

## EL JUEGO Y LA LÚDICA COMO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS NORMALISTAS.

**Jocelin Jannin Hernández Pazos**

Correo: jjsk8\_4ever@hotmail.com  
ORCID: orcid.org/0000-0001-5929-1445  
Escuela Normal Sierra Hidalguense

**Adriana Estrada Girón**

Correo: adriana\_estrada@uaeh.edu.mx  
ORCID: 0000-0002-1071-8142  
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

### Resumen

Diversas investigaciones encuentran en el juego y la lúdica una puerta para la mejora de la formación del alumnado, ya que son consideradas estrategias potencializadoras, con base a esto, el objetivo principal de la presente investigación, de enfoque cuantitativo, es diagnosticar el uso y el tipo de estrategias de juego y lúdica implementados en los procesos de formación profesional de los alumnos normalistas, a través de la recogida de información por medio de un formulario “en línea” aplicado a 28 alumnos normalistas que conforman el grupo único del 7° semestre de la licenciatura en educación preescolar, generación 2017-2021, de la escuela normal “Sierra Hidalguense”, ubicada en el municipio de Tianguistengo, Hidalgo, México.

Palabras clave

Juego, lúdica, estrategia, formación, aprendizaje.

Abstract

**The game and the ludic playfulness as didactic strategies in the processes of professional formation of the normalist students.**

Several researches find in the game and the ludic playfulness a door for the improvement of the students' formation, since they are considered potentializing strategies, based on this, the main objective of the present research, of quantitative approach, is to diagnose the use and the type of game and play strategies implemented in the processes of professional formation of the normalist students, through the collection of

information by means of an "online" form applied to 28 normalist students who conform the unique group of the 7th semester of the degree in pre-school education, 2017-2021 generation, of the normal school "Sierra Hidalguense", located in the municipality of Tianguistengo, Hidalgo, Mexico.

Keywords

Game, play, strategy, training, learning.

### Introducción

A lo largo de nuestra formación por las aulas, existen brechas entre el conocimiento y su aplicación, es decir, entre la teoría y la práctica, como consecuencia de un método tradicional, sin embargo, diversas investigaciones encuentran en el juego y la lúdica una puerta para la mejora de la formación del alumnado, porque son consideradas estrategias potencializadoras, lo cual resulta de suma importancia para la mejora de la formación de los futuros docentes y, con ello, garantizar una mejor práctica y, al mismo tiempo, una educación en pro de la calidad y la excelencia.

Con este fin, la pregunta de investigación es ¿cuál es el tipo de estrategias didácticas de juego y lúdica implementadas en los procesos de formación profesional de los alumnos normalistas de la licenciatura en educación preescolar? Dentro de este artículo se explicarán los resultados obtenidos, de acuerdo a la opinión de los alumnos normalistas, acerca del juego y la lúdica como estrategias didácticas y su implementación en este nivel educativo, para comprender el impacto de éstas en su formación. También, se definen los términos “juego” y “lúdica”, así como las características que diferencian a éstas, de igual forma, el resultado de la revisión de la literatura sobre estas definiciones y otros términos relacionados para que el lector(a)

tenga una mejor comprensión del objetivo central de la presente investigación, así mismo, las conclusiones derivadas de dichos resultados.

### **El quiebre entre la teoría y la práctica**

El docente a lo largo de su formación (inicial y continua), va enriqueciendo su conocimiento y, por ende, su práctica, gracias a las experiencias vividas dentro del aula, al llevar a lo real el referente teórico que se tiene al respecto, “las prácticas van generando saberes para la construcción de estrategias de enseñanza... a la par de un conocimiento más especializado de los contenidos” (Pérez, 2009, pág. 9).

Sin embargo, a lo largo de nuestra formación existen brechas entre el conocimiento y su aplicación, en razón de que, no se cuenta con un referente práctico y vivencial a priori, como señala Álvarez (2012) “la relación teoría-práctica educativa constituye un eterno problema” (pág. 387), porque constituyen dos “realidades autónomas” de conocimientos de diferente índole, haciendo referencia con “autónomas” que, aunque son importantes y complementarias, la una es independiente de la otra, sin embargo, ambas son de suma importancia entre sí, pero, con frecuencia, parece lo contrario, “se ignoran”, en otras palabras, no se les vincula ni relaciona, más bien, son tratadas como entes independientes, siendo este quiebre una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2012).

De acuerdo a diversas investigaciones, los normalistas tienen que tomar elementos de su propia experiencia como estudiantes, actuando por ensayo y error, como lo acreditan Colunga, Ponce, Ángel, Ávalos,

Vázquez y Vázquez (2015, p. 10), en su trabajo, donde resaltan que lo adecuado sería que, en las escuelas normales, se les brindaran herramientas teóricas y prácticas a los alumnos normalistas, porque en muchas de las ocasiones lo que se enseña en la escuela normal es muy distinto a lo que se vive dentro de las aulas, trayendo como consecuencia una serie de problemas, entre ellas: inseguridad, frustración y temor en el alumno normalista, no promoviendo el completo desarrollo de habilidades y destrezas, y por ende a la limitada consolidación de las competencias profesionales, como lo acreditan Colunga, et. al., (2015), al mencionar que, los alumnos “expresan auténtica frustración y temor por carecer las competencias profesionales básicas para la atención adecuada de los grupos” (pág. 14).

