



## **TESINA**

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

### **LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

Título: “**Características de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en espacios comunitarios de primera infancia en la ciudad de Rosario**”.

Autoras

**Morelli, Camila - DNI: 40557849**

**Olazagoitía, Valentina - DNI 41612179**

Directora:

**Lic. Gil, Jimena.**

Co-directora:

**Lic. Escalante, María Paula.**

Lugar:

**Rosario**

Fecha de Presentación:

**26/08/2022**

Firma autores:

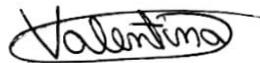
A handwritten signature in black ink that reads 'Camila'.

A handwritten signature in black ink that reads 'Valentina'.

**“CARACTERÍSTICAS DE LAS PROPUESTAS LÚDICAS  
QUE SE LLEVAN A CABO EN ESPACIOS  
COMUNITARIOS DE PRIMERA INFANCIA EN LA  
CIUDAD DE ROSARIO”**

**Autoras: Morelli Camila y Olazagoitía Valentina.**

**Firmas:**



**Directora: Lic. Gil Jimena.**

**Firma:**



Jimena Gil  
31280655

**Co-directora: Lic. Escalante María Paula.**

**Firma:**



MARIA PAULA ESCALANTE  
39.686.540.

## AGRADECIMIENTOS

*A nuestras directoras, que con tanto amor, esfuerzo y dedicación nos han acompañado a transitar este último trayecto de la Licenciatura en Psicopedagogía.*

*A Jimena, por motivar nuestro interés por los espacios comunitarios, por aportarnos conocimientos, permitiéndonos la reflexión y la crítica constructiva.*

*A Paula, por sumarse a este recorrido con nosotras, aportar su experiencia y saberes ante nuestras preguntas, dudas, e incertidumbre.*

*A los actores institucionales de cada Centro Cuidar, por formar parte de nuestra Tesina, por su disponibilidad, su tiempo y sus palabras.*

*A nuestros amigos, compañeras y futuras colegas, por ser indispensables en este recorrido, por alentarnos en cada momento.*

*A nuestras familias, eternas gracias por sostenernos y acompañarnos incondicionalmente, por su escucha y disponibilidad.*

*Y por último, la una a la otra, porque sin la predisposición, la voluntad, el amor y la escucha de cada una, nada de esto hubiese sido posible. Ha sido un placer acompañarnos y poder construir nuevos conocimientos juntas.*

*Camila y Valentina.*

## RESUMEN

La presente investigación se realiza en el marco de la Licenciatura en Psicopedagogía. La pregunta que constituye el problema de nuestro estudio es ¿Qué características tienen las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en espacios comunitarios de primera infancia? Se propone entonces como objetivo general analizar las propuestas lúdicas que se desarrollan en espacios de primera infancia, en cuatro Centros Cuidar (CC) de Zona Norte de la ciudad de Rosario. Para tal fin, los objetivos específicos consisten en conocer las concepciones en torno al juego que tienen los actores institucionales; indagar las particularidades de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en los espacios de primera infancia; explorar las concepciones acerca del aprendizaje que tienen los actores institucionales e identificar los posibles aportes de la Psicopedagogía Comunitaria en relación con la primera infancia, el juego y el aprendizaje. Este estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, en tanto enfatiza en las características únicas del fenómeno que se recorta y describe sus particularidades. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a trece actores institucionales, que se componen por el Coordinador de Desarrollo Humano y Hábitat de Zona Norte, el Coordinador General de Zona Norte, cuatro coordinadores correspondientes a cada institución seleccionada y siete educadoras de primera infancia que desarrollan su labor en dicha institución.

En función del objetivo general del presente estudio, encontramos que el derecho al juego tiende a ser garantizado desde los CC, siendo considerado como central en las diversas propuestas lúdicas que se llevan a cabo en la primera infancia y como promotor de procesos de aprendizaje. Consideramos que no podemos pensar a las infancias sin el juego, y a su vez, no podemos pensar las experiencias lúdicas sin considerar los aprendizajes que construyen los niños y niñas en sus juegos, constituyendo así una relación recíproca entre las infancias, el juego y el aprendizaje.

*Palabras clave:* aprendizaje, juego, primera infancia y Psicopedagogía Comunitaria.

## ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	3
MARCO TEÓRICO .....	7
• Acerca de los Centros Cuidar (CC).....	7
• Psicopedagogía Comunitaria y Psicopedagogía Clínica .....	11
• Aprendizaje y Educación.....	14
• Juego en la primera infancia.....	16
ESTADO DEL ARTE.....	21
DISEÑO METODOLÓGICO .....	28
• Enfoque y diseño.....	28
• Participantes.....	29
• Instrumentos.....	31
• Procedimiento.....	32
• Tratamiento de los datos.....	33
RESULTADOS.....	36
1. Concepciones acerca del juego que tienen los actores institucionales.....	37
2. Particularidades de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en los espacios de primera infancia.....	41
3. Concepciones acerca del aprendizaje que tienen los actores institucionales.....	45
4. Posibles aportes de la Psicopedagogía Comunitaria en relación con la primera infancia, el juego y el aprendizaje.....	48
REFLEXIONES FINALES.....	56
REFERENCIAS.....	62
APÉNDICE.....	70

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se propone estudiar el abordaje del juego en la primera infancia en espacios comunitarios de la ciudad de Rosario. Las principales categorías teóricas que componen este estudio son aprendizaje, juego, primera infancia y Psicopedagogía Comunitaria.

Nuestro interés por la temática elegida surge a partir de sentirnos interpeladas por la sociedad actual, sus desigualdades y sus problemáticas, que nos ha llevado a inquietarnos acerca de qué sucedía con el juego en las infancias en las zonas más vulnerables y periféricas de la ciudad de Rosario.

En primer lugar, lo que hicimos para comenzar a delimitar nuestro estudio fue acercarnos a profesionales que desarrollaban su labor en las instituciones denominadas “Centros Cuidar”, para conocer acerca de su dinámica institucional, el trabajo que allí se realiza, la población que asiste y las principales demandas que se asentaban en el lugar. Una de las problemáticas que mayormente nos comentaban estaban ligadas a la segunda infancia, por lo que desde una mirada preventiva, nos preguntamos acerca de cómo transitan los niños y niñas su primera infancia, primera etapa de su vida en la cual el juego cumple un rol fundamental en el desarrollo.

La primera infancia abarca desde los 0 a los 6 años, etapa donde se establecen las bases de todo sujeto, de su personalidad, su desarrollo, su afectividad y su socialización (Öfele, 2014). Consideramos pertinente adherirnos al término infancias que plantea Iwanow (2012), dado que los plurales nos demuestran que ya no hay un ideal de infancia ni modos de intervención únicos. A su vez, en las infancias el juego cumple un rol fundamental dado que constituye el mediador mediante el cual los niños y niñas construyen su cuerpo, aprenden, comparten un espacio y un tiempo con otros, exploran el mundo, se expresan, se divierten y son libres. Por lo tanto, no podemos pensar a las infancias por fuera del juego, siendo este uno de los derechos que debe ser garantizado.

Considerando los antecedentes relevados vinculados con nuestro tema de interés, visualizamos que la mayoría de los estudios que indagan en el juego se centran en el ámbito educativo formal y no en el comunitario. Así mismo, las investigaciones desarrolladas desde nuestra disciplina y en el ámbito comunitario, no estudian al juego en la primera infancia como propuesta para favorecer aprendizajes. Por lo tanto, la pregunta que constituye el problema de nuestra investigación es ¿Qué características tienen las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en espacios comunitarios de primera infancia? Se propone entonces, como objetivo general, analizar las propuestas lúdicas que se desarrollan en espacios de primera infancia, en cuatro Centros Cuidar (CC) de Zona Norte de la ciudad de Rosario.

Creemos pertinente resaltar que tanto en la construcción de nuestro problema de investigación como en el desarrollo y escritura de la presente Tesina se ha visto implicada nuestra subjetividad, dado que a partir de las preguntas y la interpretación de los datos recabados, se han puesto en juego nuestros deseos e inquietudes acerca del fenómeno estudiado y los espacios comunitarios que formaron parte de nuestro estudio.

Consideramos que nuestra temática resulta relevante para la Psicopedagogía, debido a que la misma ha sido poco indagada y a su vez, los espacios seleccionados se encuentran escasamente transitados por nuestra disciplina. Así mismo, nos encontramos con la ausencia de cargos públicos de psicopedagogos y la complejidad de ciertas demandas que nos interpelan. Por lo que queda en evidencia la necesidad de nuestro trabajo en estas instituciones que posibiliten el abordaje integral de los sujetos y su comunidad.

En la presente investigación adoptamos un enfoque cualitativo, el cual enfatiza en la característica única, irrepetible y subjetiva del fenómeno explorado, por lo que no intenta arribar a leyes o generalidades (Cuenya y Ruetti, 2010). A su vez, nuestro estudio ha tenido un alcance descriptivo, en tanto caracteriza el fenómeno que se recorta y describe sus particularidades (Sabino, 1996). Para ello, nos propusimos como objetivos específicos conocer las concepciones en torno al juego que tienen las educadoras de primera infancia y otros actores institucionales; indagar las particularidades de las

propuestas lúdicas que se llevan a cabo en los espacios de primera infancia; explorar las concepciones acerca del aprendizaje que tienen los actores institucionales e Identificar los posibles aportes de la Psicopedagogía Comunitaria en relación con la primera infancia, el juego y el aprendizaje.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a trece actores institucionales, entre ellos el Coordinador de Desarrollo Humano y Hábitat de Zona Norte, el Coordinador General de Zona Norte, cuatro coordinadores correspondientes a cada institución seleccionada y siete educadoras de primera infancia que desarrollan su trabajo en dicha institución.

Consideramos preciso mencionar que el desarrollo de nuestra investigación se organiza en seis capítulos.

En el primero de ellos se encuentra la Introducción, que consiste en una breve descripción de lo que se aborda en nuestro estudio. Se presenta el tema tratado, la delimitación del problema de investigación, la enunciación de objetivos, la relevancia teórica y práctica, y su pertinencia para la Psicopedagogía.

En el segundo capítulo se desarrolla el Marco Teórico, que consta de diferentes apartados que giran alrededor de categorías conceptuales que resultan centrales para nuestra Tesina, las cuales son: Psicopedagogía Comunitaria, Psicopedagogía Clínica, Aprendizaje, Educación, Juego y Primera Infancia.

En el tercer apartado se encuentra el Estado del Arte, donde se incluyen las investigaciones empíricas previas vinculadas con nuestro tema de estudio y que fueron precisas para la construcción de nuestro problema de investigación. Los mismos, se encuentran organizados en dos grandes grupos: en primer lugar, se desarrollan aquellos que se centran en indagar el juego en la infancia. En segundo lugar, se detallan las investigaciones que refieren a la Psicopedagogía Comunitaria.

En el cuarto capítulo se desarrolla el Diseño Metodológico, que contiene los objetivos de nuestro estudio, el enfoque y diseño, los participantes, instrumentos de recolección de datos, procedimiento y tratamiento de los datos.

El quinto apartado es el de los Resultados, en donde se reportan los principales resultados empíricos del trabajo y su interpretación a partir del Marco Teórico y de los Antecedentes trabajados.

Por último, en el sexto capítulo desarrollan las Reflexiones Finales, en donde se describirán los aportes más importantes en función de los resultados obtenidos y las implicancias para nuestra disciplina.

## MARCO TEÓRICO

En este apartado se definen las categorías conceptuales que se consideran relevantes para el abordaje de la presente investigación. La misma tiene como objetivo general analizar las propuestas lúdicas que se desarrollan en cuatro Centros Cuidar (CC) de Zona Norte de la ciudad de Rosario, en espacios de primera infancia.

Para comenzar con el desarrollo teórico que sustenta esta investigación, en primer lugar se historizará y caracterizará a los CC. Luego se conceptualizará la Psicopedagogía Comunitaria, el Aprendizaje y la Educación. Por último, se desarrollarán los conceptos de Infancias y Juego desde diversos autores, dado que los mismos constituyen variables centrales para el presente estudio.

### Acerca de los Centros Cuidar (CC).

Los Centros Cuidar tienen su origen en los antiguamente denominados Centros Crecer, que surgieron en el año 1997. Es preciso mencionar que en nuestro país, el proceso de implementación de políticas sociales orientadas a generar una mayor cercanía territorial con las poblaciones empobrecidas, comenzó durante la década del 90, en el contexto general de reformas del Estado, donde sus nuevos lineamientos se orientaron a la focalización, privatización, descentralización y subsidiariedad (Vitali, 2018).

Desde el municipio rosarino se han implementado diferentes políticas, programas sociales y proyectos tendientes al abordaje desde lo territorial, debido a la situación contextual originada hacia fines de la década del 90' en la cual se registraban crecientes tasas de desempleo, precarización de las relaciones de trabajo, aumento de los índices de subocupación y trabajo informal. Es así que desde el municipio rosarino se implementaron diferentes políticas, programas sociales y proyectos, entre ellos, el programa Crecer en cuyo marco se crean en los barrios los Centros Crecer. A partir de esto, desde la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario se da lugar al Programa Crecer que comenzó a funcionar en el año 1997 (Vitali, 2018).

Este programa tenía como objetivo acercar los efectores de la Secretaría a los diferentes barrios con las poblaciones más vulnerables de Rosario a partir de la creación de Centros Crecer en los asentamientos de la ciudad. De este modo, se generaron una serie de modificaciones territoriales que significaron la transformación de las ollas populares, comedores infantiles, centros comunitarios o copas de leche en Centros Crecer, dentro de los cuales se pusieron en marcha políticas pedagógicas, nutricionales y recreativas (Vitali, 2018).

Posteriormente desde el año 2004 hasta el 2013, si bien estos centros continuaron funcionando hubo cierta desarticulación del Programa Crecer que fue significado por sus trabajadores como abandono por parte de la gestión del gobierno municipal de turno, que se refería a la ausencia de directivas de trabajo, falta de mantenimiento, deterioro edilicio y precariedad de las condiciones de trabajo (Vitali, 2018). A partir del año 2010 estos centros pasaron a depender de la Dirección General de Infancias y Familias y cambiaron su denominación a Centros Territoriales de Referencia (CTR) (Vitali, 2018).

Es así que en el año 2010, la Secretaria de Desarrollo Social de la Municipalidad de Rosario reestructura las instituciones del Programa Crecer en el marco de la Ley N° 26.061 de “Protección Integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes” (NNA) y aquellas instituciones conocidas como Centros Crecer devienen en Centros Territoriales de Referencia (CTR), siendo espacios locales de gestión para acercar a la población las políticas públicas y promover los derechos sociales, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas. Más adelante, a partir del año 2012 se denominaron Centro de Convivencia Barrial (CCB), teniendo como objetivo ofrecer a la población espacios socioeducativos a las familias y a las distintas franjas etarias que van desde los cero hasta los dieciocho años de edad (Castaño, 2019).

En el presente año, el nuevo marco en el cual se sitúan estas instituciones, el Plan Cuidar, motoriza el cambio en su denominación desde Centros de Convivencia Barrial hacia Centros Cuidar (CC), siendo el nombre actual de estas instituciones. La palabra “cuidar” es el concepto pilar que

sostiene el Plan Integral, el marco que ordena los objetivos y las prácticas que se despliegan en los distintos espacios que componen la Red de Cuidados, entre ellos, los CC. Se considera que este cambio en la nominación es pertinente y conveniente, aspirando a que los CC sean un modelo municipal del paradigma actual de las políticas de cuidado (Municipalidad de Rosario, 2022, p.18).

El Plan Integral de Inclusión y Cuidado de la Municipalidad de Rosario, Plan Cuidar, involucra un abanico de políticas sociales destinadas a garantizar el derecho a cuidar y a recibir cuidados, procurando el bienestar de las personas con distintos niveles de dependencia, desde la niñez a la adultez, desde un enfoque de igualdad de género y con responsabilidad entre el Estado, el sector privado, las familias y la comunidad.

En este sentido, los CC se proyectan como una de las unidades de acción del Plan Cuidar, promoviendo la Red de Cuidados, a partir de la articulación, unificación y ordenamiento de una política social, que contenga un abanico de estrategias públicas destinadas a promover la inclusión y cohesión social y, a garantizar el derecho a cuidar y recibir cuidados. Los distintos ejes de abordaje del Plan Cuidar son:

- Cuidar los vínculos, las familias y la comunidad.
- Cuidar la alimentación y la salud.
- Cuidar el juego, el deporte y el bienestar.
- Cuidar la educación y la cultura.
- Cuidar la igualdad de género.
- Cuidar la inclusión socio-productiva.
- Cuidar el hábitat sustentable.

