



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Dávila Balcarce G. y Velásquez Contreras, A. (2007). Evaluación de la aplicación de juegos colaborativos: “Devorón y “Temporal”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Consultado el día de mes de año, en:<http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-davila.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 9, No. 2, 2007

Evaluación de la aplicación de juegos colaborativos: “Devorón” y “Temporal”

Evaluation of the Application of Shared Games: “Devorón and Temporal”

Gianina Dávila Balcarce

gdavila@vtr.net

Departamento de Educación y Humanidades
Universidad Arturo Prat

Psje. Peatonal 4, Block B. Depto. 34
Iquique, Iquique, Chile

Ángela Velásquez Contreras

femmejolo1@hotmail.com

Colegio Academia Iquique

Manuel Bulnes 1779, Depto. 301

Iquique, Iquique, Chile

(Recibido: 21 de junio de 2006; aceptado para su publicación: 18 de junio de 2007)

Resumen

En este estudio se evaluaron dos juegos de carácter colaborativo, como recurso metodológico para la enseñanza. La experiencia fue evaluada positivamente, ya que padres-monitores y profesores afirman que el juego permite en los niños aprender valores, habilidades sociales e intelectuales, especialmente el vocabulario, y mejorar la expresión

del lenguaje. Por otra parte, tanto profesores como padres piensan que la participación de estos últimos ayudó a mejorar la efectividad en la sesión de juego, y les permitió conocer mejor a sus hijos y sus necesidades.

Palabras clave: Juegos para aprendizaje, aprendizaje cooperativo, participación de los padres, métodos de enseñanza.

Abstract

In this study two collaborative games were evaluated, as a methodological resource for education. The experience was evaluated positively, since father-monitors and professors affirm that the game allows the children to learn values, social and intellectual abilities, specially the vocabulary, and to improve the expression of the language. On the other hand, professors as well as parents think that the participation of the parents helped to improve the effectiveness in the game session, and allowed the parents, to know their children and their necessities better.

Key words: Game, collaborative learning, parent participating, teaching methods.

Introducción

El siguiente estudio corresponde a una evaluación de la aplicación de los juegos “Devorón” y “Temporal” en escuelas básicas de la ciudad de Iquique y Alto Hospicio en Chile, solicitado por la Fundación Soles a la Universidad Arturo Prat, y ejecutado finalmente por el Departamento de Educación y Humanidades de esta casa de estudio.¹

Los juegos colaborativos “Devorón” y “Temporal” son una creación de Fundación Soles, patrocinada por el Ministerio de Educación (Mineduc) de Chile y la United Nations Children’s Found (Unicef). Su propósito es promover algunos de los objetivos fundamentales transversales (OFT) del Mineduc. Estos juegos fortalecen:

La colaboración, ya que los jugadores no compiten entre ellos, sino todos ayudan para ganarle a un contrincante en común, que según el juego, es el “Devorón” o el “Temporal”; **el trabajo en equipo, la autoestima y el desarrollo emocional de los niños**, a través de las tarjetas formativas utilizadas en el juego; **promueven el diálogo y el respeto por las diferentes opiniones, vivencias y diferencias culturales**, ya que los juegos, buscan que los niños reflexionen y conversen acerca de sus emociones sus necesidades e intereses personales; **promueven el desarrollo del lenguaje y habilidades intelectuales**, ya que las preguntas de las tarjetas estimulan el desarrollo del lenguaje y el razonamiento abstracto en los niños; **la acción solidaria**, debido a que se estimulan sentimientos positivos ante las necesidades de los demás. El juego facilita una mayor y mejor comunicación entre padre, alumnos y profesores, ya que permite comprender el mundo interno de los niños (Cereceda, 2003, p. 2).

El “Devorón” está dirigido a niños entre 4 y 7 años de edad, y el “Temporal” a niños entre 7 y 10 años. Ambos son juegos de salón. El primero de ellos consiste

en que el grupo participante, de seis niños aproximadamente, compite contra "Devorón", personaje que se quiere comer una canasta de verduras que ellos han ido ganando a través de la respuesta colectiva de preguntas. Cabe destacar que los frutos se clasifican en cuatro tipos, correspondientes a cuatro zonas típicas del país: centro, sur, norte y Chiloé. Las preguntas que deben ir respondiendo los participantes se relacionan con las costumbres y lenguajes de estas zonas.

De la misma forma, en el segundo juego los niños compiten contra el temporal que amenaza con derribar la casa que ellos construyen con partes que han ganado mediante la respuesta colectiva de preguntas elaboradas por el monitor.

De esta manera, en ambos juegos no existe competencia entre los jugadores, sino que entre ellos deben trabajar colaborativamente para ganarle, ya sea al "Devorón" o al "Temporal". En cada sesión de juego existe un monitor, que generalmente es un papá o mamá invitado y previamente capacitado en las reglas del juego por el profesor. Este último también participa como monitor en un grupo.

El objetivo de este estudio es la evaluación de la aplicación de los juegos "Devorón" y "Temporal". Esta evaluación pretende determinar la pertinencia, la calidad, los modos de utilización y el impacto de estos dos juegos en los distintos ámbitos de los OFT. Para ello, los juegos fueron aplicados en dos ciudades chilenas: Iquique, en tres escuelas municipales, y en Alto Hospicio, en una escuela también municipal. En principio el juego debía ser aplicado sólo en niveles de kinder y 4º básico,² para abarcar un universo de aproximadamente 320 alumnos; pero por decisión de los propios establecimientos se aplicó desde kinder hasta 4º básico, considerando, en algunos casos, a más de dos cursos por nivel.