Sin embargo, el origen de lo anterior, está en el proceso de su formación, donde existe una diversidad de enfoques de enseñanza por parte de cada asesor, al igual que, una idea diferente de lo que implica el vínculo entre la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como señala Álvarez (2015) una de las razones es la no existencia de una “conceptualización compartida” por la comunidad académica, debido a dicha diversidad, el uso de estrategias bajo un enfoque lúdico en el proceso de formación del alumno normalista, es limitado, generando un aprendizaje en muchas de las veces memorístico o conceptual pero, no significativo, como indica Luisel (2014) «tradicionalmente, la enseñanza ha sido dirigida por prácticas en las que “yo enseño y tú memorizas”, o “yo hablo y tú escuchas”» (pág. 3), sin embargo, en la

actualidad es priorizante la necesidad de una formación bajo un aprendizaje activo del alumno, donde sea él quien regule su propio aprendizaje, desde una perspectiva constructivista, como señala Romero (2009), los alumnos son responsables de sus propios aprendizajes.

Encontrando entre las razones de dicha problemática: la resistencia al cambio, la no actualización, el confort de los docentes, la priorización del contenido conceptual en el nivel superior, las cuales se especifican a continuación.

Al hablar del término “resistencia al cambio”, se hace referencia a la resistencia que existe a la innovación, entendiéndolo por ello a “superar las prácticas tradicionales” (Retamero, 2010, pág. 1), sustituyéndolas por prácticas nuevas, donde una de las dificultades para que se lleve a cabo dicha innovación, es el “miedo” al cambio, porque “es algo nuevo donde perdemos el control de ciertas cosas y no sabemos totalmente lo que nos depara el futuro” (Retamero, 2010, pág. 6) y, es a causa de ello y, la incertidumbre que genera, que exista dicha resistencia.

De igual forma, de ésta se puede derivar otra de las causas, la cual es la falta de actualización, haciendo referencia a la falta de adaptación y/o cambio de las prácticas y conocimientos a las demandas vigentes, donde la creciente aceleración del cambio social en el momento actual exige sucesivos esfuerzos de cambio en el trabajo cotidiano de nuestros profesores (Chapa & Martínez, 2016, pág. 3). No obstante, esta causa no se origina exclusivamente de la resistencia al cambio, haciéndose presentes otros factores como la falta de “reculturación” concibiendo por ello, volver a introducir al individuo en el mundo de su propia cultura, entendiéndolo

por cultura escolar, al grado de compromiso de los miembros de un centro educativo con un trabajo común (Paredes, 2004).

Por otra parte, acerca del “confort” de los docentes, también conocido como “facilismo”, en otros términos, la acción de realizar o lograr algo sin mucho esfuerzo y de manera fácil, el autor Retamero (2010), menciona la necesidad de transformar muchas de las concepciones y actitudes de los profesores, viendo de manera diferente al estudiante, abandonando el “facilismo” de la clase convencional representativa de enseñanza meramente informativa que transmite conocimientos que terminan en el olvido o en la memoria pasiva del estudiante. De forma complementaria, Troman (1996), plantea que muchos docentes prefieren mantener el “status quo” porque un profesor contemporáneo tiene muchas más “exigencias”, esto es, mayores requerimientos que un profesor tradicional.

Además, como acota Álvarez (2015), una de las razones del distanciamiento existente entre la “universidad” y la “escuela” es atribuida a los diferentes objetivos que guían las prácticas académicas (producir conocimiento científico en las instituciones de educación superior) y los que guían al educador (planificar y ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación básica donde desarrollan su práctica), a palabras del autor “la universidad constituye un espacio más habilitado para la teoría que para la práctica, y que con la escuela sucede lo contrario” (pág. 177), es decir, se solicita al alumno que enseñe bajo un enfoque lúdico, pero, no se le enseña el cómo, no se lleva a cabo de forma vivencial, lo cual conlleva a que la práctica carezca de sentido, como lo acredita Rivera

(2004), “un aprendizaje es significativo cuando el aprendiz puede atribuir posibilidad de uso (utilidad) al nuevo contenido aprendido relacionándolo con el conocimiento previo” (pág. 48), lo cual es de suma importancia, porque permite que el conocimiento teórico sea transpolado a la realidad.

De igual forma las cátedras bajo un enfoque tradicional o meramente teórico termina por llevar al estudiante al desinterés, generando prácticas poco motivantes e incongruentes con lo que se espera lograr, como menciona Retamero (2010), “en los sistemas tradicionales el estudiante es un recipiente de información” (pág. 2), haciendo referencia con ello que, se concibe al alumno como un sujeto pasivo que acumula información, la cual es brindada por el profesor, quien tiene la facultad de decidir qué información le da, sin embargo, esta enseñanza “está llena de problemas” como son: estudiantes desmotivados y con poca asimilación de los contenidos, así como bajo rendimiento, donde el problema se vuelve un “círculo vicioso”.

Con base a la problemática planteada, se ve en la lúdica una puerta para la mejora de la formación del alumno normalista, como estrategia didáctica motivante, porque “capta la atención de los alumnos hacia un aprendizaje específico” (Molano, Rodríguez, & Gómez, 2015, pág. 12), convirtiendo los diferentes escenarios en contextos de aprendizaje y logrando, el alcance de las competencias profesionales del perfil de egreso del alumno normalista, como mencionan autores como Domínguez (2015) “la actividad lúdica como una estrategia significativa representa un elemento de fortalecimiento educativo

dentro del quehacer escolar, independientemente del trayecto formativo en el que se ubique al estudiante” (p. 7), dado que, el aprendizaje no es sólo cognitivo ni para un público en específico, la lúdica permite potencializar todas las capacidades del ser humano, tanto lo cognitivo, intelectual, psicológico, social y afectivo (Molano et al., 2015), ya que son factores importantes e inherentes para el pleno desenvolvimiento de todo ser humano, sin embargo, se presenta otra gran barrera, dado que, en la formación de los adultos, se ve “estigmatizado” el juego, porque “se le considera una pérdida de tiempo” (párr. 6), es decir, se le desvaloriza, no reconociendo los múltiples beneficios que éste trae consigo para la propiciación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción de conocimiento significativo (Díaz, 2011).