Como se menciona en el marco operativo general, los CC son espacios barriales de la Secretaría de Desarrollo Humano y Hábitat que, ubicados en territorios vulnerables de la ciudad forman parte de la red de instituciones públicas locales, ejecutan integral e integradamente las políticas sociales del municipio, con el fin de promover procesos de inclusión social y cuidados.

Estos espacios brindan a los grupos familiares y la comunidad en general distintas actividades sistemáticas de promoción y protección de derechos, priorizando aquellas dirigidas a la primera y segunda infancia, las juventudes y la población de adultas y adultos mayores.

Los CC se constituyen de este modo en nudos fundamentales del entramado de la Red de Cuidados, procurando siempre el fortalecimiento de los vínculos con las y los vecinos, y con las organizaciones de la sociedad civil que habitan el mismo territorio. La articulación que potencia la capacidad de trabajo y respuesta de la red sucede tanto fuera como dentro del CC, participando activamente de los proyectos que allí se ponen en marcha tanto trabajadoras y trabajadores del Estado local, como de distintas organizaciones e instituciones con las que se define y acuerda un proceso de trabajo conjunto.

Los CC intentan ser espacios de encuentro donde se priorice la convivencia, es decir, se reduzcan los riesgos sociales y se fortalezcan las tramas familiares y comunitarias en los territorios, por medio del trabajo en red con otras instituciones barriales, gubernamentales y no gubernamentales (Palermo, 2017).

Rosario cuenta con 33 CC que se distribuyen entre 5 distritos diferentes: Noroeste, Norte, Oeste, Sudoeste y Sur. Nuestra investigación está centrada en el Distrito Norte, donde se encuentran ubicados los siguientes CC que serán nombrados con iniciales para preservar la identidad de las instituciones: LE, NA, LC, T, R y PN, encontrándose este último en proceso de iniciación.

Consideramos necesario hacer referencia tanto a la Ley Nacional N° 26.061 como a la Ley Provincial N° 12.967, dado que la provincia de Santa Fe se adhiere a las mismas constituyendo el marco regulatorio de los CC en los que se desarrolla la presente investigación.

Estas leyes plantean que los niños, niñas y adolescentes (NNA) hasta los dieciocho años, son sujetos de derecho a los cuales se les debe garantizar el derecho a la educación, a la vida, a la intimidad, a la salud, al deporte, a jugar. Las mismas tienen por objeto la promoción y protección integral de los NNA que se encuentren en el territorio de la provincia.

Destacamos que estas leyes declaran que los Organismos del Estado con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todos los NNA a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos -en especial aquellos que tengan carácter cooperativo- y deportes. Resulta oportuno mencionar este derecho ya que nuestra investigación se centra en indagar acerca del juego en espacios comunitarios, siendo este incluido en uno de los ejes de abordaje del Plan Cuidar.

### Psicopedagogía Comunitaria y Psicopedagogía Clínica

Resulta pertinente conceptualizar a la Psicopedagogía Comunitaria, ya que el presente estudio se llevará a cabo en cuatro CC de la ciudad de Rosario, los cuales constituyen espacios comunitarios.

Es preciso aclarar que el fin que busca la Psicopedagogía Comunitaria gira en torno a la optimización, transformación y/o cambio de la realidad para poder detectar potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales que permitan un desarrollo integral del ser humano tanto a nivel individual como colectivo (Jereno, 2012). En otras palabras, se dirige a la prevención y/o tratamiento de problemáticas de aprendizaje que son consecuencia de aspectos socioculturales. Teniendo siempre en cuenta el contexto, propicia la comunicación para establecer vínculos de convivencia permitiendo que el sujeto logre visualizarse como partícipe de esa comunidad.

En consonancia con esta idea, Antelo (2007) señala que la Psicopedagogía Comunitaria permite detectar precozmente situaciones de riesgo, fortalecer factores protectores, promover intervenciones, diseñando dispositivos que promuevan una ciudadanía emancipada y el desarrollo del potencial humano. Así mismo, Etchegorry (2014) considera que las acciones de la Psicopedagogía Comunitaria requieren trascender el espacio escuela o consultorio, e implican la construcción de dispositivos que se orienten a la comunidad generando una articulación entre procesos subjetivos y colectivos.

De acuerdo con esto, lo comunitario parte del rol activo de la comunidad, de su participación, no como receptora sino como agente activo con voz (Montero, 2004). A su vez, tomando los aportes de Baña et. al. (2000) se

entiende a la intervención sociocomunitaria como una “forma de intervención psicopedagógica y social que tiene como objetivo el desarrollo humano integral y la reducción de los problemas psicosociales, a nivel de población, no a nivel individual sino colectivo, y más preventiva que restauradora” (p. 565). Es decir, se apunta a una transformación social para potenciar el desarrollo social y el bienestar, sin dejar de lado que la Psicopedagogía Comunitaria es una actividad social que comienza, avanza y se potencia en relación con los otros.

Juárez (2012) menciona que la Psicopedagogía Comunitaria está promovida por la comprensión empática de las condiciones sociales de nuestra región, dirigiendo la mirada al papel que desempeñan los sujetos en circunstancias de aprendizaje.

El objetivo de la psicopedagogía comunitaria radica en ofrecer nuevas formas de pensar, hacer y movilizar procesos de aprendizaje en la realidad en que vivimos reflexionando críticamente sobre cuestiones como: el control y el poder deben estar centrados en los sujetos de la comunidad, desarrollar fortalecimiento en las capacidades y recursos propios de las comunidades, fomentar el carácter participativo de la actividad comunitaria, promover la concientización crítica a partir de la identificación de necesidades y su posibilidad de transformación, potenciar el desarrollo de redes comunitarias para promover un trabajo organizado, rescatando el valor del aprendizaje como una herramienta central y necesaria para lograrlo (p. 204).

Parafraseando a la autora mencionada, se entiende que la Psicopedagogía Comunitaria se ocupa del aprendizaje, cualquiera sea la edad y pertenencia social de los sujetos, hablamos de aprendizajes múltiples y diversos que trascienden el ámbito educativo formal y que remiten a aprendizajes de la vida, en la vida y para la vida. La misma tiene como objetivo

el desenvolvimiento y construcción de procesos de aprendizajes no sólo individuales sino colectivos y dialógicos, con la intencionalidad de contribuir al paso de un conocimiento ingenuo de la realidad a uno crítico-reflexivo que ofrezca herramientas para lograr subjetividades personales y colectivas (Juárez, 2012).

Siguiendo con el desarrollo del marco teórico que sustenta nuestra investigación y conforme al posicionamiento de nuestra Tesina, consideramos pertinente mencionar a la Psicopedagogía Clínica. “El adjetivo clínica, hace referencia entonces a una postura, a una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir (venir <entre>) sin interferir (ferir-entre)”. (Fernández, 2002, p.63). Es decir, este posicionamiento forma parte del psicopedagogo y sus herramientas conceptuales, independientemente del lugar donde esté trabajando. La autora resalta que se podrá trabajar no solo en el consultorio o en la escuela, sino que en todos los espacios donde cabe una lectura psicopedagógica.

La psicopedagogía clínica tiene sus propios dispositivos de interpretación e intervención, tanto en el consultorio como en la institución. Dispositivo que en la medida que se dirigen a una problemática compleja y abarcativa como es el aprendizaje necesita del diálogo interdisciplinario para lo cual debe correrse tanto del deseo de monopolizar la intervención como de colocarse en un lugar subsidiario (Fernández, 1999, p. 19).

Desde este posicionamiento, Müller (2006) destaca que la Psicopedagogía Clínica no debe restringirse a la consulta privada que se hace inaccesible a muchos sectores; es importante incluir este servicio a nivel institucional: en obras sociales, en instituciones sanitarias, en instituciones educativas.

A su vez, la autora plantea que la clínica implica tener en cuenta la singularidad del individuo o grupo, según las circunstancias de su propia historia y su ubicación en el mundo sociocultural (Müller, 2001). Este

posicionamiento, además, supone tomar en cuenta las determinaciones inconscientes que participan en el proceso de aprendizaje (Fernández, 1999).

### Aprendizaje y Educación

La Psicopedagogía se ocupa del aprendizaje, por lo que resulta imprescindible describir cómo lo entendemos. Desde los aportes de Müller (1997) el aprendizaje se moviliza en estrecha relación con el lugar social y cultural que transita el sujeto aprendiente. “El aprendizaje consiste en un proceso complejo, subjetivo e intransferible, a la vez que inter-subjetivo, relacional (...) por medio del cual los sujetos incorporan, re-elaboran, re-crean o producen información y conocimientos” (p.11). Dicho proceso tiene que ver con la inserción de cada sujeto en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre- subjetivo, por el cual cada ser humano adquiere sentido (Müller, 2001). Es decir, a partir del aprendizaje el sujeto se incorpora activamente al mundo cultural, construyendo en su interioridad el universo de representaciones simbólicas.

Del mismo modo, Schlemenson (2009) expresa que “el aprendizaje en sentido amplio queda definido como un proceso a partir del cual el sujeto construye novedades en interacción dialéctica con los objetos sociales disponibles” (p. 19). Mediante esta interacción y las experiencias que transita el sujeto, el mismo se va conformando (Campos, 2013).

En concordancia con estos aportes, Dabas (1998) menciona que “el aprendizaje es el proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, la que, elaborada por sus estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que lo rodea” (p. 22).

Por su parte, Fernández (1999) va a conceptualizar el aprendizaje como “un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación” (p. 54). La autora describe que en el mismo intervienen el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo de los

sujetos implicados, y que estos están transversalizados por una particular ubicación vincular y social.

De esta manera, entendemos al aprendizaje como un proceso amplio y complejo, que no abarca solamente el aprendizaje formal que se enseña desde las escuelas, sino que se da de manera intersubjetiva en todos los ámbitos por los que transita el sujeto.

Además, si hablamos de aprendizaje es pertinente mencionar también la conceptualización de la educación, debido a que los entendemos como dos términos diferentes. Müller (1997) plantea que el aprendizaje difiere de la educación; esta última constituye un concepto más amplio y refiere al proceso de transmisión social y transgeneracional de pautas, conocimientos, valores, y técnicas de una cultura en el transcurso histórico. Dicho proceso favorece el desarrollo del sujeto, como individuo y como miembro de una sociedad (Camors, 2006). Es decir, la educación requiere de mediaciones sociales y culturales en los distintos ámbitos en que se desarrolla el sujeto a lo largo de toda la vida. Esta transmisión sociocultural e histórica colabora en la constitución de las subjetividades y los procesos de enseñanza (Müller, 2008).

Tomando los aportes de Pain (2012), “el proceso de aprendizaje se inscribe en la dinámica de la transmisión de la cultura, que constituye la definición más amplia de la palabra educación” (p.9). La autora asigna a esta última cuatro funciones interdependientes; la función conservadora que garantiza la continuidad de la especie humana mediante normativas de una civilización a cada individuo particular; la función socializante mediante la cual el individuo se convierte en un sujeto social y se identifica con el grupo que se conforma a la misma normativa; la función represiva que garantiza la supervivencia específica del sistema que rige una sociedad con el objeto de conservar y reproducir las limitaciones que el poder asigna a cada grupo social y por último, la función transformadora de la educación que permite revelar formas peculiares de expresión revolucionaria, posibilitando la participación y la expresión.

Por lo que se concluye que, tanto en la educación como en el aprendizaje, intervienen un complejo entrecruzamiento de variables individuales, históricas, sociales, culturales, antropológicas, entre otras.

### Juego en la primera infancia

Consideramos que la primera infancia abarca desde el nacimiento hasta los primeros seis años de vida. Es la etapa evolutiva inicial de los seres humanos, y la más importante, ya que las experiencias que las infancias viven en estos años son fundamentales para su desarrollo posterior (Palacios y Castañeda, 2009). En esta etapa, se establecen las bases de todo sujeto, de su personalidad, su desarrollo, su afectividad y su socialización. Por lo tanto, es importante estar atentos a todo lo que suceda en los diferentes ámbitos que transitan los niños y niñas (Öfele, 2014, p. 72).

Adherimos al término infancias que propone Iwanow (2012), dado que los plurales comienzan a formar parte de nuestro universo pensable y nos demuestran que ya no hay un ideal de infancia ni modos de intervención únicos. Es decir, no hay un único tipo o modo de infancia, sino infancias plurales y diversas.

Como plantea Rocha (2019), cuando hablamos de infancias, nos referimos a una etapa repleta de vivencias y sensaciones que modelan al yo del sujeto, en donde se constituyen huellas imborrables generadas por las impresiones que el niño vive y experimenta. La infancia es ese tiempo travieso donde la ficción debe ganarle un poquito a la realidad, pero para ello se necesitan de tres cosas fundamentales: el juego, la imaginación y un mundo bueno y libre. El autor expresa que de los dos primeros se encargaran los niños, el último debemos garantizarlo nosotros, los adultos.

En este sentido, el autor resalta que no podemos pensar en las infancias sin las experiencias y acontecimientos que se desatan en el proceso del jugar. "El jugar constituye el acto más importante desde donde el niño comienza a habitar su propio cuerpo y a construir su subjetividad" (Rocha, 2019, p. 55).

Además, siguiendo los aportes de Calmels (2015), para los niños, jugar es una experiencia de conexión con la vida, "cuando están jugando están

plenamente involucrados, se sienten seguros, están concentrados y comprometidos. Aprenden, afrontan dificultades, crean y disfrutan. Se construyen y tienen la posibilidad de transformarse” (p. 189).

Como expresa Baraldi (1999), “jugar, lejos de constituir una acción espontánea, es el efecto de un trabajo que el infante realiza. Trabajo que como tal tiene su especificidad, su lógica y su finalidad” (p. 23). La autora destaca que el jugar no tiene un porqué ni un para qué, y allí reside su mayor riqueza. Quien juega puede crear y recrear incesantemente su experiencia, la relación con los otros, la lengua, los aprendizajes, los objetos. Así, el sujeto enriquece una y otra vez su realidad psíquica, y su relación con el mundo, por esto, jugar es el hacer creador, siempre singular. De acuerdo a esta conceptualización, resulta enriquecedor la siguiente descripción del jugar que realiza Levin (2018):

Al jugar, los niños viajan, pierden lo habitual para pensar lo diferente, lo azaroso e inesperado. En esos mares del “sinsentido”, en ese mundo fantástico, todo puede ocurrir: puede tener lugar una gran tormenta y, al mismo tiempo, brillar un sol abrasador, así como las flores logran ingeniarse para hablar y oler aunque no tengan boca ni nariz. Los animales devienen personajes parlantes y los muñecos adquieren vida, existen en la imaginación verdadera de cada niño que puede lanzarse a jugar y fugarse por unos instantes de lo real, de la realidad, para construir el propio continente imaginario, cuyo horizonte está marcado por el límite que implica dejar de jugar, terminar, dejar el juego para repetirlo y volver a empezar (p.18).

Del mismo modo, Scheines (1981) considera que cuando jugamos se irrumpe el orden de la vida cotidiana y nos sumerge en otra realidad. El juego no es solo una forma de relacionarse con el mundo sino un fenómeno

superficial abisal, algo que aparece y desaparece, se despliega en un espacio y tiempo determinados; el espacio y tiempo de jugar. Parafraseando a esta autora, el juego es un espacio de libertad y poder que tienen los niños, en donde inventan un mundo a su dimensión, en donde son libres, poderosos y nadie les está indicando lo que tienen que hacer.

Aizencang (2005) también coincide en que todo juego es, antes que nada, una actividad libre elegida por el sujeto que juega y dicha libertad es la característica más importante de la actividad lúdica. Un juego, no se desarrolla por mandatos de otros y no responde a necesidades ni a obligaciones morales; todo juego supone una relación ficticia o imaginaria que marca una diferenciación de la vida corriente y permite al sujeto refugiarse en un contexto de actividad que posee una tendencia propia.

