



Aporte de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego desde el aprendizaje significativo*

Luz Elina Caicedo Quiroz**✉

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Caicedo, L. (2019). Aporte de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego desde el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 37(2), 27-38. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art2>

Fecha de recepción: 11 de abril de 2019

Fecha de revisión: 28 de mayo de 2019

Fecha de aprobación: 26 de junio de 2019

RESUMEN

La investigación-acción se realizó bajo un enfoque hermenéutico, desde una reflexión y una interpretación, mediante estrategias pedagógicas centradas en el juego en el aula de clase del programa de Tecnología de Promoción de la Salud de la Universidad de Nariño, bajo el paradigma cualitativo, en una espiral de pasos que consisten en la planeación, implementación y evaluación. Las estrategias del juego instruyeron a los estudiantes hacia nuevas posibilidades de acercamiento a la comunidad, para generar un aprendizaje significativo, con verdadera captación del saber teórico, posibilitado en esparcimiento, diversión, reflexión, suspensión de la realidad del entorno, planeadas desde el contexto, con la seriedad que implica el juego a partir de una experiencia frutiva, renovadora, clara, coherente, en cinco momentos: reflexión, conceptualización, debate, compromiso, evaluación. El juego modificó el sentido de interpretar los contenidos, dejando la motivación de replicar en la comunidad, para obtener aceptación y beneplácito y trascender el conocimiento, más allá de su interiorización.

Palabras clave: pedagogía, juego, educación, estrategias educativas, política educacional.

Contribution of playful pedagogical strategies focused on the game from meaningful learning

ABSTRACT

The action research was carried out under a hermeneutical approach, from a reflection and interpretation, through pedagogical strategies focused on play in the classroom of the Health Promotion Technology program of the University of Nariño, under the qualitative paradigm, in a spiral of steps that consist of planning, implementation and evaluation. The strategies of the game instructed the students towards new possibilities of approach to the community, to generate a significant learning, with true capture of theoretical knowledge, made possible in recreation, fun, reflection, and suspension of the reality of the environment, planned from the context, with the seriousness that the game implies from a frutitive, renovating, clear, coherent experience, in five moments: reflection, conceptualization, debate, commitment, evaluation. The game modified the sense of interpreting the contents, leaving the motivation to replicate in the community, to obtain acceptance and approval and transcend knowledge, beyond its internalization.

Key words: pedagogy, game, education, educational strategies, educational policies.

* Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Aporte de las estrategias lúdicas pedagógicas centradas en el juego en el aprendizaje significativo de los estudiantes de Tecnología de Promoción de Salud de V semestre de la Universidad Nariño.*

**✉ Magíster en Pedagogía; Especialista en Gerencia y Auditoría de la Calidad en Salud; Odontóloga; Licenciada en Educación Básica, Universidad Mariana. Docente hora cátedra, Universidad Nariño; Coordinadora Odontología Proinsalud S. A., Pasto, Nariño, Colombia. correo electrónico: lulacaicedo@gmail.com / odontologia@proinsalud.co



Contribuição de estratégias lúdicas e pedagógicas focadas no jogo a partir de aprendizagem significativa

RESUMO

A pesquisa-ação foi realizada sob uma abordagem hermenêutica, a partir de reflexão e interpretação, por meio de estratégias pedagógicas focadas no brincar em sala de aula do programa de Promoção da Saúde da Universidade de Nariño, sob o paradigma qualitativo, em uma espiral de etapas que consistem em planejamento, implementação e avaliação. As estratégias do jogo instruíram os alunos a novas possibilidades de abordagem à comunidade, a fim de gerar um aprendizado significativo, com verdadeira captação de conhecimentos teóricos, possibilitados em recreação, diversão, reflexão, suspensão da realidade do ambiente, planejadas a partir do contexto, com a seriedade que o jogo implica de uma experiência produtiva, renovadora, clara e coerente, em cinco momentos: reflexão, conceituação, debate, compromisso, avaliação. O jogo modificou o sentido de interpretar o conteúdo, deixando a motivação para se replicar na comunidade, para obter aceitação e aprovação e transcender o conhecimento, além de sua internalização.

Palavras-chave: pedagogia, jogo, educação, estratégias educativas, políticas educativas.

I. Introducción

El ensimismamiento que produce el juego, como lo comprende Gadamer (1993), se refiere a la abstracción del mundo y a la realidad vital del momento del juego, y es aquí donde el docente debe aprovechar este tiempo valioso de concentración, para contribuir en el aprendizaje del estudiante, porque le permite enlazar una fuerte relación sensorial a una experiencia única e irrepetible, y a pesar de plantear el mismo tema de ser necesario, esta experiencia siempre se encontrará renovada en términos de actualidad.

