con una materia específica de la asignatura, hasta llegar al destino elegido por el grupo contrario.
18. **Sensaciones y melodías:** en la asignatura de música, consistía en ir recorriendo la escala musical relacionado cada nota con una sensación y luego expresarlas ante sus compañeros y compañeras.
19. **El que sabe lo dice o lo canta:** en taller de expresión, consistía en que un estudiante debía elegir una canción en secreto y luego relatar el tema de la canción como una

historia, la idea es que el resto de sus compañeros vayan escuchando la historia y traten de adivinar la canción el que lo haga deberá tocar una campanita y cantarla o simplemente relatar la letra.

20. Crear vitrales con figuras geométricas: en la asignatura de matemáticas, consistía en la producción de vitrales que posean solo figuras geométricas existentes ya que luego deberían exponerlo antes sus compañeros cuando este terminado relatando todas las figuras geométricas que posee, dando el nombre exacto que posee la figura en geometría.

21. Cada oveja con su pareja: en taller de expresión y lenguaje y comunicación, consistía en encontrar la pareja correspondiente, en pequeños papelitos distribuidos al azar, se escribían distintos nombres de animales con su diferenciación en genero: masculino y femenino, luego cada estudiante extraía un papel comenzando a realizar la mímica del animal que le había tocado y así encontrar a su pareja, una vez que todos creen haber encontrado su pareja debían realizar una pequeña exposición sobre su especie al resto de los y las estudiantes.

22. El juicio: en las asignaturas de taller de expresión y lenguaje y comunicación. Consistía en que los estudiantes debían separarse por equipos a favor o en oposición a un tema específico relacionado con la materia, y elegir dentro del grupo curso dos jueces los cuales se dedicarían netamente a observar el debate sin tomar posición por ninguna de las dos posturas; para así posteriormente dar su veredicto con

respecto a la postura ganadora, la cual deberá ser aquella que posea mayor cantidad de argumentos validos.

23. **Gallinita ciega:** en la asignatura de educación física, consistía en teparle los ojos a un estudiante el cual se encontrará en medio de un círculo formado por sus otros compañeros y compañeras e ira a uno por uno de los que estén en el círculo tomándoles el rostro y tratando de identificar de quien se trata. Luego se conversará sobre el tema.

24. **El luche mundial:** en la asignatura de educación física consistía en hacer equipos y jugar al luche e ir diciendo un país y un deportista famoso que posea, este podría ser en cualquier deporte, el equipo que nombre correctamente más países con sus deportistas será el que mas avance y por ende será el vencedor.

25. **Identificando el género:** en la asignatura de educación musical, consistía en escuchar distintos estilos musicales e ir identificando el género musical al cual pertenecen, luego ir en conjunto verificando si estas identificaciones están correctas e ir relatando las características musicales por lo que pertenecen a determinado género.

6. CONCLUSIONES.

Una vez analizados los datos del estudio de caso intrínstico, podemos concluir que en relación a los objetivos planteados que, en el establecimiento Aliwen de la ciudad de Valdivia se utilizaba constantemente el juego como estrategia metodológica, ya que el estudio de frecuencia realizado mediante la lista de cotejo, nos reveló que éste se utilizaba en un 55, 1%, pues en 85 de las 154 clases observadas, se verificó que efectivamente se utilizaba el juego como estrategia metodológica en la enseñanza media del establecimiento Aliwen.

A la vez, podemos concluir, mediante los postulados de Callois (1958) y sobre todo de Jiménez (2001) sobre el tema, que los juegos utilizados como estrategias metodológicas en enseñanza media del establecimiento Aliwen, si eran juegos por las características propias de este, y a la vez se convirtieron en ejercicios pedagógicos por los fines específicos relacionados con alguna materia de la asignatura en la cual era utilizado.

Cabe mencionar, en conclusión a la definición sistémica que confiere Jiménez que el juego no se puede caracterizar como mera diversión, capricho o forma de evasión, el juego es el fundamento principal del desarrollo sicoafectivo-emocional y el principio de todo descubrimiento y creación.

Del mismo modo, se puede concluir que el juego como estrategia metodológica en la enseñanza media, se convierte en una práctica creativa y dinámica, la cual permite que la conciencia se abra, como mencionó Jiménez (2001) a otras formas del ser ayudando a crear

un aumento de la gradualidad de la misma. Es así como, desde esta perspectiva podemos concluir que, a mayor conciencia lúdica, mayor posibilidad de comprenderse a si mismo y comprender el mundo, pero sin olvidar que se debe tomar el juego siempre desde una perspectiva responsable, sobre todo si se pretende utilizar el juego con una finalidad externa a sus características de gozo, en el contexto escolar, esto debe hacerse como lo indicó Jiménez y Gadamer en su tiempo, convirtiendo el juego en un ejercicio lúdico.

En cuanto a la información obtenida en las observaciones realizadas en la enseñanza media del establecimiento Aliwen, se pudo realizar una categorización de los diferentes tipos de juegos que allí se observaron, dando como resultado mayoritariamente la utilización de juegos Agon o competitivos, lo que resultó congruente con el PEI del establecimiento Aliwen, debido a las características favorables que este tipo de juego trae al utilizarse adecuadamente bajo un margen de respeto por todas las personas; ya que este tipo de juego ayuda e incentiva a los estudiantes a pensar en las consecuencias de su participación en dicho juego, a estudiar, a captar nuevos modos de adaptación, a tener una visión de contexto en donde se están desarrollando y a lograr rivalizar en forma individual y en grupo desarrollando actitudes de índole moral, características que se relacionan estrechamente con el tipo de educación activa e integral que los agentes educativos del establecimiento Aliwen desean entregar.