A su vez, refiriéndonos al valor social y cultural del juego, por un lado, resulta pertinente resaltar el aporte de Vigotsky, quien señala el carácter central del juego en la vida del niño, considerando que este avanza a través de la actividad lúdica. “El juego parece estar caracterizado en Vigotsky como una de las maneras de participar el niño en la cultura, es su actividad cultural típica, como lo será luego, de adulto, el trabajo (...) El juego resulta una actividad cultural” (Baquero, 2000, p. 143).

Por otro lado, tomamos los aportes de Bruner que retoma Aizencang (2005), ya que destaca la posibilidad que brindan los escenarios lúdicos para la realización de transformaciones simbólicas que permiten al pequeño por un lado, la resolución de sus deseos y conflictos, y al mismo tiempo, la apropiación de reglas y valores sociales (p.64). Es decir, mediante el juego los niños pueden poner en juego sus deseos, conflictos, y apropiarse de valores y herramientas culturales.

Por último, los planteos de Piaget (1969) resultan valiosos dado que describe al desarrollo cognoscitivo como un proceso continuo, en el cual la construcción de esquemas mentales implica un proceso de reconstrucción constante que ocurre en una serie de etapas o estadios, en cada uno existe un tipo de juego específico. En este caso, se hará hincapié en el estadio pre operacional representativo (dos a siete años), en el cual se presenta el

surgimiento de la función simbólica. Esta consiste en la capacidad de representación de un objeto o situación ausente, y posibilita la adquisición del lenguaje, el dibujo, la imitación y el juego simbólico.

En el juego simbólico el niño transforma la realidad en función de sus necesidades y así logra disminuir las tensiones que encuentra en el contexto de las interacciones reales. Esta forma de juego supone la combinación de la asimilación (...) y de la imitación representativa (...) (Aizencang, 2005, p. 46).

Es así que se entiende al juego como una actividad predominantemente asimilativa, en la que el sujeto alude a un objeto, propiedad o acción ausente, por medio de un objeto presente que constituye el símbolo del primero y tiene una relación motivada (Pain, 1983). Es decir, el juego no sólo consiste en ejercitar ciertas acciones o habilidades sino también en producir situaciones de manera simbólica, con el objetivo de poder darle un significado a esa situación.

A partir de los mencionados aportes teóricos y de los antecedentes relevados, entendemos que el juego es constitutivo en el desarrollo infantil, tanto a nivel subjetivo como social, cognitivo, emocional, psicomotor y del lenguaje. Constituye el mediador mediante el cual los niños y niñas construyen su cuerpo, aprenden, comparten un espacio y un tiempo con otros, exploran el mundo, se expresan, se divierten y son libres. Por lo tanto, no podemos pensar a las infancias por fuera del juego, siendo este uno de los derechos que debe ser garantizado.

De este modo, consideramos que es preciso que las infancias cuenten con espacios donde sea posible el desarrollo del juego libre, que no esté determinado por los adultos hacia algún fin, sino que se caracterice por la iniciativa del propio niño o niña. A su vez, resaltamos la importancia de propiciar el juego simbólico, a partir del cual las infancias puedan desarrollar su capacidad de representación, dando significado a lo que acontece en la

situación lúdica, desempeñando otros roles y desarrollando su imaginación, comunicación y creatividad.

## ESTADO DEL ARTE

La presente investigación se propone estudiar el abordaje del juego en la primera infancia en espacios comunitarios de la ciudad de Rosario. Por lo tanto, las principales variables que componen este estudio son Juego, Primera Infancia, Aprendizaje, y Psicopedagogía Comunitaria.

Diversas investigaciones empíricas previas se vinculan con nuestro tema de interés y son de relevancia para la presente investigación. Las mismas las organizamos en dos grandes grupos. En primer lugar, se desarrollarán aquellas que se centran en indagar el juego en la infancia. En segundo lugar, se detallarán las investigaciones que refieren a la Psicopedagogía Comunitaria.

Se recopiló entonces un conjunto de antecedentes que abordan la temática del juego con niños y niñas, cada uno centrándose en diferentes aspectos.

En cuanto al primer grupo, encontramos el estudio de Carrasco (2017), quien realizó una investigación de forma cualitativa y experimental mediante la observación, tomando como población treinta niños y niñas de entre tres y cuatro años. La misma se realizó en Ecuador, Ambato y su objetivo se basó en determinar el aporte del juego simbólico en el desarrollo social, demostrando que este tipo de juegos le permiten a los niños y niñas desarrollar sus capacidades, valores, destrezas y descubrir su entorno.

A su vez, el estudio de enfoque cualitativo realizado por Toapanta (2021), también llevado adelante en Ecuador, investiga el aporte de los juegos de representación en el desarrollo del pensamiento creativo haciendo referencia a la capacidad que ayuda a que los infantes piensen por sí mismos y generen ideas creativas y novedosas, promoviendo la imaginación. En este caso, debido a la pandemia por Covid-19, la recolección de datos se realizó a partir de plataformas digitales, lo cual facilitó la realización de las entrevistas de tipo semiestructuradas a docentes de infantes de cuatro años. Este estudio evidencia que no todas las planificaciones de los docentes incluyen actividades relacionadas con el pensamiento creativo y tampoco utilizan el juego de representación como una estrategia pedagógica. Por consecuencia, los

infantes poseen poca imaginación y creatividad y no desarrollan al máximo sus habilidades creativas. Se concluye que el docente de educación inicial deberá innovar la manera de aplicar el juego de representación con los infantes, siendo más dinámico y dando otra forma a su estilo de impartir clases para alcanzar a desarrollar el pensamiento creativo de los infantes.

Otro de los estudios encontrados es el de Mena et al. (2020), en el cual se indaga sobre el significado que le atribuyen al juego seis educadoras que desempeñan su labor con niños y niñas menores de tres años. Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Chillán, Chile, bajo una metodología cualitativa utilizando como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada. A partir de este estudio, se concluye que las educadoras tienen claridad para conceptualizar el juego pero en su implementación se visualiza la instrumentalización de esta actividad. Es decir, el juego es concebido por las educadoras como una actividad innata, libre y autodirigida de los niños y niñas. Sin embargo, dicho significado cambia de sentido al momento de su implementación, ya que la promoción del juego espontáneo, queda relegado a un nivel inferior, dando lugar a una frecuente organización del juego como estrategia didáctica, cuya intencionalidad es definida por el adulto. De esta forma, el sentido del juego como actividad natural en los primeros años de vida se instrumentaliza, quedando condicionado a lo que la educadora planifica y determina, perdiendo de este modo su carácter de actividad natural.

Por su parte, el estudio realizado por Engdahl (2021) también vinculado con el juego y la primera infancia, tiene como objetivo explorar la interacción, la comunicación y la creación de amistad entre los niños y niñas durante actividades de juego autoiniciadas. Esta investigación se realizó en un preescolar municipal en un suburbio multicultural de Estocolmo, Suecia. Para llevar adelante esta investigación, se observó a seis niñas y niños de un año, durante el período de nueve meses. A su vez, participaron dos maestras y dos asistentes del cuidado infantil. Los resultados de este estudio demuestran la competencia del niño pequeño como actor social, como participante activo y las acciones estratégicas no verbales y verbales que poseen los niños y niñas para

iniciar la amistad. En base a este estudio, se concluye en la necesidad de enfatizar la importancia del juego en la educación infantil.

Siguiendo esta línea de investigaciones centradas en el juego, el estudio de Ruiz de Velasco y Abad (2020), se centró en proyectar un contexto lúdico en una escuela de Madrid, España, que favorezca el juego espontáneo de la infancia en niños y niñas de hasta tres años. Para esto, adoptaron el modelo de investigación-acción, favoreciendo la participación de la comunidad educativa implicada en el proyecto. Se constata que el acompañamiento de un grupo de referencia estable en el marco de la escuela infantil formado por los iguales y los adultos acompañantes, favorece el desarrollo de la creación simbólica, mostrando su diversidad y complejidad a través de las diferentes acciones, y contribuye a aumentar el interés, la participación y el disfrute compartido entre todos.

Otra de las investigaciones que forma parte de nuestros antecedentes es el estudio de Hierro y Seller (2020), el cual tiene como objetivo analizar si el aprendizaje basado en el juego como propuesta educativa implementado en grupos comunitarios, favorece el rendimiento académico, el desarrollo de habilidades sociales, la convivencia positiva en el aula y la resolución pacífica de conflictos. Dicha investigación, de tipo descriptivo y planteada desde la Investigación-Acción, se basó en un proyecto realizado en un barrio del municipio de Murcia, España, dirigido a cuarenta y nueve niños y niñas entre seis y doce años, en situación de vulnerabilidad social que se encontraban escolarizados en diferentes centros educativos de la zona. Los resultados obtenidos fueron analizados desde un enfoque cualitativo, y muestran que el juego motiva y despierta el interés hacia el aprendizaje, mejorando el rendimiento académico. A su vez, se ha observado que la puesta en práctica de nuevas formas de aprender jugando ayudan a pensar de manera crítica y estratégica, fomentan la escucha, la atención, la creatividad y la imaginación. A partir de este estudio, se evidencia la necesidad de reorientar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva comunitaria en la que escuela y familia se comprometan de manera activa y colaborativa en los procesos de transformación social y educativa.

En cuanto a las investigaciones realizadas en nuestro país, encontramos el estudio de Naranjo y Panozzo (2020) quienes indagan las propuestas pedagógicas e interacciones de los docentes que promueven el juego simbólico en niños y niñas de tres años en un Jardín Maternal de la ciudad de Rosario. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron observaciones y entrevistas. Las primeras, fueron realizadas en dos salas de un mismo jardín (uno de mañana y otro de tarde), mientras que las segundas, se dirigieron hacia las docentes de cada sala y la directora de la institución. Este estudio se basa en un enfoque metodológico cualitativo, de alcance de tipo descriptivo. Las autoras concluyen que, si bien en ningún momento el juego simbólico fue mencionado por las docentes, en los momentos de observación, notaron que el mismo se hace presente en las salas. A su vez, los resultados sugieren que las propuestas pedagógicas más potenciadoras del juego simbólico fueron aquellas donde los niños se encontraban en libertad para poder crear y transformar sin indicaciones, consignas, ni directivas. Por último, distinguen cierta predominancia a la hora de jugar entre los niños y niñas con sus pares, quedando en segundo plano la interacción con la docente en estas situaciones.

Con respecto a las investigaciones referidas a la Psicopedagogía Comunitaria, Godoy (2020) en su investigación de enfoque cualitativo y diseño no experimental-descriptivo, se propuso indagar cuáles son las características del juego en el proceso de aprendizaje de niños y niñas que asisten a sala de cinco años de jardín de infantes. Se utilizó como técnica de recolección de datos entrevistas, las cuales se realizaron a cuatro docentes, dos de salita de cinco años de Maciel y dos de la ciudad Rosario. Se concluye que las mismas realizan propuestas para promover en los niños y niñas habilidades sociales y consideran que el juego en nivel inicial es sumamente importante debido a que estos, aprenden a través de él. Además, resaltan la importancia de que exista un espacio para el juego libre.

Además, el estudio de Baccelli (2014) se propone indagar acerca de los procesos de construcción de aprendizajes de niños y niñas de tercer y cuarto grado, en contextos de pobreza urbana. Para abordar esta investigación, se realizó un trabajo de campo a partir de entrevistas semiestructuradas a trece

profesionales, los cuales son: Abogado especialista en derechos de los niños, niñas y adolescentes, Psicóloga especialista en estimulación temprana, Licenciada en Psicopedagogía, Licenciada en Trabajo Social, Licenciada en Ciencias Antropológicas, la Directora de la escuela primaria y siete docentes de nivel primario de una escuela de la localidad de Rosario. A partir de lo investigado, se evidencia que el contexto de pobreza influye negativamente en el aprendizaje de los niños y niñas, y que la trama en la cual se encuentran inmersos, resalta la posibilidad que estos tengan un destino incierto. Pero es preciso aclarar que, si bien el contexto social condiciona, éste no es determinante de la situación en la que se encuentran.

Otros de los estudios referidos a la Psicopedagogía Comunitaria es el de Méndez (2019), quien identifica posibles aportes de un modelo psicopedagógico en bibliotecas populares, con el objetivo de brindar información sobre psicopedagogía comunitaria; identificar potencialidades de dicho modelo en la actualidad; y diseñar un taller de intervención desde dicho modelo para bibliotecas populares. La propuesta de intervención se llevó a cabo en una biblioteca popular, ubicada en el barrio Santa Lucía de la ciudad de Rosario. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas a miembros de la comisión directiva de la misma. Para concluir, las autoras resaltan la relevancia de la implementación de un modelo de Psicopedagogía Comunitaria en una biblioteca popular, debido a la riqueza cultural y calidez humana que se radica en este lugar, y destacan la necesidad de nuestra labor en todas las áreas de la población, sin distinguir la clase social ni situación económica alguna.

Siguiendo con los estudios vinculados al abordaje comunitario desde nuestra disciplina, resulta relevante tomar el estudio de Escalante y Giuliano (2020), quienes analizan el abordaje de los aprendizajes que realizan trece actores institucionales de la Dirección General de Infancias y Familias de la Municipalidad de Rosario, con niños y niñas entre seis y doce años. Dicho estudio ha sido de carácter cualitativo, teniendo un alcance exploratorio y descriptivo, y se utilizó como técnica de recolección de información, la entrevista no estructurada. A partir de la realización de las mismas, se concluye

en que si bien los actores institucionales presentan conocimientos acerca de la perspectiva de prevención y promoción de derechos, y que en los Centros de Convivencia Barrial se ofrecen miradas, escuchas, conocimientos singulares acerca de los niños y niñas, se pudo analizar que en las actividades que se proponen, el aprendizaje se da por añadidura y no constituye un eje central.

Se evidencia entonces la necesidad de pensar a la Psicopedagogía como herramienta para la prevención del impacto de problemáticas sociales en los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes. Teniendo en cuenta que nuestro estudio se realiza en los Centros Cuidar, es preciso reconocer la necesidad de la Psicopedagogía en estos espacios, dado que su objeto de estudio es el aprendizaje, por ende, se interesa en sus características y en cómo está condicionado por diferentes factores, con el fin de promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los sujetos

Considerando los antecedentes relevados, se visualiza que la mayoría de los estudios que se interesan en el juego se centran en el ámbito educativo formal y no en el comunitario. Así mismo, las investigaciones desarrolladas desde nuestra disciplina y en el ámbito comunitario no estudian al juego en la primera infancia como propuesta para favorecer aprendizajes.

Por lo tanto, la pregunta que constituye el problema de nuestra investigación es ¿Qué características tienen las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en espacios comunitarios de primera infancia? Se propone entonces, como objetivo general, analizar las propuestas lúdicas que se desarrollan en espacios de primera infancia, en cuatro Centros Cuidar (CC) de Zona Norte de la ciudad de Rosario. Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las concepciones en torno al juego que tienen las educadoras de primera infancia y otros actores institucionales.
- Indagar las particularidades de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en los espacios de primera infancia.
- Explorar las concepciones acerca del aprendizaje que tienen los actores institucionales

- Identificar los posibles aportes de la Psicopedagogía Comunitaria en relación con la primera infancia, el juego y el aprendizaje.

## DISEÑO METODOLÓGICO

El presente trabajo de investigación se enfoca en analizar las propuestas lúdicas que se desarrollan en espacios de primera infancia, en cuatro Centros Cuidar (CC) de Zona Norte de la ciudad de Rosario. Este estudio pretende conocer las concepciones en torno al juego que tienen las educadoras de primera infancia y otros actores institucionales, como así también las particularidades de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo. A su vez, busca explorar las concepciones de aprendizaje que tienen los actores institucionales e identificar los posibles aportes de la Psicopedagogía Comunitaria en cuanto a la infancia, juego y aprendizaje.

Es preciso mencionar que al momento de realización de nuestro Proyecto de Tesina, las instituciones que seleccionamos para nuestro estudio se denominaban Centros de Convivencia Barrial (CCB), pero al iniciar el proceso de investigación nos encontramos con que dicho nombre fue modificado, pasando estas instituciones a llamarse Centros Cuidar (CC), lo cual implicó tener en cuenta esta modificación y los cambios que conlleva. Los mismos se comienzan a llamar CC, teniendo como concepto pilar la palabra “Cuidar”, promoviendo así la Red de Cuidados a partir de la articulación, unificación y ordenamiento de una política social, que contiene un abanico de estrategias públicas destinadas a promover la inclusión y cohesión social y, a garantizar el derecho a cuidar y recibir cuidados.

