



TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

El juego en la formación de Licenciados en Psicopedagogía en una universidad privada de Rosario.

Autor:

Raspo, María Virginia.

Nro. de legajo: 5854

Director:

Lic. Carta Diaz, Melina

Rosario

Fecha de Presentación:

26/08/2022

**EL JUEGO EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN PSICOPEDAGOGÍA
EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE ROSARIO**

Autora: María Virginia Raspo

Firma:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'María Virginia Raspo', enclosed within a hand-drawn oval shape.

Directora: Melina Carta Diaz

Firma:

A stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke.

Calificación:

Firma de evaluador/es:

Fecha de evaluación:

AGRADECIMIENTOS

Por haber(me) permitido transitar cada instancia que este proceso requirió, aprendiendo a escuchar mis necesidades y anhelos, agradezco profundamente:

A mi familia, que estuvieron presentes desde el inicio. Sin ellos hubiera sido imposible transitar (y sobrevivir) estos años de aprendizajes. Gracias a ellos que siempre confiaron en que yo podía lograr esto -y mucho más-.

A mi compañero de vida, Marcos, gran equipo que Dios me dio. Siendo potenciador, sostén, escucha, alivio. Siempre resaltando lo bueno y enseñándome a confiar en mí misma. Agradezco por tanta contención en momentos de crisis y, sobre todo, por la alegría compartida en cada paso.

A mis amigos de siempre, quienes acompañaron desde el primer examen, los que aprendieron materias, presentes con alguna oración o mensajito. Ellos, que escuchan mis inferencias psicopedagógicas, aunque a veces no se entiendan demasiado.

A mis facu amigas, por tantas horas, reflexiones y diálogos compartidos. Quienes hicieron que el tiempo invertido en la formación sea más divertido y los vínculos trasciendan a la Psicopedagogía, pero también la integran.

A los compañeros y docentes con los que me fui encontrando en la Licenciatura. Mención especial para las estudiantes que fueron parte de esta Tesina.

Especialmente gracias a Meli, mi directora que, entre paciencia y mucho compromiso, junto con explicaciones, dedicación, detalles y sugerencias, me fue ayudando a encauzar tantas reflexiones y pensamientos.

A Dios, ya que todo es un regalo y ¡qué privilegio poder aprovecharlo desplegando la identidad que me regaló!
Por último, pero no menos importante, a María, la que siempre consuela y acompaña desde el silencio, la que me da paz con sólo nombrarla.

RESUMEN

Mediante un diseño transversal no experimental, esta investigación se llevó a cabo en el marco de una Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de Rosario, con el propósito de describir las propuestas académicas referidas al juego y la apropiación que realizan los estudiantes al respecto, desde la perspectiva de los propios estudiantes de 5to año de la Licenciatura. Para responder a la pregunta de investigación, siguiendo los objetivos construidos, se realizaron dos estudios desde un abordaje mixto, con un alcance descriptivo. En el primer estudio, el instrumento utilizado fue un cuestionario autoadministrado a 30 participantes (estudiantes y egresadas). En el segundo estudio, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 6 de ellas, para profundizar sobre sus vivencias de juego en la Licenciatura. Los resultados reflejaron que el juego cumple distintas funciones en la formación, se concluye que mayormente es presentado como acompañamiento de las propuestas centrales de las clases. Las propuestas académicas son en su mayoría teóricas, ya que son excepcionales las oportunidades en que los docentes proponen jugar durante la formación. Por ende, la concepción que subyace a las propuestas académicas plantea al juego más como un complemento que con valor por sí mismo. Además, para las participantes, es máspreciado estudiar al juego que jugarlo, sin embargo, su relevancia se acrecienta cuando relacionan al juego conel ejercicio profesional.

Palabras clave:

Juego - Formación universitaria - Vivencias - Experiencias - Estudiantes

ÍNDICE GENERAL	
1	INTRODUCCIÓN.....4
2	MARCO TEÓRICO9
2.1	Juego9
2.1.1	Recorrido histórico de las conceptualizaciones sobre el juego 10
2.1.2	Pensando los juegos según sus fines..... 11
2.1.3	El juego en relación al tiempo, la realidad y el orden..... 13
2.2	Juego y aprendizaje 16
2.2.1	Definiciones de aprendizaje..... 16
2.2.2	Similitudes y diferencias entre aprendizaje y juego 18
2.2.3	Introducir la dimensión lúdica en el aprendizaje20
2.3	Experiencias, vivencias y acontecimientos21
2.4	Formación universitaria en psicopedagogía.....25
2.4.1	Formación26
2.4.2	Formación universitaria26
2.4.3	Apropiación27
2.4.4	Propuesta académica para la formación en Psicopedagogía28
3	ANTECEDENTES29
3.1	El juego en relación al proceso de aprendizaje29
3.2	Los docentes del nivel primario y sus concepciones de juego ...32
3.3	El juego utilizado en diversas edades.....33
3.4	Investigaciones psicopedagógicas sobre el juego en la infancia y en la vida universitaria35
3.5	Motivo por el que se seleccionaron estas investigaciones.37
4	METODOLOGÍA.....40

4.1	Objetivo general	40
4.2	Objetivos específicos	41
4.3	Modificaciones respecto del proyecto de tesina	41
4.4	Enfoque metodológico	42
4.5	Diseño y alcance de la investigación	43
4.6	Estudios	44
4.6.1	Participantes.....	45
4.6.2	Estudio 1	45
4.6.3	Estudio 2	50
5	RESULTADOS	52
5.1	Estudio 1	53
5.1.1	Características sociodemográficas de la muestra	53
5.1.2	El estudio del juego en la formación psicopedagógica	54
5.1.3	Vivencias al haber jugado en la formación	56
5.1.4	Opinión de las participantes sobre el juego en la formación	62
5.1.5	Opinión de las participantes sobre la relación entre el juego y el aprendizaje.....	66
5.2	Estudio 2.....	71
6	CONCLUSIONES.....	78
	REFERENCIAS.....	85
	APÉNDICE.....	90
	Apéndice I: Consentimiento informado de Participación	90
	Apéndice II: instrumentos de recolección de datos del Estudio 1	91
	Apéndice III: instrumentos de recolección de datos del Estudio 2	92
	Apéndice IV: CV de la autora.....	99

1 INTRODUCCIÓN

*Jugar es soñar despierto;
más aún: es arriesgarse a hacer
del sueño un texto visible.*

(Heli Morales Ascencio como se
cita en Fernández, 2009a, p. 44).

La presente investigación se inscribió en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía en una universidad privada de Rosario. En este marco, se buscó conocer cómo se presenta el juego en la formación de Licenciados en Psicopedagogía desde la perspectiva de los estudiantes y qué valoraciones realizaron ellos al respecto. Se señala que el tema de investigación es el juego en la formación universitaria, y la elección y construcción del mismo surgió, inicialmente, a partir de una motivación personal de la investigadora, y luego de lecturas e interiorización sobre el tema, comenzó a tomar relevancia desde el orden de lo profesional, al reconocer el valor del juego.

A partir de este tema, los interrogantes que surgieron son: ¿Qué características tienen las propuestas académicas referidas al juego en esa universidad? ¿Cómo es la apropiación que realizan los estudiantes en relación a las propuestas de juego?

Buscando dar respuesta a esas preguntas se construyó un objetivo general que refiere a describir las propuestas académicas y la apropiación que realizan los estudiantes de 5to año respecto del juego, desde su perspectiva, en la Licenciatura en Psicopedagogía. Para lograr dicho objetivo, se elaboraron distintos objetivos específicos, tales como:

- Identificar de qué modo se presenta el juego a lo largo de la formación universitaria, desde la perspectiva de los estudiantes de 5to año.
- Indagar, desde la perspectiva de los estudiantes de 5to año de Psicopedagogía, si ellos han jugado en su formación, cómo fueron esas vivencias y qué valoración realizan de ellas.
- Conocer las opiniones de los estudiantes de 5to año acerca de la presencia del juego en su formación universitaria.

Previo a la definición del objeto de estudio de esta investigación, se indagó el estado del arte logrando determinar que el juego en la formación universitaria de Psicopedagogos no ha sido abordado por investigaciones anteriores. Se reconoció que tampoco se ha llevado a cabo un relevamiento de las opiniones de los estudiantes sobre este tema. No se encontraron investigaciones que busquen conocer la importancia que se le da al juego en una Licenciatura en Psicopedagogía y menos aún, alguna que tome en cuenta las vivencias de los estudiantes al transitar la formación. Tampoco se registraron investigaciones que estudien al juego por el valor en sí mismo, sino que suele aparecer estudiado como un medio, un vehiculizador o facilitador, por ejemplo, para aprender. Sumado a lo anterior, se reconoce que el objeto de estudio de la Psicopedagogía es el aprendizaje y entendiendo que éste se relaciona con el juego, se decidió realizar la presente investigación.

Al reflexionar sobre las relaciones entre el aprendizaje -objeto de estudio de la Psicopedagogía- y el juego, se reconoció que, en general suele presentarse la idea de aprender jugando o jugar aprendiendo. Sin embargo, estas expresiones no logran mostrar el potencial que tiene el juego como fin en sí mismo (Huizinga, 1938, Filidoro, 2018).

Una vez decidido el concepto central a investigar, que es el juego, se buscó definirlo. Se reconoció que es un concepto polisémico y, por ende, fue necesario tomar una decisión sobre la definición que se tendría en cuenta. Socialmente hay una tendencia de comprender al juego como pérdida de tiempo (Scheines, 1999) como complementario a aquello realmente importante como puede ser el trabajo (Aizencang, 2012). A partir de este recorrido conceptual, en la presente investigación, se comprende al juego como una actividad plena de sentido (Caillois, 1967) y, en base a ello, se justifica su estudio.

Como se mencionó anteriormente, la presente investigación se centra en las vivencias de juego y en las opiniones de estudiantes de la Licenciatura, durante su formación, buscando darles lugar a quienes, actualmente están construyendo su posicionamiento profesional y en un futuro, estarán ejerciendo laboralmente. Interesó conocer, desde su perspectiva, las propuestas académicas que les ofrecen, además sus vivencias de juego y su opinión sobre

la presencia del mismo en la formación. Este interés llega a raíz de las reflexiones sobre el quehacer psicopedagógico, en el que el juego es una herramienta utilizada. Entonces, si se logra conocer la presencia que tiene el juego en la formación de futuros Licenciados, se podrá inferir el uso que ellos hagan del mismo y, sobre todo, la valoración, así como la concepción del juego que sustente sus prácticas.

La estructura de este trabajo cuenta con la siguiente organización: Marco Teórico, Antecedentes, Metodología, Resultados y Conclusiones.

El Marco Teórico cuenta con cuatro apartados que contienen las categorías centrales de la investigación: Juego; Juego y aprendizaje; Experiencias, vivencias y acontecimientos y Formación universitaria en Psicopedagogía.

En el primero, se llevó a cabo un recorrido histórico sobre las concepciones y conceptualizaciones referidas al juego. Además, se presentaron dos conceptualizaciones opuestas sobre las formas de comprender al juego, a partir de la definición sobre los fines del mismo. Por un lado, *paidia* (Caillois, 1967), *play* (Winnicott, 1971) o actividad (Bougère, 2020) y por otro lado *ludus* (Caillois, 1967), *game* (Winnicott, 1971) o estructura (Bougère, 2020). Por último, dentro de este eje, se encuentra el juego en relación al tiempo, la realidad y el orden.

En el segundo apartado se ofrecieron definiciones de aprendizaje, presentando dos formas de conceptualizarlo. Por un lado, una postura tradicional. Por otro lado, desde la Psicopedagogía Clínica, aquella que subyace en la presente investigación, comprendiendo que se aprende durante toda la vida (Müller, 1997; Filidoro, 2002) y se ponen en juego cuatro niveles -organismo, cuerpo, inteligencia y deseo- por parte del enseñante y del aprendiente (Fernández, 1987). En adición, se expusieron similitudes y diferencias entre el juego y el aprendizaje. Esto resultó necesario para entablar relación entre el objeto de estudio de la presente investigación y el objeto de estudio de la Psicopedagogía. Por último, se presentó una propuesta central de la investigación como es la de introducir la dimensión lúdica en el aprendizaje (Filidoro, 2018). Aquí se rescata la riqueza que el juego puede aportar al

aprendizaje. Esto hace del juego un lugar seguro donde el sujeto puede acercarse al objeto de conocimiento sin temor y puede jugar, probando distintas maneras de usarlo, sin miedo al error.

En el tercer apartado, se acercaron definiciones de los conceptos experiencia, vivencia y acontecimiento, se los relaciona a la vez que se los especifica y distingue. Al ocupar un lugar central en la investigación, ya que fueron considerados en el trabajo de campo, resultan indispensables sus definiciones.

En el cuarto y último apartado titulado Formación universitaria en Psicopedagogía, se definieron conceptos como formación y formación universitaria. También, se desarrolló el concepto apropiación. Sobre las propuestas académicas que se pueden encontrar en la formación universitaria se hace referencia a lo que la institución donde se desarrolló el trabajo de campo ofrece, por medio de las cuales, se irá conformando el posicionamiento profesional del futuro Licenciado en Psicopedagogía.

En el capítulo referido a los Antecedentes, las investigaciones seleccionadas fueron organizadas según aspectos temáticos en común, tales como: El juego en relación al proceso de aprendizaje, los docentes del nivel primario y sus concepciones de juego, el juego utilizado en diversas edades, en último lugar, se encontraron investigaciones psicopedagógicas sobre el juego en la infancia, así como también en la vida universitaria. Se relataron once investigaciones que ayudaron a reportar el estado de la cuestión hasta el momento, señalando así el vacío empírico en el cual se fundamenta la presente investigación.

En el capítulo de Metodología se encuentran detallados el objetivo general y los objetivos específicos. También, se especificaron y fundamentaron las modificaciones de la presente investigación respecto del proyecto de Tesina. Más tarde, se presenta el enfoque metodológico, que es mixto; también el diseño, que es no experimental y transversal. En adición, se detalló el alcance de la investigación que es descriptivo. Por último, se caracterizaron los dos estudios realizados en esta investigación.

En el capítulo de Resultados, primeramente, se detallaron aquellos que corresponden al Estudio 1, cuyo instrumento de recolección de datos es un cuestionario, y luego se presentaron los correspondientes al Estudio 2, llevado a cabo a partir de entrevistas. Los resultados obtenidos se analizaron y compararon entre sí, buscando lograr una lectura integral de los mismos.

Por último, en Conclusiones se plantearon reflexiones acerca de los resultados obtenidos y se ofrecieron nuevos interrogantes. En adición, se reconocieron limitaciones de la investigación y se plantearon sugerencias para abrir nuevos caminos a futuras investigaciones que puedan continuar indagando sobre este tema.

Como cierre de la Introducción y buscando contextualizar esta investigación, cabe mencionar una condición social relacionada al contexto mundial que atraviesa la presente investigación. A raíz de la aparición de la pandemia por Covid-19 en el 2020, hubo algunas adaptaciones en la modalidad de cursado de las materias de la Licenciatura. El cursado dejó de ser presencial para pasar a ser netamente virtual (Barbey & Cavallo, 2021). A raíz de esto, la presentación de las propuestas académicas se vio afectada, dentro de las cuales se incluye la presencia del juego.

En relación a las participantes de la presente investigación, todas empezaron su cursado presencialmente, pero situadas en este contexto, se destaca que dos tercios tuvieron que adaptarse a la situación pandémica y terminar la Licenciatura de manera virtual.

2 MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se desarrollarán conceptos relevantes de la investigación, entre los cuales se destaca el juego. Se definirá al aprendizaje, así como también se presentarán distintos puntos de encuentro entre el juego y el aprendizaje. Además, se relacionarán conceptos como vivencia y experiencia y se desarrollará la elección del concepto formación.

2.1 Juego

No hay reglas a priori que prescriban el uso legítimo de la palabra juego. [...] es erróneo hacer como si detrás del empleo de la palabra juego se perfilaran límites, reglas entendidas por todos.

(Bougère, 2020, p.35)

¿A qué se hace referencia al usar la palabra juego? ¿Qué debe hacer alguien a quien se lo invita a jugar? Cotidiana, e incluso, profesionalmente el juego es un concepto que se utiliza asumiendo distintos sentidos, según cómo sea utilizado y dependiendo de la situación en la que acontece. Esto sucede ya que juego es un concepto polisémico, es decir, con múltiples y diversos significados. Por esto, como lo expresa la cita inicial, no es posible encontrar una única definición de juego que cuente con un “claro consenso capaz de abarcar la complejidad de su naturaleza e incluir la totalidad de sus atributos” (Aizencang, 2012, p.28). Nachmanovitch (2013) coincide con esta afirmación al expresar que “el juego no puede definirse, porque en el juego todas las definiciones [...] bailan, [...] se hacen pedazos y se recombinan” (p.60). A continuación, buscando esclarecer y así poder dilucidar diferentes sentidos asociados a esta categoría, se presentarán distintas formas de conceptualizarlo.

“Se trata [...] de ayudar a comprender cómo se emplea la palabra juego, y no de creer que la presencia del término designa lo mismo en contextos diferentes y en hablantes diferentes” (Bougère, 2020, p.12). Las definiciones de juego son producto de procesos históricos y deben ser comprendidos en contexto, es decir, en un tiempo y cultura determinada. Por ello, las distintas formas de definirlo permanecen en constante cambio.

2.1.1 Recorrido histórico de las conceptualizaciones sobre el juego.

Huizinga (1938) sostiene que la cultura brota del juego, también expresa que “el juego es más viejo que la cultura” (p.11), podría decirse entonces que el juego hace surgir la civilización ya que, según él, no hay juego sin hombre ni hombre sin juego. Para Aizencang (2018) el juego forma parte de las distintas culturas desde tiempos remotos. Esto puede comprenderse a partir de fuentes artísticas, arqueológicas y literarias. Por tal motivo, es conveniente realizar un recorrido histórico sobre el lugar social que ha ocupado el juego.

A partir de Aizencang (2012) se conoce que para los romanos el juego ocupaba un rol central en el imaginario colectivo, se encontraba en estrecha relación con lo religioso funcionando como ofrenda a Dios. Además, era vivido como una fiesta de alegría y relajación de los hombres.

Para los griegos, quienes instituyeron los juegos olímpicos en el año 776 a.C, la esencia de la actividad lúdica radicaba en el sentido de la competencia. Asimismo, implicaba un beneficio cultural al facilitar la socialización del hombre cuando lo exponía a reglas de juego muy estrictas que debían ser adoptadas obligatoriamente, ya que su cumplimiento era controlado de manera muy severa. Entonces, se puede hacer referencia al juego “en tanto expresión de la cultura que lo juega, como actividad que siempre guarda una finalidad social y refleja sus principios y valores” (Aizencang, 2012, p.38).

Ahora bien, académicamente, el juego se ha comenzado a estudiar iniciado el siglo XX. En 1938 el *Homo ludens* de Johan Huizinga fue el primer libro que trató específicamente al juego. Según Scheines (2019), anteriormente sólo se encuentran aproximaciones o referencias aisladas. Cercano a esos tiempos, en 1945, un biólogo francés llamado Gustav Bally estudiaba la conducta juguetona de los animales y, a modo de resumen, redactó sus conclusiones en *El juego como expresión de libertad*. Simultáneamente, se abre un nuevo camino de investigación dentro de las ciencias políticas y matemáticas, entre otras ciencias, cuando Neumann y Morgenstern, en 1944 publican *La teoría de los juegos y el comportamiento económico* (Scheines, 2019).

En el ámbito de la psicología, en 1971 Winnicott presentó *Realidad y juego*, el cual se convirtió en un clásico para los allegados al tema. Allí el autor

aporta la diferencia entre el juego y el jugar¹, además explica el lugar y el tiempo del juego, presentando la zona transicional o “espacio potencial [...] entre [...] el individuo y la sociedad²” (p. 138). Luego de este aporte, el juego comienza a ser más estudiado; surgen los juegos de ingenio de la mano de Gardner planteando lo importante que es el juego en la educación (Scheines, 2019) y, a raíz de esto, se popularizan los juegos educativos. Además, surgen los juegos de estrategia, como por ejemplo el TEG³ en los que, de alguna manera, se puede conquistar al mundo por medio de guerras y alianzas. En adición, se mencionan juegos basados en libros o películas (Scheines, 2019).

Continuando con lo expresado por Scheines (2019), cerca de los años ochenta comienzan a ser conocidos los *business games* o juegos de gestión en los cuales se buscaba “prevenir situaciones de riesgo [...] del mundo de las finanzas” (p.37) ya que en estos juegos se intentaban resolver problemas que eran probables.

“Si fuera posible hacer un relevamiento de todos los juegos que existen y existieron [...] hallaríamos todas las situaciones que la vida puede plantear” (Scheines, 2019, p.49) y este inventario resultaría utópico. Sin embargo, será esclarecedor para el futuro análisis de los datos recabados en la investigación llevar a cabo una clasificación de los juegos desde dos paradigmas distintos.

2.1.2 Pensando los juegos según sus fines.

Comenzando con las distintas formas de clasificación del juego se presenta la que está dada por Winnicott (1971) quien diferencia el término *play* del término *game*, entendiendo que el primero es “aquel que se desarrolla libremente” (p. 11) y que el segundo se define de manera estricta por las reglas que organizan al juego. Bougère (2020) coincide con esta diferenciación expresando que *game* es un conjunto de reglas que existen y subsisten con independencia del sujeto que juega, nombrando esta clasificación como

¹ Esta diferenciación se detallará posteriormente.

² También podría hacerse referencia al niño y su madre o al bebé y su familia en lugar de hablar de individuo y sociedad. En todos los casos, refiere a la misma relación.

³ Plan Táctico y Estratégico de la Guerra. Plantea un conflicto bélico que ocurre sobre un planisferio dividido en 50 países. Cada jugador cuenta con un objetivo, además, existe un objetivo común.

estructura. A diferencia de ésta, *play* alude a una situación en la que uno o varios sujetos juegan, y la denomina actividad.

Por su parte, Caillois (1967) diferencia las formas de jugar en dos extremos: *paidia* y *ludus*. La primera comprende a las manifestaciones espontáneas e improvisadas del jugador, las vincula con la diversión e incluso, valora a “las acciones improvisadas [...] que constituyen [...] la esencia del juego” (Aizencang, 2012, p.33). En otras palabras, es el juego puro, es expresión desordenada que hace a lo propio del juego. La segunda, implica la necesidad de someter y encauzar el juego mediante reglas y límites, podría comprenderse como la tendencia complementaria ya que entiende que la espontaneidad queda disciplinada, presentando así el costado civilizador de los juegos. Esto sucede porque, a medida que el sujeto se va desarrollando, las acciones en sus juegos deben reflejar los valores propiciados en esa cultura (Aizencang, 2012).

Hoy en día existe una dicotomía sobre el lugar que socialmente ocupa el juego. Muchas veces se piensa al juego como un instrumento, algo pragmático, por ende, necesariamente debería tener una utilidad como para que valga la pena adentrarse, dedicarle tiempo. Sin embargo, ¿Esta es la única forma de comprender al juego y vivenciar el jugar? Según Aizencang (2012), Bougère plantea dos paradigmas en los que se pueden vislumbrar estos puntos de vista; el primer paradigma entiende al juego como “un fenómeno cultural, [...] una actividad plena de sentido” (p.35), autores como Huizinga y Caillois son algunos de los que comulgan con esta percepción. En contraposición, el segundo paradigma plantea que lo lúdico se opone a la actividad laboral, es decir, el juego es opuesto a 'lo serio', ubicándolo como complemento, al no dar cuenta de una finalidad concreta o función en sí misma (Aizencang, 2012). En este caso, el juego estaría relacionado al ocio y a la pérdida de tiempo. Por tal motivo, se podría justificar que, generalmente, los adultos “nos damos permiso para jugar si es una cosa acotada, si nos aseguran que eso es útil porque nos va hacer [...] mejores maestros” (Scheines, 1999, p. 10). De esta manera, se estaría perdiendo el hábito de jugar y no sólo eso, sino el jugar por jugar.

Natmanovitch (2013) y Ferrazza y Reeves (como se cita en Baraldi, 2018) coinciden al expresar que el juego no tiene por qué tampoco para qué, al

contrario, el juego es por sí mismo. También para Aizencang (2018) el juego no es comprendido como “un mero recurso o instrumento, sino como una instancia de participación colectiva, mediada por artefactos y dirigida hacia un objetivo: jugar” (p.2). De esta manera, aquel que logra jugar por jugar sin buscar una utilidad puede “crear y recrear [...] la relación con los otros, [...] los aprendizajes, los objetos. Así, el sujeto (niño/a, adulto) enriquece [...] su realidad psíquica y su relación con el mundo” (Baraldi, 2018, p.134).