### **La lúdica como estrategia potenciadora de aprendizaje**

La Real Academia Española la define como “perteneciente o relativo al juego” (2020, párr. 1), haciendo referencia a todas aquellas acciones que utilizan el juego como medio para alcanzar determinado fin, dicho de otra forma, es propositiva, porque persigue el logro de determinado propósito. Por otra parte, se concibe a la lúdica como una estrategia para el favorecimiento y generación del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, ya que ésta es atractiva y motivante, capta la atención de los alumnos, favoreciendo el interés por aprender, dado que está acompañada de sentimientos, proporcionando satisfacción, bienestar y felicidad, al mismo tiempo favorece la observación, la curiosidad, la espontaneidad, la creatividad, la

imaginación, el entusiasmo, la sociabilidad, la atención, el diálogo y la puesta en práctica de valores (Molano et al., 2015).

La importancia de la lúdica radica en que ésta contribuye al desarrollo global e integral del hombre, estimula la “creatividad” y el “deseo” (Domínguez, 2015), así mismo ayuda a la construcción del conocimiento. Zubiria (2006) menciona que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje sino en el desarrollo, por ello es de suma importancia que la escuela aproveche las potencialidades del juego y abra espacios para aprender a través de esta actividad, donde, enseñar, básicamente, sea crear las condiciones para que el estudiante construya significados.

De igual forma, lo anterior se respalda con la opinión de otros autores como Posada (2014) quien considera que “se debe realizar un acercamiento entre el juego y las instituciones educativas con la seguridad de que el factor de relajación que se da en éste puede llevar a mejores aprendizajes” (pág. 26), donde el profesor deja de ser un instructor y se convierte en un orientador y acompañante del estudiante en su proceso de aprendizaje tomando en cuenta sus intereses, necesidades, fortalezas y debilidades (Ballesteros, 2011).

### **El juego como elemento central del aprendizaje lúdico**

Huizinga en 2007, considera al juego como una acción “libre” que se desarrolla dentro de ciertos límites de lugar, de tiempo y de voluntad, siguiendo ciertas reglas libremente consentidas.

De acuerdo a la opinión de Domínguez (2015, pág. 15) el juego presenta 5 principios básicos: principio de significatividad, de

funcionalidad, de utilidad, de globalidad y de culturalidad, los cuáles se describen a continuación:

- 1) Principio de significatividad: hace referencia a que, el juego está lleno de significado, por ello es considerado como una actividad imprescindible para el desarrollo integral de la persona;
- 2) Principio de funcionalidad: hace alusión a la capacidad estimulante que posee, ya que es un facilitador para el desarrollo de los individuos;
- 3) Principio de utilidad: hace referencia al uso que se le da a los nuevos saberes construidos durante el juego, movilizandolos los saberes que ya se poseen con los nuevos al enfrentarse ante situaciones diversas;
- 4) Principio de globalidad: éste se refiere a la organización global de contenidos, procedimientos y experiencias diversas de las cuales se tiene acceso a través de la asimilación y adaptación de la realidad externa con los nuevos saberes;
- 5) Principio de culturalidad: este principio resalta la gran significación social del juego considerando que se trata de un ejercicio de preparación para la vida y, al mismo tiempo, como algo inherente al ser humano.

De forma complementaria, Chacón (2008) señala que el juego sólo puede ser efectivo como estrategia didáctica cuando cuenta con una estructura, unos contenidos y una intención, así como reglas, limitaciones y condiciones.

Entre otras de sus características, es que, contribuye al encuentro con el otro, a la comprensión de la realidad, así mismo, su importancia radica cuando se motiva la curiosidad, la observación, del mismo modo

el interés por la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas (Tirado, Peinado, & Cárdenas, 2011).

### **La lúdica y el juego, dos acepciones distintas**

La palabra lúdica es considerada un calificativo a todo lo que se relaciona con el juego, sin embargo, comúnmente se presenta una confusión conceptual entre estos dos términos como señala Bernal (2015, pág. 5), “la lúdica es una manifestación de la creatividad y el goce del ser humano que se concreta en formas específicas como el juego, el espectáculo, la fiesta, el arte”, entre otras, es decir, el juego sólo es una forma en que se puede manifestar la lúdica, no obstante, no sólo se limita a ella, puesto que, la lúdica es más amplia e implica toda actividad que genera satisfacción en el individuo.

Como señalan otros autores como Bonilla (1998) “debe evitarse confundir lúdica con juego” porque “todo juego es lúdico, pero no todo lo lúdico es juego” (pág. 1), con ello se interpreta que, todo juego es lúdica porque causa satisfacción, no obstante, no todo lo lúdico es juego, porque no sólo el juego causa satisfacción, sino que existen otras actividades que de igual forma lo pueden propiciar.

Sin embargo, corporativos como PLEIQ (2019) señalan que “cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica, en el sentido de entretenida, motivante y flexible” (párr. 6), con ello se resalta la importancia de que las actividades que se propician dentro de las aulas deben de ser del interés y motivar al alumno, para que realmente se propicie un aprendizaje.