Por lo anterior, se puede evidenciar que las clases que muestran estrategias alternativas distintas a las magistrales, significan para los estudiantes, una salida de ese automatismo cotidiano en el aula de clase; son una invitación a despertar su creatividad y a vivir experiencias nuevas que generen la fruición por nuevos contenidos. Esto significa, incorporar elementos de orden emotivo para predisponer a los participantes a tener experiencias distintas, previa a una explicitación de sus sentimientos al respecto, permitiendo al docente acercarse a reconocer el sujeto de manera integral, de tal modo que logrará comprender la realidad del entorno y el contexto de cada estudiante y generar así una reflexión en su

propio conocimiento. Esta doble vía de comunicación horizontal generará una apropiación de un entorno y una verdadera dinámica de interacción.

Las estrategias lúdicas y pedagógicas no condicionan al estudiante a la simple labor de la escucha, sino que generan un campo de posibilidades múltiples, puesto que la acción didáctica permite una interrelación entre saberes previos y un ejercicio de cotejo intersubjetivo del saber en el aula, como espacio dinámico y motivacional; en el sentido dialógico, entran en juego desde un aprendizaje socrático participativo, que contribuye a la exploración y aceptación del otro (Nussbaum, 2010).

2. Metodología

El presente artículo se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, desde el cual se tomó como población, a los estudiantes, sujetos de la investigación, quienes fueron observados en su realidad, con sus gustos y preferencias, sus habilidades y potencialidades, que influyeron al momento de acoger una u otra estrategia lúdico-pedagógica centrada en el juego, para su conocimiento y posterior aplicación. Cabe resaltar que el rigor metodológico o calidad de un estudio cualitativo se determinó mediante criterios

de coherencia o credibilidad, aplicabilidad y auditabilidad.

En el paradigma cualitativo, los participantes son seres activos dentro del proceso de investigación en la construcción y determinación de las realidades en las que se encuentran (Cook y Reichardt, 1986). En esta propuesta investigativa, los estudiantes participaron activamente dentro del proceso de investigación, al tener que intervenir directamente, haciendo parte de los juegos elegidos cuando se aplicaba las diferentes estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego por parte del investigador en el aula de clase, lo cual es una forma de observar directamente si éstas son bien acogidas, y ellos, a su vez, pueden describir sus sentimientos a partir de sus convicciones en los anecdóticos, siendo partícipes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior se vislumbró con un enfoque hermenéutico, entendido a partir de la actividad de la interpretación desde la reflexión, intentando encontrar el significado, el sentido, la intencionalidad (Arráez, Calles y Moreno, 2006). La actividad de comprensión ontológica que permite la hermenéutica como forma operativa fundamental de las ciencias humanas, genera una dimensión más amplia en el plano de la significación, en tanto que logra ir hacia el desvelamiento del propio ser desde una autocomprensión de los sujetos que forman parte en esta investigación. El enfoque hermenéutico se hace evidente cuando los estudiantes contextualizan la teoría a través de un aprendizaje que proporciona esparcimiento, diversión, reflexión, suspensión de la realidad del entorno, a un escenario pleno de sí mismos, que les permite interactuar directamente a partir de las estrategias mencionadas, comprendiendo el contexto, reconociendo sus verdaderas habilidades dentro del entorno que les rodea, manifestando su aprendizaje según las experiencias del pasado, que influyen directamente en la escogencia de una u otra estrategia, o de cómo pueden interpretarla y acogerla en su aprendizaje, teniendo en cuenta la influencia del medio que les rodea, el cual une a lo vivido anteriormente, como

horizonte de comprensión previo con lo actual, en una cadena de interpretaciones diferentes de acuerdo con cada sujeto investigado.

Esta investigación-acción estuvo encaminada a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, porque permitió evaluar y reflexionar sobre la influencia de las estrategias pedagógicas centradas en el juego, durante todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este tipo de investigación, descrita por Lewin (s.f.), se ejecutó la espiral de pasos propuesta por el autor, que comprende: la planeación, la implementación y la evaluación.

En la primera fase, **Planificación**, se identificó el problema, con la determinación de los 25 estudiantes a participar dentro de la investigación, matriculados en el quinto semestre de Tecnología de Promoción de la Salud, en la materia de Educación en Salud II, quienes firmaron el consentimiento informado. Se hizo necesario aplicar una entrevista con preguntas orientadoras. En la primera parte se indagó acerca de sus conocimientos o formación académica, su estrato socioeconómico e histórico; en la segunda parte se determinó las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas. En esta fase se realizó la planeación estratégica y se formuló los talleres educativos.