### Enfoque y diseño

En la presente investigación adoptamos un enfoque cualitativo, el cual enfatiza en la característica única, irrepetible y subjetiva del fenómeno explorado, por lo que no intenta arribar a leyes o generalidades (Cuenya y Ruetti, 2010). De esta forma, se busca comprender a los fenómenos dentro de su ambiente habitual, usando como datos descripciones de situaciones, personas, interacciones, documentos. Al recoger información de carácter subjetivo, sus resultados siempre se traducen en apreciaciones conceptuales pero de la más alta precisión posible con la realidad investigada (Behar Rivero,

2008). Es decir, los datos aportados por cada actor institucional fueron interpretados y analizados cualitativamente, para así comprender cómo cada uno percibe subjetivamente la realidad que lo rodea y lograr así comprender el fenómeno explorado.

A su vez, podemos considerar a este enfoque como naturalista ya que estudia a los objetos y sujetos en sus contextos naturales; aunque es preciso mencionar que este estudio se realizó en un ambiente laboral, por lo cual podría entenderse como un contexto habitual. A su vez, también como interpretativo debido a que busca encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen (Hernández Sampieri et al., 2008).

Nuestro estudio busca describir las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en los CC seleccionados de Zona Norte de la ciudad de Rosario, a lo largo de los meses julio y agosto del presente año. Por lo tanto, se considera a esta investigación como un estudio de campo, de alcance descriptivo, en tanto pretende caracterizar el fenómeno que se recorta y describir sus particularidades (Sabino, 1996). Además, constituye un estudio de tipo transversal, dado que aconteció en un tiempo y lugar determinado.

Es preciso mencionar que estos diseños deben ser flexibles dado que hay cuestiones que pueden ser definidas de antemano, y otras que deberán ser decididas a lo largo del proceso de investigación conforme a la realidad a investigar (Marradi et.al. 2007). Es por esto que a lo largo de nuestro estudio tomamos decisiones que requerían modificaciones de lo previamente planificado. Entre ellas, decidimos sumar más participantes a la muestra seleccionada, dada la posibilidad de acceso a los mismos y que consideramos que sus aportes serían pertinentes conforme al objetivo de nuestra investigación.

### Participantes

Hernández Sampieri (2010) señala que para seleccionar una muestra, definida como un subgrupo de la población, lo primero que hay que delimitar es la unidad de análisis (personas, organizaciones, periódicos, situaciones,

eventos). Es decir, según la construcción del problema a investigar y de los alcances del estudio, se seleccionará una determinada muestra. Una vez que se ha definido cuál será la unidad de análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada, y sobre la cual se pretenden generalizar los resultados. De esta forma, la población es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado.

En la presente investigación, para realizar el trabajo de campo, se escogieron cuatro CC del Distrito Norte de la ciudad de Rosario, que pertenecen a la Dirección General de Infancias y Familias, formando parte de la Secretaría de Desarrollo Humano y Hábitat de la Municipalidad de Rosario. Los centros seleccionados están ubicados en barrios vulnerables, a fin de propiciar el pleno ejercicio de los derechos de la comunidad.

Para realizar esta investigación, si bien en un primer momento se pretendía entrevistar a cuatro educadoras, cuatro coordinadores y el coordinador de Zona Norte, en el acercamiento al campo nos encontramos con otros actores institucionales cuyos aportes consideramos que serían pertinentes y significativos para el objetivo de nuestra investigación.

La muestra seleccionada es de tipo no probabilística, dado que la elección de los elementos no fue aleatoria sino que fue intencional, dependiendo de las características de nuestra investigación y el acceso a los participantes (Behar Rivero, 2008). La elección de la misma es significativa dado que determinados hechos deben ser pertinentes para dar cuenta de ciertas relaciones que se producen en un sistema social (Guber, 2004). Es decir, al seleccionar a los participantes que fueron parte de nuestra investigación, buscamos a aquellos actores institucionales que consideramos que sus aportes podrían ser más enriquecedores en cuanto al objetivo de nuestro estudio.

La muestra escogida para realizar esta investigación está integrada por trece participantes. Como mencionamos anteriormente, se nombraron a los CC con iniciales para preservar la identidad de las instituciones y participantes.

- CCLE: entrevistamos a la coordinadora y a dos educadoras de primera infancia.
- CCR: entrevistamos al coordinador y a dos educadoras de primera infancia.
- CCNA: entrevistamos a la coordinadora y a dos educadoras de primera infancia.
- CCLC: entrevistamos al coordinador y a una educadora de primera infancia.
- Participantes del Distrito Norte: entrevistamos al Coordinador General de Zona Norte y al Coordinador de Desarrollo Humano y Hábitat de Zona Norte.

En definitiva, los participantes se conforman por cuatro coordinadores (uno de cada institución), siete educadoras que están a cargo de espacios de primera infancia, el Coordinador General de Zona Norte y el Coordinador de Desarrollo Humano y Hábitat del mismo distrito.

### Instrumentos

El instrumento o técnica de recolección de información es definida como cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información. Es decir, es el procedimiento o forma particular de obtener datos (Fidias, 2012).

En la presente investigación, el instrumento de recolección de información que se utilizó es la entrevista, definida como una forma especial de encuentro, un diálogo, un intercambio al que se recurre con la intención de recolectar informaciones en el marco de una investigación (Marradi et. al., 2007).

El tipo de entrevista que se empleó es de tipo semiestructurada. La misma se basó en un cuestionario que conllevó preguntas que fueron de referencia para el entrevistador, siendo lo fundamental el guión de temas y objetivos que se consideraron relevantes para la investigación, pero presentando cierto margen de libertad y flexibilidad durante el desarrollo de la misma (Ander Egg, 2003). Este tipo de entrevistas nos permitió introducir

preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, con cierto margen de posibilidad a que pueda surgir algo nuevo en ese momento.

De esta manera, al realizar la entrevista de forma no estructurada, se posibilitó el despliegue del diálogo, en el cual surgieron nuevas preguntas o respuestas que no estaban pautadas de antemano y que fueron un gran aporte a la temática indagada. Consideramos que dicho instrumento es de mera importancia en la labor psicopedagógica, siendo una herramienta para obtener información relevante no solo acerca de un sujeto y su entorno, sino también sobre distintos espacios, situaciones, concepciones, puntos de vista u opiniones.

Los ejes que funcionaron como guía en las entrevistas realizadas, buscaron indagar las concepciones del juego de los actores institucionales, las características de las propuestas lúdicas desde los dispositivos que se llevan a cabo en primera infancia, las concepciones de aprendizaje de los entrevistados y los posibles aportes de la Psicopedagogía Comunitaria en relación a primera infancia, el juego y el aprendizaje. En caso que el lector desee leer las entrevistas puede encontrarlas en el apartado Apéndice del presente estudio.

### Procedimiento

En relación al ingreso al campo, Hernández Sampieri (2010) considera que la primera tarea es explorar el contexto que se seleccionó inicialmente. Esto significa visitarlo y evaluarlo para comprobar que es el adecuado y a su vez, considerar nuestra relación con el mismo y resolver cualquier situación que pueda obstaculizar el estudio. En esta investigación, tomamos contacto con los CC para posibilitar la realización de entrevistas a los participantes de la muestra seleccionados. Nos comunicamos por llamada telefónica tanto con el coordinador distrital como con los coordinadores de cada CC y las educadoras, a fin de comentarles acerca de nuestra investigación, solicitarles una entrevista y acordar día y horario para su realización.

Para calcular aproximadamente el tiempo que nos llevó la investigación y revalorar su viabilidad, se tuvieron en cuenta dos dimensiones esenciales con

respecto al ambiente: conveniencia y accesibilidad. La primera se refiere a si el ambiente definido contiene a las personas, situaciones, historias y/o vivencias que necesitamos para responder a las preguntas de investigación. La segunda, se relaciona con la posibilidad de que sea factible realizar la recolección de los datos y el acceso a los mismos. Se debe tener en cuenta que lograr el acceso al campo fue una condición necesaria para seguir con la investigación (Hernández Sampieri, 2010).

Dichas entrevistas, se realizaron de manera presencial y/o virtual en caso de ser necesario, con una duración aproximada de veinte minutos. Las mismas han sido registradas mediante grabaciones y notas de campo.

En total realizamos doce entrevistas, de las cuales cuatro fueron de manera virtual mediante la plataforma Google Meet, mientras que las restantes se llevaron a cabo de manera presencial en las instituciones correspondientes.

Con el fin de resguardar los datos ofrecidos por cada entrevistado/a, previo a la realización de las entrevistas, se les solicitó a los participantes que firmen un consentimiento informado. A su vez, en el desarrollo del presente estudio no se emplearon nombres propios de los entrevistados ni de las instituciones que brindaron aportes al estudio a fin de preservar su identidad.

#### Tratamiento de los datos

Una vez desgrabadas las entrevistas, se realizó un procedimiento de análisis de datos cualitativo, utilizando la técnica de análisis de contenido, mediante la cual se manipuló la información obtenida para establecer relaciones, extraer significados y sacar conclusiones.

Se llevó a cabo la reducción de datos mediante la separación de la información en unidades de contenido según criterios temáticos. Luego de separar los datos, se realizó el proceso de decodificación y categorización de la información, es decir clasificamos dichas unidades en función de las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
-------------------	----------------------

Concepciones acerca del juego que tienen los actores institucionales.	Significaciones que tienen las educadoras acerca del juego en la primera infancia.
	Significaciones que tienen los coordinadores acerca del juego en la primera infancia.
Particularidades de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en los espacios de primera infancia.	Tipos de propuestas lúdicas y materiales utilizados en sala.
	Acerca de la participación de las educadoras en los juegos.
Concepciones acerca del aprendizaje que tienen los actores institucionales.	Concepciones en torno al aprendizaje de los niños y niñas según a los entrevistados.
	Acerca del rol del adulto en los procesos de aprendizaje.
Posibles aportes de la Psicopedagogía Comunitaria en relación con la primera infancia, el juego y el aprendizaje.	Conocimientos y experiencias de las educadoras en relación al quehacer psicopedagógico.
	Aportes de la Psicopedagogía en el ámbito comunitario.
	Conocimientos y experiencias de los coordinadores en relación al quehacer psicopedagógico.
	Demandas en relación al aprendizaje en primera infancia según los coordinadores.

Para analizar los datos, seguimos un proceso de categorización deductivo, ya que las categorías fueron establecidas a priori, siendo nuestra

función adaptar cada unidad a una categoría ya existente (Rodríguez Sabiote, 2003).

## RESULTADOS

En el presente capítulo se analiza la información obtenida en las entrevistas realizadas a los actores institucionales de los cuatro CC seleccionados para nuestra investigación, ubicados en el distrito Norte de la Ciudad de Rosario. Los mismos, se componen por el Coordinador de Desarrollo Humano y Hábitat de Zona Norte, el Coordinador General de Zona Norte, cuatro coordinadores correspondientes a cada institución seleccionada y siete educadoras de primera infancia que desarrollan su trabajo en dicha institución.

A modo de organización y para facilitar la lectura del presente apartado, decidimos asignar abreviaturas que utilizamos a lo largo del análisis para nombrar a los entrevistados.

La referencia N1 corresponde al Coordinador de Desarrollo Humano y Hábitat de Zona Norte, mientras que N2, corresponde al Coordinador General de Zona Norte. Además, C1, C2, C3 y C4 corresponden a los coordinadores de los CC seleccionados de Zona Norte. Por último, nombraremos a partir de la abreviatura E1, E2, E3, E4, E5, E6 y E7 a las educadoras de primera infancia pertenecientes a cada institución.

## 1. Concepciones acerca del juego que tienen los actores institucionales.

### Significaciones que tienen las educadoras acerca del juego en la primera infancia

A lo largo de las entrevistas encontramos que cinco de las siete educadoras consideran al juego como medio que posibilita y favorece el aprendizaje en los niños y niñas de primera infancia. Una de las expresiones que reflejan esta significación es la de E1, quien sostiene *“El juego es la base fundamental para lo que tiene que ver con el aprendizaje y para todo lo que se va a abordar en cuanto contenido”*. A su vez, E6 expresa que *“el juego es totalmente necesario, a través del juego los chicos aprenden, hacen representaciones, imitan, cooperan, comparten, entonces digamos es su método de aprendizaje, es como ellos incorporan el conocimiento también”*. A partir de las expresiones de las educadoras, podemos inferir que el juego es considerado como potenciador de aprendizajes, en donde los niños están plenamente involucrados, aprenden, afrontan dificultades, se construyen y tienen la posibilidad de transformarse (Calmels, 2015).

Dos de las entrevistadas, además de vincular el juego con el aprendizaje, también mencionan la importancia de que el mismo esté atravesado siempre por el placer del niño o niña. Una de ellas es E7 quien expresa, *“El juego es primordial, es la única manera, la única forma que tienen los niños de adquirir conocimientos, aprender sobre cualquier cosa de la vida es a través del juego (...) Igual por vincularlo con el aprendizaje no quita que debe ser algo sumamente placentero para el niño y disfrutable, sino pierde ahí el sentido”*. A su vez E2 comenta que *“es la única forma de expresión que él tiene, digamos. Independientemente de que bueno que hable y se comunique y grite y lo haga de otra forma, o llore, el juego es un momento placentero. Generalmente para los niños en un momento placentero, donde él expresa todo y donde aprende y donde conoce”*. En relación a esto, Baraldi (1999) considera que el jugar no es una acción espontánea sino que es el efecto de un trabajo que el infante realiza, recreando su experiencia, relacionándose con

otros, la lengua, los aprendizajes y los objetos. Por esto, jugar es el hacer creador, placentero y singular de las infancias.

Otro de los aspectos que también fue mencionado por las entrevistadas, fue acerca del juego como posibilidad de expresión y socialización. E1 refiere que *“A partir del juego no solo se aprende sino también se socializa, que por ahí también es algo a lo que se apunta desde acá desde el Centro, la socialización, el expresarse, que tengan un espacio propio para desarrollarse, para entablar amistades también entre ellos”*. Así mismo, E4 menciona que *“Es la base de todo aprendizaje de ellos, y de socializar con sus compañeritos también”*. A su vez, E2 comenta que *“Es la forma en la que ellos expresan todo lo que les pasa”* y E3 expresa que *“el idioma de ellos por naturalidad”*.

Además, tres de las educadoras han comentado también la importancia del juego simbólico en la sala. E7 comenta *“en esta edad principalmente es el juego más simbólico, el juego viste mas de dramatizaciones, yo lo fomento porque aparte me encanta, entonces armamos la famosa casita, y ellos hacen el famoso -como si-, te sirven un cafecito, mate, acunan a un bebe, bien propiamente un juego simbólico”*. En coincidencia con esto, E6 comenta *“a través del juego los chicos aprenden, hacen representaciones, imitan, cooperan, comparten”*. A su vez, E2 da un ejemplo de una situación puntual visualizada en los juegos simbólicos, comentando *“El otro día me pasó que una nena, agarra un bebote y le da un chirlo y le dice a dormir y lo tapa. Bueno, ahí vos ves la conducta y le preguntas, ah bueno a ver ¿A vos cuando vas a dormir o no quieres dormir te dan un chirlo? Y eso lo ves a través de una acción que está representada mediante un juego”*. En relación a esto, considerando la investigación de Carrasco (2017) se ha demostrado el aporte del juego simbólico, característico en niños de tres y cuatro años, en el desarrollo social, permitiéndole desarrollar sus capacidades, valores, destrezas y descubrir su entorno. Como plantea Pain (1983), el juego no sólo consiste en ejercitar ciertas acciones o habilidades sino también en producir situaciones de manera simbólica, con el objetivo de poder darle un significado a esa situación.

También encontramos que E3 asocia al juego con apropiaciones de la vida diaria que forman parte de la cultura, al expresar *“Se trabaja a través de*

*los juegos hasta el hecho de poder tomar los utensilios para la comida (...) Si no nos involucramos en los juegos, no tenemos manera de hacer partícipes a ellos de la realidad y ahí también se van pasando todas las cuestiones, también de índole cultural a través de los juegos".* Aquí podemos pensar al juego como una de las maneras de participar el niño en la cultura, tal como lo entiende Vigotsky (citado en Baquero, 2000). Es decir, a partir de la experiencia lúdica, el niño construye saberes ligados a su realidad social y cultural, siendo indispensable para su desarrollo y apropiación de la cultura.