Previamente se capacitó a los profesores de estas escuelas, para que conocieran el juego y pudieran aplicarlo a sus alumnos con el apoyo de apoderados.³

La calidad de los aprendizajes estas últimas dos décadas ha sido sometida a diferentes evaluaciones, por lo cual ha surgido la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas, cambiar y diversificar las formas de enseñar para que se vuelvan más pertinentes para los grupos a que van dirigidas.

Uno de los temas específicos que emerge para renovar la práctica pedagógica es la utilización del juego, ya que éste constituye un recurso importante para el trabajo educativo con niños(as). Por lo general, los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales implican sólo el desarrollo del área cognoscitiva del aprendiz. Los juegos, en cambio, implican todo su ser, pensamientos, sentimientos, conocimientos y curiosidad (Rosas, 1998).

El juego es la actividad propia del niño y su forma de conocer el mundo. Es indispensable para su crecimiento psíquico, intelectual y social. Es natural y una necesidad para su desarrollo; se presenta como consecuencia de las diferentes demandas que el contexto aporta al niño y la forma en que éste se adapta mediante el desarrollo de sus capacidades. A través del juego, los niños dan rienda suelta a su imaginación y aprenden a convivir con los demás. Por otro

lado, les ayuda a expresar sus emociones –alegría, tristeza, rabia– y sus deseos: ser un bombero, una bailarina o lo que su imaginación cree. Tiene un componente motivacional intrínseco reconocido (Rosas, 1998; Vopel, 2000; Aucounturier y Mendel, 2004).

El juego se relaciona con el desarrollo cognitivo del niño. Así, en principio, el juego es sensoriomotriz y luego, mediante reglas, promueve la adquisición de procesos de simbolización secundaria; es decir con el aprendizaje de los códigos del lenguaje.

Pero el juego no sólo puede o debe ser definido desde los cambios internos del niño, sino que también puede imponer tareas que provoquen el desarrollo cognitivo de la persona. Vigotsky (citado en Riviére, 1996), a este respecto introduce el concepto de *zona de desarrollo próximo*, la cual se define como aquellas capacidades que el niño posee potencialmente y que puede desarrollar gracias a mediadores externos.

Así, el juego a través de las reglas que posee, regula las acciones del niño (aunque se trate de un juego solitario), por lo tanto, éste adquiere una mayor generalidad conceptual, es decir, mayor nivel de abstracción. En los juegos colaborativos esto se potencia aún más, ya que las acciones no sólo son controladas por las reglas autoimpuestas, sino también por reglas externas y el control social. Además, la tolerancia al rompimiento de ellas es menor por parte de algunos de los jugadores (Vopel, 2000).

I. Método

Para evaluar los juegos se realizó la primera aplicación en forma piloto en seis escuelas de Chile. Se compararon y analizaron los resultados obtenidos, considerando también cuatro escuelas control.

Los datos recogidos se obtuvieron a partir de bitácoras, información que se complementó con grupos focales, uno de profesores y otro de apoderados. Por otra parte, se realizó un diseño experimental, comparando grabaciones en video entre grupos que habían recibido el juego, con otros que no.

Se realizaron 23 observaciones, en las cuales se establecieron rangos de actuación para profesores, monitor-apoderado, y nivel de aprendizaje de los niños, a través de encuestas que contenían alternativas para cada ítem, con escalas likert.

Para los profesores se establecieron los rangos: bajo (1 a 10 puntos), medio (11 a 23 puntos) y alto (24 a 35 puntos), frente a su capacidad para motivar a los alumnos y de organización de tiempo y coherencia de la sesión con objetivos planteados en la bitácora de aplicación pedagógica (BAP).

Para el apoderado se establecieron los mismos rangos anteriores (bajo, medio y alto), frente a su capacidad para profundizar en las respuestas de los niños, motivar la participación de todos y su nivel de preparación general sobre el juego.

En relación con el impacto de los juegos en las habilidades sociales y cognitivas de los niños, se establecieron cuatro rangos: bajo (1 a 10 puntos), medio bajo (11 a 20 puntos), medio alto (21 a 30 puntos) y alto (31 a 40 puntos).

Se aprovecharon las encuestas provenientes de la evaluación piloto (Cereceda, 2003). Dichos instrumentos eran la bitácora de aplicación pedagógica (BAP) y la pauta de evaluación pedagógica de cada aplicación, por parte de profesores y apoderados. Se agregó a estos análisis, una bitácora de evaluación externa por parte de observadores,⁴ quienes revisaron el desempeño del profesor, del monitor-apoderado y los aprendizajes observables en los niños que jugaban.

Tanto para la BAP como para la evaluación de cada aplicación, se realizó un análisis de frecuencia. Este permitió determinar, en el primer caso, para qué temas y objetivos había sido utilizado el juego y en el segundo caso, el impacto del uso del juego en los niños, específicamente en cuanto a qué habilidades cognitivas y sociales promovió el juego.

En las evaluaciones de cada aplicación también se plantearon preguntas abiertas que debían ser contestadas por profesores y apoderados. Para estas preguntas se realizó un análisis cualitativo y se categorizaron, según la metodología de la *Teoría fundamentada en los datos*. Específicamente se realizó sólo el análisis propuesto para la codificación abierta de esta teoría,⁵ la cual consiste básicamente en la conceptualización y categorización de los fenómenos; los datos se describen, pero no se llega al nivel de relacionarlos (Krause, 1992, 1994, 1995).

II. Resultados

A continuación se explican los resultados obtenidos y analizados a partir de cada uno de los instrumentos.