### **Didáctica: la actuación pedagógica**

Se concibe a la didáctica como “la actuación pedagógica en una perspectiva práctica” (Posada, 2014, pág. 32), en otros términos, son todas aquellas acciones concretas que se ejecutan para propiciar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, “estrategia didáctica”, hace referencia a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos planteados y la construcción del aprendizaje en el alumno, es “en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida” (Universidad Estatal a Distancia, 2013, pág. 1), de ésta existen diferentes modalidades, como es: la modalidad ambiente distribuido, modalidad distancia-virtual y modalidad presencial.

### **El aprendizaje significativo: el aprendizaje de y para la realidad**

Por aprendizaje significativo se entiende al “proceso mediante el cual se construyen las representaciones personales significativas y que poseen sentido de un objeto, situación o representación de la realidad” (Rivera, 2004, pág. 47), no obstante, para que éste sea significativo, el aprendiz le debe atribuir su posibilidad de uso, al vincularlo con el conocimiento que ya posee y relacionándolo y modificándolo para la construcción de nuevo conocimiento que, posteriormente, puede aplicar en situaciones futuras, puesto que, “el aprendiz sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende” (Rivera, 2004, pág. 47).



De igual forma, Rivera (2004) considera que existen ciertos requisitos básicos a considerar en todo aprendizaje significativo como son: las experiencias previas; la presencia de un profesor que funja como mediador, facilitador y orientador de los aprendizajes; los alumnos en proceso de autorrealización y la interacción. Los aspectos mencionados anteriormente, son esenciales y deben estar presentes en todo aquel aprendizaje para establecer el vínculo entre el conocimiento previo y el nuevo y, por lo tanto, llevar a cabo el proceso de construcción de nuevo conocimiento, es decir, de aprendizaje significativo.

### **Proceso de enseñanza-aprendizaje: un proceso convergente**

Tomando como referencia a Contreras (1994), entendemos los procesos enseñanza-aprendizaje como “simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales” (pág. 21), con lo anterior se debe de concebir al aprendizaje que es resultado de dicha interacción, entre el docente y los discentes, que se desenvuelven y, al mismo tiempo, se encuentran en un contexto determinado, es decir, se trata de la apropiación de los contenidos y conocimientos construidos en la experiencia como resultado de la actividad del sujeto y su interacción con la sociedad, permitiéndole adaptarse a la realidad, transformarla y crecer personalmente.

Por otra parte, se habla de un proceso que se relaciona en dos aspectos, por un lado, la “enseñanza” y por el otro, el “aprendizaje”, ambos son procesos que se interrelacionan y uno es de suma importancia y confluencia para el otro. Por otra parte, algunos autores lo definen como el “acto didáctico”, entendiéndolo por ello a la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes (Marqués, 2001).

### **Marco metodológico**

La presente investigación corresponde a un enfoque cuantitativo, porque “se fundamenta en la medición” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, pág. 5), además de apoyarse en el uso de “procedimientos estandarizados”, a través de la recolección de datos por medio de formularios los cuales, posteriormente, se analizan estadísticamente, generalizando información a partir de una muestra, es decir, en una investigación cuantitativa “se intenta generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población)” (pág. 6) los cuales se especifican a continuación:

Las “unidades de muestreo”, corresponden a los estudiantes normalistas, donde la “población” alude a los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal “Sierra Hidalguense”, dado a la cercanía de dicha institución, teniendo acceso para llevar a cabo en ella la presente investigación a través de medios electrónicos, como son formularios de Google, siendo ésta una alternativa viable para la recolección de la información, debido a la contingencia

ocasionada por la propagación del virus Sars-Cov-2 a nivel mundial.

La “muestra” corresponde a 28 alumnos que conforman el grupo único del 7° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, quienes se eligieron dado que, se encuentran en el último año de su formación y por lo tanto han tenido la oportunidad de interactuar con distintos docentes durante su trayectoria en la Escuela Normal, pudiendo identificar diversas estrategias de enseñanza por parte de sus catedráticos, permitiendo valorar cuáles consideran son las más pertinentes para su formación; correspondiendo a una muestra de tipo “intencional” visto que son elegidos a juicio del investigador.

Así mismo, la presente investigación es de tipo “cuasiexperimental”, dado que, en los diseños cuasiexperimentales, los sujetos o grupos de análisis no se asignan al azar, sino que “dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos” (pág. 161).

De igual forma, la investigación es de carácter “transversal”, ya que, de acuerdo a los autores antes mencionados, “su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (pág. 164), y por lo tanto es de tipo “descriptivo” porque además de describir, pretende “medir o recoger información sobre los conceptos o las variables a las que se refiere” (pág. 92). Tratándose de un diseño “Post test” donde “no hay manipulación de la variable independiente o grupos de contraste. Tampoco hay una referencia previa de cuál era el nivel que tenía el grupo en la o las variables dependientes antes del estímulo” (Hernández, et. al., 2014, pág. 141),

clasificado como un “preexperimento” puesto que “su grado de control es mínimo” (pág. 141).

En este caso la variable a analizar es “el juego y la lúdica como estrategias didácticas”, para la medición de ésta, se recurre al diseño sistemático de ítems, los cuales conforman un formulario de preguntas cerradas utilizando la aplicación Google Forms, dirigida a los 28 alumnos normalistas que conforman el grupo único antes mencionado, identificando el impacto de éstas en su formación.