Luego del análisis de las entrevistas, pudimos visualizar que en las significaciones de las educadoras el juego es concebido como medio para el aprendizaje, en donde se ponen en juego la adquisición de normas culturales, como así también, la representación, la expresión y socialización con los otros, siendo considerado como una experiencia placentera para los niños y niñas.

#### Significaciones que tienen los coordinadores acerca del juego en la primera infancia

Tres de los coordinadores también asocian al juego con el aprendizaje y la socialización. Entre ellos, C4 expresa *"el juego posibilita el aprendizaje en todos los sentidos, es la base de casi todos los espacios socioeducativos que tienen que ver con eso, con habilitar el juego"*. Además agrega que *"en general los chicos cuando llegan a la sala de tres, es la primera experiencia en una institución porque bueno, al no tener otros espacios de socialización en el barrio, bueno, ahí tiene que ver poder trabajar esto, digamos el despegue con las familias, generar lazos con otros adultos referentes"*. A su vez, C1 también menciona la dimensión social del juego, diciendo que *"Es un espacio donde los chicos puedan interactuar, no solo comienzan a tener sus aprendizaje a través del juego de lo sensorial o espacial, no solo eso, sino que interactúan con otros"*. En relación a esta concepción, C3 aporta que *"Es un medio de socialización primario. El juego, es como un lugar de encuentro con el otro"*. Estas significaciones, podrían vincularse con la investigación realizada por Godoy (2000) quien concluye que las propuestas lúdicas promueven en los niños habilidades sociales y que el juego es sumamente importante debido a

que se aprende a través de él. Es decir, a partir de las expresiones de los entrevistados, se puede interpretar que consideran que el juego tiene un rol fundamental para el aprendizaje y el desarrollo social de los niños y niñas, ya que promueve la interacción con los pares y la construcción de nuevos lazos.

Otra de las concepciones que surgieron en torno al juego, es considerarlo como uno de los recursos con que cuentan las educadoras para llevar adelante diversas propuestas. C2 expresa que *“es una herramienta muy interesante que nunca se agota, que se puede trabajar con todas las edades, desde bebés hasta adultos y adultos mayores (...) creo que es esencial y sobre todo en estas instituciones que uno por ahí agota recursos, herramientas pedagógicas, y el juego siempre está vigente”*. A su vez, C4 comenta que *“El juego es nuestra mejor herramienta, creo que sin los juegos sería muy difícil poder pensar acá propuestas y el abordaje”*. En función de estas expresiones, se evidencia que el juego es un medio primordial con el que cuentan las educadoras para llevar a cabo el trabajo en la sala. En vinculación con esto, el estudio de Mena et. al. (2020) se propone indagar sobre el significado que le atribuyen al juego educadoras de niños menores de tres años, concluyendo que el juego frecuentemente es utilizado como estrategia pedagógica, quedando condicionado a lo que la educadora planifica, perdiendo de este modo su carácter de actividad natural en los primeros años de vida.

También, otra de las significaciones que surgieron refieren al juego como medio para construir herramientas que le posibiliten a los niños y niñas tener un mayor desenvolvimiento en la escuela. N2 menciona *“A lo que apuntamos es que a través del juego poder desarrollar la capacidad del niño y que pueda ingresar a la parte formal educativa (...) nosotros a través de hacer juegos con los colores, con los números, con los animales, todo eso va preparando a ese niño para que pueda llegar a esa sala de cuatro medianamente bien preparado”*. N1 coincide con dicha concepción y agrega que *“Todo lo que vos desarrollas como propuesta dentro de los centros, de no tenerlas, sobre todo en la primera etapa, es muy difícil que el niño llegue estimulado a la sala de cuatro, a la educación formal”*.

En función del análisis realizado, podría pensarse que existe coincidencia entre las significaciones que las educadoras y los coordinadores construyen en torno al juego, como posibilitador de aprendizajes y socialización. Asimismo, los coordinadores también se refirieron a la utilización del juego como medio para adquirir herramientas, para ampliar los recursos con que cuentan los niños y niñas previo al ingreso a la institución educativa formal.

## **2. Particularidades de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en los espacios de primera infancia.**

### Tipos de propuestas lúdicas y materiales utilizados en sala

A lo largo de las entrevistas y análisis, en relación a las propuestas lúdicas que se llevan a cabo, encontramos que tres de seis educadoras hacen referencia a un lineamiento general presentado por el municipio en el cual se basan para planificar las propuestas lúdicas, aunque luego cada una lo adapta en relación a las características del grupo. Esto se puede evidenciar cuando E2 dice *“se rige, digamos, por lo que son los lineamientos que presenta la provincia, pero cuando vamos a trabajar vemos que es lo que la cantidad de niños que tenemos la edad, vemos qué características tienen y nos manejamos de la misma forma”*. También E1 comenta *“Nuestra coordinadora nos da un lineamiento general y después nosotras cada una por sala armamos una planificación no tan estructurada porque lo fundamental acá no es lo pedagógico sino que tiene que ver con otro aspecto, y después según lo que cada una va preparando me pongo de acuerdo con mi paralela y tratamos de ir más o menos a ritmo en las dos salas”*. En coincidencia con esto, N1 sostiene *“La propuesta programática esta bajada lineal para todos los centros (...) en lo que sea primera infancia, salita de tres, la línea programática de trabajo es para todos por igual. Después en el día a día, cada educador va armando la dinámica de acuerdo a su trabajo o a como viene armada la planificación anual del centro”*.

En concordancia con esto, creemos interesante tomar las palabras de E4 quien menciona una propuesta anual específica llevada a cabo en sala. *“Tenemos una planificación que se basa en el libro el monstruo de los colores, donde trata todo el tema de las emociones de los niños, entonces bueno basándonos en ese libro empezamos a hacer actividades. Después vamos haciendo otras propuestas, esta el juego en la sala, el juego de construcción, el juego de cocinita, viste de los roles, y después bueno juegos tranquilos como se los dice, los daki, ladrillitos, todo eso”*.

En cuanto a los tipos de propuestas lúdicas, se pudo visualizar que las mismas son definidas por las educadoras a partir de los objetivos que se plantean, las características del grupo y los materiales disponibles que consideran pertinentes. En relación a esto, C3 expresa *“se trabaja mucho con el juego, con diferentes herramientas digamos también desde lo artístico, con la música, con la plástica y uno de los focos también es lo nutricional”*. También C1 comenta *“el tema del juego o diferentes cuestiones más artísticas, más que nada en el aprendizaje, la ténpera, la plastilina; el juego, atraviesa, se aprende jugando”*

Si bien todas las educadoras se basan en lineamientos generales para llevar a cabo las propuestas lúdicas, luego hacen la adaptación de acuerdo a los objetivos que se proponen en función del tipo de población que reciben. E7 plantea que se piensan propuestas lúdicas desde su rol, pero otorgando a los niños y niñas la posibilidad de elección libre. *“Se arman las propuestas de juego que en general de acuerdo a la cantidad que vienen les organizo digamos, pongo dos propuestas para que cada uno pueda elegir digamos, y sino trato de que por lo menos sean tres propuestas ya que la sala es amplia entonces bueno, como distintos rincones, entonces se organizan tres propuestas y cada uno va optando y eligiendo dónde quiere estar”*. Como así también, E3 menciona al desarrollo del juego libre cuando dice *“Después de sostener una instancia de un desayuno en donde ahí trabajamos la comensalidad, después de eso se da un espacio de un juego libre”*. A su vez, E6 expresa *“Los chicos tienen un rato de juego libre, en esos juegos libres hay diferentes propuestas, hay juegos en el piso y juegos sobre la mesa, donde los*

*juegos sobre la mesa son más guiados, como rompecabezas, armado de cosas, hacemos un rato de algún tipo de pintura, algo que tenga que ver con el dibujo, después de pintar hacemos algunos juegos un poco más que tengan que ver con lo motriz y después salimos al patio".* En vinculación a esto, creemos conveniente mencionar los aportes de Aizencang (2005) quien considera al juego como una actividad libre, elegida por el sujeto que juega, remarcando la importancia de que el juego no responda a mandatos ni necesidades de otros, siendo la libertad la característica más importante de la actividad lúdica. En coincidencia con esto, Scheines (1981) plantea que el juego es un espacio de libertad y poder que tienen los niños, en donde inventan un mundo a su dimensión, en donde son libres, poderosos y nadie les está indicando lo que tienen que hacer. De esta manera, podemos inferir que si bien se presentan propuestas lúdicas planificadas por las educadoras, se le ha otorgado importancia al juego libre, siendo fundamental la iniciativa propia del niño o niña. En vinculación a esto, Naranjo y Panozzo (2020) a partir de su estudio sugieren que cuando los niños se encuentran en libertad para poder crear y transformar sin indicaciones, se potencia al juego simbólico.

En cuanto a los materiales con los que cuentan las educadoras en la sala, todas han mencionado gran variedad de recursos. Uno de los comentarios que lo reflejan es el de E1 quien dice que *"Como recurso por ejemplo utilizo mucho lo que son los títeres, cuentos. Tienen un montón de juguetes que son para desarrollar lo que es la creatividad, como bloques, maderitas, también tienen autitos, tienen muñecos más específicos, muñecas, cosas para jugar a la cocina, ese tipo de cosas y también jugamos mucho con telas, con cintas. Hemos hecho pelotitas con papel para que no rompan vidrios y también tratamos de reciclar algunas cosas para jugar (...) Hay veces que tienen más preferencia por jugar con bloques, hay otras veces que prefieren jugar con plastimasa sentados a la mesa. Tenemos cortantes de moldecito, palitos para amasar, les gusta mucho trabajar con eso".*

En relación a lo mencionado anteriormente, podemos inferir que los materiales con los que cuentan en la sala, permiten llevar a cabo diversas propuestas lúdicas y a su vez, que en los juegos libres los niños y niñas

cuentan con diferentes recursos, juegos y juguetes para utilizar en función de su propia iniciativa. Esto favorece en los mismos la posibilidad de elegir, la creatividad, la imaginación, la interacción con pares, la capacidad de planificación y el lenguaje.

#### Acerca de la participación de las educadoras en los juegos

Por un lado, cuatro de las siete educadoras han comentado que se involucran en el juego dependiendo de la situación y la demanda del niño o niña. E7 comenta *“Por momentos uno tiene que ir viendo si toca correrse o si toca intervenir (...) de repente pasan cosas interesantes sin la intervención, y por momentos sí hay que intervenir porque de repente están con los bloques, los ves que hacen una torre y derrumbarla entonces para que empiece a pasar algo un poquito más interesante tenes que intervenir, no se armando las calles para los autitos o decir acá podemos hacer una casita, y hacer todo el diálogo. Me involucro como si fuera una niñita, y así en todos los juegos digamos.”* A su vez, E2 manifiesta que *“A veces también según el niño, algunos chicos por ahí necesitan que vos los acompañes a jugar, que te sientes con ellos, que le digas bueno a ver, mira, agarralo, mira cómo hace (...) A veces, también me separo y veo cómo ellos se comportan ante la presentación de algún objeto nuevo. Me gusta ver cómo se relacionan con sus compañeros, a veces hay que decir, bueno, a ver, no tenés que jugar siempre con un adulto, que muchos chicos siempre buscan una referencia adulta para jugar, no lo hacen solos, y también les cuesta involucrarse con sus pares o personas de su misma edad, entonces por ahí esta bueno no meterse tanto y verlo desde afuera”.*

Por otro lado, el resto de las educadoras mencionan siempre involucrarse en los juegos. Una de ellas es E3 quien comenta *“Uno es el nexo enriquecedor de esos juegos dramáticos y también de mediador porque están en un continuo yo yo, entonces siempre uno es mediador de esas situaciones va guiando cómo solicitar un juguete, como pedirlo, como no. Y también va derivando roles para que empiecen a generar un juego colectivo, porque si no es un juego paralelo en un espacio”. También E5 expresa “Siempre, me bajo a la altura de ellos o sea soy un chico más”. En relación a esto, Ruiz de Velasco y*

Abad (2020), en su investigación constatan que los adultos referentes, mediante sus acciones en los juegos de los niños, contribuyen a aumentar el interés, la participación y el disfrute compartido entre ellos.

Podemos inferir que la participación de las educadoras en los juegos de los niños y niñas, tienden a enriquecer el diálogo, la imaginación, el pensamiento, potenciando las acciones que se presenten, dando cuenta la importancia de poder acompañarlos, pero a su vez, pudiendo identificar las situaciones en que es necesario pasar a segundo plano, quedando en un lugar más de observadoras, donde predomine el juego propio del niño o niña con sus pares.

En síntesis, teniendo en cuenta la categoría de análisis acerca de las particularidades de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en los espacios de primera infancia, encontramos que si bien todas las educadoras se basan en lineamientos generales para llevar a cabo las propuestas, luego hacen la adaptación de acuerdo a los objetivos que se proponen y el tipo de población que reciben. A su vez, los niños y niñas en sus juegos cuentan con diversos recursos, juegos y juguetes teniendo posibilidad de elegir, y las educadoras se encuentran dispuestas a participar en sus experiencias lúdicas a fin de enriquecerlas, pero pudiendo identificar las situaciones en que es necesario pasar a segundo plano para priorizar el juego propio del niño o niña con sus pares.

### **3. Concepciones acerca del aprendizaje que tienen los actores institucionales.**

#### Concepciones en torno al aprendizaje de los niños y niñas según los entrevistados

Si bien algunas de las educadoras mencionan que en ocasiones el aprendizaje puede dirigirse a cuestiones pedagógicas formales, se evidencia que la mayoría de ellas consideran que el mismo excede lo estrictamente formal, manifestando que en el CC se aprende constantemente. En relación a esto, E2 expresa que *“A veces se da con una intención pedagógica más*

*directamente. Se prepara alguna actividad puntual, pero yo creo que en cualquier momento está aprendiendo*". En coincidencia con esta perspectiva, E1 comenta *"Aprender se aprende todo el tiempo, desde el saludar y decir buen día está aprendiendo, lo que es la cortesía y a partir de ahí bueno en todo momento"*. E3 también concuerda en que se aprende constantemente, *"En todas las situaciones, inclusive hasta en las actitudes de nosotros, porque nos leen constantemente, así que ya desde el hecho de que alguien entra a la sala y que uno lo reciba, con un -buenos días, gracias, hasta luego- ellos ya están aprendiendo. Ellos van absorbiendo todo, creo que ellos están en continuo aprendizaje y sobre todo en esa edad"*.

Con respecto a las respuestas de los coordinadores, encontramos coincidencias en relación al discurso de las educadoras, ya que tres de ellos también consideran que los niños y niñas aprenden continuamente en los CC, en diversas situaciones. Uno de ellos es C1 quien expresa *"Se aprende en todo momento. Desde la llegada, el saludo, la ronda, el cantar, desde el juego libre o algo más dirigido siempre están aprendiendo"*. En concordancia con esto, C2 comenta *"Todo el tiempo. Desde cómo se presenta, como los hace entrar a la institución, el trato, nosotros tratamos de ahondar un poco en la calidad de lo humano básicamente"*.

En relación a los fragmentos seleccionados anteriormente, se puede evidenciar que los CC constituyen uno de los ámbitos que colabora con la constitución del sujeto y la construcción de aprendizajes tanto formales como no formales. En el discurso de los entrevistados se refleja que el proceso de aprendizaje está estrechamente vinculado con la educación, tal como lo entiende Müller (2012), dado que el mismo se inscribe en la dinámica de la transmisión social, histórica y cultural, que constituye la definición más amplia de la palabra educación, colaborando en la constitución de las subjetividades y los procesos de enseñanza.

#### Acerca del rol del adulto en los procesos de aprendizaje

Cuatro de las educadoras han mencionado que el rol del adulto consiste en favorecer los procesos de aprendizaje en los niños y niñas. Entre ellas, E3

menciona *“uno es el nexo enriquecedor de los juegos dramáticos y también de mediador porque están en un continuo yo, entonces siempre uno es mediador de esas situaciones va guiando cómo solicitar un juguete, como pedirlo, como no. Y también va derivando roles para que empiecen a generar un juego colectivo, porque si no es un juego paralelo en un espacio”*. En concordancia con esta idea, E5 expresa *“Nosotros le ponemos límites y al ponerle límites saben que hay cosas que se pueden hacer, que están bien y de lo que no se puede hacer. Osea, desde que entran hasta que se van”*. En vinculación a esto, también E6 comenta acerca del rol del adulto expresando, *“siempre estoy digamos intercediendo muchas veces cuando hay alguna situación en donde sea necesario como por ejemplo si algún niño quiere jugar con ese juguete entonces bueno el hecho de tener que compartirlo o saber esperar para que me lo preste”*.