La segunda fase, **Acción**, fue una etapa de implementación donde se desarrolló la investigación en el aula de clase, que inició con la programación del currículo de la materia, el plan de práctica y la concertación del cronograma; así fueron ejecutados los talleres, para implementar diferentes estrategias lúdico-pedagógicas centradas en el juego, en los cinco momentos de la metodología de aprender a enseñar (Marino, 1992), que permitieron describir la estrategia pedagógica utilizada y, además, consignar las emociones generadas en los estudiantes y la aceptación o no de la misma; para ello, plasmaron sus apreciaciones en anecdóticos y fichas de evaluación.

Esta segunda fase comprende a su vez varios momentos: el primero fue una reflexión, espacio

que permitió conocer la realidad del entorno de cada participante y que cada uno pensara en su propio conocimiento; en segundo lugar, una conceptualización para clarificar ideas y conceptos sobre los temas propuestos; en tercer lugar, el debate que permitió la interrelación de los estudiantes y el intercambio de experiencias según la interiorización del conocimiento de cada estudiante; un cuarto momento fue de compromiso frente a la actividad desarrollada de forma voluntaria que asumió el estudiante, en donde tomó decisiones; y, finalmente, un momento de evaluación, espacio que permitió al estudiante aplicar lo aprendido y reflexionar sobre su aprendizaje en su práctica con la comunidad.

La tercera fase, **Observación**, fue una etapa en la cual la docente observó la dinámica de aprendizaje y aceptación, utilizando una guía de observación de las reacciones de los estudiantes participantes de la investigación.

Una cuarta fase, **Reflexión**: el momento de interpretar y validar resultados. Mediante un proceso de triangulación se organizó la información en matrices, teniendo en cuenta las categorías

planteadas y las subcategorías que emergen en esta investigación. Hay una reducción donde se recopiló datos para categorizar y codificar; se terminó esta fase con la disposición o transformación, convirtiendo la información en diagramas o gráficas.

Finalmente, una quinta fase, **Evaluación**: se realizó la valoración de cómo el juego, siendo una estrategia pedagógica, se relacionó con el aprendizaje significativo; se evaluó los resultados y se dio a conocer a los docentes del programa de Tecnología de Promoción de la Salud.

3. Resultados

En el desarrollo de códigos o signos que se descubre en la lectura interpretativa a través de procesos abductivos cada vez más abstractos, surgen los códigos o signos axiales, los cuales relacionan los demás códigos o signos entre sí. A través del encuentro de los códigos o signos recurrentes se revela unos de mayor complejidad que se interrelacionan con los primeros que forman las subcategorías y que por lo tanto van más allá de los mismos. Los códigos o signos encontrados fueron:

3.1 Primer Nivel: Codificación Axial

Tabla 1. Codificación Axial, Categoría de Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje

Codificación Axial		
Códigos (recurrentes)	Subcategorías	Categorías
Actividades		
Talleres	Dinámicas a través de talleres y actividades lúdicas versus las clases magistrales.	Estrategias de enseñanza aprendizaje
Dinámicas		
Estrategias		
Lúdicas		
Magistrales		

Dinámicas a través de talleres y actividades lúdicas versus las clases magistrales. A partir de las entrevistas se observó que las clases magistrales no despertaban el interés en los estudiantes, porque les produce cansancio; uno de ellos relata: "Porque cuando a uno le dan las clases magistrales, uno siempre se aburre, se distrae; en cambio cuando le dan los talleres lúdicos, uno participa activamente en la clase y uno, así creo, que aprende más" (E,25); además, considera que cuando el docente utiliza estrategias alternativas, los estudiantes aprenden los contenidos presentados de una forma más significativa.

Para los estudiantes, es importante establecer diálogos entre pares; al poder ser escuchados, se sienten más motivados, porque son espacios donde pueden transmitir sus intereses, saberes, convicciones.

Las estrategias lúdico-pedagógicas permiten una mayor actividad del sujeto y, por lo mismo, una mayor capacidad receptiva del aprendizaje. El estudiante, al estar en movimiento en torno a un aprendizaje, se muestra abierto a la aceptación de nuevos pensamientos o a enriquecer los que ya tiene; se despierta su interés en lo propuesto

y empieza a convertirse en un ser proactivo en el aula de clase, lo que beneficia el aprendizaje colectivo e individual. En cambio, en las clases magistrales se evade este dinamismo en pro de una rigurosidad sesgada y fría, en la cual el docente, al no movilizar el espacio y su dinámica, crea un ambiente monótono; si éste es el sentir de los estudiantes, es una situación que se puede considerar preocupante, al notar cómo manifiestan un desinterés respecto al contenido que se imparte, dejando contenidos sin asimilar en su totalidad.