Asimismo, Scheines (1999) afirma que únicamente al jugar juegos inútiles, es decir, simplemente al jugar, el juego deviene 'útil' ontológicamente hablando, ya que nos hace crecer como seres humanos. Interesa resaltar a Fernández (2009b) cuando expresa que “el jugar [...] es jugar precisamente porque no tiene un objetivo utilitario y eso lo hace importante” (p.122).

En síntesis, generalmente hay dos posturas o paradigmas reinantes para comprender al juego. Por un lado, actividad o *play*, también llamado *paidia* que son acciones improvisadas, haciendo referencia al juego puro (Huizinga como se cita en Aizencang, 2012, p. 38), entendiéndolo como fenómeno cultural y como una actividad plena de sentido en sí misma. Por otro lado, el juego como estructura o *game* pensando en reglas y límites (*ludus*), presentando al juego como una tendencia complementaria entendiendo a lo laboral como lo serio y a lo lúdico como un complemento que llevaría a la pérdida del tiempo.

En la presente investigación, se piensa al juego desde el primer paradigma, es decir, como una actividad que por sí sola tiene sentido.

2.1.3 El juego en relación al tiempo, la realidad y el orden.

Bougère (2020) considera que el juego tiene un objetivo concreto y éste es el de anular el tiempo transcurrido. Para que esto acontezca se debe asegurar que al juego se lo comprenda como un “lugar sin riesgo, sin consecuencias para el sujeto” (Filidoro, 2018, p. 18). En palabras de Scheines (2019) “mientras jugamos estamos a salvo: de la deriva, del sin sentido, del vacío” (p.51). En relación a esto, se comprende que jugar implica fundar un nuevo orden (Scheines, 2019), logrando así interrumpir el orden cotidiano dejando en suspenso lo conocido: la cultura, la moral, la historia.

Para jugar hay que perderle el miedo al ridículo, olvidarse del tiempo, de lo que está bien o mal, para sumergirse en una nueva realidad que es susceptible de ser cambiada, re-inventada y/o re-creada. Cuando se juega auténticamente (Scheines, 1999) se vive plenamente, es decir que al jugar se habita la eternidad, olvidándose de la historia y del tiempo, instaurando así un momento eterno. Los jugadores asumen ciertas reglas y, por medio de tal aceptación colectiva, “las acciones, interacciones y sentidos que allí se entretajan sólo resultan comprensibles en el contexto de esa actividad” (Aizencang, 2018, p.2).

En relación a ello, se menciona a Winnicott (1971) quien plantea la existencia del juego sin reglas. Sin embargo, Scheines (2019) se contrapone a tal idea mencionando que no existe el juego sin reglas, sino que “en cada juego rige una legalidad propia distinta a la del mundo del afuera” (p.53) exponiendo que el juego es la regla. En concordancia con esta propuesta, Filidoro et al. (2018) plantea a la regla como condición del juego; y explicita la regla fundamental: “el juego es *de jugando*, el juego *no es de verdad*” (p.19).

Autores como Huizinga (1938), Caillois (1967), Scheines (2019) aseguran que el juego es en libertad o no es. Al ser una actividad libre, el juego siempre es incierto e impredecible, es decir, “sólo se juega si se quiere, cuando se quiere y el tiempo que se quiere. En este sentido el juego es una actividad libre. Es además una actividad incierta. La duda sobre el resultado debe prolongarse hasta el final” (Caillois, 1967, p. 34) y nadie conoce el final hasta que sucede, por eso es impredecible.

Se agrega también que “el motivo de que el juego sea tan esencial consiste en que en él y quizá sólo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores” (Winnicott, 1971, p.79). Entonces, es primordial soportar el desorden que acontece, la necesaria instancia de caos, animarse a habitar tierras desconocidas, así como también, reemplazar los modos de relacionarse con las cosas y con los otros por formas transitorias que habiliten la libertad. “El único espacio de libertad y de poder que tienen los chicos es en el juego. [...] inventan un mundo [...], allí son poderosos, [...] libres, ponen, sacan, nadie les está indicando lo que tienen que hacer y lo que no” (Scheines, 1999, p.9). Así mismo, “la actitud creadora [...] está en la base de todo aquello que un sujeto

puede hacer, pensar, jugar, aprender, en definitiva, vivir” (Greco, 2007, p. 9). Entonces, en la espontaneidad de jugar sin la necesidad de adaptarse al deber ser, en ese jugar del niño -y del adulto- es posible conocerlo verdaderamente, conocer sobre sus deseos, así como también, sus posibilidades de despliegue.

El juego como expresión de libertad (Bally, 1945) es posible a consecuencia de un doble marco, por un lado, uno externo al propio juego y, por otro lado, uno interno. En primer lugar, aquel marco externo hace referencia al contexto que garantiza seguridad y marca el territorio del juego, este espacio es siempre provisorio, limitado, debe expresar un claro inicio, así como también, un final. Filidoro et al. (2018) concuerda con esta propuesta cuando, mientras habla sobre el juego de los niños, menciona que “la posibilidad de jugar la instituye el adulto, con su mirada, con su posición” (p.15), expresando así que hay un otro que habilita y asegura ese momento y espacio de juego. En segundo lugar, cuando se habla de marco interno refiere a las reglas del juego⁴. Algunas de éstas son evidentes como puede ser en los juegos de mesa, de competencia y/o deportivos, sin embargo, otras pueden ser tácitas entre los jugadores o incluso espontáneas, siempre y cuando se respete lo que no se puede realizar. Desde este punto de vista, “los jugadores perdonan al tramposo, pero nunca al aguafiestas, porque el primero permanece dentro del juego, mientras que el aguafiestas lo traiciona declarando su sinsentido” (Fernández de la Vega, 2013, p.2).

Caillois (1967) define “esencialmente al juego como una actividad libre, separada, incierta, improductiva, reglamentada y ficticia” (pp. 37-38). Libre ya que nadie puede ser obligado a jugar; separada, porque los límites de espacio y tiempo deben estar delimitados. Incierta, se refiere a que no es posible conocer con anterioridad cómo será su desarrollo ni sus resultados. Improductiva, refiere a que esta actividad no crea bienes comerciales ni ganancias; reglamentada, porque en todo juego hay reglas que acatar. Por último, ficticia, implica que en el juego se crea una realidad diferente a la cotidiana.

A modo de cierre del presente apartado, se retoma a Huizinga (1938) quien expone que

⁴ También se podría expresar: “el juego es la regla” como lo expresa Scheines (1999).

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada [...] de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente. (pp.45-46)

2.2 Juego y aprendizaje

Lo principal del proceso de aprender es conectarse con el placer de ser autor, con la experiencia, la vivencia de satisfacción del placer de encontrarse autor.

(Fernández, 2009a, p. 216)

2.2.1 Definiciones de aprendizaje.

Anteriormente se definió al juego, en esta instancia, resulta necesario comenzar a detallar al aprendizaje. ¿Por qué introducir este concepto en la investigación? Debido a que el aprendizaje es el objeto de estudio de la Psicopedagogía (Baraldi, 2016). Por este motivo se buscará entablar una relación entre ellos, localizando puntos de encuentro y desencuentro.

El aprendizaje puede ser comprendido desde diversos posicionamientos teóricos. Tradicionalmente, según Fernández (1987) se entendía que la forma de aprender era de manera consciente y como producto de la inteligencia del aprendiente. Esto era pensado desde una mirada racionalista y dualista del hombre. Sin embargo, a partir de la Psicopedagogía Clínica⁵ se incorpora una nueva forma de comprender al aprendizaje; ésta será la que subyace a la presente investigación.

Desde la Psicopedagogía clínica se comprende que el aprendizaje es un proceso complejo en el que, en palabras de Fernández (1987) se necesitan dos personas, un enseñante y un aprendiente, unidas por un vínculo. Cabe aclarar que “los términos enseñante y aprendiente, no son equivalentes a alumno y

⁵ Con este término no se hace referencia a ningún ámbito de trabajo, tampoco restringe a una práctica determinada. Alude a un posicionamiento que implica un tipo de mirada y de escucha particular ante el objeto de estudio.

profesor. Estos últimos hacen referencia a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico, mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse” (Fernández, 2010, p. 59). A partir de Müller (1997) se comprende que este vínculo implica confianza y sólo se aprende de personas significativas, es decir, se aprende de aquel a quien se le otorgue esta posibilidad.

Una vez que se encuentran el enseñante y el aprendiente, se ponen en juego cuatro niveles que están presentes en el total de los sujetos que integran al proceso. Los niveles son: “el organismo, individual heredado; el cuerpo, construido especularmente; la inteligencia autoconstruida interaccionalmente y [...] el deseo, que siempre es deseo del deseo del Otro” (Fernández, 1987, pp. 53-54). Como complemento a esta definición, se ofrece la de Müller (1997):

Aprendizaje [...] un proceso complejo, subjetivo e intransferible, a la vez que inter-subjetivo, relacional. Moviliza estructuras cognitivas conscientes y preconscientes, y lo simbólico-dramático inconsciente, por medio de lo cual los sujetos incorporan, reelaboran, re-crean o producen información y conocimientos, desde un lugar social y cultural. (p.11)

Entonces, para aprender se necesita del encuentro e intercambio con un otro de confianza. Para que esto suceda, el que enseña debe ser habilitado - simbólicamente hablando- por quien aprende. Esto ocurre cuando reconoce que de esa persona se puede aprender algo. Sumado a esto, en el intercambio, el total de los integrantes de la escena quedarán, por un lado, implicados, ya que se ponen en juego los cuatro niveles anteriormente mencionados y, por otro lado, modificados, ya que habitan esa escena de aprendizaje. Como consecuencia, existirá un cambio en cada uno de ellos. A su vez, ambos participantes deben ponerse en movimiento, ser activos y, junto con la información que ya se contaba de antemano, generar un avance, una innovación. Todo esto tiene lugar en un determinado momento histórico-cultural y en un espacio geográfico específico.

También, se puede definir al aprendizaje como “un proceso a partir del cual el sujeto construye novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles” (Scheines, 2016, p.19). En otras palabras, como diría

Fernández (2009b), “el aprender introduce lo “nuevo” en lo “viejo”, es decir, la novedad en lo existente, lo de “los otros” en lo de “nosotros” (p. 49).

Autoras como Fernández (1987), Müller (1997), Filidoro (2002) concuerdan en que se aprende durante toda la vida. Además, coinciden al expresar que aprender implica una transformación y construcción de los contenidos ya que “el conocimiento no se puede transmitir directamente en bloque” (Fernández, 1987, p.58), así como también una interrelación subjetiva-intersubjetiva-objetiva. Entonces el sujeto debe ser activo al construir sus aprendizajes “utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, sus hipótesis previas, sus experiencias, su inserción sociocultural e histórica, su estilo singular y cultural de pensar y de aprender” (Müller, 1997, p.11).

2.2.2 Similitudes y diferencias entre aprendizaje y juego.

A partir de aquí, se expresan los puntos de encuentro y desencuentro entre el juego y el aprendizaje. En primer lugar, se mencionan las similitudes entre éstos y para ello, es necesario expresar que, si bien son procesos diferentes, sus despliegues coinciden en un determinado espacio y tiempo. Winnicott (1971) plantea que “el jugar no se encuentra dentro [...]. Tampoco está afuera, es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo” (p.64), este planteo también aplica al aprendizaje. De hecho, Greco (1994) retomando a ese autor, describe que tanto el aprendizaje como el juego se constituyen en un espacio transicional, también llamado intermedio.

En este espacio transicional o espacio de la creatividad, no hay exigencias, por eso es posible transformar la realidad a través del juego y también, por medio del aprendizaje; entonces “sólo cuando valoramos el proceso, y nos despojamos de la urgencia del resultado, podemos estar en la alegría⁶” (Fernández, 2009b, p. 174). De hecho, Castillo (2009) explica que en este espacio de la creatividad existe la alegría, la espontaneidad y la libertad; es allí donde el sujeto se conecta con la autoría. Fernández (2009a) presenta el

⁶ Alegre, etimológicamente es un derivado de *alicer* que quiere decir: vivo, animado [...]. Por eso, estar alegre, es estar vivo y despierto [...]. La alegría es cuerpo atravesado por pensares y deseos [...]. Lo contrario de la alegría no es la tristeza sino el aburrimiento: el omitirse, el desaparecer, el discapacitarse (Fernández, 2009a pp. 165-166).

concepto de autoría como “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (p. 117). Entonces, es factible afirmar que “así como jugar nos permite hacer visibles nuestros sueños, aprender, en tanto nos constituye autores, nos permite hacerlos posibles” (Fernández, 2010, p. 92).

Resulta fundamental destacar aquí que “jugar es hacer la experiencia de ser autor” (Fernández, 2009b, p.90) y según Calmels (2018) “el jugar nos conforma, nos da una forma humana y nos vincula con la creatividad y la autoría. Jugar, sin ser un acto autoritario, nos da autoridad” (p. 46). A partir de ello, se retoma a Castillo (2009) quien concuerda con estas afirmaciones y asegura que la autoría de pensamiento construye la autonomía del sujeto conectándolo con su impulso creador, y a su vez, “con el placer de dominio” (Fernández, 2009b, p. 138). En este mismo sentido se orienta la cita que da inicio al apartado, donde se vincula el proceso de aprendizaje con la autoría de pensamiento (Fernández, 2009a).

“El juego es siempre un viaje de ida y vuelta, de entrar y salir” (Scheines, 2019, p. 86), ahora bien, en la escena de aprendizaje si bien no hay un espacio ficcional, es decir, no existe ese ‘como si’ ficcional propio del juego, es necesario que el sujeto ingrese en la escena de aprendizaje; también que pueda finalizarla y salir. Entonces, como otro punto de encuentro es posible decir que, tanto del juego como del aprendizaje, el sujeto ‘sale’ o ‘termina’ distinto. En otras palabras, luego de vivenciar el juego o construir el aprendizaje, en el sujeto hay un antes y un después.

En el polo opuesto a lo que se venía mencionando, aparecen las diferencias entre el juego y el aprendizaje “aprender es casi tan lindo como jugar, pero no es lo mismo” (Fernández, 2009b, p. 128). Para iniciar, si bien comparten espacio, es distinto jugar que aprender porque, generalmente, es preciso demostrar cierta legalidad en el aprender que, al jugar, no se necesita; de hecho, Fernández (2009b) expresa que sólo es posible jugar cuando no se debe dar ninguna prueba al respecto. Cabe aclarar que esta conclusión deseada de la que se debe dar cuenta se da en los aprendizajes formales.

En la misma línea, para Müller (1997) “aprender es por momentos divertido, pero también arduo y [...] difícil. [...] incluye aceptación de lo desconocido, de lo des-agradable [...] y los límites” (p.13); sin embargo, el juego es “ese lugar en el que es posible, no omitir ni negar, pero sí burlar los obstáculos, las dificultades, la seriedad y el tiempo que pasa, y todo ello sin consecuencias” (Filidoro, 2016, párr.2). En otras palabras, cuando se juega no hay un final esperado -por su carácter incierto- sino que éste acontece según el ritmo propio del juego. A partir de Aizencang (2012) se descubre que si el sujeto concibe a la situación como un juego no ve la necesidad de demostrar sus posibilidades y logros como tampoco se preocupa ni avergüenza frente a potenciales fracasos.

2.2.3 Introducir la dimensión lúdica en el aprendizaje

Más allá de las similitudes y diferencias entre el juego y el aprendizaje, resulta interesante mencionar que “no es lo mismo pensar que el juego está al servicio de los aprendizajes, del desarrollo de determinadas capacidades, que pensar que el juego mismo las produce” (Wolkowicz en Baraldi, 2018, p. 148). Otra forma de expresar esta idea es pensar al juego como fin en sí mismo y no como un medio. Para aclarar a qué se refiere esta propuesta, es necesario explicar que, en la presente investigación, no se piensa al juego “como medio, como técnica, como instrumento, como facilitador para... Estamos pensando al juego como una función central en el proceso de constitución subjetiva; como necesario en la construcción de un sujeto” (Filidoro, 2018, p.18). Es decir, la conceptualización teórica del juego, a partir del posicionamiento de la investigadora, comprende al juego como fin en sí mismo y no únicamente como intermediario.

A partir de esto se despliega una idea central de la investigación; “que el aprendizaje haga juego no es jugar para aprender ni aprender jugando” (Filidoro, 2016, párr. 2). Es decir, no se está pensando al juego como herramienta educativa o como Scheines (2019) lo llama “embudo por donde entran más fácilmente los conocimientos” (p.87) ya que, en ese caso, se consideraría al sujeto como ‘frasco’ a llenar. Lo que aquí se busca es introducir la dimensión lúdica en la relación entre el aprendiente y los contenidos a aprender. En lo que respecta a la presente investigación, si bien Filidoro et al. (2018) lo piensa con

niños y contenidos escolares, se considera que esta propuesta puede ser replicada en todas las edades.

En síntesis, en esta propuesta no se trata de buscar estrategias para disimular el proceso de aprendizaje y que el sujeto, mientras cree estar jugando, estaría aprendiendo; sino que se necesitan de ciertas condiciones, como la desacralización o profanación temporal de los contenidos a aprender. Es decir, el contenido a aprender debe salir de la esfera de lo sagrado momentáneamente, esto se logra por medio del juego que les permite interactuar con los contenidos sin riesgo. Esta es una facultad del juego que, eliminando todo riesgo, propicia un escenario privilegiado para aprender (Filidoro, 2018).

2.3 Experiencias, vivencias y acontecimientos

Al igual que juego y aprendizaje, experiencia es un concepto polisémico, es decir, no se puede dar por supuesto su significado. Una vez más, no se buscará establecer una definición que abarque el total de los significados -ya que esto resultaría imposible-, sino esclarecer a qué se referirá este concepto en la presente investigación. Para indagar sobre su presencia en la formación de estudiantes será indispensable comprender los conceptos de acontecimientos y vivencias que a continuación también serán desplegados.

No se piensa a la experiencia como

un procedimiento pautado y controlado, ni tampoco en el sentido de 'demostración' [...], no se limita a meros aspectos racionales; nos alejamos también de las nociones de sentido común de la experiencia que aluden a la acumulación, como la 'experiencia laboral' o como cuando se dice 'es alguien con experiencia'. (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015, p.1024)

Si bien Dewey (en Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015) juzga a la experiencia como aquello que hace a la totalidad de las relaciones que tiene el individuo con el medio ambiente, aquí la experiencia será entendida como "eso que me pasa" (Larrosa, 2005, p.1).

Esta definición supone, en primer lugar, un acontecimiento, es decir únicamente habrá experiencia si acontece alguien, algo o eso que es exterior al sujeto. Sin embargo, la experiencia “no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos” (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015, p.1024), entonces, excede a la acción, a la práctica y a la técnica, más bien, se acerca a la pasión. En otras palabras, sólo si pasa algo que es externo al sujeto, es decir un acontecimiento, puede devenir en una experiencia. Sin embargo, no alcanza con sólo evidenciarlo para que éste resulte experiencia, sino que además debe vivenciar aquello que sucede. Es decir, inicialmente hay que registrar el acontecimiento, luego la vivencia y así, será posible la experiencia.

Para esclarecer, por un lado, *eso que acontece* refiere al concepto acontecimiento:

supone el pasar de algo que no soy yo, que no pertenece ni a mis ideas, ni a mis representaciones, [...] pensamientos, [...] emociones, [...] voluntad, [...] saber, ni a mi poder. “Eso” [...] que acontece, que no puede ser preparado, previsto, generado por mi voluntad, mi saber, mi poder, mis pensamientos. Además [...] está fuera de mi (alcance) es exterior a mí, es extraño, extranjero, es algo otro de mí mismo. (Tissera, 2013, Párr. 9)

Entonces para que exista una experiencia debe reconocerse algo externo al sujeto, este acontecimiento debe ser visto, recordado por él. Eso externo puede pasar desapercibido y no ser registrado; en este caso, no resultará en una experiencia. Entonces, el reconocimiento de lo externo es indispensable para que concluya en una experiencia, si es que se logran las condiciones para ello.

Por otro lado, se define a la vivencia como una “unidad indivisible en la que se encuentra representado tanto el ambiente en el que vive la persona como lo que la misma experimenta; es decir, entre las características personales y las situacionales” (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015, p. 1029). Sumado a esto, “la vivencia sintetiza aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y

afectivos” (Erausquin et al., 2016, p. 5). Podría decirse que la vivencia alude al registro corporal, por parte del sujeto, de aquello que acontece. Entonces, el que logra registrar la vivencia, lo comprenderá a su manera, desde su singularidad.

Por eso, es posible anudar a la experiencia con lo impredecible ya que, por un lado, ésta será la particular vivencia de cada sujeto, a partir de su singularidad y sus experiencias anteriores. Por otro lado, “la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, [...] es un quizá. [...] es el lugar de la libertad” (Larrosa, 2005, p.12) y en ese espacio de libertad, podrán acontecer infinidad de cosas.

“Algo *me* pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí” (p.3) expresa Larrosa (2005), aquí puede comprenderse que el *me* alude a la vivencia de sujeto. Los acontecimientos suceden constantemente, algunos devienen en vivencias, son aquellos que particularmente quedan registrados por parte del sujeto, pero no todos se registran. Tanto la experiencia como la vivencia son en el sujeto, entonces, no es lo que hace, sino lo que le pasa al sujeto, lo que padece. Esto ocurre sin depender de las intenciones o de la voluntad del mismo.

El paso de ‘algo’, implícitamente, conlleva un riesgo. De hecho, hacer una experiencia o padecer algo -que en latín se dice *periri*- significa peligro. Aquí es relevante retomar el principio de pasión: “eso que me *pasa*, (que) al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2005, p.5). Cada experiencia dejará una marca, una transformación en el sujeto. Entonces, la experiencia es irrepetible ya que, luego de atravesar una, el sujeto ya no será el mismo y por más que acontezcan situaciones similares, quien las padece ya habrá cambiado.

Pensando a la experiencia, más allá de aquello que ocurre, por sobre todas las cosas el sujeto experimenta su transformación (Larrosa, 2005), hace la experiencia de reconocer esta nueva marca; es decir que cambia o resulta modificado luego de. Vivenciar la experiencia “nos conmueve, no nos deja indiferentes, nos obliga a mirar/nos, a cambiar, a sorprendernos, a dejar de saber algo de uno mismo” (Nicastro & Greco, 2012, p.78). Por eso se dice que la experiencia forma y transforma.

En relación a ello, se piensa en las experiencias de aprendizaje ya que son “situaciones en las que los sujetos participan, se implican y se apropian de conocimientos que dan lugar a su propia transformación” (Aizencang, 2018, párr. 8). Aprender, entonces, podría ser pensado como procesos que conllevan a la transformación del sujeto, a partir de su participación y acción. En las experiencias de aprendizaje, el aprendiente se implica activamente en el proceso, y de esta manera, estaría disponiéndose a vivenciar la experiencia, aceptando que luego no será el mismo.

Anteriormente se mencionó que en el aprendizaje se ponen en juego cuatro niveles, tanto del enseñante como del aprendiente. El organismo es heredado, común a toda la humanidad (Fernández, 1987). Ahora bien, el cuerpo es el lugar del aprendizaje y para que el aprendizaje haga cuerpo debe “atravesar una experiencia [ya que] nos deja pensando algo que creíamos ya sabido o nos hace ver algo nuevo. Nos conmueve, genera una duda, una nueva hipótesis acerca de nuestro trabajo y de nosotros mismos” (Greco, 2012, p.82). Cuando se piensa que el aprendizaje haga cuerpo se hace referencia a que el sujeto pueda reconocer un cambio significativo en sí mismo luego de hacer la experiencia de aprender. Entonces, un punto de encuentro es que aprender conlleva una transformación; y atravesar una experiencia, conmueve al sujeto generándole nuevas conclusiones, esto podría conducir a una transformación, es decir, a un aprendizaje.