Los resultados de la aplicación piloto permitieron concluir que los juegos colaborativos “Devorón” y “Temporal” contribuyen significativamente al logro de los contenidos mínimos (CM) planificados, así como al logro de los objetivos fundamentales transversales (OFT). Es interesante destacar que, la percepción de los profesores y apoderados, es que mientras más aplicaciones del juego mayor es el impacto en el logro de los CM y los OFT. Según los apoderados, su participación como monitores ha significado que sus hijos se sientan más apoyados y motivados, lo que ha incidido en su rendimiento escolar. Las relaciones sociales al interior de la escuela también son potenciadas con la aplicación de los juegos, según los docentes. Específicamente, gracias al juego se incorpora al apoderado en la escuela, se fomenta una relación de confianza alumno-profesor, se fomenta el trabajo en equipos de profesores, ayudando a

clarificar los OFT que se trabajarían en la escuela. El juego también impactó positivamente la relación entre padres e hijos (mejor comunicación, permitió a los padres conocer más a sus hijos, etc.).

Los mayores obstáculos percibidos por los profesores para obtener los logros esperados eran: el mal comportamiento de alumnos y en la organización del juego, el mayor problema percibido por los profesores fue la falta de tiempo para planificar la sesión (Cereceda, 2003).

2.1 Bitácora de aplicación pedagógica

En la BAP los profesores indicaron los temas, objetivos fundamentales transversales (OFT) y los objetivos verticales más frecuentemente trabajados a partir de los juegos “Devorón” y “Temporal”. Cabe destacar que la elección de los temas y objetivos fue responsabilidad del profesor del nivel, y se trabajaron más de 10 sesiones en cada curso.

En la BAP se preguntó a los profesores acerca de cuál era el objetivo a trabajar en la sesión de juego. De las bitácoras rescatadas (n: 81) se pueden sintetizar los objetivos de trabajo para la educación básica, que se muestra en la Tabla II.

Tabla I. Objetivos declarados por los profesores de educación básica durante las sesiones de juego

Subsector	Porcentajes
I. Lenguaje y comunicación	39.5%
II. Comprensión del medio natural, social y cultural	25.9%
III. Educación matemática	23.5%
IV. Educación tecnológica	4.9%
V. Educación física	2.5%
VI. Educación artística	3.7%
Total	100.0%

En la Tabla II se puede apreciar que en la mayoría de las sesiones de juego los profesores tuvieron como objetivo de trabajo los subsectores de Lenguaje y comunicación, Comprensión del medio y Matemáticas. Los otros subsectores fueron mínimamente considerados durante el desarrollo de las sesiones.

Por otra parte, los OFT a que se recurrió más en la planificación fueron: “Capacidad de trabajar en equipo” (21.3%), “Respeto y valoración de las ideas distintas” (22%), “Solidaridad y colaboración” (12.1%).

Para educación prebásica, de las bitácoras recogidas (n: 68), los datos se ordenaron como se muestra en la Tabla III. Se puede observar que los objetivos que más se utilizaron en las aplicaciones del juego fueron: Relación lógico-matemática, Comunicación y Formación personal-social.

Tabla II. Objetivos declarados por los profesores de pre-básica durante las sesiones de juego

Subsector	Porcentajes
I. Relación lógico-matemática	39.5%
II. Comunicación	25.9%
III. Formación personal y social	23.5%
IV. Medio natural y social	4.9%
Total	100.0%

En prebásica los OFT más utilizados en las aplicaciones del juego fueron: “Trabajo en equipo” (26%) y “Conocer, apreciar y respetar otras culturas” (22.8%).

2.2 Pauta de evaluación pedagógica

Las pautas se refieren a cuestionarios con preguntas cerradas sobre temas fundamentales en la investigación. En este caso, de 173 pautas de evaluación de la aplicación pedagógica rescatadas, tanto de apoderados como de profesores, 67.1% piensa que el juego permite que los niños aprendan habilidades intelectuales. Es decir, que los niños jugando pueden aprender sobre la importancia de la colaboración, a razonar y trabajar en equipo. Por otra parte, 32.9% de las encuestas revelan que para los profesores y apoderados, este aprendizaje se aprecia sólo en forma regular.

Respecto a habilidades sociales, la mayoría de los encuestados piensa que el juego permite a los niños expresar sus emociones, escuchar al otro y empatizar. Sólo 10.4% de las encuestas revelan que estos objetivos se aprecian regularmente. Lo mismo sucede con sus capacidades comunicativas, se considera que el juego permite una relación óptima entre profesor y alumno, el alumno y sus padres, así como sus habilidades de expresión emocional y de lenguaje. Sólo un 9.2% de las encuestas revelan que estos objetivos se aprecian regularmente.

Sobre los valores, es decir, lo que los niños pudieron aprender sobre el respeto, la solidaridad, la tolerancia, según 91.3 % de los encuestados este aprendizaje se da gracias al juego. Sólo 8.6% piensa que estos objetivos se apreciaron regularmente.

El por qué de estos resultados, se determinó de un análisis más detallado, de los comentarios que ambos actores (profesores y apoderados) realizaron en un pequeño cuestionario con preguntas abiertas incluido en la pauta de evaluación pedagógica. Estas preguntas eran las siguientes:

- “¿Le gustó participar en esta actividad? ¿Participaría en otra?”
- “Señale lo que más le gustó de participar en esta actividad.”

- “Señale lo que menos le gustó de participar en esta actividad.”
- “En su opinión ¿qué elementos del juego ayudaron a lograr OFT en esta clase?” (ésta sólo para profesores).