He aquí la apreciación de otro encuestado: "Porque no es la típica clase que da teoría, sino que la hacen de una manera más dinámica y así uno puede aprender mejor, utilizando la creatividad y las dinámicas; o sea, haciéndolas no tan teóricas" (E,7).

3.2 Segundo Nivel: Codificación axial

Para el segundo objetivo, la triangulación se hizo a partir del vaciado de las guías de observación que surgen de los talleres desarrollados en el aula de clase, dando espacio a las siguientes categorías emergentes:

Tabla 2. Codificación Axial Categoría: Estrategias lúdico-pedagógicas centradas en el juego

Codificación Axial		
Códigos (recurrentes)	Subcategorías	Categorías
Compromiso	La actividad participante versus estudiantes con compromiso y satisfacción	Estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego
Participante		
Satisfacción		
Juego	Los productos educómunicativos como procedimientos pedagógicos	
Actividad		
Educómunicativos		
Productos		
Estudiantes		

La actividad participante versus estudiantes con compromiso y satisfacción. Las estrategias lúdico-pedagógicas centradas en el juego desde un momento de reflexión, son el inicio de un proceso de aprendizaje que estimuló a los estudiantes a abstraerse en el conocimiento a través del juego de imágenes que despiertan sus sentidos, en torno a la observación detenida y pausada del contexto que les rodea y que no es perceptible a simple vista, pero que está presente si hay introversión para apoderarse del conocimiento en un aprendizaje creativo y dinámico en medio del asombro que causa el juego, permitiendo que exista la exigencia de aplicar lo aprendido de las vivencias de cada estudiante y confrontarlo con lo que descubre en la dinámica.

La alegría que genera un aprendizaje en un espacio lúdico, constituye la esencia del jugar, pues son las reglas, con su rigurosidad, las que guían al estudiante a resolver enigmas, en medio de la atracción y fascinación que produce la actividad, y el hecho de compartir con sus compañeros ese aprendizaje obtenido, con el análisis de conceptos que requerían concentración para la elaboración de discursos profundos en la competencia exigida por los mismos juegos, que obligaba a los estudiantes a ser cautelosos al exponer sus apreciaciones hasta estar seguros de ganar el reto al que se estaban enfrentando en su aprendizaje.

Los productos educocomunicativos como procedimientos pedagógicos. En este proceso de enseñanza-aprendizaje se hizo necesario que los estudiantes aplicaran los conocimientos adquiridos por medio de sus estrategias pedagógicas preferidas, según su experiencia en el aula de clase. Lo encontrado en esta práctica de acercamiento con la comunidad fue su anhelo por crear ambientes de confianza con los demás participantes, y fue entonces cuando recurrieron a aplicar las estrategias propuestas en esta investigación, abriendo las puertas a la familiaridad con los asistentes, lo que facilitó compartir el conocimiento aprendido.

3.3 Tercer Nivel: Codificación axial

El tercer objetivo en la fase de la triangulación se desarrolló a partir del vaciado de los anecdóticos donde los estudiantes describieron sus sentimientos, emociones o percepciones de las experiencias vividas en el desarrollo de los talleres, tanto los presentados por la docente como aquellos de la parte evaluativa desarrollada con la comunidad, y las fichas de evaluación que surgieron de la apreciación de los estudiantes durante la ejecución de los talleres en el aula de clase, como se presenta en la Tabla 3:

Tabla 3. Codificación Axial Categoría Evaluación de las Estrategias lúdico-pedagógicas centradas en el juego

Codificación Axial		
Códigos (recurrentes)	Subcategorías	Categorías
Salud	Sensaciones positivas versus dificultades.	Evaluación de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego
Experiencias		
Comunidad		
Lúdicas	Experiencias de las estrategias lúdico pedagógicas en el aprendizaje	
Conocimientos		
Creatividad		
Participación		