Conviene subrayar que ni todas las vivencias ni tampoco todas las experiencias llegan a ser significativas para la persona (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015). Desde la presente investigación, se reconoce que aquello que está sucediendo, pero no es importante, no deja registro, es susceptible de ser olvidado. Para aclarar, con significativas no se comprende como positivas en tanto buenas aventuras, más bien se piensa en aquellas que se registran. Podría ocurrir que existan negativas o situaciones no gratas para quien las vive; aun así, pueden resultar significativas ya que dejan señales de su existencia en el sujeto.

Entonces, no sólo se necesita vivenciar el acontecimiento y que devenga en experiencia, es decir, que transforme al que la padece, sino que también será

menester que el sujeto haga un registro consciente de esta experiencia, a partir de la elaboración de sentido por medio del lenguaje (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015). Entonces, se consideran experiencias significativas a aquellas que se registran como tales, se las resignifica y son utilizadas como 'escalón' desde el cual se continúa avanzando.

A modo de cierre, un acontecimiento -que es aquello externo al sujeto- que se vivencia en el cuerpo, dejará huellas logrando una experiencia, ésta deja una marca irrepetible en el sujeto. A partir de allí, éste será otro y todo aquello que acontezca se vivenciará desde esta transformación. Esto quiere decir que la experiencia tiene impacto en su forma de apreciar el mundo y de habitarlo. Mayor será dicho impacto si esta experiencia se hace consciente para el sujeto y se la usa para seguir avanzando a partir de allí. Por ello, "eso que nos pasa nos afecta, nos posee. Eso [...] que irrumpe y fractura el mundo de nuestras representaciones, ideas, emociones, pensamientos tal como se hallaban establecidos, [...] nos pone en disposición de apertura a pensar" (Tissera, 2013, párr. 20).

Aquí, resulta interesante destacar la pregunta de investigación de la presente tesina. Con la misma, se apunta a conocer, desde la perspectiva de los estudiantes de 5to año, las distintas propuestas académicas respecto del juego en la formación de Licenciados en Psicopedagogía y cómo éstas son apropiadas por parte de ellos mismos. Tanto el concepto de acontecimiento como vivencia y, sobre todo, experiencia son conceptos nodales en esta investigación ya que es el centro de atención sobre el que se busca indagar. Por ende, los estudiantes que hayan registrado acontecimientos, vivencias o experiencias en relación al juego en su formación universitaria, tendrán una mirada distinta a aquellos que no lo hicieron.

2.4 Formación universitaria en psicopedagogía

Buscando esclarecer el significado del concepto formación, aquí se pondrán en contraste distintas definiciones. Además, se presentará la categoría formación universitaria y se la relacionará con las experiencias. Otro concepto desarrollado será el de apropiación. También, se definirán las propuestas académicas de la institución donde se lleva a cabo la presente investigación.

2.4.1 Formación

A la formación se la podría comprender como “un trayecto que tiene un tiempo en el marco de una institución [...] que, a su vez es un proceso inacabado que intentamos cerrar, [...] sobre todo ante la preocupación por la inmersión en el mundo del trabajo” (Nicastro & Greco, 2012, pp.50-51). Sería un trayecto con período de tiempos prefijados en el que el objetivo será entonces culminar las tareas lo más rápido posible para poder así, cerrar el proceso; un tiempo en el que, aparentemente, no habría lugar para reflexiones ni preguntas sobre lo que se está haciendo.

En contraste a esto, a la formación aquí se la comprende como “un proceso de desarrollo del sujeto adulto, una dinámica personal de transformación vinculada al trabajo y al desempeño laboral” (Souto & Tenaglia, 2012, párr. 1). Además, no viene de afuera, no se recibe pasivamente, al contrario, el sujeto es el que se forma y así, se transforma, “se trata de una aventura interior, pero que necesita de los otros para ser completada” (Ferry en Soria et al., 2013, p. 147). También se puede pensar en términos de trayectoria, entendiéndola como “un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento” (Nicastro & Greco, 2012, p.24).

2.4.2 Formación universitaria

Una vez definida de modo general la categoría formación, es factible reflexionar específicamente sobre la formación universitaria. Se la puede pensar como la formación inicial; se la comprende como una formación básica que habilita a iniciar el desarrollo profesional en el mercado laboral (Marcelo, 2001). Frente a esta postura, la formación funciona como intervalo “como si el tiempo dejara de ser [...] cronológico y continuo” (Nicastro & Greco, 2012, p.52), lugar propicio para abrirse a preguntas, intercambios con otros y reflexiones sobre la propia formación, en vistas del futuro ejercicio laboral.

“La noción fundamental en la formación es la de capacidad. La formación sería una transformación de las capacidades que serán transferidas a otras situaciones reales” (Souto en Barbier, 1999, p.11). Así, la experiencia de los sujetos en su formación profesional, transformará sus capacidades, con las que se desempeñará laboralmente (Souto & Tenaglia, 2012). En el marco de la

presente investigación, es en la formación universitaria de los participantes donde se enmarcan las distintas vivencias y experiencias. Asimismo, es posible considerar que estas vivencias y experiencias hacen a la formación profesional ya que, a mayor cantidad y diversidad de participación en ellas, más rica será la formación y sus manifestaciones en el futuro ejercicio laboral.

En este estudio resulta interesante utilizar el término potencia en lugar de capacidad. Para explicar esta decisión, hay que explicitar que la capacidad es la “aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo” (Real Academia Española, 2001, definición 2). También podría pensarse que alude a una responsabilidad del sujeto ya que posee algo de manera estática y definitiva. Sin embargo, la potencia habilita a la posibilidad, está abierta, está sucediendo, es decir, es factible pensarla como que, por ejemplo, se puede aprender, pero también se puede no aprender (Agamben en Filidoro, 2018), es decir que todo es posible. La potencia implica que nada es definitivo, sino que todo puede ser. Desde allí se comprende que “todo aquello que un niño o una niña⁷ es capaz de aprender no deviene de su condición particular sino de las condiciones que seamos capaces de inventar para que pueda aprender con su condición y desde su condición” (Filidoro, 2018, p.48).

2.4.3 Apropiación.

Otro término importante es el de apropiación, ya que forma parte del objetivo general de la presente investigación. Es un concepto que se relaciona al aprendizaje porque el sujeto, para aprender, debe 'hacer propio' aquello que viene de afuera y así, poder interiorizarlo. De esta manera, aquello que era nuevo, comienza a ser parte del haber del aprendiente.

Retomando lo anteriormente mencionado, y a modo de síntesis, tanto del juego como del aprendizaje se 'sale' distinto, se podría decir que ésta es una característica de las experiencias. Así mismo, de la formación universitaria 'se sale distinto' ya que hay algo que ese aprendiente tuvo que hacer propio en el camino potencial de la formación. Entonces, frente a una experiencia, pueden darse reelaboraciones y transformaciones de la realidad y de uno mismo. Por

⁷ También podría decirse “aprendiente” ya que no se reduce sólo al niño o a la niña sino a todo aquel que aprende

ello, es factible decir que el movimiento de apropiación que realiza el sujeto en formación podría devenir en experiencia y ésta en aprendizaje.

2.4.4 Propuesta académica para la formación en psicopedagogía.

Al mencionar las propuestas académicas se hace referencia a aquello que la institución ofrece a sus estudiantes. Dentro de las propuestas académicas que se brindan en la Universidad en la que se desarrolla el presente estudio, a la Licenciatura en Psicopedagogía se la presenta en el Área de Ciencias Sociales y Educación.

Ahora bien, en relación a las propuestas académicas propias de la Licenciatura, se proponen espacios curriculares que cuentan con la presencia de trabajos prácticos y desarrollos teóricos. En la formación académica y profesional subyacen herramientas conceptuales, así como también reflexiones teóricas, en las que se privilegia la ética profesional (Universidad del Gran Rosario, s.f.). La formación dura cinco años y el título que se otorga es el de Licenciado/a en Psicopedagogía. Para obtenerlo se deben cursar y aprobar 46 materias. En suma, a dicha condición de egreso, los estudiantes deben participar de 400 horas de prácticas pre-profesionales durante los últimos años del cursado.

A modo de cierre, se contempla que a partir de la formación se constituye el posicionamiento del profesional. En relación a la formación psicopedagógica, es una prioridad que el posicionamiento subjetivo-objetivo del profesional lo habilite a incluirse en el juego tanto con niños como con adolescentes y adultos (Fernández, 2009b). Aquí se está haciendo referencia a la Psicopedagogía Clínica y se destaca que “desde nuestro posicionamiento como psicopedagogos también necesitamos nutrir la propia autoría y el permiso para jugar, para descubrir nuestra singularidad, nuestra diferencia, nuestra marca y, desde allí, abrir espacios de creatividad” (Fernández, 2010, p. 88) pensando al “juego [...] como lugar desentendido de la utilidad y los resultados mensurables y evaluables, constituye un territorio privilegiado para la creación de novedades y para la apropiación de significaciones, o sea, para el aprendizaje” (Filidoro, 2018, p.18).

Es de relevancia para la presente investigación conocer cómo se presenta el juego en la formación. De esta manera, comenzar a esbozar el lugar que ocupa el juego, desde la perspectiva de los estudiantes, en la Licenciatura.

3 ANTECEDENTES

En el presente capítulo se reportará el recorrido por los estudios revisados respecto de la temática en cuestión: el juego en la formación universitaria de licenciados en Psicopedagogía. Las investigaciones que se mencionan irán denotando el estado de conocimiento producido hasta el momento, en relación a la misma. La búsqueda se ajustó exclusivamente a trabajos de habla hispana. Se mencionan distintas investigaciones propias del campo de la psicopedagogía como otras que no lo son; además, investigaciones realizadas tanto fuera como dentro de Argentina.

Para organizar la exposición de las investigaciones se explicita la estructuración del apartado, éste será llevado a cabo a partir de cuatro ejes. En el primero se piensa al juego en relación al proceso de aprendizaje (Gómez-Álvarez et al., 2016, Martínez Navarro, 2017 y Miranda Orrego & Grijalva Alvear, 2020), en el segundo eje, se presentan investigaciones en las que se indaga sobre concepciones de juego entre profesores del nivel primario (Tamayo Giraldo & Restrepo Soto, 2017 y Muñoz et al., 2019). En el tercer eje se recogen investigaciones en las que se contempla al juego en diversas edades (Stefani et al., 2014) ya sea con niños, así como también con adultos (Navarro Zagarra et al., 2016) y adultos mayores (Muñoz Muñoz, 2016). Por último, en el cuarto eje se abordan tres investigaciones psicopedagógicas. Una de ellas piensa al juego en la protoinfancia, período que abarca desde los ocho a los veinticuatro meses de vida del bebé (Garrocq, 2021); las otras dos tienen en cuenta la mirada de los estudiantes universitarios sobre el juego en la infancia (Gonza & Chipana Chumacero, 2019), por un lado y, por el otro, el juego en la universidad (Bou y Piaggio, 2020).

3.1 El juego en relación al proceso de aprendizaje.

Resulta primordial explicar que, en este eje, inicialmente se encuentran dos investigaciones abocadas al estudio del aprendizaje mediado por

tecnologías con las cuales se juega (Martínez Navarro, 2017 y Miranda Orrego & Grijalva Alvear, 2020). Además, otra en la que se relacionan al juego y lo virtual, concretamente con las evaluaciones del proceso de aprendizaje (Gómez-Álvarez et al., 2016).

En la investigación de Miranda Orrego & Grijalva Alvear (2020) a partir del método de observación participante, se reunieron un total de diez visitas al aula y recurrieron a grupos focales con seis niños de edades entre tercero y sexto año de EGB de escuelas fiscales en Ecuador, para indagar sobre el uso de la *tablet* en los procesos de aprendizaje de niños. Se preguntaron si utilizar la *tablet* colabora o irrumpe en dichos procesos. Las conclusiones que acercan sobre esto es que su uso les permite a los alumnos pensar más allá de la actividad propuesta. Por ello sostienen que el uso de la *tablet* sería un recurso que colabora en los procesos de aprendizaje siempre y cuando el docente aparezca como intermediario en el uso de las tecnologías.

En adición, dentro de las conclusiones identifican al *playing* (juego sin reglas) como acto indispensable en la formación del yo, tanto en niños como adultos, lo reconocen como elemento central en los procesos de aprehensión. Llegaron a definir que el *playing* permite articular el contenido formal que presenta el docente con las formas que el niño tiene para entender la realidad externa. Al fin y al cabo, el uso de la *tablet* permite la circulación de preguntas entre los niños y ayuda a reforzar contenidos, entre otras cuestiones. El docente funciona como mediador para con el aprendizaje, y la *tablet* resulta ser un intermediario, una herramienta más.

En el caso de Martínez Navarro (2017) se preguntó sobre el uso de dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje, concretamente analizando el uso de Kahoot⁸ en niños españoles de primaria y secundaria. Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó una doble metodología, por un lado, revisión bibliográfica y por otro, se realizó una investigación exploratoria con entrevistas grupales a docentes. Concluye que la combinación de tecnología, juego y aprendizaje resulta más eficaz que las metodologías tradicionales, aunque resalta que esta relación se da con ciertas limitaciones, ya que usar

⁸ Kahoot es una plataforma web que reúne aprendizaje, juegos y nuevas tecnologías.

dichas tecnologías suponen un reto, pero también aportan ventajas. Como desventaja se mencionan las posibles distracciones derivadas del uso de dispositivos móviles en el aula. Dentro de las ventajas se encuentran el entusiasmo, además que se incrementa la participación del alumno y permite recordar la información más sencillamente, los alumnos toman un papel más activo en sus procesos de aprendizajes, entre otros hallazgos.

En adición, asegura que cuando se lleva a cabo la *gamificación*⁹ se refuerza el interés y la participación de los alumnos y a través de las experiencias asociadas a los juegos, pueden comprender más fácilmente los conceptos teóricos. Otro beneficio es que acrecientan las interacciones sociales y, a su vez, ayudan a reducir el miedo a equivocarse porque se favorecen los procesos de prueba y error, esto permite mejorar el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas.

La utilización del juego en la evaluación de aprendizajes fue estudiada en la investigación chilena de Gómez-Álvarez et al. (2016) quienes entienden que la evaluación es un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Buscaron analizar el desempeño de los estudiantes utilizando dos estrategias distintas, examen escrito para algunos, juego para otros. Este análisis lo lograron al comparar sus notas obtenidas en los exámenes. También se interesaron por conocer la percepción de los estudiantes sobre utilizar técnicas lúdicas para evaluar su proceso de aprendizaje.

Para llevar a cabo este estudio, alumnos de una asignatura de los primeros años de una carrera de ingeniería crearon un juego virtual llamado 'Guerra de estrellas' que luego fue utilizado como insumo de evaluación de estudiantes universitarios de otras dos materias de la carrera de ingeniería en sistemas. Según ellos, evaluar utilizando juegos promueve la interacción constante, así como también el sentimiento permanente de desafío, combinando diversión y aprendizaje significativo, logran un mayor nivel de involucramiento. Además, según las notas individuales, hubo cierto mejoramiento al ser evaluados por medio de un juego.

⁹ "La *Gamificación* del aprendizaje tiene como objetivo influir en el comportamiento de las personas mediante experiencias y sentimientos que se construyen a través del juego" (Ramírez en Martínez Navarro, 2017, p. 255).

Los resultados arrojados en la investigación concluyen que mediante la utilización de un videojuego/juego de computadora en el proceso evaluativo se fomenta el trabajo en equipo y consideran que existirá un mayor compromiso de los estudiantes para con su proceso de aprendizaje. Así, la utilización de juegos virtuales para la evaluación de conocimientos permite que los estudiantes aumenten el conocimiento sobre un tema específico de la asignatura.

Se logró constatar que comparando entre aquellos estudiantes que fueron evaluados de manera escrita y los que fueron evaluados de manera lúdica, el nivel de tensión disminuye en las evaluaciones basadas en juegos. Los estudiantes manifiestan que prefieren que las actividades evaluativas cuenten con un ambiente agradable para su realización; este ambiente es propiciado por el juego.

3.2 Los docentes del nivel primario y sus concepciones de juego.

En relación al segundo eje, pensando a los docentes del nivel primario y sus concepciones de juego, se encuentra la investigación de Tamayo Giraldo & Restrepo Soto (2017) interesados en describir los sentidos del juego en una institución del nivel primario, y la de Muñoz et al. (2019) en la que buscan conocer la motivación del uso del juego en docentes del nivel mencionado.

En la primera (Tamayo Giraldo & Restrepo Soto, 2017) su objetivo fue comprender los sentidos y las prácticas sobre el juego presentes en la comunidad de una institución colombiana a partir de una investigación cualitativa de corte descriptivo e interpretativo. Según los resultados arrojados, para los docentes del nivel primario, el juego es una forma de sano esparcimiento y de recreación. Es una herramienta para la socialización de los niños y niñas y es un escenario que contribuye al desarrollo de valores y conductas. Para algunos, es una estrategia didáctica aplicable a cualquier nivel, asociando la idea de poder generar un aprendizaje efectivo canalizando las energías de los niños por medio de la diversión. Estos docentes piensan al juego como aquello que aplaca riesgos y favorece las condiciones de aprendizaje.

En cuanto a la investigación de Muñoz et al. (2019) desde un inicio se plantea que el juego se encuentra ausente en las prácticas educativas. Aquí se proponen explorar la motivación de los docentes del nivel primario sobre el uso

del juego en contextos educativos, además, buscaron conocer sus concepciones acerca del juego. Participaron 221 profesores chilenos de enseñanza básica, de manera voluntaria. La investigación fue llevada a cabo a partir de dos estudios. El primero, se aplicó la Escala de Motivación por el Juego (EMJ)¹⁰ de manera electrónica. En el segundo utilizaron cuatro grupos focales.

Como punto clave mencionado en las conclusiones se presenta la idea de que la incorporación del juego en el aula se concreta en el costo que ello implica, es decir que, específicamente en el contexto del aula, utilizar el juego resulta complejo. Pudieron reconocer distintos tipos de costos asociados a la realización de una actividad lúdica en el aula, estos pueden ser desde cuestiones que tienen que ver con sacrificar tiempo y desconocimiento sobre la implementación de juegos hasta aquellos que tienen que ver con aspectos intrapersonales como son la ansiedad e incertidumbre que producen las situaciones de desorden que conlleva el juego. En adición, se conoció que entre los docentes existe una vaga concepción de juego y que resulta inespecífica. De hecho, ellos mismos expresaron que las habilidades lúdicas deberían ser explícitamente enseñadas durante su formación.

3.3 El juego utilizado en diversas edades.

En cuanto al tercer eje, se presentan tres investigaciones en las que se relaciona al juego con las distintas etapas de la vida del sujeto.

Inicialmente, se destaca la investigación de Stefani et al. (2014) quienes estudiaron las transformaciones lúdicas a lo largo del tiempo. Luego de conocer que las modalidades de juego se han ido modificando con el tiempo, se proponen describir y analizar estas transformaciones. El registro se llevó a cabo por medio de más de 500 participantes argentinos de estrato social medio, de diversas edades, organizados en cuatro grupos: niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Se utilizó el cuestionario semiestructurado, una versión exclusivamente dedicada a los niños y otra versión para los adolescentes, jóvenes y adultos.

Los resultados mencionan que los espacios donde se juega se fueron modificando y, en concordancia con ellos, los juegos se fueron transformando,

¹⁰ Se trata de una escala tipo Likert que mide diversos componentes de la motivación del profesor por el uso del juego en el aula, desde el modelo de expectativa y valor.

esto lleva a los niños a jugar puertas adentro. Para dar un ejemplo de este cambio, se menciona que la categoría menos elegida por los niños fue el juego simbólico, ellos, en cambio, prefieren el juego por medio de las tecnologías. Esto evidencia cómo el contexto fue cambiando, ya que la tecnología es algo de uso constante para los participantes, y así también se fue modificando el juego, dejando de lado la creación simbólica que antes era tan cotidiana como hoy lo es la tecnología.

La segunda investigación a mencionar en este eje es la de Navarro Zagarra et al. (2016) quienes estudiaron el aprendizaje lúdico en el nivel medio superior¹¹. Su objetivo fue describir el modo en que los estudiantes de una escuela de nivel medio superior de México acogen una metodología novedosa que contempla al aprendizaje lúdico como alternativa a las formas tradicionales de enseñanza. La investigación fue llevada a cabo a partir de una encuesta a los estudiantes para conocer cómo se trabaja en el aula y luego, participando de las clases por medio de dos actividades, es decir, dos juegos en grupos.

Los resultados arrojados demuestran que la implementación de estos modelos lúdicos de aprendizaje ayuda a que exista una mejor interacción entre el estudiante y el docente y esto favorece al desarrollo de distintos procesos cognitivos, expresivos y morales de los alumnos. Es pertinente recalcar que, según las conclusiones de esta investigación, es importante tanto para los docentes como para los estudiantes tener un proceso de preparación y adaptación a los cambios que surgen al implementar este tipo de estrategias lúdicas. Sugieren que esto sucede ya que se tiende a desaprovechar la presencia de juegos en el aula por desconocer el verdadero potencial que en ellos radica.

La tercera investigación es la de Muñoz Muñoz (2016) en la que se contempla al juego como recurso terapéutico en la intervención comunitaria con

¹¹ México [...] establece la obligatoriedad de la Educación Media Superior, la cual es parte del esquema del sistema educativo integrado a nivel nacional que comprende los 3 años de Bachillerato, organizados en un modelo general, un modelo técnico profesional y uno tecnológico (Navarro Zagarra, 2016, p.863)

personas mayores, particularmente dentro de una comuna chilena. Ésta fue una investigación-acción-participativa con 12 personas mayores de 60 años. Fue llevada a cabo en siete sesiones durante un año. Se realizó un taller experiencial abierto, un grupo de discusión y se recurrió a la aplicación del test del Juego, éste es un instrumento que registra con valoración de 0 a 3, la duración, intensidad y habilidad para 24 ítems.

En relación a los objetivos que se plantearon, se buscó identificar el valor terapéutico del juego en personas mayores, sobre todo en intervenciones comunitarias. Como conclusión de esta investigación se reconoce que los contextos comunitarios de intervención facilitan el recurso terapéutico. El significado atribuido a la actividad lúdica permite pensarlo como estrategia terapéutica innovadora ya que el juego ayuda a generar cierto distanciamiento para con los problemas de la vida cotidiana. Entre quienes participaron, se reconoce que establecen una relación directa entre lo lúdico y la compañía o socialización. Adicionalmente se rescata que, en quienes viven o son visitados con regularidad por sus nietos, aparece un mayor valor de la actividad lúdica.

3.4 Investigaciones psicopedagógicas sobre el juego en la infancia y en la vida universitaria.

En el cuarto eje se reportan específicamente investigaciones psicopedagógicas.

La primera (Garrocq, 2021) busca analizar los cambios evolutivos que se observan en los juegos de los protoinfantes de un espacio de juego público de la ciudad de Rosario, Argentina, así como también se propone identificar los tipos de juegos que realizan. Es una investigación de tipo exploratoria y descriptiva, desde un enfoque cualitativo.

Se conoció que los niños juegan desde el nacimiento, y con el paso del tiempo van modificando sus juegos y sus formas de jugar según el momento evolutivo que estén viviendo. Un dato recabado en la investigación refleja que generalmente el material figurativo condiciona al sujeto que juega y a su manera de jugar llevándolo a reproducir aquello que ven o lo que otros le enseñan. Sin embargo, y aquí uno de los hallazgos de la investigación, el material no figurativo los conduce a explorar usos, funcionamientos, propiedades, etc.

La siguiente investigación se interesa de manera exclusiva por las experiencias lúdicas en estudiantes de psicopedagogía, fue llevada a cabo por Bou y Piaggio (2020). Desde un abordaje cualitativo de investigación, por medio de cuestionarios y un encuentro de discusión, fueron recuperando distintas categorías conceptuales como juego, dispositivos de identificación, escritura, autoría, experiencia. En la investigación buscaron dar a conocer los efectos de las experiencias lúdicas de escritura en la formación psicopedagógica.

Los resultados arrojados sostienen que estas experiencias lúdicas funcionan como canales de fuga entre los 'pedidos' de escritura que, al parecer, son los que prevalecen en esa universidad. Estas experiencias permiten encuentros que movilizan a los sujetos mientras juegan y crean, así resignifican los errores, inscribiéndose como autores. Además, dichas experiencias ayudan a re-pensar y re-construir su identidad como futuros profesionales, es decir, aportan a la construcción de su posicionamiento psicopedagógico.