De las respuestas de los encuestados, se realizó un análisis cualitativo que derivó en las siguientes categorías:

2.2.1 Pauta de evaluación por profesores

Las respuestas de los profesores se clasificaron en cinco categorías: 1) La participación de los niños en el juego, 2) Ventajas en el aprendizaje, 3) Ventajas pedagógicas, 4) La participación de los apoderados en la aplicación, 5) Desventajas identificadas en el juego o su aplicación. Estas categorías dan cuenta de una evaluación más detallada del juego, sus ventajas, dificultades, desventajas y posibilidades pedagógicas:

1) La participación de los niños en el juego. En principio, resultó difícil por la falta de experiencia de estos en trabajo colaborativo. Inicialmente se presentaba desorden, falta de atención o participación desigual de los niños. No obstante, después de sucesivas aplicaciones se observó que los niños estaban aprendiendo más sobre el juego, sus reglas y las ventajas de este; como lo reflejan las respuestas de algunos profesores:

“El deseo de los niños de intervenir constantemente, sin turnos” (profesor 10)

“Hoy los niños estaban más inquietos que de costumbre y costó motivarlos” (profesor 25)

“[Hubo] desorden por ser la primera vez que trabajan en este tipo de juego” (profesor 1)

“Falta de experiencia de trabajar en el juego. Se cohibieron con la presencia de los apoderados (algunos niños) no contestaron las preguntas” (profesor 32)

“Al principio costó la integración y participación del niño” (profesor 9)

“[Ayudó a] inducir a la conversación a los alumnos más tímidos; se destacaron los extravertidos líderes” (profesor 22)

“El que conocieran el juego facilitó el trabajo: los niños estaban muy motivados” (profesor 33)

2) Ventajas en el aprendizaje. Según los profesores, el juego ofreció ventajas, en cuanto a que *ayudó a que los niños aprendieran* o mejorarán ciertas *capacidades y habilidades; incrementó la comprensión y el reforzamiento de contenidos mínimos.*

Uno de los temas frecuentemente referidos fue que el juego ayudó a los niños a manejar más *vocabulario* y a mejorar la *expresión del lenguaje*:

“Los niños se expresan con mucha facilidad” (profesor 17)

“[Les ayuda a] ampliar vocabulario y conocer palabras nuevas” (profesor 13)

Por otra parte, aunque no tan referido como el tema anterior, el juego también facilitó el ejercicio de *habilidades intelectuales* en los niños, como un *gatillador de creación* por parte del alumno, ya sea en creación plástica o literaria. Así como también provocó *la reflexión* sobre los valores y cómo *resolver problemas*.

“[El] conocimiento de la solución del problema obliga a los alumnos a razonar” (profesor 24)

“Los materiales presentados en el juego al ser aplicados en la resolución de problemas” (profesor 32)

Como ya se dijo, el juego permitió la *comprensión de contenidos mínimos*, como en el caso de las matemáticas:

“Hacer estimaciones de resultados de cálculos aritméticos antes de hacerlo por escrito o con calculadora” (profesor 23)

“El juego ayudó a entender algunos procesos de la naturaleza” (profesor 10)

“A reforzar contenidos” (profesor 12)

“[Ayudó al] cálculo mental” (profesor 17)

Uno de los profesores, agregó que el juego también ayudó a sus alumnos a adquirir *funciones básicas*, específicamente a entender relaciones espaciales, como:

“[La] iniciación del niño para establecer relaciones espaciales, arriba, abajo, adelante, atrás...” (profesor 15)

El juego también aportó al *conocimiento de nuestra cultura*. Un tema que también fue importante entre las respuestas de los profesores fue cómo el juego ayudó a que los niños conocieran más sobre su entorno, su historia, cada una de las zonas del país y los frutos típicos de estas. El juego también contribuyó a la integración de niños con ascendencia de pueblos originarios, así como a tratar el tema intercultural y a aprender palabras de pueblos indígenas chilenos (mapuches y Aymara).

“Valorar su cultura de pertenencia...” (profesor 10)

“Ubicar las zonas y climas donde ocurren los temporales” (profesor 33)

“...que los niños de la etnia aymará se sientan más acogidos” (profesor 10)

“[Ayudó] la observación de la lámina de los aymarás que son ayudados por sus hijos, a cultivar el choclo”⁶ (profesor 25)

Por último, otro de los temas más referidos por los profesores fue que el juego favoreció el aprendizaje de *convivencia* y *temas valóricos*, por ejemplo, *el trabajo colaborativo*. Fue frecuente la opinión de que el juego permite a los niños integrarse con base en un objetivo en común, trabajando en equipo resolviendo problemas. También se mencionó la *sana convivencia* provocada durante el juego, en contraste con la competencia; tener que escuchar y respetar turnos permite que los niños aprendan a *respetar al otro*. Asimismo, ayudó a mejorar la *autoestima*. Otro valor destacado por un profesor fue el hecho de que el juego enseña valores solidarios en los alumnos. Por último, un tema relevante, aunque sólo referido por un profesor, fue que el juego favoreció la *integración* en el grupo de niños con necesidades educativas especiales.

“El juego, en general, incentiva la participación grupal” (profesor 3)

“[Proporciona] sentido de grupo organizado, competencia sana y leal” (profesor 25)

“Aprender a compartir, respetar y trabajar en equipo” (profesor 1)

“Sirve para fomentar el trabajo en equipo y el compañerismo” (p2z)

“Que no fuera competitivo” (profesor 8)

“Trabajar en grupo, respetar turnos, respetar a sus pares” (profesor 28)

“[Permite] ponerse en el lugar de otras personas que sufren por inclemencias del tiempo, medios, etc. (profesor 11)

“[Da al niño] la confianza de poder realizar acciones que ayuden al prójimo y mejorar su autoestima ante los demás” (profesor 9)

“[Ayuda a entender] la presencia de un compañero de los niños que participa en la Teletón”⁷ (profesor 21)

Frente a una pregunta directa sobre si los materiales del juego habían favorecido estos aprendizajes la mayoría opinó positivamente.