Sensaciones positivas versus dificultades. Las estrategias lúdico-pedagógicas centradas en el juego y llevadas al aula de clase, facilitaron el aprendizaje, como refiere uno de los estudiantes: "Por medio de la actividad que fue más dinámica, aprendimos de forma fácil" (E,2), desencadenando en ellos sentimientos de placer que, a su vez, despertaron la curiosidad y la disposición para relacionar de manera propia el nuevo conocimiento que iban a presentar con las experiencias vividas, llevándolas a la práctica para determinar si causaban el mismo efecto en su comunidad, a pesar de que ésta se encontraba en un contexto diferente al de los estudiantes. "Las nuevas dinámicas que nos enseñaron, nos aportaron mucho para nuestra vida profesional" (E,2; E,7). Estas estrategias lúdicas transportaron al estudiante al ejercicio del descubrimiento del conocimiento, lo cual produjo una abstracción en sí mismo, según mencionan: "Los juegos que hicieron pensar". Las estrategias presentadas cautivaron de tal modo, que causaron diversión, sin alejarse de los procesos de enseñanza-aprendizaje; por el contrario, los potenciaron y los presentaron de forma más comprensible.

Experiencias de las estrategias lúdico-pedagógicas en el aprendizaje. Las estrategias pedagógicas centradas en el juego dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje facilitaron la comprensión de los temas, en tanto divirtieron al estudiante, haciendo que recordara los conocimientos aprendidos en experiencias anteriores y asimilara más fácilmente los nuevos, clarificando conceptos: "Sí me hizo recordar algunos conceptos pasados" (E,14); "Sí, ya que es una forma muy divertida y fácil de recordar lo nuevo" (E,5); "Sí he incrementado mis conocimientos" (E,13). Este conocimiento es asimilable en un ambiente de cordialidad, sin causar temor en los estudiantes, brindando confianza para un intercambio de conocimientos entre docente y estudiante: "Sí, en cuanto a la forma de trabajar, de manera menos represiva" (E,10).

Estas estrategias lúdicas cautivaron al estudiante por cuanto abrieron un camino para el aprendizaje de nuevas herramientas de acercamiento con la

comunidad, que les servirán en su campo laboral como tecnólogos en promoción de la salud, cuando requieran obtener confianza con la comunidad a la que van intervenir: "Sí, gracias a esta clase, tenemos más herramientas para trabajar con la comunidad" (E,15), manifestando interés por conocer los momentos en los cuales se podía aplicar estas estrategias.

4. Discusión

En el proceso de investigación fueron presentadas las estrategias lúdico-pedagógicas para generar en los estudiantes un proceso de desautomatización o desfamiliarización, conceptos propuestos por Shklovski (2012), a fin de lograr una abstracción de la rutina cotidiana y una renovación de la mirada sobre una experiencia que se convertiría en algo único, con la intención de despertar la capacidad de asombro y extrañamiento, para posteriormente lograr una comprensión ontológica profunda, entendida como un retorno a sí, siguiendo a Gadamer (1993).

En el sentido motivacional está Tapia (1997), quien reconoce que en los diversos procesos de motivación y desmotivación de los estudiantes en el aula de clase influyen múltiples factores, dado que el espacio y el contexto son siempre dinámicos y cambiantes. Acaso (2013), por su parte, alude a la necesidad de una educación más rizomática y variable, en donde el docente se convierta en alguien que mezcla o realiza *crossover* al reconocer y explorar los diversos intereses de los estudiantes y promover la creatividad y la participación en diferentes entornos fructíferos para los mismos.

Teniendo en cuenta que una de las metodologías posibles, en consonancia con el juego, es el debate, es indispensable entender que éste produce un intercambio de conocimientos y experiencias, que se obtiene al hacer la discusión en un clima de fraternidad tendiente a crear un ambiente que una lo gráfico, lo didáctico y lo lúdico, convirtiéndose en un referente permanentemente en la labor docente, para continuar despertando el interés

en el estudiante, utilizando diversas estrategias pedagógicas que motiven a continuar en el proceso de un aprendizaje significativo. Dentro de las concepciones respecto a las estrategias de aprendizaje, se puede encontrar a Díaz (1999), quien considera fundamental que exista un momento de motivación dentro de lo que va a denominar una “estrategia preinstruccional” (p. 99). También es fundamental Nussbaum (2010), quien propone la forma de debate, retomando lo que denomina un aprendizaje socrático, según el cual, “el diálogo es fundamental para la comprensión del otro y para generar una consciencia humana” (p. 66).