En conclusión, cabe mencionar que, a mi parecer, la adecuada utilización del juego como estrategia metodológica en enseñanza media tiene estrecha relación con que las y los educadores conozcan y entiendan a los adolescentes, sus intereses y problemáticas por completo, ya que esta es la única forma, como lo señalo Jiménez (2001) de que la estrategia sea beneficiosa para las y los estudiantes y no coarte sus potencialidades.

Finalmente creo, concluyendo en relación ala investigación realizada, que aspectos educativos de gran vigencia en estos momentos como la coeducación, la cooperación y el trabajo en grupo, la valoración por el medio etc. Tienen una multitud de posibilidades de ser desarrolladas a través del juego, sólo se debe encontrar la forma más apropiada para nuestros estudiantes, respetando sus características particulares.

7. BIBLIOGRAFÍA.

- **Libros:**

1. Bally Gustav, 1958. El juego como expresión de libertad. México: Fondo de cultura económica.
2. Bruzzone, Monica 1993. “Adolescencia y educación secundaria”. Santiago de Chile: CPU CORPORACIÓN DE PROMOCIÓN UNIVERSITARIA.
3. Callois Roger. 1958. Teoría de los juegos, Barcelona: editorial Seix Barral, S.A.
4. Carrasco José Bernado, 1997. Técnicas y recursos para motivar a los alumnos Madrid: Ediciones RIALP.
5. Furth Hans G. - Wachs Harry. 1978. La teoría de Piaget en la práctica. México: Fondo de Cultura Económica.
6. Gotees, J. P, Lecompte M. D. 1988. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: ediciones MORATA, S.A.
7. Harper, Earl. 1970. La práctica de la enseñanza, Buenos Aires: editorial KAPELUSZ.
8. Huizinga, J.1972. Homo ludens. Madrid: Alianza Editorial.
9. Leañó Carneiro A. 1951. Adolescencia, sus problemas y su educación. México: editorial unión tipográfica editorial Hispano-Americana
10. Leif Joseph - Brunelle Lucien. 1978. La verdadera naturaleza del juego, Buenos Aires: editorial Kapelusz S.A.

11. Lamour, H. 1991. Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva. España: Editorial Paidós
12. Monoreo Carlos. 2001. Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Barcelona: Editorial GRAO.
13. Pacios Arsenio, 1980. Introducción a la didáctica, Madrid: editorial CINCEL S.A.
14. Peláez Paula, Mützel Edith. 1982. El adolescente y usted. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
15. Piaget, J. s.f La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
16. Rodríguez Oquendo, F. J. 1993: La literatura y el juego. Madrid: Pablo Montesino.
17. Rubio Camarasa, A. 1980. El juego popular aplicado a la Educación. Madrid: Cincel.
18. Stake. R, E. 1999. Investigación con estudio de caso. Madrid: Ediciones Morata.
19. Vigotsky. 1989. El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
20. Briones, Guillermo. 1980. La formulación de problemas de investigación social, Facultad de Artes y Ciencias, Bogotá.
21. Briones, Guillermo. 1990. Métodos y Técnicas de investigación en ciencias sociales. México: Trillas.

- **Artículos.**

22. Jiménez Vélez, Carlos A. 2000. “La integralidad del juego.....una visión holoárquica”. Bogotá.
23. Jiménez Vélez, Carlos A. “El juego y la educación” Bogota.2001
24. Jiménez Vélez, Carlos A.2003.“Lúdica, Creatividad Y Desarrollo Humano”. Bogotá.
25. Secretaría del AIN. El juego y la recreación. 1979. (12-20). Documentos de trabajo sobre temas relacionados con el AIN (Agencia de Información Nacional). Chile.

- **Referencia webgráfica.**

26. JIMÉNEZ VELEZ, Carlos A. 1998. “Pedagogía de la creatividad y de la lúdica”. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
http://www.geocities.com/ludico_pei/
27. <http://www.colegioaliwen.cl> “Nuestro proyecto Montessori”.

8. ANEXO.

LISTA DE COTEJO
EL JUEGO: ESTRATEGIA METODOLOGICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA.

Colegio:

Curso:

Asignatura:

Fecha:

| | Se observa | No se observa |
|---|-------------------|----------------------|
| 1. Se utiliza el juego como estrategia metodológica en la enseñanza media del colegio Aliwen. | | |

Observaciones:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

CALENDARIO DE OBSERVACIÓN.

SEPTIEMBRE.

| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves |
|----------------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|
| 27 1° y 2° Medio | 28 1° Medio | 29 1° y 2° Medio | 30 2° Medio |

OCTUBRE.

| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|---------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------|----------------------------|--------|---------|
| | | | | 1 1° y 2° Medio | 2 | 3 |
| 4 1° y 2° Medio | 5 2° Medio | 6 1° y 2° Medio | 7 1° Medio | 8 1° Medio | 9 | 10 |
| 11 2° Medio | 12 1° y 2° Medio | 13 1° y 2° Medio | 14 1° Medio | 15 2° Medio | 16 | 17 |
| 18 1° Medio | 19 1° y 2° Medio | 20 1° Medio | 21 2° Medio | 22 1° y 2° Medio | 23 | 24 |
| 25 2° Medio | 26 1° Medio | 27 1° y 2° Medio | 28 1° Medio | 29 2° Medio | 30 | 31 |

NOVIEMBRE.

| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|---------|
| 1 1° y 2° Medio | 2 2° Medio | 3 2° Medio | 4 1° Medio | 5 1° Medio | 6 | 7 |
| 8 2° Medio | 9 1° y 2° Medio | 10 1° Medio | 11 2° Medio | 12 2° Medio | 13 | 14 |