Por su parte, E7 se refiere al aprendizaje como un proceso en el que el adulto cumple un rol fundamental. *“Aprender concretamente me parece que es un proceso, no se si hay un momento, pero bueno todo lo que uno hace, las propuestas que ofrece, es considerando que algo está aprendiendo (...) cuando intervinis apuntas a que justamente acontezca este aprendizaje, pero sí, lógico que es un proceso, o que también se “corrobora” entre comillas cuando una ve que después de unos ciertos meses o cierto tiempo un mismo juego, material o recurso tiene otra función y pasa a ser otra cosa distinta a lo que era antes”*.

Estas perspectivas de las educadoras podrían vincularse con los aportes de Dabas (1998), quien conceptualiza el aprendizaje como un proceso mediante el cual un sujeto en su interacción con el medio y en función de sus necesidades, incorpora información y realiza transformaciones. En el discurso de los entrevistados, se refleja que consideran al aprendizaje como posibilitador de transformaciones, en el cual los adultos colaboran desde su rol como mediador del mismo.

En función de las significaciones de los entrevistados, se evidencia que los niños y niñas que asisten a los CC construyen aprendizajes en interacción con otros y a su vez con los objetos que lo rodean, los cuales va a manipular, explorar e indagar para comprender su función. Es decir, a partir de las

situaciones que se le presenten, el niño o niña va a actuar de una determinada manera, en función de sus intereses, generando transformaciones a partir de los saberes que va apropiándose. Creemos conveniente tomar los aportes de Fernández (1999), quien menciona que el aprendizaje es un proceso de matriz vincular y lúdica, en el cual se pone en juego el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo de los sujetos involucrados. Como se refleja en el discurso de los entrevistados, el aprendizaje de los niños y niñas está transversalizado por una particular ubicación vincular y social, en el mismo se involucra dimensión del deseo y la inteligencia, a su vez, el cuerpo atraviesa los procesos de aprendizaje, tanto de los niños y niñas como del adulto que actúa como mediador para favorecerlo. Así mismo, tomando los aportes que realiza Toapanta (2021) al concluir su estudio, el docente de educación inicial deberá innovar la manera de aplicar el juego de representación con los infantes, siendo más dinámico para que alcancen a desarrollar el pensamiento creativo.

Concluyendo con esta categoría, encontramos que los actores institucionales consideran que el aprendizaje excede lo estrictamente formal, manifestando que en los CC se aprende constantemente, siendo ámbitos que colaboran con la constitución del sujeto y la construcción de aprendizajes tanto formales como no formales. Los entrevistados también consideran que el rol del adulto es crucial ya que actúa como mediador para favorecer y potenciar procesos de aprendizajes.

#### **4. Posibles aportes de la Psicopedagogía comunitaria en relación con la primera infancia, el juego y el aprendizaje.**

##### Conocimientos y experiencias de las educadoras en relación al quehacer psicopedagógico

Ante la pregunta acerca de si conocen de qué se ocupa la Psicopedagogía, por un lado, dos de las educadoras manifiestan no saber, interesándose en ampliar sus conocimientos sobre nuestra profesión. Una de ellas fue E2 quien comenta *“En parte osea como que, siempre escuchas hablar*

*de los psicopedagogos y como van acompañando a los educadores o a los niños (...) Me gustaría saber que estudian específicamente, yo creo que debemos tener un montón de cosas relacionadas, pero no se". A su vez, E3 también manifiesta no saber acerca de la Psicopedagogía al expresar "Eh... no, a ver si me lo aclaran."*

Por otro lado, cinco de las siete educadoras dicen tener alguna referencia acerca de qué se trata la Psicopedagogía. Entre ellas, tres lo asocian con discapacidad, sin embargo, una de ellas reconoce la amplitud de nuestra disciplina expresando, *"Em si conozco, en realidad no en su totalidad. Conozco porque tengo una compañera que es psicopedagoga, ella trabaja con discapacidad en su consultorio digamos, se que no se limita a la discapacidad la Psicopedagogía pero bueno es el conocimiento medio vago que tengo"* E7. Las otras dos educadoras, en su discurso asocian la Psicopedagogía con el Trastorno del Espectro Autista. E4 menciona *"Si si, si porque yo he tenido casos de chicos con diferentes dificultades, autismos he tenido casos y la verdad que si me aportaría a mi desde la mirada, digamos de la Psicopedagogía"*. En coincidencia con esto, E5 expresa *"Casualmente yo tengo un nene que para nosotros, para mí y para mi compañera tiene un principio de autismo"*.

Por último, E6 vincula nuestra disciplina al ámbito educativo, tanto formal como no formal, al decir *"creo que hace falta en muchos lugares un psicopedagogo, porque justamente aporta a la enseñanza cuestiones que nosotros desde la docencia no la podemos hacer porque primero que nos abrumba la cantidad de niños con los que trabajamos entonces no podemos detenernos en aquel que necesita ese apoyo, entonces alguien que se dedique un poquito más a determinados casos, creo que es sumamente necesario y creo que falta bastante en todo lo que es el sistema educativo en general, formal y no formal"*.

En cuanto a las experiencias laborales con un profesional de la Psicopedagogía, tres de las siete educadoras manifestaron haber tenido alguna experiencia de trabajo con una psicopedagoga, considerándolo enriquecedor. Una de ellas es E1, quien comenta *"Es muy positiva, porque hay veces que*

*nosotras como docentes de nivel inicial tenemos cierta limitación en cuanto a algunas cosas y esta bueno charlar algunas cuestiones que surgen en la sala o que surgen con algún niño en particular y lo podemos charlar con la psicopedagoga y está bueno porque por ahí nos orienta un poco más o por ahí nos hace ver cosas que no estábamos viendo y decís guau es verdad, entonces es muy bueno el trabajo en conjunto”. En coincidencia con esto, E7 expresa “Si super enriquecedora (...) estuvo muy bueno, también la mirada que puede tener una psicopedagoga sobre la grupalidad y sobre las particularidades de cada niño obviamente es diferente, es otra mirada a la que tiene una docente no? Entonces todas las miradas suman obviamente”. A su vez, en función de su experiencia, otra de las educadoras refiere al quehacer psicopedagógico al ámbito educativo formal. “Yo trabajaba antes en un jardín donde había un gabinete psicopedagógico, siempre se trabajaba que había una cuestión en particular. Si, teníamos por ahí chicos que estaban integrados (...) Me daba por ahí otras ideas de actividades que podíamos plantear dentro de la sala para poder mantener cierto orden digamos. No solo orden sino que por ahí también se adaptan muchas actividades, pero ya te digo siempre que hay un problema, no un problema, una situación puntual o que se diferencia del resto del grupo” E2.*

En relación a esta subcategoría, si bien la mayoría de las educadoras han podido mencionar algunos saberes acerca del quehacer psicopedagógico, consideramos que ha sido de manera muy reducida, asociando nuestra disciplina sólo con el ámbito educativo o a la discapacidad, lo cual evidencia la falta de información que hay acerca de la amplitud de la Psicopedagogía.

#### Aportes de la Psicopedagogía en el ámbito comunitario

Al indagar acerca de la posible inserción de la Psicopedagogía en los CC, encontramos que aquellas educadoras que mencionaron conocer acerca de la disciplina, todas consideran que sería enriquecedor y necesario el trabajo psicopedagógico en los CC. Esto se evidencia en el comentario de E1 quien dice “En poder tener ese apoyo que por ahí uno como docente reitero no solo tenemos un pantallazo general de lo que es la psicología, la pedagogía y todo,

*como que esto es más específico y se trabaja articuladamente muy bien”. Así mismo, E4 menciona “Si si, yo creo que si, ya te digo, nos ayudarían y nosotros también a ellos en el sentido de que vean cómo se comporta con el otro. Está bueno que conozca su grupo, su lugar de donde él está la mayor parte del día también, está bueno eso, me parece que sí”. A su vez, E7 expresa “Si ni hablar, estaría buenísimo (...) Y si pudiera llevarse adelante una propuesta más lúdica con la psicopedagoga involucrada sería fantástico, pero si eso no fuera posible, yo creo que ya con un lugar más de observación de lo que va aconteciendo entre el niño o las particularidades o más a nivel grupal sería riquísimo”.*

En cuanto a aquellas dos educadoras que han manifestado no saber acerca del quehacer psicopedagógico, luego de sus inquietudes sobre la disciplina y de haber dialogado con ellas, han llegado a la conclusión que sería necesaria su inserción en los CC. E2 expresa *“La verdad que si me haría falta. En mi sala me vendría de diez esto”*. También E3 menciona *“Sí, porque aparte creo que obviamente desde su espacio ustedes tienen otra mirada que por ahí no es la que tenemos nosotros plenamente”*. Además, agregó que sería importante el aporte del psicopedagogo en función al trabajo con el adulto referente de los niños y niñas que asisten al CC. *“Creo que al adulto le faltan herramientas para poder acompañar esta niñez. Creo que eso tendría que ser un foco importantísimo. A lo mejor en otros espacios, hay otras realidades porque esas familias tienen, están abocadas y pudieron a lo mejor tener el acceso a otras herramientas, que no es el caso de estas familias con las que trabajamos en esta comunidad. Creo que hoy en día es el hecho de trabajar con el adulto que acompañe a ese niño”* E3. Es decir, el trabajo psicopedagógico no solo fue asociado con niños, sino también con sus adultos referentes. Tal como menciona Juárez (2012), la Psicopedagogía Comunitaria se ocupa del aprendizaje, cualquiera sea la edad y pertenencia social de los sujetos, hablamos de aprendizajes múltiples y diversos que trascienden el ámbito educativo formal y que remiten a aprendizajes de la vida, en la vida y para la vida.

Como sostienen las educadoras, el profesional de la Psicopedagogía desde su especificidad podría hacer aportes valiosos desde una mirada

complementaria y el trabajo en conjunto. En función a esto, como plantea Fernández (1999), la Psicopedagogía Clínica tiene sus propios dispositivos de interpretación e intervención, y al abarcar a una problemática compleja y abarcativa como es el aprendizaje, necesita del diálogo interdisciplinario, corriéndose del posible deseo de monopolizar la intervención.

Consideramos que la Psicopedagogía Clínica busca enfatizar en la singularidad de cada niño o niña, desde una mirada compleja y contextualizada para construir intervenciones desde las posibilidades en las que el ámbito socio-cultural lo permita, y requiriendo del diálogo interdisciplinario para abordar las diferentes problemáticas que se presenten.

#### Conocimientos y experiencias de los coordinadores en relación al quehacer psicopedagógico

En relación al quehacer psicopedagógico todos los coordinadores han coincidido en que no hay cargos públicos de Psicopedagogía en los CC, por lo que sería necesario su incorporación, aunque la mayoría lo vinculan con el ámbito de salud. Entre ellos, C4 menciona *“No, en ninguna institución hay psicopedagogos (...) Tal vez no sé si sería necesario que esté en el Centro, sí creo que en los equipos de salud deberían estar. Acá el vínculo con el centro de salud es tan bueno y se labura tan bien que la interdisciplina funciona. Entonces pienso que si se sumaría la figura del psicopedagogo, creo que aportaría un montón”*. En concordancia con esta idea, C3 dice *“No, no, no. No está pensado en la estructura de los centros cuidar un psicopedagogo. A ver... se evalúa en el trabajo del Centro de Salud”*. A su vez, C1 comenta *“Sí, es una demanda importante, no sé si para trabajar en la institución, pero sí por ejemplo en los Centros de Salud y poder hacer ese nexo esa red con los centros de salud”*.

Como expresa N1, *“No tenemos dentro de la estructura hoy de los centros psicopedagogos sobre el trabajo profesional dentro de los centros. Si por ahí lo articulamos mucho con lo que sea salud y demás digamos”*. Además, C2 también coincide en que sería enriquecedor la inserción de la Psicopedagogía en el ámbito de la salud, y agrega también que sería necesaria

su incorporación en el ámbito educativo formal para trabajar de manera articulada. *“La última vez que tuvimos contacto con una psicopedagoga, fue con una chica que estaba trabajando en una institución privada de la zona norte, y hemos tenido algunas derivaciones pero no, la verdad que es necesario, a nivel de efectores de salud sobre todo, o dentro de los colegios y escuelas. Para mí es vital y esencial”.*

En relación a lo mencionado anteriormente, la mayoría de los coordinadores consideran que la Psicopedagogía debería insertarse en los Centros de Salud y no en los Centros Cuidar. En relación a esto, consideramos que el trabajo psicopedagógico sería interesante en ambas instituciones, para el abordaje de diversas situaciones y demandas que nos interpelan, desde la prevención y la promoción de procesos de aprendizaje saludables. Como señala Antelo (2007), la Psicopedagogía Comunitaria permite detectar precozmente situaciones de riesgo, fortalecer factores protectores, promover intervenciones, diseñando dispositivos que promuevan el desarrollo del potencial humano.

#### Demandas en relación al aprendizaje en primera infancia según los coordinadores

Se evidencia que ninguno de los coordinadores mencionan problemáticas en relación al aprendizaje en primera infancia, pero si asociaron otras demandas en relación a esta franja etaria. Una de las más recurrentes fue acerca de las dificultades en los vínculos. C2 menciona *“Lo vincular, digamos, es una problemática que nosotros vemos de manera reiterada ya hace varios años, con que el adulto, sea la mama, papa, abuelo, abuela, tío tía, no terminan de asimilar el compromiso y responsabilidad de criar a un niño, a una criatura. Igualmente no es una cuestión particular de la familia con la que trabajamos sino que es una problemática a nivel generacional, social”.* En concordancia con esto, C3 también comenta problemáticas en cuanto a los aspectos vinculares y agrega que se encuentran con dificultades en el habla. *“Estamos teniendo más chicos con retraso madurativo del habla, estamos teniendo más chicos con cuestiones de lo vincular muy fuerte”.* A su vez, C4 dice *“Sí*

*fundamentalmente en el habla. Los niños que ingresan por ahí no teniendo algunos hablando muy poco como muchas cuestiones fonoaudiológicas”.*

Otra de las demandas frecuentes que han comentado los coordinadores, están ligadas a problemáticas de aprendizaje escolar, lo cual no corresponde a la primera infancia. N1 expresa *“Ahora, a diferencia de la segunda infancia, donde por ahí dada las edades ya del nivel educativo de los niños, si tenemos cierta demanda de lo que sea apoyo escolar, apoyar a esos niños para que no dejen”.* Coincidiendo con esto, C2 menciona que *“La mayoría de los chicos que vienen de la segunda infancia tienen muchas dificultades con la cuestión educativa, y no hay un compromiso por parte de la familia de tener un respaldo por ejemplo”.* Asimismo, C1 comenta *“La demanda está más quizá con la segunda infancia, digamos esto cuando es la primaria, secundario, más que nada me parece con la primaria, la necesidad digamos de... que sale por un lado digamos lo que es específico del aprendizaje, digamos lo que es apoyo escolar y por el otro lado, esta cuestión de cómo articular más lo actitudinal o todo lo que le está pasando al pibe con el aprendizaje digamos con el contenido”.* De igual manera, C3 expresa *“Estamos con una demanda, chicos que con once años no leen, no escriben. Inclusive les cuesta vincularse digo, estamos haciendo una propuesta de trabajo de uno a uno con algunos niños”.*

En función al análisis realizado, encontramos que los coordinadores no mencionan demandas referidas al aprendizaje en primera infancia, pero sí asocian problemáticas de aprendizaje en segunda infancia, ligadas a la escolarización. En cuanto a las demandas en primera infancia, sólo hacen referencia a otras problemáticas como dificultades en los vínculos y en el habla.

A partir de indagar acerca de posibles dificultades en el aprendizaje y de que los coordinadores manifiestan que en los CC se encuentran con pedidos de apoyo escolar en niños y niñas de segunda infancia, nos surge el interrogante si ¿se refleja una tendencia a asociar el término aprendizaje con escolarización? En concordancia con esto, Escalante y Giuliano (2020) en su estudio encuentran que en el discurso de los actores institucionales frecuentemente se genera una vinculación entre los aprendizaje y la

escolarización, dando por hecho que los aprendizajes sólo se construyen en las instituciones escolares.