Pozo (1996) reconoce que es indispensable un nivel de motivación respecto a la aplicación de las estrategias de aprendizaje, con el fin de completar o aclarar al estudiante, para despertar su creatividad y lograr que exprese su gusto y motivación con aquellas clases que ofrecen otras alternativas de enseñanza y aprendizaje. Romper los esquemas tradicionales hace del estudiante un ser más propositivo. Acaso (2013) considera también que esta ruptura de esquemas es necesaria para evitar la crisis o enfermedad del sistema educativo y que la forma para hacerlo es desde la creación, la narrativa, la dinámica múltiple y rizomática, debido a que puede sentir confianza con el ambiente, por ser escuchado y motivado a concluir sus intervenciones de manera que no sienta presión, sino al contrario, que sienta que está haciendo parte de la dinámica en donde todos quieren plantear las apreciaciones que en el momento se deba hacer.

Según Acaso (2013), también se puede establecer una reflexión sobre la creación de un lazo de familiaridad, cercanía y amistad con el alumno, haciendo que el aprendizaje sea un momento propicio y cotidiano en el sentido de la comodidad y alegría que implican el saber. En este punto se puede reforzar la acotación pedagógica con la metodología hermenéutica ricoueriana, según la cual, el acercamiento al objeto de la interpretación, en este caso el conocimiento, implica también un diálogo con el otro, entendiendo que para alcanzar un grado de comprensión ontológica, se debe gestar

una ‘fusión de horizontes’, como sostiene Ricoeur (2001), a pesar de que éste aplica esencialmente este proceso en la comprensión del texto literario, es posible extrapolar tal proceso desde una hermenéutica vital gadameriana en el sentido de la búsqueda de una experiencia original (Gadamer, 1993).

Las estrategias lúdico-pedagógicas, a partir de la experiencia dinámica que implica el jugar como acto actual de experiencia vital o como acto intencional consciente a partir de la visión de Gadamer, deben ser entendidas desde un horizonte comprensivo, formado por una serie de prejuicios, o desde Ausubel (1983), llamados ‘presaberes’ que, articulados como un horizonte amplio de significación, siempre estarán presentes al momento de enfrentarse a un horizonte empírico fáctico que implica una nueva experiencia, con una intrincada red de significado y significantes que se desenvolverá, en tanto se llegue finalmente a un momento ontológico de retorno a sí mismo (Gadamer, 1993). Por el hecho de implicar una interpretación, dramatización o representación de una escena, se podría determinar que esto corresponde a un juego simbólico, desde los términos de Piaget (2005).

Es interesante realizar el análisis del recorrido de aprendizaje propuesto por Pozo (1996), entendiendo que el autor reconoce, en primer lugar, una motivación necesaria para el conocimiento, que se relaciona directamente con las conexiones neuronales. Posteriormente, las relaciones y la interacción social intersubjetiva serán indispensables para la apropiación y aprehensión de saberes, y para generar una retroalimentación a partir de una necesidad de compartir experiencias y vivencias. Así, el recorrido implicará un movimiento subjetivo interior y contemplativo y un segundo movimiento llevado hacia el exterior. Nos podemos detener precisamente en el movimiento exterior como factor social imprescindible, que también señalara Acaso (2013) desde su propuesta de aprendizaje por proyectos que están diseñados precisamente para una reproducción y transmisión colectiva del saber; por eso, se permite unas experiencias positivas

que en efecto están relacionadas con el aprender destinado a la felicidad y la creatividad desde el trabajo en grupo para un reconocimiento del otro y el entorno.

Cuando el estudiante tiene la posibilidad de compartir su conocimiento, significa que el mismo ya lo ha interiorizado; por lo tanto, habrá un resultado satisfactorio para la divulgación del mismo. La necesidad de compartir con el otro y de tener una sensibilidad narrativa y creativa para fomentar un espíritu social activo, son algunas de las cualidades que Acaso (2013) reconoce como fundamentales a la hora de hablar sobre una revolución en la educación. Desde la perspectiva hermenéutica, esta formación que ha implicado la ampliación de un horizonte significativo o de consciencia, será precisamente la imagen constructiva fundamental del sujeto; el proceso hermenéutico solo es satisfactorio si alcanza el grado ontológico fundamental desde Ricoeur (2001), con el proceso llamado fusión de horizontes.

Además de lo anterior, en la investigación se pudo evidenciar que las estrategias lúdicas pedagógicas deben comprender un buen proceso previo de planificación, de tal modo que las actividades resulten claras y no se genere un desinterés por la actividad. A este respecto, Ausubel (1983) desde el aprendizaje significativo resalta la importancia de un material significativo y pertinente, que sea adecuado y necesario en el contexto, que haga del aprendizaje, una experiencia frutiva y renovadora. Por ello, Acaso (2013) señala la importancia de la figura del profesor como un *disk jockey*, un poeta, un artista y un creativo, que sepa desenvolverse en cada contexto y situación y genere un interés continuo por el aprendizaje. Para que las estrategias lúdico-pedagógicas no presenten estas desventajas, es necesario un amplio rango de conocimiento, sobre todo de tipo empírico y adaptativo por parte del profesor, como figura guía en el proceso de adquisición de conocimientos. Teniendo en cuenta además que toda experiencia de juego comprende una serie de reglas, desde la concepción de Gadamer (1993), y que estas reglas pre-estructuran el juego, será fundamental que, en la construcción del mismo,

éstas sean fijadas de manera precisa, para permitir que la experiencia original artística se lleve a cabo de la mejor manera.