Un aporte interesante de la investigación es que las experiencias de 'escritura académica', pueden ser más enriquecedoras cuando son planteadas desde un lugar que habilita a la implicación de las estudiantes, esto necesita que se deje lugar para la elección y también que sea posible resignificar el error. De esa manera, se logra la construcción de conocimiento y también la construcción de sí mismas como sujetos creativos y pensantes.

En cuanto a la tercera, se resalta una investigación psicopedagógica (Gonza & Chipana Chumacero, 2019) en la que se entrevistaron a estudiantes tanto de psicopedagogía como de psicología. Allí se estudió al juego como símbolo de la infancia. Concretamente, se analizó el lugar del juego en el desarrollo infantil a partir de la mirada de los estudiantes.

Los resultados dejan ver las representaciones de los estudiantes mostrando al juego como una parte esencial y crítica del desarrollo de todos los niños y niñas. Además, se pudo evidenciar una focalización de la infancia en lo lúdico, es decir que el juego hace a la infancia. Según ellos, el juego es un medio con el que se pueden resolver problemas y aprender. Además, a partir del juego, los sujetos socializan y procesan activamente las vivencias penosas que les toca vivir, por ello los conecta con lo que los divierte y con aquello que temen. Como

reflexión final, manifiestan que el juego indica un cuadro interpretativo para la contextualización de los primeros años de la vida humana.

3.5 Motivo por el que se seleccionaron estas investigaciones.

Se considera que todas las investigaciones tienen algunos puntos de encuentro y también, desencuentro con la presente, por ello funcionan como antecedentes. Por un lado, hay aspectos que en ellas no se han estudiado y, por otro lado, presentan información pertinente al tema de interés: el juego en la formación universitaria de Licenciados en Psicopedagogía.

En algunas de ellas, por ejemplo, se relaciona al juego y a los procesos de aprendizaje a través de la tecnología (Martínez Navarro, 2017; Miranda Orrego & Grijalva Alvear, 2020) o juego como medio para la evaluación (Gómez-Álvarez et al., 2016). Sin embargo, y aquí se encuentra la diferencia teórica con la presente investigación, en ninguna se comprende al juego como fin en sí mismo sino como aquello que ayuda o lleva a aprender, es decir que es comprendido como un medio para. Generalmente, al indagar investigaciones, si se consulta sobre la relación entre el juego y el aprendizaje se tiende a asociar al juego como una herramienta didáctica para llegar al aprendizaje.

En el caso de la presente investigación, se piensa “que el aprendizaje pueda hacer juego” (Filidoro, 2016, párr. 2), es decir, no se necesita de un juego didáctico o de divertirse con un contenido para aprenderlo, sino que se plantea la posibilidad de comprender al juego como aquello que permite poder acercarse al contenido a aprender sin que resulte peligroso para quien aprende.

En otras investigaciones, se piensa al juego en las distintas etapas de la vida de un sujeto. Casualmente, el común de las investigaciones que se ofrecían en las distintas bases de datos, solían aparecer investigaciones asociando el juego a los niños (Tamayo Giraldo & Restrepo Soto 2017; Garrocq, 2021, entre otras) o, en su defecto, en relación a adultos mayores (Muñoz Muñoz, 2016). Más allá que en una investigación (Stefani et al., 2014) se contemplan las voces de los adultos, la realidad es que no se hallaron más investigaciones que relacionen específicamente al juego y al adulto. Este dato es relevante ya que, podría inferirse que los adultos no juegan, sin embargo, aquí se está pensando

en estudiantes universitarios, éstos son jóvenes/adultos, por ende, se contempla que se puede aprender y jugar a lo largo de toda la vida.

En algunos antecedentes, las investigaciones se despliegan a partir de las voces de los docentes. Por el contrario, en la presente investigación se escucha a los estudiantes, prestándole atención a sus vivencias y experiencias a lo largo de su vida universitaria en relación al juego.

En esta instancia, se retoman las últimas investigaciones mencionadas porque son aquellas que tienen más puntos de encuentro con el presente estudio y coinciden en que dos de las tres son psicopedagógicas. Por dar un ejemplo de los puntos de encuentro, ambas tienen en cuenta a los estudiantes y sus concepciones.

En el caso de Gonza & Chipana Chumacero (2019), se interesan por los estudiantes y su mirada sobre el juego específicamente en la infancia y le dan lugar a discurso de alumnos de psicopedagogía como así también, de psicología. La diferencia con la presente investigación radica en que en ésta se contempla a los estudiantes que, específicamente, se forman en psicopedagogía. Además, aquí no se relaciona al juego de manera exclusiva a la infancia, más bien, interesa conocer la relación entre los estudiantes universitarios con el juego, es decir, se piensa en otra instancia que no son los primeros años de vida.

Sobre la investigación de Bou y Piaggio (2020), como punto de encuentro se menciona que se interesan por las experiencias que suceden en la formación de estudiantes de la carrera de psicopedagogía pero, como punto de desencuentro se explicita que en la presente investigación el interés es sobre el juego en la formación, y sobre la valoración que tiene el juego para los estudiantes, en cambio, en dicha investigación se interesan específicamente por las experiencias lúdicas de escritura de las estudiantes.

Entonces, existen investigaciones que se interesan por el juego en las instituciones, pero desde la mirada de los docentes. Cuando se estudia a la relación aprendizaje-juego, mayormente se la suele asociar a un juego didáctico, es decir, jugar aprendiendo, aprender jugando. Además, el juego muchas veces se asocia a los niños o adultos mayores, dejando de lado el resto de las etapas del desarrollo. Tal es el caso que se ha investigado más de una vez el impacto

del juego, pero sólo en una etapa del desarrollo, la infancia, dejando sin importancia otros tiempos relevantes. En cada etapa del desarrollo, el juego tiene su impronta y hace sus aportes. Se considera que esto debe ser investigado para conocer más sobre el tema, sin embargo, no se han encontrado investigaciones específicas sobre juventud o adultez. Por último, se han estudiado las experiencias lúdicas relacionadas a la escritura en la universidad (Bou y Piaggio, 2020) siendo éste un objeto de estudio más específico, en el que, por estudiar dicho recorte, pueden perderse de vista distintas características del juego, que en el caso de la presente investigación cobran relevancia.

Gracias a estas investigaciones, se puede delimitar el vacío de conocimiento psicopedagógico sobre el juego en la formación universitaria, específicamente en Psicopedagogía. Aquí se ubica entonces la presente tesina, preguntando ¿Qué características tienen las propuestas académicas referidas al juego y cómo es la apropiación que realizan los estudiantes al respecto, desde la perspectiva de los propios estudiantes de 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía en una Universidad privada de Rosario?

Es preciso llevar a cabo esta investigación ya que el aprendizaje es el objeto de estudio de la Psicopedagogía. Dado que hay una relación entre el juego y el aprendizaje, y sosteniendo que el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida, es posible pensar que el juego también puede estar presente en todas las edades, esto incluye a la etapa universitaria. Además, es importante que los profesionales¹² puedan jugar para luego intentar promover momentos de juego con sus pacientes y así, crear espacios de autoría. Por ello, resulta valioso indagar sobre su relación con el juego en su formación académica y en general.

A raíz de todo esto, es pertinente que en la presente investigación se busque construir conocimiento desde la perspectiva de los estudiantes, es decir, a partir de su relato, preguntándoles cuál es el abordaje del juego en su formación de grado, que incluye y excede al proceso de aprendizaje en sí mismo. Por esta razón, se buscará que los estudiantes puedan reconocer si han jugado en la formación y, en el caso que así haya sido, que logren expresar la valoración

¹² Algunos de los participantes de la investigación son estudiantes y otros ya se han recibido. Entonces, para incluir a los participantes debería escribirse: profesionales y futuros profesionales.

de esas vivencias. En suma, interesa descubrir sus opiniones sobre la forma en que el juego aparece en su formación.

4 METODOLOGÍA

En el siguiente apartado se llevará a cabo un recorrido teórico de distintos aspectos metodológicos del presente estudio. Se realizará con motivo de conceptualizar y dar a conocer las decisiones metodológicas que orientan a la investigación.

Para iniciar, se despliega el concepto de metodología que “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor & Bogdan, 1992, p.15). A partir de los supuestos, intereses y propósitos de quien investigue, se elige la metodología con la cual se investigará.

En primer lugar, resulta esclarecedor definir al concepto de investigación. D’aquino y Rodríguez (2013) sostienen que “etimológicamente, del latín *investigare*, investigar significa buscar cuidadosamente, seguir la pista, descubrir” (p. 23), y concluyen presentando a la investigación más que como una entidad en sí misma, como un proceso que persigue un fin particular.

En concordancia con ellos, Marradi et al. (2011) piensan a la investigación como un proceso sistemático y organizado para descubrir e interpretar, o incluso revisar, ciertos hechos o situaciones de interés. Este proceso implica decisiones y prácticas que, como resultado, obtendrán un mayor conocimiento sobre aquello que se ha estudiado.

En segundo lugar, resulta pertinente mencionar que toda investigación es orientada por objetivos o “guías del estudio” (Hernández Sampieri, 1998, p. 11) que deben estar presentes durante todo el desarrollo de la misma. A partir de lo mencionado, se presenta el objetivo general de esta investigación. Para poder alcanzarlo se construyeron tres objetivos específicos.

4.1 Objetivo general

Describir las propuestas académicas y la apropiación que realizan los estudiantes de 5to año respecto del juego, desde su perspectiva, en la Licenciatura en Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario.

4.2 Objetivos específicos

- Identificar de qué modo se presenta el juego a lo largo de la formación universitaria, desde la perspectiva de los estudiantes de 5to año.
- Indagar, desde la perspectiva de los estudiantes de 5to año de Psicopedagogía, si ellos han jugado en su formación, cómo fueron esas vivencias y qué valoración realizan de ellas.
- Conocer las opiniones de los estudiantes de 5to año acerca de la presencia del juego en su formación universitaria.

El presente estudio se llevó a cabo en una Universidad privada de Rosario, preguntando ¿Qué características tienen las propuestas académicas referidas al juego y cómo es la apropiación que realizan los estudiantes de al respecto, desde la perspectiva de los propios estudiantes de 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía en una Universidad privada de Rosario?

4.3 Modificaciones respecto del proyecto de tesina.

Antes de continuar detallando las decisiones metodológicas, se considera pertinente fundamentar las especificaciones realizadas tanto en la pregunta de investigación como en los objetivos, respecto del Proyecto de Tesina (adjuntado en el anexo).

En el mencionado documento, la pregunta se había formulado del siguiente modo: ¿Cómo se aborda y cómo se percibe el juego en la formación de Psicopedagogos en una Universidad de Rosario? Ahora, se justifica la especificación al fundamentar que con la frase 'cómo se aborda' se hacía referencia al modo en que las cátedras presentan y/o utilizan al juego, ya sea de manera teórica o jugando. En otras palabras, se estaba pensando en las propuestas académicas que las mismas realizan, de allí deviene la reformulación de la primera parte de la pregunta: ¿Qué características tienen las propuestas académicas referidas al juego...? Además, al expresar 'cómo se percibe al juego' se pensaba en los estudiantes, específicamente a la apropiación que realizan y no sólo a la percepción que tienen sobre el mismo. Por tal motivo, se consideró pertinente la reformulación de la segunda parte del interrogante en los términos ¿... y cómo es la apropiación que realizan los estudiantes al respecto?

Las reformulaciones anteriormente fundamentadas conllevan cambios en los objetivos, tanto el general como en los específicos. Sobre el objetivo general, éste era 'describir el abordaje, el uso y la percepción del juego en la formación de psicopedagogos en una universidad privada de Rosario'. Como anteriormente se mencionó, interesa conocer la apropiación de las propuestas académicas, por parte de los estudiantes y no sólo su percepción. Por lo tanto, el objetivo general de la presente investigación quedó definido de la siguiente manera: describir las propuestas académicas y la apropiación que realizan los estudiantes de 5to año respecto del juego, desde su perspectiva, en la Licenciatura en Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario.

En relación a los objetivos específicos, los de la presente investigación son similares a los del proyecto. Se cambió el orden y se han especificado a partir de las decisiones metodológicas y la lectura específica sobre el tema elegido. Ya no se consulta sobre las materias en las que se presenta el juego en la formación, sino el modo en que ésto sucede. Además, al indagar sobre las vivencias, se reconoció en el desarrollo del marco teórico una diferencia conceptual entre acontecimiento, vivencia y experiencia que anteriormente no resultaba relevante. Como consecuencia, la lectura de los objetivos específicos ahora resulta más lógica y clara, contribuyendo a una mejor organización de la investigación. Además, las especificaciones conceptuales mencionadas encuentran sus fundamentos teóricos en el capítulo correspondiente al Marco Teórico de la presente investigación.

4.4 Enfoque metodológico

Para el logro de los objetivos propuestos, se adoptó un enfoque mixto que "implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema" (Hernández Sampieri, et al., 1998, p. 751). Se llevaron a cabo dos estudios. En el primero se priorizó la extensión de la muestra y se realizó un tratamiento de datos cuantitativo para aproximar a un panorama general sobre la problemática. En el segundo estudio se buscó profundizar en los sentidos elaborados por algunos de los participantes del estudio anterior, recolectando datos cualitativos, discursivos.

El análisis de datos cuantitativo tiende a cuantificar las variables, es decir, tiende a la generalización de la información obtenida. Sobre el análisis de datos cualitativos es posible afirmar que otorga profundidad en la información obtenida, a partir de la interpretación de los relatos y los detalles ofrecidos por los propios sujetos (Marradi, 2011).

A partir de Hernández Sampieri et al. (1998), se reconoce que, con los datos cualitativos, se profundiza en el conocimiento de un fenómeno determinado, explorándolo desde la perspectiva de los participantes, teniendo en cuenta su percepción subjetiva de la realidad. Behar Rivero (2008) coincide con esta propuesta y agrega que, para comprender más la información cualitativa, lo que interesa recabar tiene que ver con vivencias y opiniones significativas para el sujeto. Poder retomarlas resultó necesario para lograr los objetivos planteados en la presente investigación.

Sumado a lo expuesto, Hernández Sampieri et al. (1998), sostiene que el enfoque mixto ofrece la posibilidad de lograr mayor validez y un gran sostén a la investigación, dado que se realiza un análisis integral entre los datos obtenidos.

4.5 Diseño y alcance de la investigación

A partir de Marradi et al. (2011), se comprende que el diseño es un conjunto de decisiones que deben tomarse antes del primer contacto con el campo. Según Christensen (como se cita en Hernández Sampieri et al., 1998) “el término ‘diseño’ se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación” (p. 106). A partir de Sabino (1996) se conoce que el diseño tiene como objeto “proporcionar un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teorías, y su forma es la de un [...] plan general que determina las operaciones necesarias para hacerlo” (p. 69).

En el caso de la presente investigación, el diseño metodológico es no experimental puesto que “no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador” (Hernández Sampieri et al., 1998, p.184) además que no es posible manipular ni controlar las variables, tampoco influir sobre ellas porque ya han sucedido. En otras palabras, en las investigaciones experimentales se construye artificialmente la escena de la que se van a recabar datos; en cambio, en

aquellas de diseño no experimental, el investigador estudia sobre lo que ya aconteció.

En el caso de esta investigación, el estudio del juego en la formación, así como también las vivencias relacionadas al juego por parte de las estudiantes, no han sido organizados o contruidos por quien investiga, sino que se recabó información a partir del relato de las opiniones y/o recuerdos de los estudiantes participantes.

Teniendo en cuenta el tiempo en el cual se recabó la información en este estudio, se comprende que ésta es una investigación transversal ya que la recolección de datos no se realizó en distintos momentos durante un largo período de tiempo, sino que, como afirman diversos autores (Hernández Sampieri et al., 1998; Sabino, 1996), los datos se recolectaron en un único momento, en este caso, al final del cursado. De esta manera, su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Entonces, el diseño transversal se centra en conocer cuál es la relación entre distintas variables en un punto determinado en el tiempo.

En cuanto al diseño transversal de la presente investigación, cabe aclarar que se recabaron datos de estudiantes que han cursado 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía durante el 2019, así como también hubo quienes lo han hecho durante el 2020 y en otros casos, en el 2021. Sin embargo, el único momento en el que se recogen datos fue durante el año 2022.

Este estudio presenta un alcance descriptivo que permite recolectar datos sobre diversos aspectos. Los estudios descriptivos “presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas [...] en determinado momento” (Hernández Sampieri et al., 1998, p. 188) en este caso, se caracterizan las propuestas académicas y la apropiación que realizan los estudiantes respecto del juego en la Licenciatura en Psicopedagogía, así como también sus vivencias de juego a lo largo de su formación.

4.6 Estudios.

En la investigación presente se llevaron a cabo dos estudios (se adjuntan los modelos en el apartado de Anexos). En este capítulo se describirán los

participantes, instrumentos, procedimientos y análisis de los datos de cada uno de ellos.

4.6.1 Participantes.

Respecto de los participantes de esta investigación fueron estudiantes que terminaron de cursar 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía, en el año 2019, en el 2020 y en el 2021.

Originariamente se había planteado que los participantes de esta investigación fueran estudiantes de 3ro, 4to y 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía. La modificación llega luego de reflexionar que la Licenciatura tiene una duración de cinco años, por ende, quienes hayan terminado de cursar 5to año son aquellos que cuentan con la trayectoria más completa y extensa; si se indagaba en estudiantes que estuvieran transitando el 3er año del cursado, su recorrido universitario hubiera sido de sólo dos años. Esto hubiese podido traer respuestas incompletas a partir de no contar con el itinerario académico completo. Como el objetivo de esta investigación implica tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes, se consideró centrar la indagación en estudiantes de 5to año, ya que éstos podrían responder desde otro recorrido al contar con más años de trayectoria y una visión más completa de la misma.

Además, contar con trayectorias de un mismo nivel (5to año) pero de diversos años (2019, 2020 y 2021) resulta interesante en tanto pueden haber recibido distintas propuestas según la situación académica de ese año en particular, la situación pandémica a raíz del Covid 19, la comisión a la que pertenecían, etc.

4.6.2 Estudio 1.

Para seleccionar a los participantes de la investigación, en primer lugar, se delimitó la población, es decir “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie específica” (Selltiz, como se cita en Hernández Sampieri et al. 1998, p. 204). En el caso del presente estudio, la población corresponde a estudiantes de 5to año de la Licenciatura de Psicopedagogía de una Universidad privada de la ciudad de Rosario, que hayan cursado durante los años 2019, 2020 y 2021.

Con respecto a la modalidad elegida en la selección de los participantes para formar parte de la muestra, es decir “un subgrupo de la población” (Hernández Sampieri et al., 1998, p. 207) del Estudio 1 de la investigación, se utilizó la categoría de muestras no probabilísticas. En otras palabras, no se han tomado como participantes al total de estudiantes de 5to año de la Licenciatura, sino que se han escogido 30 de ellos, según fueron manifestando su disposición a participar de la investigación. De esos 30 sujetos, como se mencionó anteriormente, 10 de ellos han cursado 5to año durante el 2019, otros 10 en el 2020 y los últimos 10 han llevado a cabo el cursado durante el año 2021.

Resulta pertinente aclarar que tanto los participantes que han cursado durante el año 2020 como los del 2021, lo han hecho de manera virtual exclusivamente¹³.

En esta investigación se estudia al juego en la formación de psicopedagogos, específicamente se busca conocer la apropiación de los estudiantes de 5to año sobre las propuestas académicas desde la perspectiva de los propios estudiantes de Psicopedagogía. Por eso, resultó interesante indagar sobre sus vivencias, así como también sus opiniones sobre el juego en su formación.

Originariamente se había planteado que los participantes de esta investigación fueran estudiantes de 3ro, 4to y 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía. La modificación llega luego de reflexionar que la Licenciatura tiene una duración de cinco años, por ende, quienes hayan terminado de cursar 5to año son aquellos que cuentan con trayectorias más completas y extensas; si se indagaba en estudiantes que estuvieran transitando el 3er año del cursado, su recorrido universitario hubiera sido de sólo dos años. Esto hubiese podido traer respuestas incompletas a partir de no contar con el itinerario académico completo. Como el objetivo de esta investigación implica tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes, se consideró centrar la indagación en estudiantes de 5to año, ya que éstos podrían responder desde otro recorrido al contar con más años de trayectoria y una visión más completa de la misma.

¹³ El cursado virtual sucedió a consecuencia de la pandemia por Covid 19. En ella, la población mundial se vio afectada y obligada a acceder a la educación remota como alternativa a la educación presencial que se llevaba a cabo hasta el momento (Barbey & Cavallo, 2021).

Además, contar con trayectorias de un mismo nivel (5to año) pero de diversos años (2019, 2020 y 2021) resulta interesante en tanto pueden haber recibido distintas propuestas según la situación académica de ese año en particular, la situación pandémica a raíz del Covid 19, la comisión a la que pertenecían, etc.

4.6.2.1 Instrumentos de recolección de datos.

En el Estudio 1 se aplicó un cuestionario construido por la investigadora. Este instrumento “consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (Hernández Sampieri et al., 1998, p. 276). En este caso se utilizaron 1 pregunta abierta y 21 cerradas referidas a las categorías definidas previamente. Las participantes podían escoger más de una opción en 7 de las 21 preguntas cerradas.

Según Rojas Tejedas et al. (1998), las preguntas cerradas “son aquellas en las que las respuestas han sido previstas por el investigador y son ofrecidas al encuestado para que elija la que considere más adecuada” (p. 132). En relación a las preguntas abiertas se comprende que no ofrecen respuestas armadas, sino que el participante es quien debe responder con sus propias palabras. En estas últimas, los mismos tienen permitido expresarse en sus respuestas, pudiendo expresarse con libertad y relatar su apropiación de las propuestas, sus vivencias, sus experiencias, así como también su opinión.

En cuanto a las categorías y subcategorías que orientaron el armado de este cuestionario, las mismas se presentan de la siguiente forma:

- Categoría 1: Presencia del juego en la formación psicopedagógica.
 - Subcategoría 1.1: Funciones del juego.
 - Subcategoría 1.2: Modos de presentación o estudio del juego.
- Categoría 2: Vivencias al haber jugado en la formación.
 - Subcategoría 2.1: Presencia de propuestas para jugar en la Licenciatura.
 - Subcategoría 2.2: Momentos de las clases en las que se ha jugado.
 - Subcategoría 2.3: Vivencias frente a las propuestas de juego en la Licenciatura.

- Subcategoría 2.4: Sensaciones al haber jugado durante la formación.
- Subcategoría 2.5: Importancia de las vivencias de juego para las participantes.
- Categoría 3: Opiniones de las participantes sobre el juego en la formación.
 - Subcategoría 3.1: Presencia del juego en la formación.
 - Subcategoría 3.2: Nivel de importancia que consideran que se le da al juego a lo largo de la formación.

Según Rojas Tejada et al. (1998) para elaborar un cuestionario existen distintos pasos. En primer lugar, la determinación precisa de los objetivos del cuestionario y luego, su planificación. Más tarde, continúa la elaboración y/o selección de las preguntas y/o tests, su correspondiente análisis de calidad y disposición provisional en el cuadernillo. A continuación, se realiza el análisis de la validez del cuestionario para concluir con la edición final del mismo, realizando diversas correcciones a partir del análisis de tres pruebas piloto.

4.6.2.2 Procedimientos de recolección de datos.

De manera previa a la administración del cuestionario, se solicitó la firma de un consentimiento informado de participación (se adjunta modelo en Anexos). La recolección de los datos se inició a través de un acercamiento a los estudiantes de manera virtual por medio de un Email en el que se presentó el objetivo general de la presente investigación y se consultó su disponibilidad para participar de la misma.

El cuestionario se administró de manera virtual por medio de la plataforma de Google Forms. A los inicios del cuestionario se expusieron los objetivos de la investigación y se avaló el involucramiento anónimo de los estudiantes, en tanto su nombre no se publica en la investigación, así como también se les aseguró que su identidad no será publicada.

El proceso de recolección se realizó en un período de dos semanas, durante el mes de abril del año 2022. El tiempo de respuesta estimado para contestar el cuestionario fue de 15 minutos aproximadamente.

4.6.2.3 Análisis de datos.

El análisis de los datos se llevó a cabo desde un enfoque mixto en concordancia con el marco general de la investigación. Luego del análisis cuantitativo de las respuestas a preguntas cerradas, se realizó una lectura cualitativa de las preguntas abiertas.