### **Resultados y discusión**

Con base a la propuesta metodológica de Sampieri (2014), una vez realizada la recopilación de los datos es importante su análisis, no obstante, es importante recordar que “los modelos estadísticos son representaciones de la realidad, no la realidad misma; y segundo, los resultados numéricos siempre se interpretan en contexto” (Hernández, et. al., pág. 270), entendiéndose por ello que, los datos que se presentan a continuación, sólo son representativos de una población y contexto determinado. Dicha información se representa por las respuestas obtenidas a cada una de las preguntas que conforman el formulario aplicado, las cuáles se especifican y describen a continuación.

La primer pregunta corresponde a la edad de las personas que conforman la muestra, donde sus edades oscilan entre los 20 y 27 años de edad, siendo 20 y 21 años las edades con mayor frecuencia, puesto que 10 de las 28 personas entrevistadas cuentan con 20 años y otras 10 personas con 21 años de edad, sin embargo, también existen variaciones, por ejemplo, 3 de las 28



personas entrevistadas cuentan con 22 años de edad, 2 cuentan con 23 años de edad, 3 con 25 años de edad y 2 con 27 años de edad, dichas variaciones se deben al nivel educativo en el que se encuentran, dado que no existe un rango de edad máximo para poder ingresar a estudiar en un nivel superior.

En cuanto al sexo de las personas que conforman la muestra (pregunta 2), 26 de las 28 personas entrevistadas son mujeres y 2 son hombres, por lo tanto, la mayor parte de la muestra está conformada por mujeres, lo cual es una característica usual de los grupos de la licenciatura en educación preescolar.

Al tratarse de una muestra finita, las 28 de 28 personas encuestadas pertenecen al 7° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, en la Escuela Normal “Sierra Hidalguense”, lo cual se sustenta con las respuestas obtenidas a las preguntas 3, 4 y 5, respectivamente.

Con relación a la medición de la variable, se diseñaron afirmaciones, donde los alumnos respondieron de acuerdo a la frecuencia en que éstas se cumplen con base a su experiencia, obteniendo los siguientes resultados:

Con respecto a la implementación del juego como estrategia didáctica (pregunta 6), 20 de 28 alumnos, esto es, más de la mitad de los alumnos encuestados, consideran que sus profesores sólo lo implementan “algunas veces” dentro de sus clases, 7 de 28 consideran que “casi siempre” y 1 de 28 considera que sus profesores “siempre” lo utilizan, por lo que, la mayoría considera que el uso del juego como estrategia didáctica no es muy recurrente por parte de sus docentes. No obstante, aunque la mayoría considera que el juego es poco implementado dentro de

sus clases, más de la mitad del grupo considera que los juegos utilizados por sus profesores “siempre” cuentan con una estructura clara, es decir, reglas y condiciones, lo cual se afirma con la opinión de 16 de los 28 alumnos entrevistados, por otra parte, 8 de los 28 alumnos consideran que “casi siempre”, 3 de 28 consideran que “algunas veces” y sólo 1 persona considera que “nunca” son juegos con reglas claras, por lo que, la mayoría considera que los juegos que implementan algunas veces sus profesores se tratan de juegos estructurados, con reglas y condiciones (pregunta 7), sin embargo, existe una deficiencia en este aspecto, en razón de que no todos los alumnos consideran que siempre es así, no cumpliéndose una de las características esenciales de los juegos, porque de acuerdo a la literatura revisada, siempre deben de ser reglados y todos los participantes deben de tener conocimiento de dichas reglas.

Por otra parte, 14 de 28 alumnos, esto es, la mitad del grupo, considera que los juegos que utilizan sus profesores “siempre” contribuyen al logro del propósito de la clase (pregunta 8), 12 de 28 consideran que “casi siempre” y 2 de 28 consideran que “algunas veces”, por lo que, de acuerdo a la información recopilada, la mayoría considera que los juegos que utilizan sus profesores son intencionados, sin embargo, el resto del grupo considera que no siempre estos contribuyen al logro del propósito de la clase.

De forma complementaria, acerca del uso del juego, 12 de 28 alumnos consideran que los juegos utilizados por sus profesores “siempre” favorecen los temas (contenidos) vistos en la clase (pregunta 9), 11 de 28 consideran que “casi siempre” y 5 que

“algunas veces”, por lo que, la mayor parte del grupo considera que estos juegos son de utilidad la mayoría de las veces en el abordaje de los contenidos de la clase, encontrando que el juego en cierta medida ha sido utilizado para facilitar el aprendizaje de los alumnos y la apropiación de los contenidos, aunque algunos alumnos consideran que no siempre se ve favorecido. En cuanto a su significatividad (pregunta 10), 14 de 28 alumnos consideran que los juegos implementados por sus profesores “siempre” les brindan aprendizajes significativos, 9 de los 28 consideran que “casi siempre” y 5 de 28 “algunas veces”, por lo que, la mayoría está de acuerdo en que estos juegos les brindan aprendizajes llenos de significado, no obstante, algunos consideran que no todos los aprendizajes brindados son significativos para ellos.

En relación a su funcionalidad (pregunta 11), 11 de 28 alumnos consideran que los juegos utilizados por sus profesores “siempre” estimulan y facilitan su aprendizaje, por otra parte, 8 de 28 alumnos consideran que “casi siempre” y 9 de los 28 sólo “algunas veces”, por lo que, la mayor parte considera que estos juegos son funcionales la mayoría de las veces para su proceso de aprendizaje.