3) La participación de los apoderados. En general esta categoría fue evaluada positivamente, ya que permitió que los apoderados conocieran mejor a sus hijos y que los niños participaran más gracias a su presencia.

“[Es importante] la incorporación de los apoderados en la aplicación de los juegos, porque así conocen a los compañeros y amigos de sus hijos” (profesor 1a)

“La presencia de todas las mamás citadas contribuyó a que los niños realizaran muchos roles” (profesor 19).

Por lo mismo, cuando hubo dificultades para encontrar apoderados disponibles en los horarios de las aplicaciones, o cuando no se contó con el apoyo de ellos, los profesores evaluaron negativamente, ya que hacía que los grupos fueran más numerosos. El apoderado y su participación fueron considerados imprescindibles para un buen desarrollo del trabajo grupal.

“Fue difícil la participación de las mamás en el horario requerido” (profesor 28)

“[Hubo] poca participación de los apoderados” (profesor 4)

“En esta tercera sesión faltaron tres apoderados lo que ocasionó que los grupos fueran más numerosos, lo que hizo que el juego fuera más lento” (profesor 6)

Respecto a este punto, un profesor menciona la importancia de la capacitación para el apoderado, previa a la aplicación:

“Sólo vinieron cinco apoderados que estaban preparados, por lo que tuve que enseñar a otro que llegó a dejar a su alumno” (profesor 3)

4) Ventajas pedagógicas. Respecto al proceso pedagógico y la labor del profesor en ese sentido, los profesores evaluaron positivamente el juego, ya que les permitió lograr aprendizaje significativo en los alumnos, al provocar que aplicaran el conocimiento en su vida cotidiana y aprovecharan sus conocimientos previos:

“A través de elementos concretos los niños observan cómo se desarrolla la vida” (profesor 1)

“[Los alumnos] han podido aplicar los conocimientos previos al usar fichas, ladrillos, etc.” (profesor 4)

Por otra parte, un profesor hizo referencia al hecho que el juego le permitió *conocer mejor a sus alumnos*:

“Conocerlos más [permitió una] relación más fluida entre ellos” (profesor 8)

El juego ayudó a *motivar a la participación, lo que fue referido ampliamente*:

“[Se observó] interés de los alumnos por participar en el juego” (profesor 14)

“[Se logró] motivar a los niños más tímidos” (profesor 19)

La instancia del juego también fue valorada positivamente por el hecho de que permitía a los alumnos *compartir información*, de esta manera los más aventajados podían ayudar a sus compañeros:

“[Ayudó a] compartir textos y conocimientos de los alumnos más aventajados” (profesor 34)

5) Desventajas. Las desventajas que los profesores mencionaron se refieren al contexto en el cual se dio la sesión de juego y las dificultades del mismo juego:

a) Dificultades externas al juego. Durante las sesiones los profesores identificaron algunos problemas relacionados con aspectos logísticos que dificultaron la aplicación del juego. Por ejemplo, se refirieron a una *ausencia de capacitación* previa a la aplicación del juego. Por otra parte, mencionaron la *pérdida de material de juego*. Finalmente, señalaron lo difícil que es trabajar en *cursos sobrepoblados*.

Por otra parte, profesores de uno de los colegios se refirieron a las dificultades originadas por la *infraestructura* deficiente del centro escolar. Los espacios reducidos impedían el buen desarrollo de la aplicación del juego.

“[Un problema es] el espacio físico para formar los grupos” (profesor 6)

b) Dificultades propias del juego. Entre los obstáculos los profesores mencionaron el tema de que las tarjetas eran muy difíciles para los niños, o bien, que la canasta compartida del “Devorón” no era del interés de los niños.

Por otra parte, dos profesores señalaron lo *descontextualizado del juego*, es decir, opinaron que fue difícil situar a los niños en el juego, puesto que en esta zona los niños no conocen lo que es un temporal.

“Al aplicar los alimentos por los diferentes zonas de Chile me percaté que no son del agrado de los niños” (profesor 12).

“Como juego es entretenido, pero hubo que inducirlos para situarlos en el tema porque ellos nunca han visto temporales” (profesor 21)

“La realidad que presenta el juego no es vivencial para la zona” (profesor 23).

2.2.2 Pauta de evaluación por los padres-madres y apoderados

Las respuestas de los padres-monitores se clasificaron en 14 categorías, las cuales permiten conocer la evaluación que ellos hacen del juego en general, y en cuanto a las distintas áreas que ayuda a desarrollar en los niños.

Las categorías encontradas son: 1) Juicios valorativos de padres y apoderados en relación a los juegos, 2) Comportamiento manifestado por los alumnos en la actividad, 3) Desarrollo emocional y valórico, 4) Estructura, organización y distribución temporal del juego, 5) Rol del profesor(a) frente a la actividad, 6) Interés de padres y apoderados por interactuar con sus hijos, 7) Comunicación entre padres e hijos, 8) Habilidades sociales, autoestima y personalidad de los alumnos, 9) Motivación y entusiasmo, 10) Juegos colaborativos y aprendizaje de los alumnos, 11) Desarrollo de habilidades motoras, 12) Integración de los padres

al ambiente escolar y al proceso de enseñanza-aprendizaje, 13) Desarrollo de la expresión oral (lenguaje) y el pensamiento, y 14) Pertinencia cultural.

A continuación se describen los resultados para cada categoría.

1) Juicios valorativos de padres y apoderados en relación con los juegos.

Se entienden como juicios valorativos aquellas observaciones en las cuales es posible distinguir la opinión que las madres, los padres o los apoderados tienen en relación con los juegos, su efectividad y la entretención que estos propician a quienes participan de la actividad. Destaca en las respuestas el apoyo que los juegos significan para los alumnos y lo adecuado que resulta su aplicación, tanto fuera del aula como en cursos de niveles superiores.