En relación a dicho análisis cuantitativo se calcularon las frecuencias absolutas y frecuencias absolutas porcentuales correspondientes a las respuestas para las distintas variables.

Luego de recibir las respuestas del cuestionario del total de los participantes del estudio, se analizaron las opciones elegidas. En los casos de las preguntas cerradas, donde las participantes tenían que elegir sólo una opción, cabe aclarar que el porcentaje total siempre sumó 100%, considerándose como total el número de participantes que respondieron en cada caso (se detalla en el reporte de Resultados). Y en aquellas que podían elegir más de una opción dicho porcentaje resultó mayor al 100%, ya que para cada una de las opciones que contenía cada pregunta cerrada, se consideró como total al número de participantes que respondieron a dicha pregunta.

Posteriormente, se representaron gráficamente aquellas respuestas que resultaron más relevantes, ya sea por la diversidad de las mismas como por su importancia en la investigación. Se utilizaron gráficos de torta o sectores circulares y gráficos de barras.

Respecto del análisis de datos cualitativos, desde los aportes de Rodríguez Sabiote (2003) se reconocen distintos pasos a seguir, tales como: reducción de datos, identificación y codificación de categorías de análisis, síntesis y agrupamiento de lo obtenido. Por último, su transformación para obtener resultados y así poder construir conclusiones.

En relación a la pregunta abierta, se consideró necesario incorporar una cuarta categoría. 4. Opinión de las participantes sobre la relación entre el juego y el aprendizaje. Para el análisis se agruparon respuestas similares, generando de este modo subcategorías emergentes tales como:

- Subcategoría 4.1: Desde el Psicoanálisis
- Subcategoría 4.2: Desde la Psicopedagogía Clínica

- Subcategoría 4.3: Juego como vehiculizador del aprendizaje
- Subcategoría 4.4: Relación mutua entre juego y aprendizaje
- Subcategoría 4.5: El juego y el aprendizaje en relación a alguna etapa del desarrollo del sujeto

En síntesis, se identificaron respuestas textuales significativas y se categorizaron para poder profundizar en su análisis, siguiendo un procesamiento inductivo.

4.6.3 Estudio 2

Con respecto a los participantes del Estudio 2, se seleccionaron algunos de los estudiantes que habían respondido el cuestionario previamente. Luego de que se mostraran disponibles para una segunda instancia de entrevistas, algunas participantes fueron invitadas a tomar parte en este Estudio 2.

La elección de la investigadora fue retomar el contacto con dos estudiantes de cada año (2019, 2020 y 2021) para profundizar en sus respuestas, y así, recabar más información pertinente a los objetivos de la investigación. En este Estudio se busca profundizar la información recabada acerca de si los estudiantes de Psicopedagogía jugaron en su formación, cómo fueron esas vivencias y qué valoración realizan de ellas. Esto se relaciona con el segundo objetivo específico de la presente investigación.

Para elegir a las seis participantes en primer lugar se tuvo en cuenta si en el Estudio 1 manifestaron disponibilidad para participar en una nueva instancia de la investigación; en segundo lugar, si asociaron alguna materia al juego y, en tercer lugar, si reconocieron haber jugado durante su formación. Esto se tuvo en cuenta ya que en este estudio se busca conocer más sobre las vivencias y experiencias de juego. Por ende, aquellas que respondieron que no asocian ninguna materia al juego ni recuerdan haber jugado en su formación dejaron de ser pensadas como potenciales participantes del Estudio 2.

Ahora bien, dentro de las participantes que superaron los criterios previamente mencionados, se entrevistó a aquellas cuyas respuestas sobre la relación entre el juego y el aprendizaje resultaron interesantes ya sea por similitud al Marco Teórico de la presente investigación o por distancia para con

el mismo. Asimismo, se tuvo en cuenta la valoración que realizaron de las situaciones en las que jugaron en la Licenciatura.

4.6.3.1 Instrumentos de recolección de datos

En el segundo Estudio se realizó una entrevista semiestructurada a un número menor del total de los participantes, como se ya mencionó, para recabar información más precisa y profundizar en los datos obtenidos en el estudio previo.

Las entrevistas semiestructuradas son más flexibles y abiertas que las entrevistas estructuradas, que son inflexibles y en ellas se impiden modificar o complementar preguntas, tampoco se puede pedir aclaraciones al entrevistado. En el caso de las semiestructuradas, el entrevistador tiene un guión de base pero que puede ir modificando con “libertad para alterar el orden y la forma de entrevistar, así como el número de preguntas a realizar” (Buendía Eisman et al., 1998, p. 128).

Las preguntas de la entrevista fueron creadas y administradas por la investigadora. En las entrevistas semiestructuradas, se utilizaron preguntas abiertas, dando lugar a que la entrevistada se pueda expresar sin límites, dado que las preguntas abiertas no limitan las posibilidades de respuesta, “se utilizan en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento” (Hernández Sampieri, 1998, p. 281).

La categoría que orientó las preguntas fue conocer si se ha jugado durante la formación, buscando que ampliaran cómo fueron esas vivencias e incluso se les pidió que relaten experiencias en las que jugaron durante su formación.

4.6.3.2 Procedimientos de recolección de datos

La última pregunta del cuestionario del estudio 1 habilitaba a que los estudiantes pudieran expresar su disponibilidad de participar (o no) en una instancia de entrevista. Es decir que, dentro de aquellos que aceptaron la posibilidad de participar en este segundo Estudio, se seleccionaron dos de cada año en que se ha cursado 5to.

El relevamiento de datos se llevó adelante de manera virtual, por medio de la plataforma Google Meet. Las entrevistas semiestructuradas se grabaron con previa autorización de las participantes.

Las entrevistas tuvieron lugar a partir de un mutuo acuerdo entre las partes, durante junio del año 2022. La duración de los encuentros en los que se llevaron a cabo las entrevistas varió entre 20 minutos y 30 minutos, aproximadamente. Hubo entrevistas en las que fue necesario realizar repreguntas, es decir, introducir una pregunta similar para clarificar o ampliar la respuesta. En algunos casos, la repregunta se formuló a raíz de inferencias de la entrevistadora.

4.6.3.3 Análisis de datos.

Según Spradley (como se cita en Rodríguez Sabiote, 2003), al análisis de datos cualitativos se lo entiende como un “proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones” (p.3). Podría decirse entonces que este estilo de análisis de datos aporta mayor profundidad en la información obtenida, además de otorgar riqueza interpretativa.

El análisis de datos cualitativo consta de tres etapas: Reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de las conclusiones (Rodríguez Sabiote, 2003). Se aclara que, dentro de la primera etapa, para concretar la división de la información en unidades, se realizó desde la técnica de análisis de contenido. La misma es, según Berelson (como se cita en Hernández Sampieri et al., 1998) “una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa” (p. 293).

5 RESULTADOS

En el presente apartado se reportan los principales resultados obtenidos del Estudio 1, cuyo instrumento de recolección de datos ha sido un cuestionario. Además, se analizan los resultados del Estudio 2, en el que se realizaron entrevistas a 6 participantes que anteriormente fueron parte del Estudio 1. Este recorrido se realiza haciendo relaciones entre los datos obtenidos y el Marco

Teórico de la investigación, así como también, teniendo en cuenta los estudios previos recabados.

5.1 Estudio 1.

Siguiendo los objetivos específicos de la presente investigación, las categorías construidas para analizar los datos del Estudio 1 son: estudio del juego en la formación psicopedagógica; jugar en la formación, vivencias al jugar; opinión de las participantes sobre el juego en la formación y opinión de las participantes sobre la relación entre el juego y el aprendizaje.

5.1.1 Características sociodemográficas de la muestra.

La totalidad de los participantes pertenecen al género femenino¹⁴. De las 30 participantes de este Estudio, diez de ellas han cursado 5to año en el 2019, otras diez en el 2020 y, las últimas diez durante el 2021.

Del total de participantes del Estudio (30), la mitad (53.3%) están recibidas y la gran mayoría de ellas (93.3%) ejercen como Licenciadas en Psicopedagogía.

Sobre la otra mitad (46.7%) que aún no ha finalizado su formación, ninguna de las participantes está cursando alguna materia de la Licenciatura actualmente, es decir que todas las participantes del estudio han finalizado el cursado de la Licenciatura. La gran mayoría (92.9%) de las que aún no están recibidas, está escribiendo su Tesina para obtener el título de grado.

Para participar de esta investigación, quienes lo hicieron, necesitaron detenerse y reflexionar acerca de su formación universitaria, es decir, su trayectoria, su camino recorrido (Nicastro & Greco, 2012) como estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía. La participación en este Estudio implicó que pudieran recordar su paso por la institución, reflexionando específicamente sobre la presencia del juego en su formación. Entonces, es posible pensar que ésta pudo haber sido una instancia más en su formación, incluso de aquellas que ya están recibidas ya que, como Nicastro y Greco (2012) expresan, la formación es un espacio oportuno para hacerse preguntas y meditar, en este caso, sobre

¹⁴ Por ello, a partir de aquí se hace referencia a quienes participaron desde el género femenino.

su paso por la Licenciatura e incluso, en algunos otros, lo hicieron en vistas de su futuro o actual ejercicio profesional.

5.1.2 El estudio del juego en la formación psicopedagógica.

Del total de las participantes del Estudio 1 (30), tres cuartas partes (73.3%) de ellas, asocian alguna materia de su formación directamente al juego. Por ese motivo, para la subcategoría en la que se analizan las funciones del juego, el total de respuestas analizadas fue de 22 participantes.

Se presentan las funciones del juego en el marco de las asignaturas desde la perspectiva de estas estudiantes. Como se observa en la Figura 1 presentada debajo, el juego cumplía diferentes funciones. Cabe aclarar que las participantes podían elegir más de una de las opciones sugeridas ya que el juego pudo haber funcionado de diferentes maneras en las distintas propuestas académicas. Para el análisis se consideró el porcentaje obtenido en cada una de las opciones de acuerdo a un total de 22 participantes que respondieron a este ítem.

Según las estudiantes, el juego mayoritariamente se utilizaba como recurso para conocerse, iniciar grupos o comenzar el cursado (86,4%, 19 de las 22 participantes). Gran parte de ellas también consideran que el juego constituía un objeto de estudio (77.3%, 17 de 22). En menor medida, indicaron que se lo utilizaba como estrategia de enseñanza (31.8%, 7 de 22) y/o metodología de evaluación (27.3%, 6 de 22). Aunque, en casi la mitad de respuestas (40.9%, 9 de las 22 participantes) reconocen que ellas optaron por su utilización como recurso para rendir exámenes finales. En un porcentaje claramente menor (18.2%, 4 de 22), las estudiantes reconocen que se ha utilizado el juego con un fin meramente recreativo, cercano a lo que Winnicott (1971) comprende como *playing* ya que se despliega libremente, sin una finalidad particular.

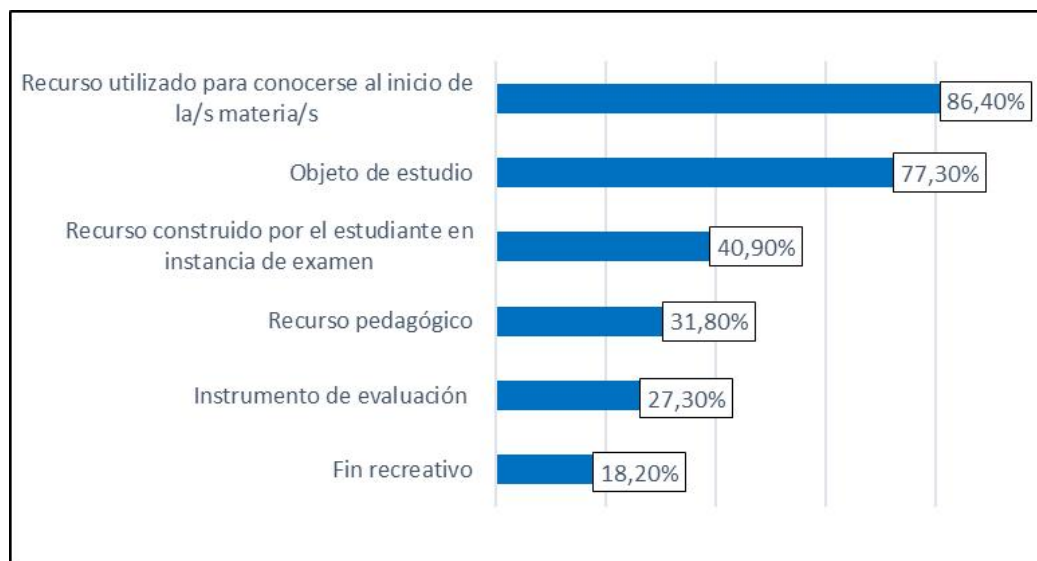


Figura 1.
Funciones del juego en la formación. Porcentajes calculados sobre un total de 22 participantes que podían elegir más de una opción.

Como se señaló en el apartado Antecedentes, en la investigación de Gómez-Álvarez (2016) buscaron utilizar el juego como estrategia de evaluación en el nivel universitario para analizar el desempeño de los estudiantes. Esta cuestión se corresponde con el hecho de que, en el presente Estudio, entre las respuestas de las participantes, un tercio de ellas reconoce que el juego ha sido utilizado como estrategia de evaluación por parte del docente. Entonces, desde la perspectiva de las estudiantes, el juego es una estrategia utilizada como herramienta de evaluación. Sin embargo, según las respuestas obtenidas, el juego no sólo es construido por los docentes, sino que, las estudiantes también han construido los suyos para acompañar instancias evaluativas.

Entonces, con una amplia mayoría, a partir de las respuestas de las participantes, podría pensarse que el juego en la formación universitaria, cuando no constituye el objeto de estudio propiamente dicho, sería utilizado como un medio, ya sea como instrumento (Filidoro, 2018) o incluso siendo una estrategia pedagógica, funcionando como 'embudo' que facilita el ingreso de los conocimientos (Scheines, 2019). En medidas considerablemente menores, para estas participantes, el juego sería comprendido como un fin meramente recreativo. A este jugar es posible pensarlo como una actividad, a partir de

Bougère (2020), ya que en pocas respuestas se puede hacer referencia a sujetos simplemente jugando.

En relación a la identificación de las materias que estudian el juego, desde la perspectiva de las 30 participantes, resulta interesante mencionar que la mayoría (93.3%, 28 de ellas) identificó alguna/s materia/s en la que el juego ha sido estudiado, es decir que explícitamente reconocieron haber estudiado al juego durante su formación. Respecto a cómo se realizó su estudio, considerando dichas participantes, la quinta parte de ellas (17.9%, 5 de 28) aseguran que únicamente estudiaron al juego de manera teórica durante la Licenciatura. Más de la mitad (57.1%, 16 de 28) expresaron que han estudiado al juego, por un lado, en materias exclusivamente teóricas y, por otro lado, en algunas materias que combinaban el jugar con la teoría para estudiar este tema. Una mínima cantidad de participantes (10.7%, 3 de 28) refieren a haber estudiado al juego de manera teórica en algunas materias y en otras, únicamente jugando.

A modo de síntesis de la categoría, en relación a la presencia del juego en la formación, según las respuestas de las participantes, el juego cumple distintas funciones. La mayoría consideran que fue utilizado como recurso del docente para dar inicio a las clases, casi la mitad de ellas lo utilizaron como soporte al rendir exámenes. El juego con un fin meramente recreativo fue la función menos elegida, sólo por la quinta parte de las participantes de la investigación. Aparentemente el juego se presenta principalmente de manera teórica o como herramienta, intermediario, medio por sobre el jugar por jugar o como fin en sí mismo.

En relación al estudio del juego en la formación, en mayor medida, tendría lugar en materias donde se lo estudia exclusivamente de manera teórica. En la menor cantidad de respuestas, reconocieron algunas asignaturas que lo presentan teórica y lúdicamente en proporciones similares.

5.1.3 Vivencias al haber jugado en la formación.

Jugar implica, según Scheines (1999) ser parte, al menos por un momento, de una realidad distinta, en la que todo lo conocido puede cambiar,

volver a crearse. Esto conlleva a que se construya, espontáneamente, una red de relaciones y acciones que tienen sentido sólo en ese aquí y ahora (Aizencang, 2018). Lo esencial del juego es que allí, el sujeto que esté jugando podrá estar en libertad de ser creador (Winnicott, 1971). Por estos motivos se indaga en las vivencias al jugar y se consulta a las participantes sobre los acontecimientos en los que se les ofreció jugar en su formación.

En relación a la subcategoría que indaga la presencia de propuestas para jugar en la Licenciatura, sobre el total de las participantes, en un alto porcentaje (96.7%, 29 de 30) recordaron haberlo hecho a lo largo de la Licenciatura. Sin embargo, en relación a con qué frecuencia lo hicieron, tres cuartas partes de las mismas (75.9% 22 de 29), manifestaron que en la minoría de las clases se les invitó a jugar. Es decir que jugar, aparentemente, no sería una propuesta que se lleve a cabo de manera asidua en las clases durante la Licenciatura.

Pasando a analizar la subcategoría que refiere al momento de la clase en el que los que se ha jugado, como se puede observar en la Figura 2 presentada a continuación, de aquellas quienes reconocen haber jugado (29 estudiantes), la gran mayoría (93.1%, 27 de ellas) acepta que durante su formación jugaron al inicio de la clase, es decir que el juego fue utilizado como disparador de la misma. Esto resulta coherente con lo citado en la categoría anterior (4.1.2), cuando se indagó sobre los motivos por los se relaciona alguna/s materia/s al juego, ya que, mayormente reconocieron que el juego era un recurso utilizado para 'romper el hielo' y dar inicio a la materia. Como podían elegir más de una opción, también hubo quienes seleccionaron el final y centro de la clase. Cerca de la mitad y en proporciones similares, las participantes que recuerdan haber jugado en la Licenciatura, también reconocen haberlo hecho al final de la clase (44.8%, 14 de 29) y, además, durante la parte central (48.3%, 13 de 29), siendo el jugar tanto un contenido estudiado como un recurso utilizado.

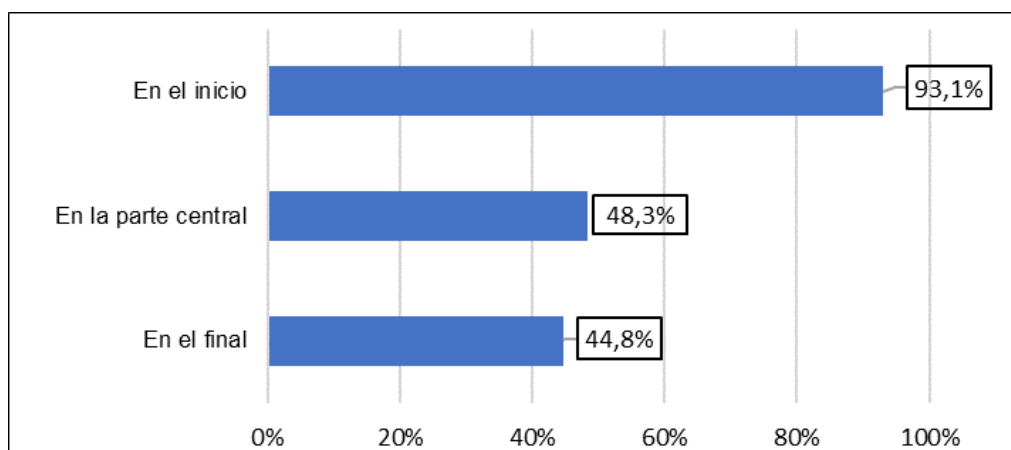


Figura 2

Momentos de la clase en los que se jugó. Porcentajes calculados sobre un total de 29 participantes que podían elegir más de una opción.

En cuanto a la subcategoría que refiere a las vivencias frente a las propuestas de juego en la Licenciatura, como pueden haber sido muchas y diversas, las participantes podían elegir más de una opción. Sobre un total de 29 participantes que respondieron a este ítem, cerca de las tres cuartas partes (69%, 20 de 29) de ellas las reconocen como vivencias significativas para su formación. Este recuerdo y reconocimiento resulta fundamental para continuar indagando sobre las distintas vivencias de juego en la formación (como se realizó en el Estudio 2). A la vez que permite relacionar sus respuestas con lo planteado en el Marco Teórico, respecto de aquello externo, eso que sucede (Tissera, 2013; Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015), en este caso, ese ofrecimiento de jugar, debe ser primeramente recordado (Larrosa, 2015) porque si pasara desapercibido, no habría registro y, por ende, no podría ser pensado como vivencia y menos aún, como experiencia.

Continuando con esta subcategoría, alrededor de la mitad (48.3%, 14 de 29) expresan haber experimentado diversión al mismo tiempo en que notaban que estaban aprendiendo. En porcentajes iguales (44.8%, 12 de 29) reconocen haber tenido una sensación gratificante al jugar y refieren a la sorpresa por jugar en la formación universitaria. En todos estos casos, puede visualizarse que han registrado distintas vivencias, ya que se tuvieron en cuenta registros emocionales y afectivos (Erausquin et al., 2016).

En relación a quienes afirmaron que se divertieron jugando, se podría pensar en la introducción de la dimensión lúdica en el aprendizaje (Filidoro, 2016), ya que aparentemente el foco no estaba en aprender sino en divertirse. De hecho, algunas de ellas, se encontraban divertidas, pero no notaban que estaban aprendiendo. En esos espacios de diversión, se va desplegando la libertad y esto habilita al despliegue de la creatividad (Fernández, 2009a).

Para conocer más sobre las vivencias en las que jugaron durante la formación, se indagó sobre las sensaciones que las participantes asocian a ellas. Las sensaciones elegidas pueden observarse en la Figura 3.

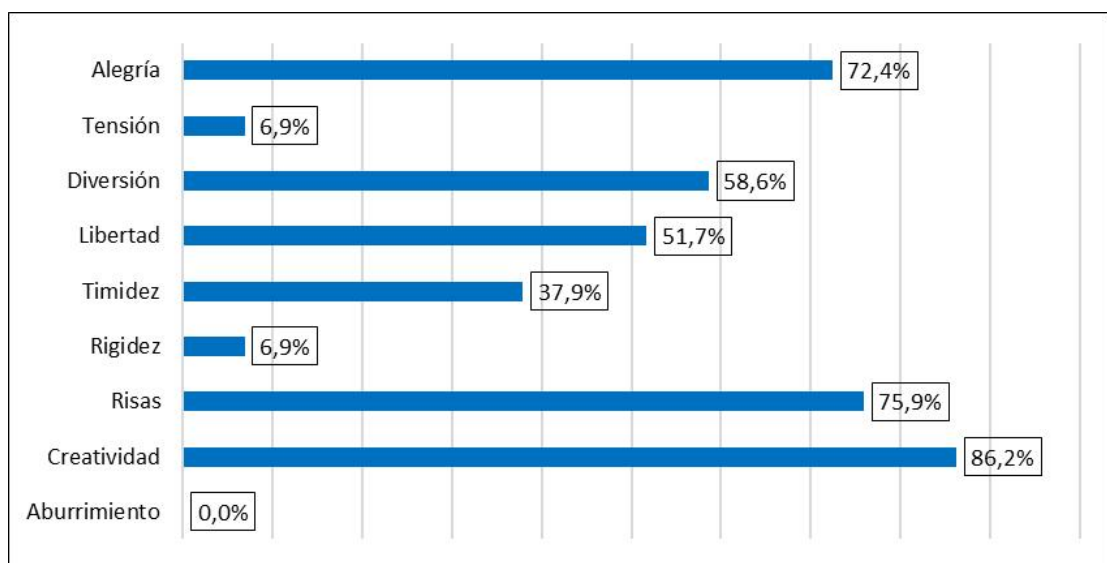


Figura 3

Sensaciones asociadas al juego durante su formación. Porcentajes calculados sobre un total de 29 participantes que podían elegir más de una opción.

Cuando algo acontece y puede ser registrado por el sujeto, va dejando huellas (Larrosa, 2005) en quien vivencia eso que está pasando. En las 29 participantes se buscó que puedan expresar, eligiendo una palabra, aquellas sensaciones que recuerdan haber tenido al jugar en la Licenciatura. Como pudieron haber experimentado diferentes sensaciones, podían elegir más de una opción.

Hubo registros de, por ejemplo, alegría y risas en tres cuartas partes de las 29 participantes (72.4% y 75.6% respectivamente, 21 y 22 participantes).