En relación a su utilidad (pregunta 12), 11 de 28 alumnos consideran que los saberes construidos en estos juegos “siempre” les son de utilidad en sus jornadas de práctica, 8 de 28 consideran que “casi siempre” y 9 de 28 “algunas veces”, por lo que, la mayoría coincide en que los nuevos saberes construidos durante estos juegos les son de utilidad durante sus jornadas de práctica, sin embargo, una considerable cantidad de

alumnos manifiesta que esto no sucede de forma recurrente.

En cuanto a su principio de globalidad (pregunta 13), 14 de 28 alumnos consideran que “casi siempre” los juegos implementados por sus profesores parten de su realidad, 8 de 28 consideran que “siempre” y 6 de 28 sólo “algunas veces”, lo cual arroja un dato importante, ya que la mayoría considera que no siempre se toma en cuenta su realidad para la elección e implementación de dichos juegos, afectándose un principio fundamental para el logro de un aprendizaje significativo, esto con base a la literatura, teniendo en cuenta que siempre se debe de partir de la realidad del educando para que los nuevos saberes le sean de utilidad en su vida cotidiana.

Otro dato que complementa lo anterior, tiene que ver con los intereses de los alumnos (pregunta 14), donde 11 de los 28 alumnos consideran que los juegos utilizados sólo “algunas veces” parten de sus intereses, 9 de 28 consideran que “casi siempre”, 7 de 28 “siempre” y sólo 1 persona considera que “nunca” se toman en cuenta sus intereses, por lo que, existe una deficiencia en este principio, ya que no siempre se está considerando, por parte del profesor, los intereses y la realidad de sus alumnos, lo cual se puede deber a distintos factores.

En relación a su principio de culturalidad, concibiendo al juego como un ejercicio de preparación para la vida (pregunta 15), 10 de 28 alumnos consideran que los saberes construidos en estos juegos “casi siempre” son de utilidad en su vida cotidiana, 9 de 28 consideran que “siempre” y los otros 9 “algunas veces”, por lo que la mayoría considera que no siempre existe un vínculo

entre los saberes construidos durante estos juegos y su realidad.

Por otra parte, un dato alentador (pregunta 16), es que 18 de 28 consideran que los juegos utilizados “siempre” favorecen una sana convivencia entre los diferentes agentes que intervienen (docentes y alumnos), así mismo 5 de 28 alumnos consideran que esto ocurre “casi siempre” y 5 de 28 consideran que “algunas veces”, por lo que, la mayoría coincide en que el juego contribuye al encuentro con el otro, manifestándose una de sus características, ya que se considera que el juego contribuye a la sociabilidad.

Por otro lado, 11 de 28 consideran que estos juegos “casi siempre” motivan su curiosidad (pregunta 17), 10 de 28 considera que “siempre” y 7 de 28 sólo “algunas veces”, por lo que, la mayoría considera que “casi siempre” se favorece, sin embargo, no en su totalidad, en razón de que, no siempre los alumnos se sienten estimulados con dichos juegos, lo cual se puede deber a diversos factores.

De forma complementaria (pregunta 18), 12 de 28 alumnos consideran que los juegos utilizados los motivan a la búsqueda de respuestas a sus preguntas y/o dudas, 10 de 28 consideran que esto ocurre “casi siempre” y 6 de 28 sólo “algunas veces”, por lo que, la mayoría coincide en que los juegos contribuyen en cierta medida a la indagación autónoma.

Otra de las dimensiones a analizar, corresponde a “la lúdica como estrategia didáctica”, haciendo con referencia a las actividades lúdicas a todas aquellas que son entretenidas, motivantes y flexibles.

En relación a la implementación de la lúdica por parte de los profesores en sus clases (pregunta 19), 14 de 28 alumnos consideran

que se utilizan actividades que sean entretenidas sólo “algunas veces”, 8 de 28 consideran que “siempre”, 5 de 28 “casi siempre” y sólo 1 una persona de las 28 considera que “nunca”. Lo que llama la atención es que, más de la mitad de los alumnos, consideran que la mayoría de sus clases no son “entretenidas”, además otro aspecto importante a resaltar es que es que 1 persona encuestada considera que nunca se han aplicado este tipo de actividades durante toda su formación.

Por otra parte, 13 de 28 alumnos consideran que “casi siempre” los profesores utilizan actividades que sean motivantes (pregunta 20), 10 de 28 consideran que sólo “algunas veces”, 4 de 28 consideran que “siempre” y 1 persona menciona que “nunca”, nuevamente surge un dato alarmante, dado que, no siempre las actividades les resultan motivantes, existiendo nuevamente la presencia de 1 persona que considera que nunca se han aplicado actividades motivantes durante su formación.

Las respuestas anteriores muestran que existe cierta deficiencia con respecto a la implementación de actividades lúdicas dentro de la formación de los alumnos normalistas existiendo, además, la presencia de 1 persona que considera que sus profesores nunca han utilizado actividades de este tipo, por ello, dicha persona omite su respuesta a las siguientes afirmaciones sobre el impacto de las actividades lúdicas en su formación, ya que no aplica, al considerar que sus profesores nunca han utilizado actividades de este tipo.

Por otra parte, pese a la poca implementación de actividades lúdicas, la mayoría de los alumnos consideran que las pocas que han sido utilizadas “siempre”

potencian sus capacidades y habilidades, siendo 15 de 27 alumnos quienes coinciden con esta afirmación (pregunta 21), 9 de 27 consideran que “casi siempre” y 3 de 27 “algunas veces”, por lo que, de acuerdo a la opinión de los alumnos, se cumple uno de los atributos de la lúdica, que es potenciar el desarrollo integral del sujeto.