"Es un apoyo para los niños" (apoderado 4)

"Estos juegos son buenos y ojalá fueran para cursos más grandes" (apoderado 7)

"Me gustó porque así puedo aplicar esto en mi hogar" (apoderado 23)

2) Comportamiento manifestado por los alumnos en la actividad. En esta categoría de incluyen las opiniones emitidas por los apoderados, en relación con la conducta y disciplina de los educandos en el desarrollo de la actividad. Los apoderados se refirieron a que pudieron conocer mejor el comportamiento de los niños y compararlo con el que muestran en el hogar. En varias ocasiones destacó la falta de disciplina de los niños en la actividad o la falta de atención.

"Lo que menos me gustó es que no todos los niños ponen atención como deberían y algunos se desordenan" (apoderado 16)

"[Es posible] conocer la actitud de los niños en la sala, diferente a como actúan en el hogar" (apoderado 12)

3) Desarrollo emocional y valórico. Se refiere a todas aquellas intervenciones en las cuales se hace referencia a aspectos de carácter valórico o a la emocionalidad de los alumnos que, de uno u otro modo, se modifican como producto de la aplicación de los juegos. En su mayoría, los apoderados opinaron que a través de esta actividad es posible potenciar en los niños el compañerismo, el trabajo en equipo, el respeto mutuo y su disposición de ayudar a quienes se encuentran en dificultades; es decir, se afianzan sus valores. No obstante, hubo también ciertas apreciaciones que indicaron que algunos de los alumnos se mostraron poco solidarios y respetuosos en relación con sus compañeros.

"Lo que más me gustó de participar en esta actividad, es que los juegos colaborativos les permiten a los niños expresar lo que sienten, les enseñan compañerismo a partir de un objetivo común, que es el que todos ganen" (apoderado 22)

"Es que algunos de ellos no respetaba su tiempo de juego" (apoderado 3)

4) Estructura, organización y distribución temporal del juego. En esta categoría están todas aquellas intervenciones en las que se critica uno o más aspectos relativos a los juegos o al desarrollo de la actividad en el aula y sus modos de difusión entre los apoderados. Se alude, en la mayoría de las ocasiones, a la frecuencia de las aplicaciones y al tiempo dedicado a estas, el cual para algunos resultó insuficiente; mientras otros argumentaron que después de un par de aplicaciones se volvía extenso, aburridor y reiterativo. Asimismo, al referirse al uso de las tarjetas, la mayor parte de los apoderados sostuvo que estas permitieron la organización del juego, los turnos y la participación equitativa de los alumnos; exceptuando, según algunas opiniones, a grupos muy numerosos:

"Son muchos niños por grupo" (apoderado 4)

"No haber conocido el juego con anticipación" (apoderado 6)

"Lo que menos me gustó es que a los niños les cuesta concentrarse debido a la gran cantidad de alumnos que hay en el curso" (apoderado 24)

"En la fecha que vine a participar, los niños estaban aburridos con el mismo juego, deberían cambiar el juego" (apoderado 26)

5) Rol del(de la) profesor(a) frente a la actividad. Esta categoría se entiende como la disposición por parte de los profesores de involucrarse en la actividad y participar de ella con sus alumnos.

6) Interés de padres y apoderados por interactuar con sus hijos. La categoría se refiere a la disposición existente o no por parte de los padres, de relacionarse con sus hijos, comprenderlos, ayudarlos, compartir experiencias con ellos e involucrarse en su ambiente escolar. Incluye también acercarse más a la realidad que sus hijos enfrentan a diario y entenderlos cada vez mejor a partir de la relación con sus pares.

"Sí, creo que es bueno aprender a conocer el pensamiento de otros niños para saber entender a tu hijo... Sí participaría [otra vez], porque me gusta aconsejar a los niños" (apoderado 9)

"Lo que más me gustó de participar en esta actividad, es que los juegos colaborativos les permite a los niños expresar lo que sienten, les enseña compañerismo a partir de un objetivo común, que es el que todos ganen" (apoderado 22)

7) Comunicación entre padres e hijos. Se refiere a la influencia alcanzada o no por los juegos, al estrechar y fortalecer las relaciones entre padres e hijos, estimulando el entendimiento, conocimiento y la retroalimentación entre ellos, en pos de un desarrollo íntegro de los niños. En su mayoría las madres opinaron que los juegos les brindaron la posibilidad de acercarse más a sus hijos, conocer sus modos de pensar, inquietudes, intereses y necesidades. Además opinaron que contribuyeron a la comunicación, generando una relación de amistad, muy diferente a la que se da habitualmente en el hogar.

"Sí participaría [de nuevo] porque se va produciendo una amistad entre madre e hijo(a) diferente al hogar" (apoderado 13)

"Nos sirvió para tener más comunicación con los niños, conocer más de ellos y saber qué les interesa" (apoderado 8)

"[Me gustó] el acercamiento afectivo con los niños, poder conocer un poquito de sus sentimientos y pensamientos" (apoderado 3)

8) Habilidades sociales, autoestima y personalidad de los alumnos. Incluye las observaciones referidas al impacto alcanzado por la aplicación de los juegos en el desarrollo interpersonal y el autoconcepto de los alumnos que participaron en las actividades. Los apoderados destacaron que estos juegos contribuyen a la creatividad de los alumnos, los orientan hacia el trabajo grupal y estrechan la relación entre pares. No obstante, producto de esta misma relación es que algunos alumnos se manifiestan con un perfil más bajo, mostrando timidez y vergüenza al participar; en tanto, otros se muestran más seguros y demuestran su liderazgo.