Por un lado, los porcentajes más altos son aquellos que reflejan sensaciones como la creatividad (86.2%, 25 de 29), la diversión (58.6%, 17 de

29) y la libertad (51.7%, 15 de 29). Por otro lado, las sensaciones no gratificantes resultan ser las menos elegidas, siendo la timidez registrada en un tercio (37.9%, 11 de 29 de las participantes), y la tensión, así como también la rigidez, fueron elegidas por muy pocas de ellas (un 6.9% cada una respectivamente, elegido por 2 participantes cada una). En ninguno de los casos se registró aburrimiento como una sensación asociada al jugar en la formación.

En la investigación de Tamayo Giraldo & Restrepo Soto, (2017) indagaron sobre los sentidos de introducir el juego en la institución escolar. Llegaron a la conclusión de que, según los docentes participantes, el juego aplaca riesgos y favorece las condiciones de aprendizaje, por medio de la diversión. Esto resulta coherente con la presente investigación ya que más de la mitad de las participantes registraron diversión. Además, Tamayo Giraldo & Restrepo Soto, (2017) sugieren que es aplicable a todas las edades, por ende, según parece, la vida universitaria podría verse favorecida si se utilizaran más juegos.

En el caso de la investigación de Muñoz et. al. (2019) se preguntaron por la motivación docente frente a la incorporación del juego en el aula en clases del nivel primario y los costos que conlleva para ellos. Para estos docentes, su uso resulta complejo ya que consideraron que implica sacrificar tiempo, también, reconocieron tener ansiedad e incertidumbre por el desorden que acontece. En el presente Estudio se indaga desde la perspectiva de los estudiantes y, en algunos casos, éstos manifestaron haber registrado timidez, tensión y rigidez. Comparando los costos que implica para los docentes incluir al juego (Muñoz et.al, 2019) y las sensaciones no gratas registradas en algunos estudiantes, se encuentra una correlación respecto del tipo de vivencias que pueden producirse al incluir el juego en las clases.

Para continuar comparando estas investigaciones antecedentes y los resultados presentes es conveniente destacar que en el caso de Muñoz et. al. (2019) los docentes expresaron que las habilidades lúdicas deberían ser explícitamente enseñadas durante su formación. En ese pedido podría vislumbrarse cierta importancia otorgada al juego, reconociendo una falta de conocimiento sobre cómo usarlo. Entonces, según ellos, al parecer ofrecer jugar tiene sus costos, pero valdría la pena conocer más sobre ese tema.

En otras palabras, al jugar en la formación, las vivencias registradas por las participantes de la presente investigación, en gran medida son sensaciones gratificantes. Esto resulta coherente con lo planteado en la investigación de Tamayo Giraldo & Restrepo Soto (2017). Sólo algunas participantes sintieron que estas vivencias dejaron registros del orden de lo no gratificante, como pasa con los docentes de la investigación de Muñoz et. al. (2019).

Al consultar sobre la importancia que estas vivencias han tenido para las estudiantes, tal como se grafica en la Figura 4 presentada a continuación, los resultados son significativos ya que del total de respuestas obtenidas (29) todas se encuentran entre las valoraciones más altas; siendo el 1 (uno) el menor grado de valoración y 10 (diez), el mayor. En una amplia mayoría (86.3%, 25 de 29), las participantes calificaron a estas vivencias con los máximos puntajes siendo éstos 8 (ocho), 9 (nueve) o 10 (diez). El resto de ellas (13.7%, 4 de 29) expresaron una valoración entre 6 (seis) y 7 (siete).

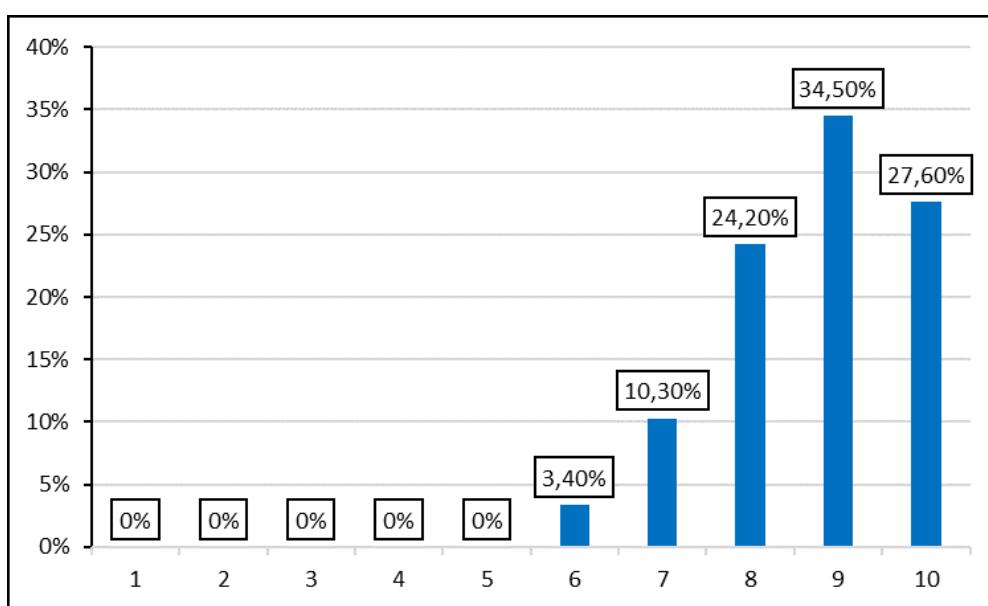


Figura 4

Valoración de las vivencias en las que jugaron durante la formación. Porcentajes calculados sobre un total de 29 participantes que podían elegir sólo una opción.

Como síntesis de esta categoría, es posible decir que, si bien según las estudiantes jugaron en la menor parte de materias, estas vivencias fueron valoradas positivamente por ellas. Esto se considera porque reconocieron que fueron vivencias significativas y porque la importancia que le otorgaron fue, en la gran mayoría de los casos, utilizando valoraciones altas numéricamente

hablando. Concretamente, es posible reflexionar que en gran cantidad de estas vivencias se fue integrando la dimensión lúdica al aprendizaje ya que las sensaciones más reconocidas fueron: risas y diversión en más de la mitad de las participantes, también libertad y creatividad, ésta última siendo la más escogida entre todas las opciones sugeridas. Tanto la diversión como la libertad y la creatividad son elementos fundamentales “para que el aprendizaje haga juego” (Filidoro, 2016, párr. 2). Además, como Castillo (2009) expresa, en el espacio de la creatividad hay libertad y alegría, allí es donde el sujeto se conecta con la autoría (Fernández, 2009a); otro elemento importante tanto para habitar el juego como para aprender.

5.1.4 Opinión de las participantes sobre el juego en la formación.

En la presente investigación se buscó conocer la opinión sobre el juego en su formación, de quienes han estudiado la Licenciatura en Psicopedagogía, ya que se considera que la formación es un proceso que implica al sujeto, es decir, no viene de afuera. Quien se forma no lo vive pasivamente, sino que se apropia del proceso y termina siendo, según Ferry (en Soria et al., 2013), una aventura interior en la que, además, se necesita de los otros para completarla. Esta formación está enmarcada en un ámbito universitario, en ella se apunta al desarrollo personal buscando una transformación cuyo horizonte es el futuro despliegue e inserción profesional-laboral (Souto & Tenaglia, 2012).

Otro modo de expresar la relevancia de conocer la opinión de las participantes es que, dado que a la formación le es inherente un sujeto activo, y las participantes de esta investigación ya han finalizado su paso por la Licenciatura, entonces pueden ofrecer una opinión fundamentada.

En relación a la subcategoría que indagó sobre la opinión de las participantes acerca de la presencia del juego en la formación académica se reconoce que, sobre el total de 30, mayoritariamente (93.3%, 28 de 30) comprenden al juego como un tema o concepto clave estudiado durante la Licenciatura. Si bien la totalidad de las participantes están de acuerdo con usar el tiempo del cursado para jugar, llama la atención que, según lo anteriormente mencionado, a la mitad de ellas (44,8%, 13 de 29 que recuerdan haber jugado en la formación) les resultó sorprendente jugar en esta formación universitaria.

La sorpresa que manifiestan las participantes, puede tener que ver con los dos paradigmas planteados por Bougère (Aizencang, 2012). En uno, el juego es comprendido como una actividad plena de sentido y en el otro, como complemento de lo importante, es decir, no tendría una función en sí mismo y, por ende, no sería útil dedicarle tiempo a jugar, menos aún, en una formación universitaria. Sin embargo, jugar por jugar es útil (Scheines, 1999) y, según Fernández (2009b), resulta prioritario que el profesional se habilite a incluirse en el jugar; para esto, debe iniciar esta posibilidad desde su formación. Además, Fernández (2010) insiste con la importancia de desplegar el permiso de jugar en los profesionales ya que así se nutre la propia autoría, entre otras cuestiones, y a partir de eso, es posible abrir espacios de creatividad en y con otros.

En la subcategoría sobre las opiniones de las participantes referidas al modo en que se presenta el juego en la formación, respecto del estudio teórico del juego, podían elegir más de una opción. Del total de 30 participantes, tres cuartas partes de ellas (73.3%, 22 de 30) expresan que faltan materias o seminarios donde éste sea el objetivo principal. En relación a esto, por encima de la mitad (56.7%, 17 de 30) aseguran que perciben ausencias de materias o seminarios en los que se juegue, tal y como puede observarse en la Figura 5 presentada a continuación.

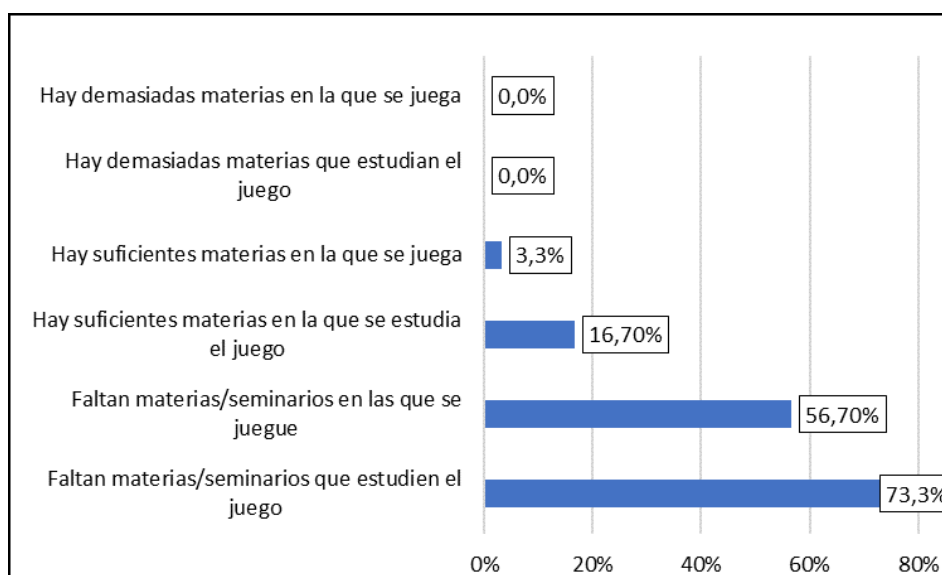


Figura 5
Opinión sobre el modo en que se presenta el juego en la formación. Porcentajes calculados sobre el total de las participantes, que podían elegir más de una opción.

En esta instancia, se lleva a cabo un análisis comparando esta opinión y las subcategorías anteriormente analizadas en esta categoría. Se destaca que tres cuartas partes de las participantes que reconocen haber estudiado al juego en alguna materia, al consultar sobre su opinión al respecto, en general refieren a la necesidad de que existan más materias o seminarios que lo hagan. Para esclarecer este análisis, si bien aparentemente el juego es un tema estudiado, las participantes prefieren que haya más materias que lo prioricen. En esta reflexión se puede inferir que subyace en ellas la certeza de que el juego es un tema de gran importancia para la Psicopedagogía; de no ser así, no preferirían más materias para estudiarlo.

Ahora bien, sobre el jugar en la formación se destaca que en ningún caso reconocen que haya alguna materia en la que se estudie al juego exclusivamente jugando; sólo la décima parte recuerda materias en las que se estudió al juego tanto desde la teoría como jugando. Únicamente, una quinta parte de las participantes que recuerda haber estudiado al juego, asocia alguna materia en la que tiene presente haber jugado con el único objetivo de jugar. Por ende, es lógico que más de la mitad (56.7%, 17 de 30) de las participantes opinen que faltan seminarios en los que se juegue de manera exclusiva ya que, aparentemente, no habría tantas propuestas para jugar en la Licenciatura.

En relación a estos análisis, desde la opinión de las participantes, en su mayoría consideran que faltan materias que estudien al juego y algunas refieren a la necesidad de jugar más. Entre todas estas reflexiones, cabe detenerse en que, según lo mencionado, prevalece el estudio teórico del juego sobre las propuestas de jugar en la formación, de hecho, recuerdan haberlo estudiado más que haber jugado y, aun así, la mayoría expresa la necesidad de que existan más materias que lo estudien.

Ahora bien, es mucho menor el porcentaje de participantes que recuerdan haber jugado o estudiado al juego jugando, sin embargo, son menos las que hacen referencia a la necesidad de más espacios en los que exclusivamente se juegue en la Licenciatura. Entonces, podría decirse que, en la formación, el estudio del juego es mayormente teórico y esto resultaría ser lo más valorado por quienes allí se forman.

Sobre la subcategoría que busca conocer el nivel de importancia que las participantes consideran que se le da al juego a lo largo de la formación, por un lado, resulta interesante destacar que en ningún caso se ha registrado que no se le dé importancia, es decir que todas las participantes (30) reconocen algún nivel de relevancia. Por otro lado, la respuesta se encuentra dividida con igualdad de porcentajes (46.7%, 14 de 30) entre quienes concluyen que la importancia que se le otorga al juego en la Licenciatura es escasa y quienes consideran que la presencia resulta suficiente. Sólo un mínimo porcentaje (6.7%, 2 de 30) entiende como excesiva la importancia que se le da en la formación. Todo esto se encuentra reflejado en la Figura 6, presentada debajo.

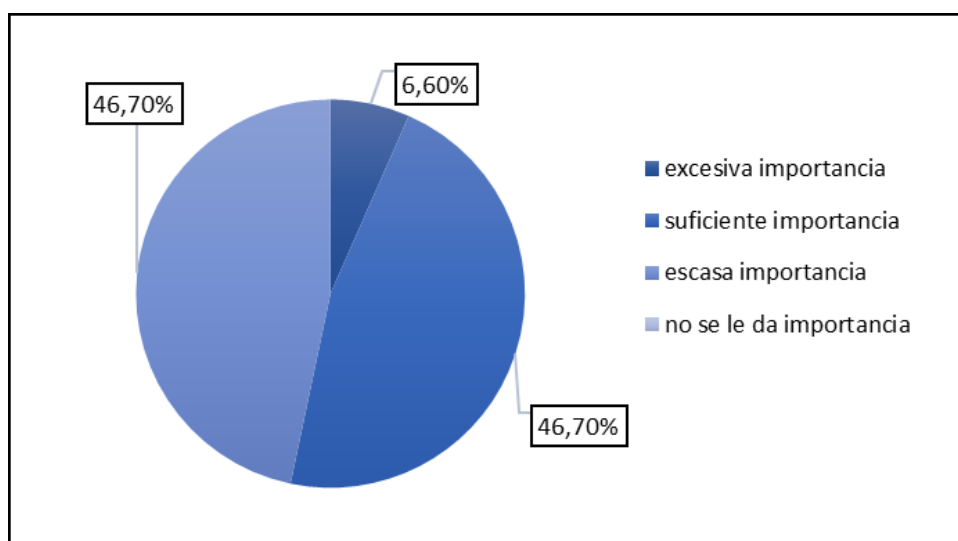


Figura 6

Opinión sobre la importancia que se le da al juego en la formación. Porcentajes calculados sobre el total de participantes, que podían elegir sólo una opción.

Teniendo en cuenta el análisis anteriormente mencionado, resulta menester señalar una discrepancia entre las respuestas obtenidas para la presente categoría. En párrafos anteriores se reportó que, según las participantes, el juego debía ser más estudiado, sin embargo, la mitad de ellas afirman que la importancia atribuida al juego en la formación es suficiente. Esta controversia en las opiniones sobre la importancia que reconocen que se le otorga al juego en la Licenciatura y el modo en que éste se presenta, es probable que se desprenda del mencionado doble paradigma (Aizencang, 2012; Bougère, 2020).

El debate entre dos opciones también es planteado por Caillois (1967) quien diferencia las formas de jugar en dos extremos: *paidia* y *ludus*. En la primera postura se valoran las expresiones espontáneas que acontecen en el jugar como fin en sí mismo. Aquellas participantes que refieren a que es escasa la importancia que se le da al juego en la formación probablemente se posicionen en este extremo, ya que estarían dándole valor al juego y, por ende, comprenderían que sería necesario otorgarle un mayor lugar en la formación. En la segunda postura de Caillois (1967), la espontaneidad del juego debe quedar disciplinada. En el caso del mínimo porcentaje que considera excesiva su presencia, es posible inferir que se basen en esta postura. Se considera así ya que podría deducirse que prefieren un juego que quede limitado a un acotado tiempo, perdiéndose la espontánea libertad del mismo. Lo que expresa este grupo colisiona con el pedido de más de la mitad de las participantes que opinaron que faltan materias que estudien al juego y materias en las que se juegue, como puede verse en la Figura 5.

A partir de los resultados obtenidos y el posterior análisis se ofrece una síntesis de la categoría. Si bien todas las participantes están de acuerdo con usar el tiempo del cursado para jugar, la mitad de ellas no esperaba jugar en la formación universitaria; además, la mitad de las participantes expresaron que quieren más materias en las que se juegue. Si bien, el juego es un tema que mayormente se estudia de manera teórica, tres cuartas partes de aquellas que lo han estudiado, refieren a la necesidad de que haya más materias que lo hagan exclusivamente de manera teórica. Acerca de la importancia que el juego recibe en la formación, la opinión se encuentra dividida entre escasa y suficiente. Por lo tanto, se puede asegurar que, desde la perspectiva de las estudiantes, en general, no sería demasiada la importancia que se le da al juego en la Licenciatura.

5.1.5 Opinión de las participantes sobre la relación entre el juego y el aprendizaje.

A partir de la pregunta abierta en la que se le propuso a cada participante que desarrollara la relación entre juego y aprendizaje, las participantes ofrecieron

diversas respuestas. Éstas fueron clasificadas en subcategorías de análisis a partir de un procedimiento inductivo. Cabe aclarar que esto se llevó a cabo sin ánimos de forzar las respuestas para que pertenecieran a alguna subcategoría, más bien se pensó con el fin de organizar la información lo más claramente posible, para lograr el análisis requerido.

Las subcategorías construidas fueron: teoría psicoanalítica, Psicopedagogía clínica, juego como disparador o vehiculizador del aprendizaje, relación mutua entre juego y aprendizaje, relación entre juego y aprendizaje pensada en alguna etapa del desarrollo del sujeto. (Figura 7)

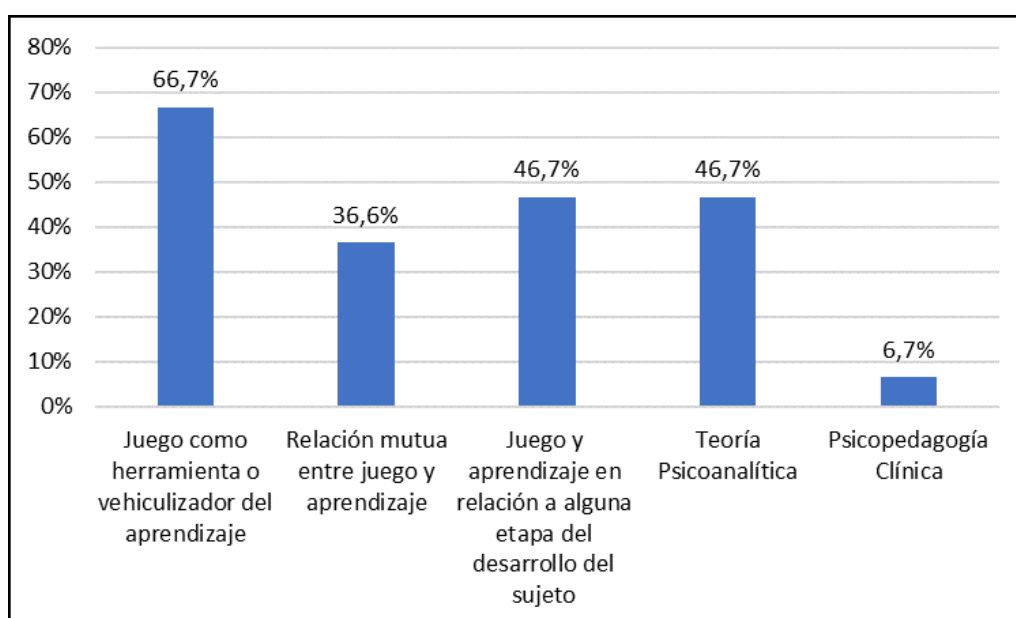


Figura 7

Subcategorías de análisis construidas para analizar la relación juego – aprendizaje.

La primera subcategoría comprende al juego como una herramienta, disparador o vehiculizador del aprendizaje y está representada por las dos terceras partes (66.6%, 20 de 30) de la muestra. En las tres características señaladas subyace la idea del juego como un medio, es decir, funciona como intermediario de algún proceso. En este caso, según puede inferirse en las distintas respuestas, se estaría contemplando que el juego cumple la función de medio para llegar a un aprendizaje.

En suma, pensar en el juego como herramienta implicaría tenerlo en cuenta como *game* más que como *play* (Winnicott, 1971) ya que éste último se

desarrolla libremente y, en el caso del primero, está atado a reglas. Si el juego cumple la función de vehiculizador ya no sería libre, por ende, se estaría alejando de la esencia del juego, del jugar por jugar. En otras palabras, en esta subcategoría, según las participantes de la investigación, el objetivo del juego durante su formación sería la construcción y el desarrollo de aprendizajes. A modo de ejemplo, se presenta lo que una participante expresó al respecto:

El juego como una herramienta clave para promover aprendizajes significativos para los sujetos (Participante 9).

En esos casos, pareciera que, a consecuencia del juego, surge el aprendizaje, como si fuera causa-efecto o como si el aprendizaje fuera el resultado directo del juego. La función del juego como medio se cumple cuando, por ejemplo, el juego deviene en aprendizaje. Esto puede visualizarse al reparar en las expresiones como 'se vehiculiza', 'se da' o incluso, 'emergen aprendizajes' de los siguientes comentarios:

A través del juego se da el aprendizaje (Participante 24).

A través del juego se pueden promover y vehiculizar diversos aprendizajes (Participante 26).

En estas respuestas, si bien el juego estaría cumpliendo su función, las participantes no logran explicar cómo o por qué consideran que esto sucede, excepto en el caso de una de ellas que logra expresar que el juego tiene una función y explica ese proceso. Su justificación refiere a la circulación del placer en el juego que habilitaría al deseo necesario para aprender. Ella expresó:

...el juego como matriz, [...] como vehículo, ya que podría pensarse que favorecería los procesos de aprendizaje porque, de un modo u otro, a través de él aparece la circulación del placer, y sin deseo no hay aprendizaje. El juego pueda ser génesis del aprendizaje... (Participante 28).

La justificación, entonces, refiere al placer y por medio de éste se habilita el deseo, aquello que resulta fundamental para el aprendizaje. Es a partir de allí que se comprende la génesis del aprendizaje por medio del juego. Se aclara que esta respuesta también estuvo contabilizada en la subcategoría que agrupa a las respuestas que hacen referencia a la teoría psicoanalítica.

La subcategoría anteriormente desarrollada podría sugerir que el aprendizaje necesita del juego para surgir, es decir, el juego se considera como una condición necesaria para que se produzca el aprendizaje. En contraste con la misma, se presenta la segunda, en la que juego y aprendizaje son pensados desde una relación mutua, saliendo de la unilateralidad y pensando, más bien, en una co-construcción. Esta idea está representada por la tercera parte (36.6%, 11 de 30) de la muestra y se refleja en la expresión de una participante:

Los pienso en relación dialéctica, es constante intercambio e interacción, que se construyen mutuamente. No pienso al juego en relación unilateral como motor de aprendizaje, sino en constante co construcción (Participante 16).