De forma complementaria, 15 de 27 alumnos consideran que las actividades lúdicas “siempre” les ayudan a una mejor comprensión de los temas y/o contenidos que se abordan en las clases (pregunta 22), 7 de 27 consideran que “casi siempre” y 5 de 27 sólo “algunas veces”, nuevamente surge un dato alentador, dado que, más de la mitad consideran que este tipo de actividades contribuyen en su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto a considerar es que, 12 de 27 alumnos consideran que los profesores “casi siempre” utilizan actividades que acrecientan su interés por aprender (pregunta 23), 10 de 27 consideran que “siempre” y 5 de 27 sólo “algunas veces”, por lo que, la mayoría considera que no todas las actividades siempre resultan interesantes para ellos.

Por otra parte, 14 de los 27 alumnos encuestados consideran que estas actividades “casi siempre” les proporcionan bienestar personal (pregunta 24), 8 de 27 consideran que “siempre” y 5 de 27 “algunas veces”, donde más de la mitad considera que si se les brinda bienestar con este tipo de actividades, pero no en todas las ocasiones.

Otro aspecto alentador sobre la implementación de la lúdica, de acuerdo a la pregunta 25, 15 de 27 alumnos consideran que estas actividades “siempre” favorecen el diálogo entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso de formación

dentro del aula (docentes y alumnos), 7 de 27 consideran que “casi siempre” y 5 de 27 consideran que sólo “algunas veces”, por lo que la lúdica es vista por la mayoría como una estrategia que favorece el diálogo.

Y, por último, la mayoría de los alumnos entrevistados consideran que las actividades lúdicas implementadas por sus profesores “siempre” favorecen la puesta en práctica de valores (pregunta 26), siendo 17 de 27 las personas que coinciden en esta afirmación, 7 de 27 consideran que “casi siempre” y 3 de 27 sólo “algunas veces”, por lo que, las actividades lúdicas son consideradas de suma importancia para la puesta en práctica de valores.

### **Conclusiones**

Con base a los resultados obtenidos de los formularios aplicados a los estudiantes normalistas, los aspectos en los cuales consideran que el juego contribuye mayormente en la mejora de su proceso de formación, son: propiciar una sana convivencia, contribuir al logro del propósito de la clase y brindar aprendizajes significativos.

No obstante, de acuerdo a sus opiniones, hay aspectos en donde el juego también contribuye, pero en menor medida, los cuales son: el favorecimiento de los temas, la motivación y facilitación del aprendizaje, su utilidad en sus jornadas de práctica y en su vida cotidiana, así como la motivación por buscar respuestas a las dudas y/o preguntas.

Por otra parte, se desconocen los factores que ocasionan deficiencias en estos aspectos, no obstante, los alumnos opinan que estos juegos no siempre parten de su realidad e intereses lo cual, de acuerdo a la

literatura, impacta en la construcción de aprendizajes significativos y, por ende, en el proceso de aprendizaje del educando.

Por otra parte, los alumnos consideran que la lúdica contribuye a potenciar sus capacidades y habilidades, de igual forma, a una mejor comprensión de los temas y/o contenidos que se abordan en las clases, el favorecimiento del diálogo y la puesta en práctica de valores. Sin embargo, de acuerdo a la opinión de estos mismos, existe una gran carencia en la implementación de actividades que resulten entretenidas y motivantes para ellos, y que les propicien de bienestar personal.

Dando respuesta a la pregunta de investigación, algunos de los docentes de la escuela normal hacen uso del juego y la lúdica como estrategias didácticas en los procesos de formación profesional de los alumnos normalistas de la licenciatura en educación preescolar, aunque esto no se hace de manera recurrente, teniendo en cuenta que la mayoría opina que sólo se implementan “algunas veces”.

Así mismo, en relación al tipo de juegos y actividades lúdicas que implementan los profesores, de acuerdo a la opinión de los alumnos, estas actividades poseen estructuras diferentes, ya que algunas cuentan con reglas y condiciones, y otras no, algunas parten de sus intereses y se relacionan con el contenido de la clase, pero en algunos casos tampoco sucede, por lo que existe variabilidad en éstas.

Tomando en cuenta las conclusiones anteriores, se desprende otra pregunta de investigación la cual es ¿Cuál es el impacto del uso recurrente de juegos y actividades lúdicas como estrategias didácticas en el proceso de formación profesional, y las

cuales partan de la realidad e intereses de los alumnos normalistas?

Con respecto al logro del objetivo general motivo de la presente investigación, sobre diagnosticar el tipo de estrategias de juego y lúdica utilizados durante los procesos de formación profesional de los alumnos normalistas a través de la aplicación de formularios, se concluye que, existe una divergencia entre el tipo de actividades que implementan, como se mencionó anteriormente, algunos favoreciendo en mayor o menor medida algunos aspectos de la formación de los estudiantes normalistas, aun desconociendo los factores de dicha variación, teniendo en cuenta que, no todos los juegos cumplen con las mismas características ni se toman en cuenta los mismos factores al momento de su implementación.

Por otra parte, dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas, las principales características del juego y la lúdica como estrategias didácticas de aprendizaje significativo son variadas, desde motivar la curiosidad del alumno, su autoestima, facilitar el aprendizaje, la construcción y aplicación de nuevos conocimientos, hasta propiciar el intercambio y la puesta en práctica de valores, todo lo anterior siempre y cuando se tome en cuenta la realidad y los intereses de los alumnos.