El juego, como experiencia cognoscitiva hermenéutica y estrategia pedagógica significativa, logra demostrar la facilidad del aprendizaje. Se encuentra en esta discusión a Acaso (2013), quien aboga por el placer, el disfrute, la alegría y la felicidad, porque cuando el aprendizaje se hace de manera placentera, logra generar una disposición y recrear un ambiente propicio de enseñanza. La constatación de que se gestó un verdadero proceso de aprendizaje a partir de estos ambientes, será en el *invertir*; es decir, en la construcción de proyectos colectivos o colaborativos de investigación, con fines a una proyección social constructiva y creativa. También considera la forma de discurso coinstruccional en las estrategias de aprendizaje comprendidas por Díaz (1999), siendo éste un proceso según el cual, el estudiante puede aplicar su saber relacionando e integrando los distintos conocimientos adquiridos.

Para hablar sobre la acción participativa que los estudiantes manifestaron en la investigación como esencial, es necesario mencionar nuevamente a Acaso (2013) y Nussbaum (2010), dos autoras pedagogas que se han interesado por el tema de un trabajo cooperativo desde la dinámica de la enseñanza socrática y dialógica para el fomento de las humanidades en la educación actual. Desde el *invertir* o método de evaluación a través de proyectos, Acaso considera la importancia del placer que existe en el trabajo en grupo, reforzando siempre los sentimientos de alegría y satisfacción. Según Nussbaum, desde el aprendizaje socrático debe existir siempre un aprendizaje dialógico y conversacional para que éste se dé en pro de la formación de ciudadanos humanos, con consciencia crítica, que promuevan las humanidades. Esta autora considera que las dinámicas, las actividades creativas y expresivas corporales o narrativas, permiten a los estudiantes un continuo desarrollo de la pregunta sobre sí y sobre los otros, y esto solamente se logra en un aprendizaje con los

otros. Finalmente, entre los tipos de juego, está el juego cooperativo, apropiado para gestar una interacción entre los estudiantes y una mejora en la comunicación. Se puede entonces concluir que el juego como estrategia lúdica y cooperativa desarrolla la creatividad, genera respuestas placenteras y permite un reconocimiento del otro con los otros.

Teniendo en cuenta que el juego implica una serie de reglas según las cuales los jugadores asumen un rol y buscan un objetivo, es importante mencionar a Huizinga (2007), quien desde su concepto de *homo ludens*, comprende la competitividad y el sentido agónico que siempre implica el jugar, al concebir que el ingreso a éste implica una abstracción y un movimiento que, si bien es intencional, también es desprevenido. El *agón*¹ como competencia, puede presentarse gracias al establecimiento de las reglas de Gadamer (1993), comprendidas como una pre-estructuración, pues éstas deben garantizar claridad y respeto a la hora de ingresar.

Esta pre-estructuración se entenderá en dos sentidos: el primero, desde el horizonte significativo del sujeto que interpreta la obra; y el segundo, desde la obra misma, puesto que existe una estructura establecida, denominada 'reglas del juego', mismas que permiten que el jugador o intérprete asuma una determinada actitud frente al juego (Gadamer, 1993) y pueden ser vistas desde la teoría del aprendizaje significativo, como el material significativo, que debe estar previamente planificado de manera precisa y clara, para que se pueda gestar el segundo y tercer estado en el aprendizaje. Los anecdotarios y testimonios dan cuenta de este primer estado de recordación para la adquisición del nuevo conocimiento; en ellos, los estudiantes afirmaron que tuvieron que recurrir a conocimientos anteriores y que en la actividad del juego se divirtieron y sintieron que adquirirían un saber diferente de las clases magistrales, en las cuales no encontraban tal deseo por el conocimiento.

La afirmación según la cual ellos reiteran la necesidad de comparar o recordar un saber anterior,

¹ Término griego que significa disputa, conflicto.

corroborar las hipótesis de los autores mencionados respecto a los presaberes o la estructura previa del conocimiento.