Concluyendo con esta categoría, consideramos que uno de los aportes que podría hacer la Psicopedagogía Comunitaria en los espacios de primera infancia, es abordar en conjunto con los actores institucionales aquellas problemáticas que se presentan para construir herramientas que favorezcan procesos de aprendizaje en niños y niñas y su desarrollo integral, desde una mirada preventiva. A su vez, acompañar a las educadoras en la sala y la planificación de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo, desde un trabajo articulado y en conjunto con las mismas.

## REFLEXIONES FINALES

En este capítulo se desarrollarán las reflexiones finales del presente estudio, las cuales son parciales, abiertas a ser repensadas, cuestionadas, teniendo en cuenta que las mismas se encuentran atravesadas por nuestra subjetividad, la cual se ha visto implicada en la construcción de nuestra investigación, cuyo objetivo general es analizar las propuestas lúdicas que se desarrollan en espacios de primera infancia, en cuatro Centros Cuidar (CC) de Zona Norte de la ciudad de Rosario.

Consideramos oportuno mencionar que consideramos al juego como constitutivo en el desarrollo infantil, tanto a nivel subjetivo como social, cognitivo, emocional, psicomotor y del lenguaje, siendo el mediador a partir del cual los niños y niñas aprenden, construyen su cuerpo, comparten un espacio y un tiempo con otros, exploran el mundo, se expresan, se divierten y son libres. Por lo tanto, no podemos pensar a las infancias por fuera del juego, siendo este uno de los derechos que debe ser garantizado.

Entendemos que la experiencia lúdica promueve en los niños y niñas procesos de aprendizaje y contribuyen a la construcción subjetiva. Al hablar de aprendizaje nos referimos a un proceso amplio y complejo, que no abarca solamente contenidos formales que se abordan desde las instituciones educativas sistemáticas, sino que se da de manera intersubjetiva en todos los ámbitos por los que transita el sujeto, siendo los CC una de las instituciones que intervienen en su construcción.

A partir de los datos obtenidos en el Trabajo de Campo y su análisis con categorías del Marco Teórico y los Antecedentes, se pudo evidenciar que la mayoría de los entrevistados conceptualizan al juego como medio para el aprendizaje, como así también, han mencionado al mismo como posibilidad de expresión, socialización y como un recurso pedagógico fundamental con que cuentan las educadoras para llevar a cabo determinadas propuestas. Algo que creemos pertinente resaltar, es que fueron escasas las respuestas de los entrevistados que mencionan la importancia de que el juego esté atravesado por el placer del niño o niña. Esto nos invita a preguntarnos acerca de qué

significado le otorgan los actores institucionales al juego. ¿Es concebido como propio de las infancias, que debe estar atravesado por el placer y disfrute?

A su vez, sólo una de las educadoras ha relacionado al juego con la cultura, refiriéndose a las apropiaciones de herramientas y valores que forman parte de la sociedad y la cultura, y que el niño o niña adquiere mediante la experiencia lúdica. Asimismo, los coordinadores también se refirieron a la utilización del juego como modo preventivo, para ampliar los recursos con que cuentan los niños y niñas previo al ingreso a la institución educativa formal y reducir posibles dificultades de aprendizaje escolar.

En cuanto a las particularidades de las propuestas lúdicas, se evidencia que las educadoras se rigen por un lineamiento general que luego cada una lo adapta, dependiendo los objetivos planificados y las características del grupo. A su vez, algunas de ellas han hecho referencia al juego libre, manifestando que en los CC se ofrecen situaciones que permiten a los niños y niñas elegir sus juegos de acuerdo a sus intereses.

Además, tanto las educadoras como los coordinadores, hicieron referencia a la variedad de recursos y materiales con que cuentan en la sala y que son utilizados en las propuestas lúdicas. Los mismos constituyen materiales tanto figurativos (autitos, muñecas, elementos de la cocina) como no figurativos (plastilina, témperas, telas, cintas). Podemos inferir que estos permiten llevar a cabo diversas propuestas lúdicas y a su vez, que en los juegos libres los niños y niñas cuentan con diferentes recursos, juegos y juguetes para utilizar por su propia iniciativa, teniendo la posibilidad de elegir. Además, las educadoras se encuentran dispuestas a participar en sus experiencias lúdicas, pero pudiendo identificar las situaciones en que es necesario pasar a segundo plano para priorizar el juego propio entre pares.

En relación a las concepciones de aprendizaje que tienen los entrevistados, se pudo evidenciar que los CC constituyen uno de los ámbitos que colabora con la constitución del sujeto y la construcción de aprendizajes tanto formales como no formales. Esto se puede ver reflejado en el discurso de los actores institucionales, quienes manifiestan que el proceso de aprendizaje

está estrechamente vinculado con la educación, haciendo énfasis en su construcción continua, más allá de los contenidos ligados a la escolarización.

Uno de los temas que frecuentemente mencionaron los entrevistados fue el aprendizaje de hábitos y rutinas como uno de los ejes fundamentales que se apunta a trabajar desde el CC. A su vez, se evidencia que el adulto cumple un rol fundamental en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, tendiendo a que los mismos construyan saberes en interacción con otros y a su vez con los objetos que lo rodean, los cuales va a explorar, indagar y manipular para comprender su función.

En relación a lo mencionado anteriormente, se evidencia que las propuestas lúdicas llevadas a cabo en los CC promueven procesos de aprendizaje en los niños y niñas de primera infancia, siendo los adultos quienes cumplen un rol fundamental al ser mediadores del mismo para favorecerlo. Se refleja que en las situaciones lúdicas se pone en juego la dimensión del deseo y la inteligencia, y a su vez, el cuerpo el cual atraviesa las experiencias de juego, tanto de los infantes como del adulto que mediante sus acciones busca que estos realicen transformaciones y potencien sus aprendizajes.

Respecto a la Psicopedagogía y su especificidad disciplinar, encontramos que los entrevistados han manifestado cierto desconocimiento de nuestra labor, relacionándola solamente con el ámbito educativo formal o de la salud. Se evidencia entonces, que si bien la mayoría de los actores presentan algún conocimiento acerca de nuestra disciplina, sus nociones fueron muy acotadas, por lo que creemos que es necesario visibilizar más nuestra labor, a partir de nuestra presencia en distintos escenarios posibles de inserción, dando a conocer nuestra especificidad.

Además, la mayoría de los coordinadores manifestaron que la Psicopedagogía debería insertarse en los Centros de Salud y no en los Centros Cuidar. En relación a esto, creemos que el trabajo psicopedagógico sería interesante en ambas instituciones, para el abordaje de diversas situaciones y demandas que nos interpelan, desde la prevención y la promoción de procesos de aprendizaje saludables.

Consideramos que uno de los aportes que podría hacer la Psicopedagogía Comunitaria en los espacios de primera infancia, es abordar en conjunto con los actores institucionales, aquellas problemáticas que se presentan para construir herramientas que favorezcan procesos de aprendizaje en las infancias y su desarrollo integral, desde una mirada preventiva. A su vez, acompañar a las educadoras en la sala y la planificación de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo, desde un trabajo articulado y en conjunto con las mismas.

Otro de los aspectos que consideramos necesario mencionar es que todos los coordinadores han hecho mención a la incidencia del contexto en que se encuentran insertos los niños y niñas, haciendo referencia a que muchos de ellos llegan al CC con problemáticas complejas que aluden al entramado familiar, social y cultural en el que se encuentran insertos, por lo cual muchos de sus derechos están vulnerados. En relación con esto, los entrevistados han hecho referencia a la importancia de que antes de instaurar aquello que se denomina aprendizaje formal, se prioriza fundamentalmente abordar otros aspectos que requieren del trabajo integral en conjunto no sólo con el niño o niña sino con las familias, y en ocasiones desde el trabajo interdisciplinario con profesionales del Centro de Salud.

De esta manera, se refleja que los CC tienden a promover la Red de Cuidados, a partir de la articulación, unificación y ordenamiento de una política social y estrategias públicas destinadas a promover la inclusión y cohesión social, garantizando el derecho a cuidar y recibir cuidados, desde una perspectiva de promoción y protección integral de los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes.

A partir del análisis cualitativo de los datos y en función del objetivo general del presente estudio, puede decirse que los resultados obtenidos se han aproximado a los objetivos de nuestra investigación porque encontramos que en los CC se llevan a cabo propuestas lúdicas que tienen como objetivo la promoción de procesos de aprendizaje, dando posibilidad al jugar como fin en sí mismo, permitiéndole a los niños y niñas potenciar su desarrollo cognitivo, social y afectivo, como así también imaginar, crear, representar y ser libres. Por

lo cual, el derecho al juego tiende a ser garantizado desde los CC, siendo considerado como central en las diversas propuestas lúdicas que se llevan a cabo en la primera infancia.

Como futuras profesionales consideramos que no podemos pensar a las infancias sin el juego, y a su vez, no podemos pensar las experiencias lúdicas sin considerar los aprendizajes que construyen los niños y niñas en sus juegos, constituyendo así una relación recíproca entre las infancias, el juego y el aprendizaje. Desde la Psicopedagogía Clínica pensamos al aprendizaje como un proceso complejo e intersubjetivo que necesita del diálogo interdisciplinario para lograr una lectura de las situaciones e intervenir (venir-entre) sin interferir (ferir-entre), desde una mirada contextualizada, crítica y constructiva. (Fernandez, 1999) A partir de esto, entendemos a la Psicopedagogía Comunitaria como la posibilidad de ofrecer nuevas formas de pensar, hacer y movilizar procesos de aprendizaje desde la realidad en la que vivimos, promoviendo la concientización crítica a partir de la identificación de necesidades y su posibilidad de transformación (Juarez, 2012), permitiendo así detectar situaciones de riesgo y favorecer factores protectores, diseñando dispositivos que promuevan el desarrollo del potencial humano. (Antelo, 2007)

Creemos que la presente investigación es de relevancia para nuestra disciplina dado que observamos que los CC no cuentan con recursos humanos especializados en el aprendizaje, por lo que consideramos que la Psicopedagogía constituye la disciplina especializada en el abordaje del mismo, para construir espacios que favorezcan la construcción de los procesos de aprendizaje saludables, posibilitando el diálogo con otras disciplinas, actores institucionales y comunidad para fomentar la protección y promoción de los derechos, teniendo como objetivo el desarrollo humano integral y la reducción de los problemas psicosociales, no a nivel individual sino colectivo, y de manera más preventiva que restauradora. (Baña et. al., 2000)

Los resultados de esta investigación evidencian la amplitud de la Psicopedagogía, visibilizando la necesidad de su inclusión en el ámbito público. Consideramos que en las instituciones que formaron parte de nuestro estudio podríamos realizar diversos aportes, entre ellos, habilitar espacios para la

promoción de aprendizajes a la par de los ya construidos, para así acompañar a las infancias, en conjunto con otros actores institucionales, con el fin de participar en estos espacios desde la especificidad psicopedagógica y proponer otros, y de esta forma construir herramientas para la prevención del impacto de problemáticas sociales en el desarrollo infantil garantizando los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En cuanto al recorrido de nuestra investigación, nos hemos encontrado con ciertas limitaciones en la búsqueda de antecedentes previos vinculados con la temática elegida, ya que no encontramos investigaciones que incluyan todas las variables de nuestro estudio. A su vez, otra de las condiciones con la que nos hemos encontrado, fue al contactarnos con cada CC y acordar con los actores institucionales un momento para que nos pueda brindar la entrevista. En aspectos generales, creemos que la construcción de nuestra Tesina ha sido un recorrido placentero y continuo, que nos permitió realizar un análisis cualitativo profundo, dando lugar al diálogo, la reflexión y cuestionamiento durante el proceso.

Este estudio ha movilizado nuestro anhelo por hacer que nuestra disciplina sea valorada en su especificidad y nos ha convocado a continuar reflexionando sobre la realidad que nos interpela. Es por esto, que consideramos que esta investigación busca inquietar a futuros investigadores a indagar posibles aportes de la Psicopedagogía en el ámbito público comunitario, contribuyendo así, a su consolidación y reconocimiento, dando lugar a nuevos interrogantes y reflexiones que permitan seguir cuestionando, problematizando y repensando sobre nuestro quehacer. A su vez, la presente Tesina invita a construir nuevas miradas y pretende además, ser posibilitadora de cambios a futuro en espacios de gestión de políticas públicas, para así abrir caminos de acceso a cargos públicos para profesionales de la Psicopedagogía.

## REFERENCIAS

- Antelo, E. (2007) Introducción a la Psicopedagogía Forense. *PerteneSer* 10, 38-50.
- Aizencang, N. (2005). El juego y su relación con los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza. *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Editorial Manantial.
- Ander-Egg, E. (2003) La entrevista. En *Métodos y técnicas de investigación social* (pp.85-116). Editorial Lumen.
- Bacelli, L. (2014). *Aprendizaje de los niños dentro del contexto de pobreza urbana*. [Tesis de grado de Licenciatura y profesorado en Psicopedagogía] Universidad Abierta Interamericana. Rosario, Santa Fe.
- Baraldi, C. (1999) *Jugar es cosa seria: estimulación temprana... antes de que sea tarde*. Editorial Homo Sapiens.
- Baña Castro, M. Salcies Martínez, M. Álvarez Romalde, P. y Fernández Rego, E. (2000). La intervención psicopedagógica sociocomunitaria en un centro educativo de secundaria del distrito V. *Galego-Portuguesa de Psicología y Educación: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* 6, 565-571.
- Baquero, R. (2000). *Vigotsky y aprendizaje escolar*. Editorial Aique.

- Behar Rivero, D. S. (2008) *Metodología de la Investigación*. Editorial Shalom.
- Calmels, D (2015) El juego corporal. En Alvarado M. (Coord,) *#JugarEnPsicomotricidad. Estudios, análisis, reflexión y práctica*. 49-63. Revista de Psicomotricidad.
- Camors, J. (2006) Educación no formal. Documento de base para promover la reflexión sobre la educación no formal. UNEVOC & Ministerio de Educación y Cultura.
- Campos, M. (2013) Desde una socialización de la psicopedagogía hacia una psicopedagogía social. *Aprendizaje Hoy* 76, (219915) 41-74
- Carrasco, A. C. (2017). *El juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 4 años*. [Trabajo de investigación de Licenciatura en Estimulación Temprana] Universidad Técnica de Ambato. Ambato, Ecuador.
- Castaño, M. G. (2019). *Las intervenciones del profesional psicólogo/a en un espacio lúdico grupal con niños/as de 9 a 12 años de un Centro de Convivencia barrial de la ciudad de Rosario, analizadas desde una perspectiva winnicottiana*. [Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños] Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

- Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 271-277.
- Dabas, E. comp (1998). Aprendizaje, creatividad y contexto social. En *Los contextos de aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas*. Editorial Nueva Visión.
- Engdahl, I. M. (2021). Los niños pequeños como actores sociales en la educación infantil temprana. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11 (1), 68-84.
- Escalante, M. P. y Giuliano, B. (2020). *El abordaje de los aprendizajes en la Dirección General de Infancias y Familias de la Municipalidad de Rosario*. [Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía] Universidad del Gran Rosario. Rosario, Argentina.
- Etchegorry, M. (2014) Una construcción posible en el campo: psicopedagogía socio-comunitaria. *Revista Psicopedagógica-Colegios de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba* 6, 38-48.
- Fernández, A (1999). Especificidad del Diagnóstico Psicopedagógico. En *La inteligencia Atrapada*. Ed Nueva Visión: Buenos Aires.
- Fernández, A. (2002) *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Editorial Nueva Visión.

- Fidias, G. (2012). El proyecto de investigación: Introducción a la Metodología Científica. Caracas: Episteme
- Godoy, Y (2020). *El juego y sus características en el proceso de aprendizaje*. [Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía] Universidad del Gran Rosario. Rosario, Argentina.
- Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. (2008) Metodología de investigación. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Hernandez Sampieri, R. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill. Interamericana
- Hierro, L.M. y Seller, E.P. (2020). El aprendizaje basado en el juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables. *Prisma social*, 30. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3753/4352>
- Iwanow, V. (2012). Prácticas, cuestionamientos y plurales. En *Andando Juntos; una experiencia de Prevención de la Exclusión Escolar*. Editorial Laborde.