Esta relación en la que el juego y el aprendizaje se necesitan mutuamente puede basarse en que, si bien son dos procesos distintos, comparten el mismo espacio, llamado espacio transicional (Winnicott, 1971) o espacio intermedio (Greco, 1994) y esto puede hacer que sea costoso pensarlos separados, entonces, un camino para entenderlos sería asociarlos.

Como reflexión sobre estas dos subcategorías podría expresarse que, en la que se contempla al juego como vehiculizador del aprendizaje, existiría una relación unilateral siendo el juego el que da origen al aprendizaje. En cambio, en esta última subcategoría mencionada, ni el juego ni el aprendizaje funcionan como la génesis del otro proceso, sino que, entre ellos, habría intercambio o co-construcción constante.

La tercera subcategoría es la que se relaciona el juego y el aprendizaje con alguna etapa del desarrollo del sujeto. Este grupo está representado por la mitad (46.7%, 14 de 30) de las participantes. En sus respuestas se hace referencia al niño, las infancias o incluso los iniciales y más importantes momentos del desarrollo, como se ejemplifica en la siguiente cita textual:

Creo que el juego es crucial para el aprendizaje ya que marca uno de los primeros hitos del desarrollo de los sujetos (Participante 14).

En la quinta parte de las participantes que relacionan al juego con algún hito del desarrollo del sujeto, en sus respuestas también mencionan a adultos, adolescentes e incluso, adultos mayores, como menciona la siguiente participante:

Considero que es indispensable el juego a la hora de pensar los aprendizajes ya sea con niños, adolescentes, adultos o adultos mayores (Participante 21).

Entonces, la mitad del total de las participantes, al pensar la relación entre el juego y el aprendizaje, tienen en cuenta la edad de los que juegan. La mayoría de ellas, establece la relación a partir de los niños. La minoría de las participantes que dan su opinión sobre esta relación, además asocian a los adultos.

La cuarta subcategoría que se construye para analizar los datos es aquella en la que subyace la teoría psicoanalítica como sustento de esta relación.

La mitad de las participantes (46.7%, 14 de 30) piensan la relación entre el juego y el aprendizaje desde el Psicoanálisis. Para poder evidenciar esto, se retoma el discurso de una participante:

El juego es una vía de expresión simbólica de excelencia en la infancia que permite elaborar, construir y resignificar aprendizajes (participante 3).

En menos de la décima parte (6.7%, 2 de 30) de la muestra, se hace referencia a la autoría (Fernández, 2009a), conceptualización propia de la Psicopedagogía clínica, conformando la segunda subcategoría. A continuación, se presenta un fragmento ilustrativo de este tipo de respuestas:

El jugar permite al niño ponerse en contacto con el objeto, realizar exploraciones activas, inventar, crear, imaginar, resolver desafíos que darán lugar a la autoría de pensamiento, a la autonomía, etc (Participante 26).

Fernández (2009b) expresa que jugar es ser autor, así mismo, nos vincula con la creatividad y nos da autoridad (Calmels, 2018). El sentirse autor de algo da posibilidad de crear, de desplegar algo de lo propio. De alguna manera, podría decirse que uno es más sí mismo en tanto pueda sentirse autor y desplegarse. Pensando en la autoría, se presenta lo expresado por otra participante que, al entablar la relación entre juego y aprendizaje, indicó que en ambos hay un encuentro, también creatividad y allí el sujeto puede expresarse libremente y, encontrar placer.

... ambos son encuentro, creatividad, placer y libertad de poder ser (Participante 20).

Entonces, si jugar es ser autor y la autoría despliega la libertad, al jugar auténticamente (Scheines, 1999), el sujeto puede separarse de la realidad, creando una fantasía propia del jugar. Esto se reconoce en las palabras de otra participante:

... meterse en la fantasía separándose de la realidad (Participante 6).

Sin ir más lejos, en relación a la libertad de ser autor, se piensa en el jugar como una escena sin que rijan los tiempos de la realidad, más bien, entran en práctica los tiempos del jugar, donde se despliega la imaginación y creación sin límites racionales. Para ejemplificar esta idea, se retoma lo expresado por otra participante:

Jugar [...] permite estar en una escena donde se despliega el imaginar, crear, poner el cuerpo, afectarse, pensar, sin un tiempo que acatar (Participante 13).

Más allá de estas relaciones, es llamativo que la mitad de las participantes hagan referencia al Psicoanálisis, categoría perteneciente a la Psicología, y sólo pocas remiten a una categoría exclusivamente psicopedagógica como lo es la autoría de pensamiento. Sin embargo, esto puede suceder ya que la Psicopedagogía Clínica tiene, entre sus orígenes, al Psicoanálisis. Se infiere que las participantes de la investigación asumirían tal posicionamiento ya que Psicopedagogía Clínica sería una perspectiva teórica que prevalecería en la Institución donde se realizó esta investigación.

5.2 Estudio 2.

El siguiente Estudio se planteó con el fin prioritario de profundizar en un objetivo específico de la presente investigación: indagar, desde la perspectiva de los estudiantes de 5to año de Psicopedagogía, si ellos han jugado en su formación universitaria, cómo fueron esas vivencias y qué valoración realizan de ellas. En el Estudio anterior se llevó a cabo un cuestionario que mayormente presentaba preguntas cerradas, el objetivo aquí planteado implica que las participantes pudieran ampliar algunas respuestas sobre sus vivencias. Por este motivo, se realizaron entrevistas basadas en preguntas abiertas, buscando lograr profundizar en el objetivo específico mencionado.

En cuanto a la organización del apartado, a medida que se va realizando el análisis de los datos que ofrecen información relevante para ese objetivo, se van intercalando reflexiones e información pertinente a los otros objetivos específicos. Así, se van retomando respuestas y realizando inferencias sobre el modo en que el juego se presenta en la formación y también presentando las opiniones al respecto de aquellos quienes fueron estudiantes.

En este apartado se reportan, en primer término, los resultados referidos a la subcategoría juego en la formación en relación con la subcategoría que indaga el modo en que se presenta el juego en la misma. Se comienza expresando que a todas las participantes de este segundo estudio les resultó dificultoso traer a la memoria alguna escena de juego ocurrida en su formación universitaria. Lo mencionaron explícitamente frente a la consigna inicial que consistía en recordar alguna escena de juego durante la Licenciatura y contextualizarla. Este tipo de respuestas resultó llamativo ya que, en el Estudio 1, habían mencionado que jugaron durante la Licenciatura; de hecho, éste fue uno de los criterios a tener en cuenta para que puedan ser elegidas como participantes del actual Estudio. Al parecer, detenerse y elegir una situación donde hubieran jugado no fue fácil. Para evidenciar esta dificultad, se retoma el discurso de una participante:

No me acuerdo de ningún juego como tal. O sea, si mal no recuerdo, el que estoy pensando, no era un juego concreto (Participante 1).

A partir de esto, se infiere una probable escasez o falta de ofertas para jugar durante la formación. Lo cual es concordante con los resultados reportados en el primer Estudio.

Resulta pertinente destacar que, las participantes, mayoritariamente recordaron propuestas realizadas al inicio de la clase, en segunda medida expresaron juegos que realizaron durante la misma. Sin embargo, ninguna expresó haber jugado al final del encuentro, como así tampoco, en una instancia de examen final, como habían referido en el Estudio anterior. En adición, todos los recuerdos mencionados coinciden que son materias de 4to o 5to año. A modo ilustrativo se presenta un fragmento de entrevista donde la participante afirma

que durante los primeros años de su formación no hubo propuestas de juego desde las asignaturas.

Creo que en los primeros años no se jugó tanto. En 3ero sí recuerdo algunas situaciones (Participante 6).

Retomando el concepto de vivencia (Erausquin et al., 2016) que refiere a la situación que vive el sujeto en la que se sintetizan aspectos afectivos y emocionales, también cognitivos e intelectuales, se destacan que las vivencias relatadas por todas las participantes sucedieron en los últimos años de la formación. Teniendo en cuenta, a su vez, lo anteriormente expresado por la Participante 6, en donde explícitamente menciona que al inicio de la formación no jugaron, sería posible inferir que las propuestas académicas que implican jugar en la formación probablemente sean más comunes en los últimos años de la Licenciatura.

Para seguir indagando sobre las vivencias de juego en la formación, se mencionan los casos de dos participantes que relatan una vivencia ocurrida en una materia de 4to año. Ellas han cursado en distintos años (2019 y 2020), por ende, una cursó presencial y la otra, virtual. Aún sin compartir año y modo de cursar, eligieron comentar la misma propuesta académica. En ésta, las estudiantes debían crear y presentar un juego dirigido a sus compañeras en una clase. Luego de hacer que sus compañeras lo jueguen, las mismas que plantearon el juego, debían entablar relaciones con la teoría propia de la materia. Cabe aclarar que la Participante 4, participó del juego que otro grupo planteó y la Participante 5, fue una de las creadoras del juego, por ende, ella no jugó, sino que lo dirigió. Como el juego era una propuesta presentada por las estudiantes, evidentemente, cada una relató un juego distinto, pero se enmarcan en la misma propuesta de la cátedra. Al consultarles por qué eligieron esa escena de juego, ambas dijeron que fue la primera que recordaron, luego se indagó por qué creían que era su primer recuerdo. La estudiante que jugó (Participante 4) resaltó el recuerdo por la novedad del juego, como puede observarse en la siguiente cita textual:

... porque fue un juego que nunca había jugado y entonces tiene algo de lo novedoso (Participante 4).

En el caso de la estudiante que presentó el juego, resaltó que se divirtió y la pasó bien, además destacó que le pareció interesante la propuesta que llevó junto con su grupo. Ella expresó:

... porque la pasé bien, me divertí, participé. Para mí, fue súper interesante la propuesta que llevamos (Participante 5).

Este comentario presenta coherencia con la investigación de Navarro Zagarra et al. (2016) en la que estudiaron el aprendizaje lúdico en el aula. Allí, aseguran que implementar formas alternativas de enseñanza, es decir, estrategias lúdicas, favorece el desarrollo de los procesos cognitivos y la interacción entre los docentes y los alumnos. En este caso, la Participante 5 plantea que introducir juegos en la clase le ayudó a aprender distinto, de un modo más divertido y de manera más concreta.

Se infiere también que el recuerdo de esta vivencia en la que participó activamente, puede tener que ver con el despliegue de la autoría de pensamiento (Fernández, 2009a), a consecuencia de haber construido el juego, llevarlo a cabo frente a sus compañeras, relacionarlo con la teoría, tomando un lugar activo. Además, al lograr divertirse con los contenidos teóricos, desde un lugar de autoría, probablemente pudo desacralizar los contenidos, introduciendo la dimensión lúdica en el aprendizaje (Filidoro, 2016). ¿Será que esa vivencia la hizo posicionarse cercana al lugar del enseñante, jugando al ‘como si fuera la docente’? Este recuerdo probablemente devenga en experiencia, la cual se define como aquella situación en la que, quien la vivencia, se siente partícipe, se implica y termina apropiándose de conocimientos dando lugar a su propia transformación (Aizencang, 2018).

En estos casos, las dos vivencias recordadas estaban aunadas a la teoría. Más allá de esta relación entre la función que está cumpliendo el juego -donde el contexto implicaba responder a una evaluación docente- y la teoría, se destacan los registros de ambas participantes. En el caso de la participante que planteó que la propuesta fue novedosa, se reconoce que es indispensable la novedad para que sea posible la construcción de un proceso de aprendizaje, en el que lo ‘nuevo’ entra a lo ‘viejo’ (Fernández, 2009b).

Sobre la que llevó la propuesta, se destaca que la pasó bien y se divirtió, similar a lo que sucede cuando se comprende al juego como *paidia*, como lo expresa Caillois (1967), asociando las acciones improvisadas a la esencia del juego (Aizencang, 2012). En la investigación de Gonza & Chipana Chumacero (2019) estudiaron al juego como símbolo de la infancia, aseguraron que el juego es un medio para aprender, entre otras cosas. Además, expresaron que, a quien juega, lo conecta con lo que lo divierte, al socializar con los otros, y lo ayuda a tramitar experiencias penosas. En este caso, la Participante 5, quien tuvo esta experiencia, logró demostrar su diversión.

En relación a la subcategoría que hace referencia a la valoración que hacen las estudiantes sobre sus vivencias de juego durante su formación, se puede destacar lo siguiente. La mayoría de las participantes del Estudio 2 expresaron que no se sintieron transformadas por la vivencia de jugar que relataron, por ende, éstas no serían valoradas como experiencias (Larrosa, 2005). La Participante 5 sí dijo sentirse transformada pero no pudo explicitar en qué se vio reflejado el cambio.

Yo creo que transformación si hubo... (Participante 5).

La única participante que se sintió transformada luego de la vivencia relatada y pudo explicar en qué notó su cambio, expresó que pudo ampliar su modo de involucrarse en la práctica profesional:

Creo que hubo una transformación que me permitió ampliar mi forma de moverme y de involucrarme en la práctica Psicopedagógica, que claramente tiene una vinculación estrecha con poner nuestro cuerpo a jugar e invitar y habilitar a otros para esto (Participante 2).

Luego de este enunciado, teniendo en cuenta el principio de pasión de la experiencia (Larrosa, 2005), es posible mencionar que en este caso sí hubo una experiencia. Ese acontecimiento, ese juego vivenciado dejó una marca, un rastro y, a partir de allí, la participante afirma que pudo ampliar su modo de involucrarse en la práctica psicopedagógica. Por ende, luego de esa experiencia, la participante no fue la misma de antes.

Vale destacar que, en todas las respuestas ofrecidas por las participantes de este estudio, se observó una relación entre la importancia de jugar en la

formación y el futuro o actual ejercicio profesional (según la realidad de cada una de ellas). Para representar esta relación se presenta una respuesta:

Yo creo que son sumamente importantes porque después en el campo nos encontramos como que la teoría queda chica y la práctica es desconocida; y poder empezar a jugar, ya sea con niños, o adolescentes en este caso, está bueno, empezar a ponerse en ese lugar en el que el día de mañana vamos a estar y está bueno tener como una experiencia, algo que hayamos hecho en la carrera, a mí me parece que es super importante (Participante 5).

Cabe mencionar que, al consultarles sobre el valor que tienen para ellas las propuestas de juego en la formación, muchas participantes hicieron referencia a una calificación numérica, utilizando una escala del 1 al 10, eligiendo en todos los casos 9. Resulta llamativo que, luego de transitar la Licenciatura en Psicopedagogía, el valor de una propuesta vivencial sea pensado en números, como si fuera una nota de un examen y no se recurra a otros modos de valorarlas como, por ejemplo, por medio de su descripción utilizando palabras.

Otro dato significativo que es posible relacionar con el valor del juego y las propuestas para jugar en la formación, refiere a que todas las participantes de este Estudio explicitaron que les hubiera gustado tener más propuestas de juego en la Licenciatura, como se presenta en el siguiente ejemplo:

Sí, me hubiera gustado, porque es donde el aprendizaje pasa justamente por el cuerpo, específicamente digamos. Es super rico para nuestra formación porque es una forma de ensayar nuestro modo de ser profesionales (Participante 2).

En concordancia con esta relación entre el jugar en la facultad y el futuro ejercicio laboral se encuentra la investigación de Bou y Piaggio (2020). Estudiaron las experiencias lúdicas en la Universidad y aseguraron que éstas permiten re-pensar y re-construir el posicionamiento psicopedagógico. Entonces, es probable que exista cierta relación entre las posibilidades de jugar en la facultad y el futuro ejercicio laboral, así como también, la construcción del posicionamiento psicopedagógico.

A partir de lo expresado, se podría decir que el juego es importante para las participantes. Esto se piensa a raíz de las relaciones que generaron entre el

jugar en la formación y la práctica profesional; además, todas hubieran querido tener más propuestas para jugar durante la Licenciatura.

Para seguir conociendo las propuestas académicas que ofrecen jugar en la formación y así, relacionarlas con las vivencias de las participantes al respecto, se les preguntó si podían elegir una palabra que representase las sensaciones o registros corporales al escuchar la propuesta de jugar, durante el desarrollo del mismo y después de haber jugado. Algunas enunciaron que antes de la propuesta se encontraban curiosas, nerviosas por exponerse, se quejaban o incluso, les parecía absurda la propuesta de jugar en la facultad. Sin embargo, luego de la vivencia expresaron cansancio por reírse y por poner el cuerpo en movimiento, liviandad al divertirse, alegría corporal, incluso transformación y otra, conmoción. Entonces, luego de jugar, todas pasaron de sensaciones, en general, no gratificantes, a registros emocionales y corporales más agradables. Estos acontecimientos fueron dejando huellas en ellas, aunque no todas llegaron a ser experiencias, como se señaló en los párrafos anteriores. Sólo en pocos casos lograron ver algo nuevo o generaron una pregunta (Greco, 2012). A modo de ejemplo, se presentan dos fragmentos:

Antes, podría haber sido curiosidad o novedad. Durante la actividad, quizás, diversión y me suena algo tipo grupo. Después, sin dudas, transformación (Participante 2).

Durante el juego, podría decir que la queja desaparece, para entrar en un estado más de confianza, y dejarte llevar por lo que el juego hace que acontezca. Y luego del jugar, creo que la sensación es de alegría, alegría corporal (Participante 3).

Las palabras que asocian a las sensaciones registradas durante la actividad refieren, en su mayoría, a dejar fluir o dejarse llevar por el juego como es el caso de esta última participante.

El 'dejarse llevar' que vivenciaron las participantes al jugar, podría hacer referencia al juego como regla (Scheines, 1999) donde rige la legalidad de ese juego sobre la realidad. Se recuerda que el juego es un espacio en el cual se funda un nuevo orden (Scheines, 2019) generando una nueva realidad donde todo es posible de ser modificado e incluso, volver a ser creado. Asimismo, la

experiencia es un quizás, es un espacio de libertad (Larrosa, 2003). Aquí, se podría hacer referencia al espacio transicional (Winnicott, 1971) que iban transitando para jugar, sin pensar en el resultado sino experimentando la posibilidad de estar en alegría (Fernández, 2009b).

6 CONCLUSIONES

*¡Cuánto más necesario se hace, para la
Psicopedagogía, incluir el jugar no sólo ni principalmente
como técnica del trabajo,
sino como aquello que es el terreno desde donde podrá
desatraparse la inteligencia!
(Fernández, 2009a, p. 172)*

En este apartado se acercan algunas conclusiones y reflexiones psicopedagógicas que se fueron construyendo, tanto en el proceso de investigación como a raíz de los resultados obtenidos. No se intentan presentar ideas cerradas ni acabadas, más bien, se procura contribuir al conocimiento de las propuestas académicas, a partir de su descripción, y la apropiación que realizan los estudiantes de 5to año respecto del juego, desde su perspectiva, en la Licenciatura en Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario. En adición, se presentan algunas limitaciones de la presente investigación y se comparten interrogantes que pueden habilitar futuras investigaciones ya que invitan a seguir pensando en la temática. Por último, se presentan aportes de la presente investigación a la Psicopedagogía.

Para describir las propuestas académicas de la formación, se buscó identificar cómo se presenta al juego en la Licenciatura en Psicopedagogía, desde la perspectiva de las estudiantes que han terminado de transitar su etapa de cursado en la misma. Para tal motivo en los siguientes párrafos, primeramente, se detallan las conclusiones sobre las funciones que cumple el juego en la Licenciatura y luego, sobre el modo en que es presentado.

Sondeando la temática desde la perspectiva de las estudiantes, ellas hicieron referencia a que el juego, generalmente, cumplía funciones de instrumento o de medio para lograr diferentes objetivos que no refieren

específicamente a jugar. De esto se desprende que detrás de las propuestas académicas existiría una comprensión del juego con un fin utilitario más que con valor por sí mismo.

Al indagar sobre el modo que se presenta el juego fue necesario consultar no sólo la presencia del mismo a nivel teórico sino también, las propuestas para jugar. A partir de la información recabada y el posterior análisis, se puede concluir que el juego se presenta en la Licenciatura, mayoritariamente, de manera teórica ya que, en muy pocos casos, han estudiado al juego jugando. De hecho, las propuestas de juego meramente recreativo también fueron minoritarias. Profundizando en esto último, de acuerdo a lo que las participantes fueron expresando en las entrevistas, los acontecimientos en los que se juega suelen ofrecerse mayoritariamente en los últimos años de la Licenciatura.

Al indagar sobre las propuestas para jugar en la Licenciatura, para seguir conociendo el modo en que el juego es presentado en la formación, se menciona lo siguiente. Inicialmente, en el Estudio 1, la gran mayoría de las participantes expresaron que habían jugado en su formación, por ende, existirían propuestas que inviten a jugar en la Licenciatura. Sin embargo, a todas las estudiantes que participaron de las entrevistas (Estudio 2), les costó traer a la memoria escenas de juego. Si bien era probable que pudiera costarles recordar, ya que algunas participantes finalizaron su formación hace varios años, que haya sido difícil para todas resulta ser un dato contundente. Esto podría relacionarse con lo señalado anteriormente respecto de que las propuestas para jugar no prevalecen en la formación de Licenciados en Psicopedagogía.

Cuando el juego se ofrece exclusivamente con la idea de lograr un objetivo didáctico, como por ejemplo dar inicio a una clase o crear un clima de trabajo, éste estaría cumpliendo una función puntual en el marco de una planificación docente y no necesariamente se traduciría en herramientas específicas para las futuras profesionales. De hecho, dicho juego podría ser reemplazado por otros recursos, prescindiendo de éste. Por consecuencia, si se ofrecieran más oportunidades para desplegar y habitar juegos inútiles (Scheines, 1999) durante la formación y se valorara lo que acontece en ese jugar, por

ejemplo, reflexionando posteriormente, las propuestas académicas podrían otorgar herramientas y experiencias replicables en el ejercicio profesional.

Si se busca conocer la concepción sobre el juego que subyace en las propuestas académicas de la Licenciatura, se deben tener en cuenta las dos concepciones polares planteadas en el Marco Teórico (Bougère como se cita en Aizencang, 2012). Se considera que el juego en la Licenciatura sería comprendido como complemento de la teoría, funcionando como aquello que acompaña la tarea central. En las propuestas de jugar en la formación, mayoritariamente juego funciona como medio y no como un fin en sí mismo, ya que primordialmente se presenta de manera teórica y tiene lugar en tanto pueda cumplir alguna función como acompañamiento o complemento de la propuesta académica central. Esto puede ser considerado como un aspecto a analizar y contemplar desde las propuestas académicas, ya que podrían incluirse en la formación universitaria instancias para jugar por jugar, y así, dar lugar a las posibilidades y potencialidades ofrecidas por el juego denominado inútil (Scheines, 1999).

Atendiendo a la apropiación de las estudiantes sobre las propuestas académicas se buscó conocer su opinión acerca de la presencia del juego en su formación universitaria. La mitad de ellas, en el Estudio 1, expresó que cree que la importancia que recibe el juego es escasa y la otra mitad, cree que es suficiente. Observando esto, se podría afirmar que, a partir de las opiniones de las participantes, el juego no ocuparía un lugar prioritario dentro de la formación profesional de la universidad donde se desarrolló la presente investigación.

Complementado esto último con el análisis de los resultados arrojados en las entrevistas realizadas, se fortalece la interpretación previamente expresada. De hecho, la dificultad que tuvieron las participantes entrevistadas para recordar alguna propuesta de juego durante el cursado de la Licenciatura, se relacionaría con el lugar que ocupa el mismo, y más específicamente con la no prevalencia de propuestas para jugar durante la formación. Además, en este mismo sentido, se interpreta la afirmación de que hubieran querido tener más experiencias de juego en su formación. A modo de conclusión, dándole valor a la trayectoria de las participantes y sus opiniones, resulta evidente que el juego puro (Huizinga

como se cita en Aizencang, 2012) o el juego en términos de *paidia* (Caillois, 1967) no serían tan valorados en la formación, ya que en la misma se ofrecerían contadas oportunidades para jugar por jugar.

Ante la consulta por su opinión sobre las materias que estudian al juego, muchas participantes expresaron que faltan materias en las que se juegue, pero fueron más las estudiantes que dijeron que faltan algunas que estudien al juego teóricamente. Por lo tanto, frente a la posibilidad de expresar su opinión, las estudiantes priorizaron reclamar más estudio teórico del juego por sobre el jugar. Lo que aquí se interpreta es que, en el marco de la formación, aparentemente, el tiempo invertido en el juego resulta más valioso si es para estudiarlo que para jugar. Esto se valida en correspondencia con la sorpresa que expresaron las estudiantes frente a las propuestas para jugar en la formación.