Ricoeur (2001), recogiendo los principales conceptos gadamerianos, propone en su hermenéutica, la llamada 'fusión de horizontes', resultado del choque o puente que se realiza entre dos horizontes de significación que se cruzan cuando alcanzan un grado de inteligibilidad ontológica. Es decir, después de haber realizado un acercamiento explicativo y estructural a la obra, se puede entonces encontrar lo que ésta le dice propiamente al intérprete y es ahí cuando ya ha ocurrido una verdadera experiencia hermenéutica. Una vez que se ha realizado esta fusión de horizontes, ya se puede argüir desde la pedagogía con Pozo (1996), que el aprendizaje debe recuperarse en un proceso de rememoración que se presenta de manera efectiva en la réplica y retransmisión del conocimiento. En segundo lugar, entra Acaso (2013), quien desde el *invesluar* considera que a partir de la investigación y la aplicación es cuando se puede evaluar verdaderamente el aprendizaje, haciendo de esto una experiencia placentera.

Desde Díaz (1999) y Nussbaum (2010) se señala la importancia del otro para un proceso de aprendizaje y para su reconocimiento como ser humano, promoviendo los valores de un ciudadano del mundo y para el mundo. En los distintos testimonios, las estrategias de aprendizaje significativo implicaron un proceso social de réplica y transmisión del conocimiento en la comunidad. Los estudiantes afirmaron que los conocimientos adquiridos resultaron muy útiles para su vida laboral y expresaron un agradecimiento respecto a la experiencia educativa. De esta manera se confirma las tesis respecto al trabajo en equipo y la proyección social a la hora de aplicar el saber y de replicarlo en los distintos campos comunitarios.

5. Conclusiones

Los resultados de la investigación evidencian que las estrategias más utilizadas en el aula de clase

en el programa de Tecnología de Promoción de la Salud son las magistrales, con algunas ayudas visuales. En varias clases se utilizó el Seminario alemán, despertando motivación por el intercambio de conocimientos con los compañeros y docente, permitiendo entender que la explicación magistral de los conceptos no es suficiente para estimular el saber en las comunidades.

Las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego utilizadas en el aula de clase facilitaron la instrucción al estudiante en nuevas posibilidades de acercamiento a la comunidad en su práctica y que fueran aplicadas con mejores resultados, al vivir la experiencia del ejemplo en sí mismo; éstas, llevadas a la práctica, generaron un aprendizaje significativo en tanto que se presentó la verdadera captación de un saber teórico que permitió al estudiante, llevar el contenido a su cotidianidad, aplicándolo sobre sí, su familia y su comunidad, en espacios de diálogo y comunicación, generando una participación activa, siempre dentro de un proceso de planificación, determinando gustos, preferencias, habilidades, destrezas de los estudiantes, razón por la cual fue imprescindible que las estrategias fuesen seleccionadas en profundidad, pensando en el contexto donde iban a ser aplicadas, por la seriedad que implica el juego, siendo esta experiencia fructífera y renovadora, sin dejar de ser clara y coherente.

Cuando fueron aplicadas las estrategias lúdico-pedagógicas, los estudiantes manifestaron que captaron los contenidos de forma más fácil, garantizando un aprendizaje significativo, por lo que consideraron que su utilización les permitió un acercamiento real con el conocimiento, para aplicarlo posteriormente en la comunidad, obteniendo su aceptación y beneplácito.

En el proceso de evaluación, el juego se convirtió en una experiencia que modificó el sentido de interpretar los contenidos; por lo tanto, los estudiantes pudieron profundizar con exactitud el tema propuesto, porque se convirtió en una experiencia placentera.

6. Conflicto de intereses

La autora de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolución. Hacer la revolución en la educación* (Contextos). Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Recuperado de https://www.academia.edu/10435788/TEOR%C3%8DA_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO
- Cook, T. y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Díaz, F. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo. Una interpretación significativa*. México: McGraw-Hill.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (Trad. Imaz, E.). Madrid, España: Alianza Editorial S. A.
- Lewin, K. (s.f.). Action Research and Minority problems. Recuperado de https://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf
- Marino, G. (1992). *Sistema de formación permanente. Manual Aprender a enseñar*. Santafé de Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Grupo Interáreas Fami.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S. A.

Pozo, I. (1996). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II* (Trad. Corona, P.). Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Shklovski, V. (2012). *El arte como artificio* (Trad. Nethol A. M.). En T. Todorov (Comp.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 77-98). Madrid, España: Biblioteca Nueva S. L.

Tapia, J. A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. España: EDEBÉ.

UNIMAR