"No me gusta que algunos niños no participan en grupos, ya que eran muy tímidos" (apoderado 23)

"[El juego] les ayuda a relacionarse mejor con sus pares" (apoderado 22)

"Lo que más me gustó es que los niños se integraron muy bien [al] grupo y tenían derecho a opinar con las tarjetas del juego, ayudando a su personalidad y autoestima" (apoderado 22)

9) Motivación y entusiasmo. Esta categoría se refiere a las observaciones que denotan el interés de los alumnos en participar activamente en las aplicaciones de los juegos, al entretenerse, organizarse y colaborar en conjunto para llegar a la meta; al manifestar entusiasmo y alegría en su participación, al prestar atención a la actividad:

"Es que la mayoría de los niños se interesa por el juego y desean participar y colaborar" (apoderado 16)

"A veces los niños se desmotivaban y no participaban, entonces era difícil poder desarrollar la actividad" (apoderado 17)

Sin embargo, algunas de estas observaciones hacen también referencia a que los alumnos, en la medida que conocen más el juego, pierden su entusiasmo y participan menos en las aplicaciones.

10) Juegos colaborativos y aprendizaje de los alumnos. Esta categoría se entiende como la apropiación de nuevos aprendizajes por parte de los alumnos, ya que el juego tenía relación con sus intereses y experiencias.

Al consultar a los apoderados respecto a la participación en las aplicaciones y lo que más les gustó de los juegos, indicaron:

"Lo que más me gustó de participar en esta actividad, es que los juegos colaborativos les permite a los niños expresar lo que sienten, les enseña compañerismo a partir de un objetivo común, que es el que todos ganen" (apoderado 22)

"Todo me gustó, porque me sentí bien y contenta con poder participar y saber que los niños o niñas aprenden en los juegos colaborativos" (apoderado 23)

11) Desarrollo de habilidades motoras. Aquí se incluyen los comentarios que evidencian la influencia que alcanzan los juegos en el desarrollo de la motricidad de los alumnos, a través de acciones como tomar y lanzar los dados durante el desarrollo de la actividad.

12) Integración de los padres al ambiente escolar y al proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta categoría se clasificaron las opiniones que denotan la existencia de interés por formar o no parte del proceso de aprendizaje, e involucrarse activamente en él. A través de sus respuestas, los padres-madres o apoderados enfatizaron lo importante que resultan este tipo de actividades que integran a los padres y las familias a la escuela, porque les permite apoyar y conocer el proceso de aprendizaje de sus hijos, con lo cual ayudan a los profesores y disfrutan de la participación:

"Sí, [me gustó participar] porque sirve para integrar a la familia" (apoderado 19)

"Me gustó participar ya que los niños se motivan cuando ven a sus padres interesados en estar en el curso con ellos" (apoderado 23)

"Sí, porque es lindo cooperarle a la profesora y participar, apoyando la educación de su hijo" (apoderado 16)

13) Desarrollo de la expresión oral (lenguaje) y el pensamiento. Aquí se incluyen las observaciones que denotan la capacidad por parte de los alumnos de comunicarse, expresarse claramente y de responder a determinadas preguntas que requieren de una organización mental previa por parte de ellos. Los apoderados, en su mayoría destacaron lo mucho que disfrutaron participar de las aplicaciones, en tanto estas permitieron potenciar la expresión oral de los niños, ayudándolos a pensar y razonar, respondiendo con entusiasmo y precisión:

"Sí me gustaría participar de nuevo, porque los ayuda a desarrollarse, pensar y razonar" (apoderado 25)

"Sí [me gustó participar] porque los niños se están expresando mejor, tienen más personalidad" (apoderado 17)

"Lo que menos me gustó que la dinámica del grupo tiende a que los niños sean repetitivos en las respuestas" (apoderado 20)

No obstante, algunos apoderados indicaron que la dinámica grupal del juego provocó que las respuestas, en ocasiones, se tornaran reiterativas.

14) Pertinencia Cultural. Esta categoría se refiere a aquellas opiniones en las cuales se destaca la propiedad de los juegos, de fomentar la adquisición de conocimientos específicos y el enriquecimiento cultural de los alumnos, al familiarizarlos con temas relativos a Chile y su gente:

"Sí, [me gustó] porque enseña a conocer la gente de Chile" (apoderado 5)

"Sí, [me gustó] porque es muy interesante conocer el país" (apoderado 6)

"Sí, [me gustó] porque les enseña a los niños los números y frutas..." (apoderado 5)

2.3 Bitácora de evaluación externa

Los profesores en su mayoría fueron evaluados en un nivel alto de actuación. Sólo seis profesores fueron evaluados en un nivel medio y ninguno en el nivel bajo. El promedio general fue de 27 puntos, es decir, un nivel alto de actuación.

Al igual que los profesores, los apoderados fueron bien evaluados en su actuación. Fueron sólo cinco los evaluados en un nivel medio y el resto en un nivel alto. Su promedio fue de 28 puntos.

Sólo en una de las observaciones se evaluó un nivel alto de impacto en los aprendizajes de los niños. En 19 se estableció un nivel medio alto y en 3 observaciones un nivel medio bajo.

En síntesis, la participación de los profesores y apoderados fue evaluada positivamente, en cuanto a que ellos promueven la participación y reflexión de los integrantes del juego. En cuanto al impacto en las habilidades cognitivas y sociales de los niños, el juego tiende a tener un impacto positivo. No obstante, en algunas sesiones no se dio, por tanto, debiera ser analizado con mayor acuciosidad cuáles fueron las condiciones del contexto que no permitieron una evaluación positiva en esas sesiones.

III. Discusión

Los juegos "Devorón" y "Temporal" son una herramienta bien planteada, como para permitir la organización de sesiones en forma versátil, que varían sus objetivos sesión a sesión. Es también una herramienta de bajo costo.