Sin embargo, finalizando el Estudio 2, todas las participantes expresaron una necesidad de que en la Licenciatura se cuente con mayor cantidad de acontecimientos en lo que se les invite a jugar puesto que lo ven necesario para su desempeño profesional. Frente a estas discrepancias en las que no termina de comprenderse si quieren jugar más o no, se presenta el siguiente interrogante ¿De dónde surge esta motivación por jugar?

Respecto a las oportunidades de juego durante la formación universitaria recabadas en el Estudio 2 es posible concluir que vivencias como aquella en la que algunas estudiantes presentan un juego y otras lo juegan, ameritarían ser multiplicadas en la formación. Esto se afirma debido a que no sólo ha sido la ocasión de juego más mencionada por las entrevistadas, sino que también habría posibilitado que las mismas pudieran desempeñar un rol de autoras (Fernández, 2009a) de ese juego -cuando lo proponen- y habitar el jugar propiamente dicho, aquellas que juegan el propuesto por sus compañeras. Esta vivencia de ser autoras enriquece su formación otorgando herramientas para desarrollarse como psicopedagogas. Esta conclusión reafirma lo expresado en la investigación de Bou y Piaggio (2020) donde indicaron que las experiencias lúdicas de escritura, en un contexto universitario, ayudan a construir y reconstruir el posicionamiento psicopedagógico. Aquí es donde se evidencia la importancia de incluir el jugar en la Psicopedagogía, no únicamente como técnica

de trabajo sino también como un espacio o terreno donde el sujeto pueda pensarse y, como expresa Fernández (2009a) desatrapar su inteligencia, tal como lo señala la cita que da inicio a las presentes Conclusiones.

Para que una situación de juego se constituya como experiencia (Larrosa, 2005) hace falta una transformación en quienes participan. Del Estudio 2 se observó que menos de la mitad de las participantes manifestaron haber experimentado una transformación en ellas luego de haber jugado. Por lo tanto, las propuestas de juego no sólo serían minoritarias en la formación psicopedagógica, sino que tampoco llegarían a constituirse en experiencias. Tomando como referencia a Fernández (2010) cuando expresa que es necesario nutrir la propia autoría y habilitarse el jugar para luego poder habilitar a otros a hacerlo, se concluye que esta situación de falta de experiencias de juego no facilitaría la producción de escenas de juego en el posterior ejercicio profesional.

La mayoría de las estudiantes que participaron del Estudio 2 valoraron positivamente al juego justificándolo en el valor que tiene para su desempeño laboral. A partir de esto, se puede inferir que el hecho de comenzar las prácticas profesionales acrecienta en las participantes la valoración del jugar. Por esto, sería conveniente que en la Licenciatura se le dé un lugar más prioritario al jugar y no sólo a la teoría sobre el juego.

Por todo lo anteriormente explicitado, es posible inferir que las propuestas académicas de juego a las que refirieron las participantes ofrecerían limitadas herramientas para el futuro desarrollo profesional, porque generalmente el juego sería utilizado como complemento de una tarea central (Bougère como se cita en Aizencang, 2012) al no tener una finalidad en sí mismo. Asimismo, se le restaría importancia, no se le dedicaría el tiempo necesario y, en general, pareciera no lograría transformaciones en quienes juegan. En consecuencia, se estarían desaprovechando las riquezas que ofrece el juego tales como interrumpir lo cotidiano (Scheines, 2019) y así, crear y recrear las relaciones con los otros, con el entorno, consigo mismo y con los aprendizajes (Baraldi, 2018), tampoco se estarían logrando experiencias significativas y replicables en el ejercicio profesional.

A continuación, se presentan ciertas limitaciones del proceso de la presente investigación. En relación a la búsqueda de antecedentes, fue dificultoso encontrar investigaciones sobre el juego que se desplieguen en el ámbito universitario, así como también que se relacionen con jóvenes adultos ya que mayoritariamente el juego era relacionado a niños o se asociaba a adultos mayores. En contraparte, esta dificultad, permitió definir el área de vacancia.

Además, al tratarse de la primera experiencia investigativa, es posible que no se hayan realizado las repreguntas necesarias a las participantes de las entrevistas. De haberlas realizado, hubiera sido factible recabar información más precisa para profundizar el posterior análisis.

A partir de la presente investigación, surgieron algunas sugerencias que podrían habilitar nuevas líneas de investigación respecto al campo psicopedagógico. Por un lado, sería conveniente realizar un relevamiento de los programas de las distintas materias de la Licenciatura, dando a conocer el lugar del juego que está planificado y comparar con la presencia del juego que efectivamente se da, como puede reconocerse en esta investigación. Por otro lado, resultaría valioso profundizar esta investigación ampliando el número de participantes y llevando a cabo más entrevistas para lograr conocer si existen más experiencias de juego en la formación, así como también, poder llevar a cabo esta investigación en otra Universidad para poder comparar las distintas trayectorias en relación a las diferentes propuestas académicas.

En adición, se podría complementar esta investigación con otra que recabe información sobre la mirada de los profesores respecto del juego en la formación de la Licenciatura en Psicopedagogía, ya que puede existir una distancia entre las intenciones de los docentes y lo que los estudiantes interpretan.

A partir de esta investigación también se presentan algunos interrogantes que pueden devenir en investigaciones. ¿Cuáles son las valoraciones y conceptualizaciones sobre el juego, de los estudiantes de primer año de la Licenciatura? ¿Cuáles serán las valoraciones y concepciones respecto del juego, de las mismas personas, al ejercer la profesión? Además, ¿Qué relevancia se le da al juego en la práctica profesional de Psicopedagogos?

Desde el lugar que esta investigadora pueda tener en el campo de la Psicopedagogía, se considera que la presente investigación puede aportar una oportunidad de reflexión sobre el juego en la formación y el ejercicio profesional. También, se generó un espacio donde se valoró la opinión y trayectoria de los estudiantes.

A modo de cierre, se presenta la frase que funcionó como motor que habilitó a desarrollar la investigación. Esta expresión se mantuvo viva, presente como horizonte, como faro habilitando a experimentar en primera persona el sueño, el riesgo, la autoría de pensamiento y así, jugando, hacer de un sueño, una realidad. De este modo se pudo experimentar el jugar, ya que “jugar es soñar despierto; más aún: es arriesgarse a hacer del sueño un texto visible” (Heli Morales Ascencio como se cita en Fernández, 2009a, p. 44).

REFERENCIAS

- Aizencang, N. (2012). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial.
- Aizencang, N. (2018). La vivencia de jugar o jugar una vivencia. *Revista Lúdicamente*, 7(14).
- Bally, G. (1945). *El juego como expresión de libertad*. Fondo de Cultura Económica.
- Baraldi, C. (2016). Psicopedagogía hoy. *Pilquen*, 13(1), 51-61.
- Baraldi, C. (2018). *Jugar es cosa seria. Estimulación temprana... antes que sea tarde*. Letra Viva.
- Barbey, L. & Cavallo, M. (2021) *Aprender a aprender en la virtualidad: Experiencias favorecedoras del aprendizaje en entornos virtuales durante la pandemia por Covid-19, desde la perspectiva de estudiantes de psicopedagogía*. (Tesis de grado Lic. en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Barbier, J. M. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Serie Los Documentos, Volumen 9. Editorial Novedades Educativas.
- Bou, M. & Piaggio, L. (2020) *Los efectos de las experiencias lúdicas de escritura en la formación psicopedagógica, desde un posicionamiento clínico*. (Tesis de grado Lic. en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom.
- Brougère, G. (2020). *Juego y educación*. Prometeo libros.
- Buendía Einsman, L., Colás Bravo, M. P. & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw Hill
- Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.

- Castillo, C. (2009). *Jugar para ser. Implicaciones psicopedagógicas acerca del jugar como instancia de subjetivación*. [Tesis de grado no publicada]. Universidad Nacional Gral. San Martín.
- D'aquino, M. & Rodriguez, E. (2013). *Proyectos de investigación en ciencias sociales*. Editorial Maipue.
- Erausquin C., Sulle A. & García Labandal L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2009a). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2009b). *Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Fernández de la Vega, S. (2013). Tiempo en suspensión: el juego en el psicoanálisis, la cultura y la creación. *Temas de Psicoanálisis*(5).
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblos.
- Filidoro, N. (2016). Para que el aprendizaje haga juego. *La infancia en juego*. Letra Viva.
- Filidoro, N., Calza, M., Del Giúdice, M., Graus, M., Greco, M., Guarna, M., Levit, V., Mantegazza, M., Mas, M., Medina, L., Mokaniuk, A., Muscolino, M., Pereyra, B & Sierra, C. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Editorial Entreideas.
- Garrocq, C. (2021). *Juegos en la Primera Infancia: el rol de los Materiales No Figurativos*. (Tesis de grado Lic. en Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario, Rosario.
- Gómez-Álvarez, M. C., Echeverri, J. A., & González-Palacio, L. (2017). Estrategia de evaluación basada en juegos: Caso Ingeniería de Sistemas Universidad de Medellín. *Ingeniare*.

Revista chilena de ingeniería, 25(4), 633-642. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052017000400633>.

Gonza, F. A. & Chipana Chumacero M. J. (2019). El juego como símbolo de la infancia: miradas de estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Revista Difusiones* (17), 178-189.

Greco, M. B. (1994) El aprendizaje en juego. En L.Santaló, (Enfoques), *Hacia una didáctica humanista de la matemática* (pp.186-205). Troquel.

Greco, M, B (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Noveduc.

Guzmán Gómez, C. & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordaje desde la perspectiva de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P (1998). *Metodología de la investigación. Segunda edición*. McGraw-Hill.

Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Alianza.

Larrosa, J. (2005). Clase 1: Experiencia y Alteridad en educación. En Curso: Experiencia y Alteridad en educación. FLACSO.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2011). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

Martínez Navarro, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Año 33(83), 252-277.

Miranda Orrego, M. I. I & Grijalva Alvear, I. D. (2020). Más allá de la tablet, ¿una zona intermedia de aprendizaje? *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (28), 185-206. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.07>.

- Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A., Valenzuela, J., & Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36(2), 233-249. <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.15>.
- Muñoz Muñoz, C. G. (2016). El juego como recurso terapéutico en la intervención comunitaria con personas mayores. *Humanidades Médicas*, 16(1), 84-97.
- Müller, M. (1997). Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Aprendizaje hoy*, XVII(37), 11-27.
- Nachmanovitch, S. (2013). *Free play*. Paidós.
- Navarro Zagarra, G. J., Rocco Carrillo, A., Flores López, L. M, González Ontiveros, A. & Caballero Tinajero, G. (2016). El aprendizaje lúdico en el nivel medio superior. *Jóvenes en la ciencia*, 2(1), 861-873.
- Nicastro, S & Greco, M. B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Real Academia Española. (2001) En *Diccionario de la lengua española* (22a ed.). Recuperado de [capacidad | Diccionario de la lengua española \(2001\) | RAE - ASALE](#)
- Rodríguez Sabiote, C. (29-30 de agosto del 2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. [Ponencia]. Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, Santo Domingo, República Dominicana.
- Rojas Tejada, A., Fernández Prados, J.S. & Pérez Meléndez, C. (1998) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Editorial Síntesis.
- Ruggieri, M & Arnesi, N. (2019). *Métodos estadísticos 1*. UNR Editora.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de la Investigación*. Lumen-Humáni.
- Scheines, G. (1999). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Scheines, G. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós.

- Scheines, G. (2019). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Espíritu Guerrero Editor.
- Souto, M. & Tenaglia, G. (2012). *El trabajo sobre la demanda en la formación docente*. Congreso metropolitano.
- Stefani, G. A, Andrés, L. & Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55.
- Tamayo Giraldo, A. & Restrepo Soto, J. A. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1),105-128.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tissera, M. C. (2013). *Filosofía y experiencia: Entre el acontecimiento y la sustracción. Reflexiones en torno a la tarea de filosofía con niños*. XI Jornadas de Investigación en Filosofía, La Plata, Argentina.
- Universidad de Gran Rosario (s.f.) *Licenciatura en Psicopedagogía*.
<https://ugr.edu.ar/carreras/psicopedagogia/>
- Winnicott, D. W. (1971) *Realidad y juego*. Gedisa.

APÉNDICE

Apéndice I: Consentimiento informado de Participación.

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “El juego en la formación de Licenciados en Psicopedagogía en una Universidad privada de Rosario”, cuya responsable es María Virginia Raspo. DNI: 40.119.173.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es: Describir las propuestas académicas y la apropiación que realizan los estudiantes de 5to año respecto del juego, desde su perspectiva, en la Licenciatura en Psicopedagogía de una Universidad privada de Rosario.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: Aplicar un cuestionario virtual de Google Forms y, si existiese adhesión por parte de la participante, y fuera convocada, realizar una entrevista individual de aproximadamente 20 minutos de duración.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Apéndice II: instrumentos de recolección de datos del Estudio 1.

Cuestionario sobre el juego en la formación de Licenciados en Psicopedagogía.

Estimadas estudiantes:

Se les ha solicitado su participación en la investigación titulada “El juego en la formación de licenciados en Psicopedagogía en una universidad privada de Rosario” cuya responsable es María Virginia Raspo, DNI: 40119173. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es describir las propuestas académicas y la apropiación que realizan los estudiantes respecto del juego en la Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de Rosario. Para el cumplimiento de dicho objetivo se ha elaborado el presente cuestionario, que para responder llevará unos 15 minutos aproximadamente.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No.

25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por la investigadora en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente y como parte del consentimiento informado de la investigación, se les solicita que brinden algunos datos personales, que sólo serán conocidos por la investigadora del proyecto, quien resguardará el anonimato de las participantes. Se les solicitará también un correo electrónico donde recibirán una copia de sus respuestas.

¡Desde ya se les agradece su colaboración!

***Obligatorio**

1. Correo electrónico *

Datos personales

2. Nombre y Apellido *

3. Año en que cursaste 5to *

Marca solo un óvalo.

2019

2020

2021

4. ¿Estás recibida? *

Marca solo un óvalo.

Sí *Ir a la pregunta 7*

No *Ir a la pregunta 5*

Estudiante

5. ¿Actualmente cursas alguna materia de la Licenciatura en Psicopedagogía? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

6. ¿Estás escribiendo tu tesina? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Ir a la pregunta 8

Recibida

7. ¿Ejerces como profesional? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Ir a la pregunta 8

**Estudio del
juego en la
formación**

Luego de haber recabado los datos personales, se presentan las preguntas propias de la investigación.

8. 1) A lo largo de la formación universitaria: ¿Hay materias que asocies directamente con el juego? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No (salta a la pregunta 3) *Ir a la pregunta 10*

9. 2) ¿Por qué motivos relacionas esta/s materia/s, cursada/s durante tu formación, con el juego? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

El juego fue un recurso utilizado para conocerse, interactuar, "romper el hielo" al iniciar la/s materia/s.

El juego se usaba durante las clases a modo de recreación o "corte" con un fin recreativo o de diversión.

Durante las clases, aprendiste teoría por medio de un juego.

El juego fue un tema que se estudió en esa/s materia/s.

El juego fue un recurso utilizado y/o construido por vos para acompañar el examen final o alguna otra instancia evaluativa o de práctica.

Fue la metodología de evaluación ofrecida por el docente en alguna instancia del cuatrimestre (parcial, final, trabajo práctico, etc)

Otros: _____

10. 3) A lo largo de la formación universitaria ¿Identificás materias en las que se estudia el juego? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No (salta a la pregunta 5) *Ir a la pregunta 12*

11. 4) En la/s materia/s en que se estudió al juego, ¿Qué metodología se utilizó? *
Elegir una opción

Marca solo un óvalo.

- Se presentó exclusivamente teoría en todas las materias.
 Se propuso exclusivamente jugar en todas las materias.
 Se combinaron teoría y jugar en todas las materias.
 En alguna/s materia/s se presentó exclusivamente teoría y en otras se combinó teoría y jugar.
 En alguna/s materia/s se propuso exclusivamente jugar y en otras se combinó teoría y jugar.
 En alguna/s materia/s se presentó exclusivamente teoría y en otras se propuso exclusivamente jugar.

Jugar en la formación

12. 5) ¿Tenés recuerdo de haber jugado en tu formación durante las clases? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No (salta a la pregunta 12) *Ir a la pregunta 19*

13. 6) ¿Con qué frecuencia se propuso jugar? *

Marca solo un óvalo.

- En todas las clases.
 En la mayoría de las clases.
 En la menor parte de las clases.
 En una única clase

14. 7) Reconociendo que jugaste en tu formación, señalá las afirmaciones que reflejan cómo se utilizó el juego: *

Se puede elegir más de una opción

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- El juego como herramienta para comprender los conceptos teóricos.
- El juego como objeto de estudio.
- El juego como instrumento de evaluación.
- El juego libre por el solo hecho de jugar, sin ningún otro fin.
- El juego como recurso utilizado para aplicar conceptos teóricos.
- El juego como recurso para la práctica pre profesional.
- Otros: _____

15. 8) Reconociendo que jugaste en tu formación, señalá las afirmaciones que reflejan cómo se utilizó el juego en relación al momento de la clase: *

Se puede elegir más de una opción

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Al inicio, como disparador de la clase o del tema.
- En la parte central, como contenido o recurso.
- En el final de la clase, como cierre.
- Otros: _____

16. 9) Reconociendo que jugaste en tu formación, señalá las afirmaciones que reflejan tu vivencia al respecto: *

Se puede elegir más de una opción, porque se pueden reconocer más de una vivencia y pueden ser diferentes entre sí.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Sensación gratificante.
- Me sorprendió la propuesta de jugar en la facultad.
- Me sentí expuesta/o frente a compañeros/docentes.
- Me divertí sin darme cuenta que aprendía.
- Aprendí pero no fue divertido.
- Me divertí y me di cuenta que estaba aprendiendo.
- Me divertí pero no aprendí, fue sólo un espacio de recreación.
- Sentí que esa vivencia resultaba significativa para mi formación.
- Fue una situación que no me gustaría replicar.
- No se sintió como un juego.
- Otros: _____

17. 10) ¿Cuáles son las palabras que asocias a estas vivencias en las que jugaste *
en la carrera?

Se puede elegir más de una opción

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Alegría
- Tensión
- Diversión
- Libertad
- Timidez
- Rigidez
- Risas
- Creatividad
- Aburrimiento
- No entender consigna u objetivo
- Otros: _____

18. 11) ¿Podrías valorar en una escala del 1 al 10 la importancia que tuvieron para *
vos estas vivencias donde jugaste durante tu formación?

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Menor grado de valoración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mayor grado de valoración

19. 12) Respecto a la presencia del juego en la formación académica, ¿Cuáles de *
las siguientes afirmaciones considerarás que reflejan tu opinión?

Podés elegir más de una opción

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Faltan materias/seminarios que estudien al juego.
- Hay suficientes materias en las que se estudia el juego.
- Hay demasiadas materias que estudian al juego.
- Faltan materias/seminarios en las que se juega.
- Hay suficientes materias en las que se juega.
- Hay demasiadas materias en las que se juega.

20. 13) ¿Estás de acuerdo con usar el tiempo del cursado para jugar? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

21. 14) Si tuvieras que elegir 5 (cinco) temas o conceptos clave estudiados durante la formación, desde tu experiencia ¿El juego entraría entre esas opciones? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

22. 15) Para vos, ¿Cuál es la relación entre el juego y el aprendizaje? *

23. 16) En concordancia con la relación que recién llevaste a cabo, ¿Cuál es la importancia que te parece que se le da al juego a lo largo de la formación? *
Elegir una sólo opción

Marca solo un óvalo.

- Excesiva importancia.
 Suficiente importancia
 Escasa importancia.
 No se le da importancia.

24. 17) A futuro, ¿sería posible contar con vos para una instancia de entrevista individual para profundizar algunas respuestas? *

Le entrevista será breve y se llevará a cabo de manera virtual. El día sera a convenir entre la investigadora y vos.

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

Apéndice III: instrumentos de recolección de datos del Estudio 2.

La propuesta en esta oportunidad es que puedas hacer memoria de una o dos de las situaciones en la que hayas jugado durante la formación.

En el caso que estés recordando dos situaciones, deberás ir nombrando específicamente a cuál te referís, por ejemplo, diciendo situación 1 o situación 2.

1. ¿Podrías comentarme en qué consistía la propuesta de juego que rememoraste?
2. ¿En qué momento de la clase se presentó la propuesta de juego?
3. ¿Cuál crees que sería el objetivo de la propuesta de juego que realizó la cátedra? ¿Tenía relación con la teoría o era una propuesta para jugar por jugar?
4. ¿En qué año de la Licenciatura fue?
5. Si estuvieras viendo una película sobre esa situación en la que jugaste en el marco de tu formación ¿Cómo la relatarías?
6. ¿Qué registros corporales y/o sensoriales recordás antes, durante y después de la propuesta de juego?
7. ¿Considerás que hubo algún tipo de transformación en vos luego de vivenciar la propuesta que estuviste relatando?

Si responde que sí ¿Cuáles fueron esas transformaciones? ¿Por qué lo considera así?

Si responde que no, ¿Qué valor tuvo esta experiencia para tu formación (sería la pregunta 9)? Y luego finalizar con la 8 + 10.

8. ¿Por qué elegiste esta situación?
9. ¿Qué valor le das a estas vivencias en el marco de tu formación?
10. ¿Te hubiera gustado haber tenido más experiencias como la relatada en tu formación? ¿Por qué?



DATOS DE CONTACTO

Celular: +549 341 683 5793

Correo: raspovirginia@gmail.com

Fecha de Nacimiento: 12 de Julio 1997 (25 años)

EXPERIENCIA DOCENTE

Ayudante de cátedra de la materia Seminario de Profundización 1.

2021 - 2022

Ayudante de cátedra de la materia Psicopatología.

2020

Ayudante de cátedra de la materia Seminario Optativo 1.

2019

CURSOS

Taller "Posibles intervenciones Psicopedagógicas en la complejidad escolar. Algunas herramientas del Equipo de Orientación Escolar"

Organizado por el Colegio Profesional de Psicopedagogos
(2022).

Jornada: "Psicopedagogía en Salud"

Organizado por la Federación Argentina de
Psicopedagogos (FAP) (2022).

Curso de Iniciación a la Docencia - Edición 2021

Organizado por la Universidad del Gran Rosario (UGR)
(2022).

Clase abierta: "Nuevos Modos de aprender en Contextos Actuales"

Organizado por la Licenciatura en Psicopedagogía UGR
(2020).

1ra jornada de capacitación para padres, docentes y directivos

Organizado por Despierta Familia (2019).

IDIOMA

Inglés, nivel intermedio.

MARÍA VIRGINIA RASPO

FORMACIÓN ACADÉMICA

Universidad del Gran Rosario

Licenciatura en Psicopedagogía (2016 - presente)

- Todas las materias de la carrera aprobadas (46).
- Tesina final en proceso.

EXPERIENCIA LABORAL

AUXILIAR DE SALA EN TALLER

Creciendo Talleres, Marzo 2022 - presente

- Acompañar las actividades.
- Ayudar al cuidado de necesidades eventuales.
- Planificar algunas actividades junto a la encargada

APOYO ESCOLAR

Marzo 2022 - presente

- Acompañar en la realización de tareas escolares.
- Proponer diversas técnicas de estudio.
- Planificar algunas actividades lúdicas.

NIÑERA

Familia Fábregas-Barrani, Agosto 2020 - Marzo 2022

- Cuidar a dos niños de 2 años y 8 meses, respectivamente.
- Jugar con los niños, darles de comer e higienizarlos.

PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES III

Hospital Roque Sáenz Peña,
2020, modalidad virtual

- Realizar análisis de casos de distintas historias clínicas.
- Llevar a cabo entrevistas a profesionales, concurrentes y practicantes de años anteriores.

PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES I Y II

FORT-DA Centro Educativo Terapéutico (CET),
Marzo 2019 - Diciembre 2019

- Acompañar a 6 jóvenes de 14 a 23 años con diversas discapacidades.
- Participar en reuniones mensuales junto con profesionales para evaluar los procesos y diagramar proyectos.

ANIMADORA DE FIESTAS INFANTILES

Profe Maty Animaciones, Julio 2015 - Diciembre 2019

- Organizar y planificar las propuestas a realizar durante el evento.
- Llevar adelante los juegos del cumple.
- Marcar el ritmo y los distintos tiempos de la propuesta.