- Jeronó, R. L. (2012). *Más Psicopedagogía por Marité Sarthe*. Obtenido de Psicopedagogía Comunitaria: <https://sites.google.com/site/maspsicopedagogia/psicopedagogia-comunitaria>
- Juárez, M. (2012) Aproximaciones a una psicopedagogía comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. *Revista Pesquisas e práticas Psicossociais* 7(2) Sao Joao del-Rei.
- Levin, E. (2018). *¿Hacia una infancia virtual?: La imagen corporal sin cuerpo*. Editorial Noveduc.
- Mena, C. P., Flores, C. B., Arteaga, P. E., Saldaña, D., y Navarrete, E. L. (2021). Juego en primera infancia: aproximación al significado otorgado por educadoras de párvulos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1) 73-89.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Editorial Emecé.
- Méndez, R. B. (2019). *Psicopedagogía comunitaria. Proyecto de intervención social en bibliotecas populares*. [Tesis de grado de Licenciatura y profesorado en Psicopedagogía] Universidad Abierta Interamericana. Rosario, Santa Fe.
- Municipalidad de Rosario (2022) *Centros Cuidar. Marco Operativo General*. Secretaria de desarrollo Humano y Hábitat.

Müller, M. (1997). Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Aprendizaje Hoy*, (37) 11-28.

Müller, M. (2001). La psicopedagogía y los psicopedagogos. En *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Editorial Bonum.

Municipalidad de Rosario (s/f).  
<https://www.rosario.gob.ar/inicio/asistir-al-centro-de-convivencia-barrial-mas-cercano-mi-domicilio>

Municipalidad de Rosario (s/f).  
<https://datos.rosario.gob.ar/ciudadanos-y-estado/plan-cuidar#:~:text=El%20Plan%20Integral%20de%20Cuidados.al%20interior%20de%20las%20familias>.

Naranjo, F. E. y Panozzo, C. (2020) *Desarrollo del juego simbólico en niños de 3 años en un jardín maternal de la ciudad de Rosario*. [Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía] Universidad del Gran Rosario.

Öfele, M. R. (2014) Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia. *Espacios en Blanco*, 24.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806006.pdf>

Paín, S. (1983). El problema del aprendizaje. Diagnóstico del problema de aprendizaje. Diagnóstico y orientación terapéutica. En

- Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.  
Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Paín, S (2012). Aprendizaje y educación. En *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Editorial Nueva Visión.
- Palacios, J., y Castañeda, E. (2009). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundación Santillana
- Palermo, P. (2017). Organizaciones estatales y territorio: obstáculos y dinamizadores a la coordinación del Plan de Convivencia Barrial en La Tablada. [Tesis de investigación de la Licenciatura en Ciencias Políticas] Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Rosario, Santa Fe.
- Piaget, J (1969). *Psicología y pedagogía*. Editorial Ariel.
- Rocha, M. (2019). *Infancias en la escuela. Discapacidad, detenciones y tropiezos en la experiencia de la infancia*. Editorial Homo Sapiens.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. [Ponencia] *Seminario Internacional: el proceso de investigación en educación, algunos elementos clave*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2020). Objetos y creación simbólica en las instalaciones de juego. *Revista del IICE* 49, 93- 106.

Sabino, C. (1996). *El proceso de la investigación*. Editorial Lumen Humanitas.

Scheines, G. (1.981) Juegos inocentes. Juegos terribles. En *Juguetes y jugadores*. Editorial Belgrano.

Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Editorial Paidós.

Toapanta, F. A. (2021). *Los juegos de representación y su aporte al desarrollo del pensamiento creativo en la primera infancia*. [Trabajo de investigación de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Mención: Educación Parvularia] Universidad Técnica de Ambato. Ambato, Ecuador.

Vitali, S (2018) *Particularidades regionales en el campo de la economía social. Análisis sobre la relación entre la acción estatal y la producción de sentidos y prácticas de los beneficiarios de programas municipales de la ciudad de Rosario*. [Tesis de Doctor en Humanidades y Artes con mención en Antropología]. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

## APÉNDICE

### Modelo Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Características de las propuestas lúdicas que se llevan a cabo en espacios comunitarios de primera infancia de la ciudad de Rosario”, cuyas responsables son Camila Morelli DNI 40557849 y Olazagoitía Valentina DNI 41612179.

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 analizar las propuestas lúdicas que se desarrollan en espacios de primera infancia, en cuatro Centros Cuidar (CC) de Zona Norte de la ciudad de Rosario.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas.

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: .....

### Preguntas entrevista para los Coordinadores Distritales

- ¿Cual es tu nombre y apellido?
- ¿Nos podrías decir tu edad?
- ¿A qué te dedicas?
- ¿Cuál es tu función dentro del distrito?
- ¿Hace cuanto tiempo desarrollas tu función?
- ¿Podrías contarnos qué son y en qué consisten los CC?
- ¿Qué profesionales se encuentran trabajando en los CC?
- ¿Qué población asiste a los CC?
- ¿Qué tipo de propuestas se llevan a cabo en los CC? ¿Qué objetivos tienen?
- ¿Existen diferencias entre las propuestas de un CC y otro? ¿Por qué? ¿En qué consisten esas diferencias?
- De acuerdo a tu función ¿Se piensan propuestas vinculadas a primera infancia? ¿Cuáles? ¿En qué consisten?
- ¿Hay propuestas destinadas al juego en la primera infancia? Es decir, cuyo objetivo sea promover al juego.

Si la respuesta es sí, ¿Cuáles son sus objetivos? ¿En qué consisten o que pretenden lograr?

Si la respuesta es no, ¿Crees que sería necesario? ¿Por qué?

- ¿En qué aspectos crees que estas propuestas podrían ser favorecedoras para los niños?

- ¿Crees que es importante el juego en la primera infancia? ¿Por qué?  
¿Qué ideas tenés acerca del mismo?
- ¿Crees que juego y aprendizaje se vinculan de algún modo? ¿Cómo?
- ¿Existe alguna demanda recurrente en los CC en primera infancia en relación al aprendizaje? ¿Cuáles? ¿Son abordadas? ¿De qué manera?
- ¿Hay psicopedagogos trabajando en los CC del Distrito?

Si responde que sí, ¿Cuál es su función? ¿En qué aspectos crees que aporta un psicopedagogo en estas instituciones?

Si responde que no, ¿Considerás a la Psicopedagogía como disciplina que podría sumar aportes en los CC?, ¿Por qué? ¿En qué medidas?

- ¿Algo que quieras agregar? ¿Algún comentario?

## Preguntas de entrevista para los Coordinadores de los Centros Cuidar

- ¿Cómo es tu nombre y apellido?
- ¿Nos podrías decir tu edad?
- ¿A qué te dedicas?
- ¿Cuál es tu función dentro de la institución?
- ¿Hace cuánto tiempo desarrollas tu función?
- ¿Podrías contarnos qué son y en qué consiste el CC?
- ¿Qué tipo de propuestas se llevan a cabo? ¿Qué objetivos tienen?
- ¿Hay propuestas en el CC vinculadas al juego en la primera infancia?

Si nos dice que sí, ¿Cuáles?, ¿Qué objetivos tienen estas propuestas?

¿En qué consisten?

Si nos dicen que no, ¿Crees que sería importante involucrar al juego en las propuestas? ¿Por qué?

- ¿Qué ideas tenés en relación al juego en la primera infancia? ¿Crees que es importante? ¿Por qué?
- ¿En qué aspectos crees que el juego podría ser favorecedor para los niños?
- ¿Cómo consideras que aprenden los niños en la primera infancia? ¿En qué situaciones?
- ¿Crees que juego y aprendizaje se vinculan de algún modo? ¿Cómo?
- ¿Hay alguna/s problemática/s que aparecen con frecuencia en la primera infancia? Si es así, ¿Cuáles? ¿Cómo se trabajan?
- Como institución, ¿Han tenido demandas en relación al aprendizaje en primera infancia? ¿Cuáles? ¿Son abordadas? ¿Por parte de quienes?

- ¿Hay psicopedagogos trabajando en el CC?

Si responde que sí, ¿Cuál es su función?

Si responde que no, ¿Crees que la Psicopedagogía podría sumar aportes en primera infancia en los CC? ¿Por qué? ¿Cuáles?

- ¿Algo que quieras agregar? ¿Algún comentario?

Preguntas de entrevista para las Educadoras de primera infancia de los

Centros Cuidar

- ¿Cual es tu nombre y apellido?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cuál es tu ocupación dentro del CC?
- ¿Hace cuánto tiempo desarrollas tu función?
- ¿Cómo organizan la propuesta general de trabajo con los niños en primera infancia?
- En la misma, ¿Se involucra al juego? ¿De qué manera? ¿En qué situaciones? ¿Qué características tiene?
- ¿Qué ideas tenés en relación al juego en la primera infancia? ¿Crees que es importante? ¿Por qué?
- ¿Qué objetos o materiales utilizan los niños en sus juegos?
- ¿Participas en los juegos de los niños?  
Si responde que sí, ¿De qué manera?  
Si responde que no, ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los momentos que vos consideras que el niño está aprendiendo? ¿En qué circunstancias?
- ¿Conoces de qué se ocupa la Psicopedagogía?
- ¿De qué modo crees que podría aportar en la primera infancia?
- ¿Trabajaste alguna vez con un/a psicopedagogo/a?  
Si responde que sí, ¿Cuál fue tu experiencia? ¿Cómo te resultó?  
Si responde que no, ¿Crees que sería enriquecedor? ¿Por qué?
- ¿Algo que quieras agregar? ¿Algún comentario?

## **CURRICULUM VITAE**

### **DATOS PERSONALES**

Apellido: Morelli.

Nombre: Camila.

DNI: 40.557.849

Edad: 24 años.

Fecha de nacimiento: 09 de marzo de 1998.

Dirección: Mendoza 1775.

Localidad: Rosario, Santa Fe.

Teléfono: 3467- 445834

Mail: [Camimorelli98@gmail.com](mailto:Camimorelli98@gmail.com)

### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

Periodo: 2017-2022. Institución: Universidad del Gran Rosario. "Licenciatura en Psicopedagogía"- Rosario, Santa Fe. Nivel alcanzado: Cursado finalizado. Asignaturas aprobadas: 44/44.

Periodo: 2011-2016. Institución: E.E.T.P N° 476 "Miguel Castellanos". San José de la Esquina, Santa Fe. Nivel alcanzado: Educación Secundaria completa. Modalidad "Técnica en Comunicación Multimedial".

Periodo: 2004-2010. Institución: Escuela N° 542 "Cabildo Abierto del 22 de Mayo de 1810". San José de la Esquina, Santa Fe. Nivel Alcanzado: Primaria completa.

### **CONOCIMIENTO DE IDIOMAS**

#### **Inglés**

Lectura: Básico.

Escritura: Básico.

Expresión Oral: Básico.

## **EXPERIENCIAS LABORALES**

- 2022: Centro de Pedagogía Terapéutica y la Diversidad -cptd. Rosario.
- 2022: Manejo de páginas web, creadora de contenido.
- 2021 y 2022: Estudiante auxiliar en la cátedra Prácticas Pre Profesionales I (Salud), correspondiente a cuarto año de la Licenciatura en Psicopedagogía. Acompañamiento en el Hospital de Niños Víctor. J. Vilela. Universidad del Gran Rosario.

## **CURSOS, SEMINARIOS E INTERESES**

- Periodo abril-octubre 2022: Curso “Estimulación Temprana”. *Atenea Educación Virtual*. 180 horas cátedra de formación.
- Octubre 2021: Curso “Herramientas para una educación inclusiva”. Dislexia desde el aula al mundo del trabajo” 6 horas acreditadas. *Dislexia Campus*.
- Septiembre 2021: Jornada Abierta "Pensar las infancias y las adolescencias desde la perspectiva de género". *Universidad del Gran Rosario*.
- Septiembre 2021: Jornada Regional sobre infancias. “La rebeldía y la metamorfosis de la infancia. La convivencia como base de la inclusión escolar. Clínica, crianza y acompañamiento de la niñez”. Marcelo Rocha y Esteban Levin.
- Agosto 2021: Jornada “Problemáticas graves en la infancia. Discapacidad, psicosis y autismos: controversias terapéuticas y educativas” *Las Marcas de la Infancia*. Marcelo Rocha.
- Julio 2021: “Curso de Iniciación a la Docencia”. Duración 20 horas. *Universidad del Gran Rosario*.
- Mayo 2021: “Infancias, sus malestares y los otros: discapacidad, autismos y psicosis”. *Las Marcas de la Infancia*. Marcelo Rocha.
- Octubre 2020: “Infancias, sus malestares y sus otros: psicosis, autismos, detenciones y tropiezos en la construcción de la subjetividad”. *Las Marcas de la Infancia*. Marcelo Rocha.

- Septiembre 2020: “Nuevos modos de aprender en contextos actuales”  
Mgt. Norma Filidoro.
- Julio 2020: Curso “El derecho a ser y elegir: discapacidad, subjetividad y orientación vocacional”. *Las Marcas de la Infancia*. Marcelo Rocha.
- Septiembre 2019: 2do Congreso Nacional “Discapacidad y lazo social”.

## **CURRICULUM VITAE**

### **DATOS PERSONALES**

Apellido: Olazagoitia.

Nombre: Valentina.

DNI: 41.612.179

Edad: 23 años.

Fecha de nacimiento: 22 de marzo de 1999.

Dirección: Cochabamba y Passo.

Localidad: Victoria, Entre Ríos.

Teléfono: 3436-616097

Mail: [valeolazagoitia@gmail.com](mailto:valeolazagoitia@gmail.com)

### **FORMACIÓN ACADÉMICA**

Periodo: 2017-2022. Institución: Universidad del Gran Rosario. "Licenciatura en Psicopedagogía"- Rosario, Santa Fe. Nivel alcanzado: Cursado finalizado. Asignaturas aprobadas: 44/44.

Periodo: 2011-2016. Institución: Instituto Privado John F. Kennedy D-58. Victoria Entre Ríos. Nivel alcanzado: Educación Secundaria completa. Modalidad "Economía y Administración".

Periodo: 2004-2010. Institución: Escuela Nº1 Francisco Narciso de Laprida. Victoria Entre Ríos. Nivel alcanzado: Primaria completa.

### **CONOCIMIENTO DE IDIOMAS**

#### **Inglés**

Lectura: Básico.

Escritura: Básico.

Expresión Oral: Básico.

## EXPERIENCIAS LABORALES

- 2021 y 2022: Estudiante auxiliar en la Cátedra Prácticas Pre Profesionales I (Salud), correspondiente a cuarto año de la Licenciatura en Psicopedagogía. Acompañamiento en Centro de Salud El Gaucho, Universidad del Gran Rosario.
- 2019 y 2022: empleada en Complejo Centro Empleados de Comercio. Victoria, Entre Ríos.
- 2016 y 2022: niñera.

## CURSOS, SEMINARIOS E INTERESES

- Periodo abril-octubre 2022: Curso “Estimulación Temprana”. *Atenea Educación Virtual*. 180 horas cátedra de formación.
- Septiembre 2022: Cátedra abierta virtual “Historias que traman historia... De trayectorias y construcciones psicopedagógicas en territorios diversos”. Equipo de la Secretaría de Extensión. *Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba*.
- Septiembre 2022: IX Jornada de Experiencias de Inclusión Educativa. “Tiempos, diferencias y la tarea de educar”. *ADEEI - AMIA*
- Junio 2022: Curso “Herramientas para el trabajo en Autismo”. *Fundación Neurodiversidad*.
- Noviembre 2021: Encuentro “TEA, características, manifestaciones y estrategias de apoyo en el contexto educativo” *Proyecto Entender*.
- Octubre 2021: Curso “Herramientas para una Educación Inclusiva. Dislexia: desde el aula al mundo del trabajo”. 6 horas acreditadas. *Dislexia Campus*.
- Septiembre 2021: Jornada Abierta "Pensar las infancias y las adolescencias desde la perspectiva de género". *Universidad del Gran Rosario*.
- Agosto 2021: Jornada “Problemáticas graves en la infancia. Discapacidad, psicosis y autismos: controversias terapéuticas y educativas” *Las Marcas de la Infancia*. Marcelo Rocha.

- Agosto 2021: Encuentro “Discalculia, características, manifestaciones y estrategias de apoyo en el contexto educativo”. *Proyecto Entender*.
- Julio 2021: “Curso de Iniciación a la Docencia”. Duración 20 horas. *Universidad del Gran Rosario*.