Si bien el juego es incluido en esta intervención como una actividad pedagógica –asunto no recomendado por algunos, ya que el juego perdería su principal definición de espontaneidad (Fodor, Morán y Molerés, 2004)– podemos apreciar las ventajas que puede llegar a tener la inclusión de la actividad lúdica en los aprendizajes de los niños. Es una aproximación interesante que invita a los

profesores a seguir creando actividades novedosas y motivadoras en la enseñanza, ya que en sí el juego ayuda a desarrollar habilidades, tales como: comunicación, atención, imaginación y creatividad (Rosas, 1998; Rivière, 1996; Celorio, 1996).

El apoderado también es incluido en forma no convencional. Si bien al apoderado no se le incorpora en la planificación curricular del juego, sí se le invita a salir de la participación tradicional en la que sólo se le invita a reuniones para entregarle información administrativa de sus hijos.

La aplicación, no obstante, no está libre de críticas. Algunas de las más frecuentemente nombradas son los cursos numerosos en alumnos, ya que ello impide crear grupos adecuados y no asegura lograr los objetivos. La falta de capacitación sobre los juegos, previa a la aplicación es algo que también fue referido, sobre todo, por profesores.

Por otra parte, los profesores también se refirieron a ciertas dificultades propias del juego, como en el "Temporal", que el tema no es significativo para niños de la zona.⁸

IV. Conclusión

En síntesis, algunas sugerencias para el mejoramiento de esta y otras aplicaciones lúdicas en la enseñanza son:

Es necesario que se siga elaborando material educativo adecuado para los niños de la zona norte de Chile. Un aspecto muy importante, sobre todo para clases marginales, es seguir involucrando a los padres en las actividades pedagógicas. Ambos puntos permitirían crear un lenguaje común y significativo entre el mundo de la escuela y el mundo fuera de ella (Bernstein, 1996).

Los niños deben realizar actividades que impliquen movimiento corporal, ya que éste no sólo ayuda a desarrollar su capacidad física, sino también la +psíquica. Está comprobado que adquirimos nuestras habilidades intelectuales a través de la exploración, el movimiento y las sensaciones provenientes del mundo externo, como plantea Didriche (citado en Aucounturier y Mendel, 2004):

El niño afianza las experiencias cotidianas en su cuerpo prioritariamente, y sobre esta estructuración del cuerpo se apoyarán sus estructuras psíquicas, imaginarias, simbólicas, emocionales, cognitivas, etc., pues con la estructuración del componente corporal, se estructuran los demás componentes (p. 10).

Resulta fundamental, entonces, incorporar en las sesiones de juego actividades motoras, de tal manera que se estará dando un paso a crear actividades de enseñanza que integran al niño(a) en su totalidad; es decir, la buscada y no muchas veces hallada *formación integral del sujeto*.

Por último, dado sus buenos resultados, es necesario seguir pensando en la inclusión de juegos como una oferta válida de enseñanza, sobre todo, los juegos colaborativos en general, dadas las ventajas que poseen sobre el juego individual.

Finalmente, en cursos numerosos la formación de grupos de juego permite personalizar más el aprendizaje.

Referencias

Aucouturier, B. y Mendel, G. (2004). *¿Por qué los niños se mueven tanto?* Barcelona: Graò.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Celorio, G. (1996). Desde una transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 51, 31-36.

Cereceda, L. (2003). *Impacto de los juegos colaborativos "Devorón" y "El temporal" en la formación de los Objetivos Fundamentales Transversales*. Documento no publicado, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Sociología.

Fodor, E., Morán, M. y Molerés, A. (2004). *Todo un mundo de sorpresas*. Madrid: Pirámide.

Krause, M. (1992). *Métodos de Investigación Cualitativa. Material de estudio para el curso Metodología Cualitativa*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

Krause, M. (1994). *Aspectos de consenso en metodología cualitativa*. Documento presentado en el evento La ciencia de la Educación y las Humanidades, dentro del Seminario Métodos de investigación en humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 19-39.

Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M. (2000). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago de Chile: Universitaria.

Rivière, A. (1996). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.

Rosas, R. (1998). *Aprendizaje implícito de reglas gramaticales artificiales en niños de 1° básico por medio del juego electrónico Maga*. Informe de avance de proyecto FONDECYT n° 1980573, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología Chile.

Vopel, K. (2000). *Juegos de Interacción para niños y preadolescentes N°12*. Madrid: CCS.

¹ Los académicos del Departamento de Educación y Humanidades de la Universidad Arturo Prat que participaron en este estudio fueron: Juan Luis Cerda, Matilde Niño, Olivia Carvajal y Gianina Dávila (Proyecto Interno 2004, N°1034).

² Kinder en Chile es el último año del preescolar. 4º básico corresponde al 4º nivel de la primaria.

³ Apoderados se entiende como padres o tutores de los niños que asisten a la escuela.

⁴ Los observadores externos fueron alumnos de nuestra universidad, a quienes se les agradece su participación: Angela Velásquez, Lorena Rondanelli, Gianina Biaggini, Leonardo Castillo, Ariela Leiva y Patricio Araya.

⁵ Se optó por esto debido a las características de los datos recolectados: respuestas bastantes concisas, frente a las preguntas abiertas contenidas en las encuestas.

⁶ En Chile se llama choclo al maíz.

⁷ Teletón es un programa de televisión en Chile que apoya centros de rehabilitación para niños con discapacidad. Estos centros tienen el mismo nombre que el programa.

⁸ Iquique y Alto Hospicio son comunas que, a diferencia de las regiones centrales de Chile, tienen un clima eminentemente desértico.