El juego y la lúdica contribuyen en algunos aspectos en la mejora del proceso de formación de los alumnos, sin embargo, existen áreas de oportunidad con respecto a su implementación, ya que no se les ha considerado recurrentemente como estrategias didácticas dentro de este nivel, limitando su implementación y los

beneficios que éstas traen, donde el profesor juega un papel esencial al momento de tomar las decisiones en su implementación.

Tras el análisis de los datos, surgen nuevos cuestionamientos en relación a los factores que inciden en el tipo de juegos y actividades lúdicas que implementan los profesores en sus clases, puesto que, puede derivarse de diferentes causas, desde el diseño y planeación de estas actividades, así como en su puesta en práctica, por lo que, resulta importante seguir investigando las causas que permitan que el juego y la lúdica sean utilizadas como estrategias didácticas óptimas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar y a manera de conclusión general, el juego y la lúdica son estrategias que contribuyen en la formación de los estudiantes, sin embargo, para que esto resulte así, hay que tomar en cuenta diversos aspectos, como son la realidad, motivaciones e intereses de los estudiantes, ya que, si no se toman en cuenta estos aspectos, el juego y la lúdica sólo se convierten en actividades carentes de sentido.



## Bibliografía

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Ángeles, O. (2008). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. En *Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el estudiante*. (págs. 1-5). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. .
- Arriaga , M. (julio - septiembre de 2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
- Ballesteros, O. P. (2011). La lúdica como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias científicas [Tesis de maestría sin publicar]. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Beltrán, J., & Suárez , J. L. (2003). CAPÍTULO II. Tipos de tutoría en el MEIF y figuras. En *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*. (págs. 48-51). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Bernal, I. D. (16 de Febrero de 2015). La lúdica y el juego como estrategia de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. [Tesis sin publicar]. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Cañedo, T. d., & Figueroa, A. E. ( 2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 1-18.
- Careaga, A., Sica, R., Cirillo, A., & Da Luz, S. (5,6 y 7 de octubre de 2006). 8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC). *Aportes para diseñar e implementar un taller*. 2das Jornadas de Experiencias educativas en DPMC.
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?. *Nueva Aula Abierta*, 1-8.
- Chapa, P., & Martínez, T. d. (2016). La importancia de la actualización de conocimientos como parte de la formación del docente universitario. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1-20. Obtenido de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/420/459>
- Córdoba, E. F., Lara, F., & García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1(32), 81-92.
- del Valle, M., & Curotto, M. M. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 463-479.
- Delgado, B. (2017). La Planeación Institucional de las Escuelas Normales con una visión prospectiva. *Somos Normalistas*, 3-4.
- Díaz, J. (1 de septiembre de 2011). *El juego como estrategia educativa en la formación de adultos*. Obtenido de <https://javierdisan.com/2011/09/01/el-juego-como-estrategia-educativa-en-la-formacion-de-adultos/>
- Domínguez, C. T. (2015). La Lúdica: Una Estrategia Pedagógica Depreciada. *Colección Reportes Técnicos de Investigación*, 27, 1-25.
- Farias, D., & Rojas, F. (2010). Estrategias lúdicas para la enseñanza de la matemática en estudiantes que inician estudios superiores. *Paradigma*, 31(2). Obtenido de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512010000200005](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200005)
- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX(1), 117-142.
- Gómez, A., & Acosta, H. (noviembre-diciembre de . 2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6).
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones*, 261-333.
- Hernández, R. C., & Infante, M. E. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y Educadores*, 20(1), 27-40.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Buenos Aires: AlianzaEditorial/Emecé Editores.
- Marqués Graells, P. (2001). *El acto didáctico-comunicativo*. (F. d. Departamento de Pedagogía Aplicada, Ed.)
- Melo, M. P., & Hernández, R. (septiembre-diciembre de 2014). El juego y sus

- posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14(66), 41-63.
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico. *UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI NTIC, INTERACCIÓN Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD.*, 31-65. Obtenido de UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI.
- Molano, O., Rodríguez, S., & Gómez, T. (10 de julio de 2015). La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa niño Jesús de Praga. Tolima, Colombia: Universidad de Tolima.
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico, ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, 91-108.
- Murillo, M. (julio de 1996). La metodología lúdico creativa: una alternativa de educación no formal. [Ponencia]. Congreso de Cartagena de Indias.
- Navarrete-Cazales, Z. (julio-diciembre de 2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana.*, 17-34. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio,. *Tendencias Pedagógicas*, 131-142.
- Posada, R. (2014). La lúdica como estrategia didáctica. [Tesis de Maestría no publicada]. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/lúdico>
- Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Revista digital para profesionales de la enseñanza.*(11), 1-7.
- Rivera, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa.*(8), 47-52.
- Rodríguez, L. V. (1 de noviembre de 2014). Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la Histología. (UNAM, Ed.) *Revista Digital Universitaria*, 1-16. Obtenido de <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num11/art90/>
- Tirado, M. C., Peinado, M. I., & Cárdenas, B. Y. (07 de junio de 2011). El juego como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación inicial. [Proyecto de desarrollo educativo]. Mazatlán, Sinaloa: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, J., Padrón, F., & Cristalino, F. (enero-abril de 2007). El juego: un espacio para la formación de valores. *Revista Omnia*, 13(1), 51-78.
- Universidad Estatal a Distancia. (2013). *¿Qué son las estrategias didácticas?*