



TESINA

**Presentada para acceder al título de grado de la
carrera de *LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA***

Título:

**“El juego como mediador de aprendizajes en niños/as
que habitan contextos marginarizados de la ciudad de
Rosario-Argentina”**

Autoras

Arias, Lucía N° de Legajo 7415

Barovero, Julieta N° de Legajo 7392

Directora

Monjelat, Natalia

Fecha de presentación

26/08/2022

Rosario, Sta. Fe (Argentina)

**EL JUEGO COMO MEDIADOR DE APRENDIZAJES EN NIÑOS/AS QUE
HABITAN CONTEXTOS MARGINARIZADOS DE LA CIUDAD DE ROSARIO-
ARGENTINA.**

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Lucía Arias', written in a cursive style.

Arias, Lucía

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Julieta Barovero', written in a cursive style.

Barovero, Julieta

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Natalia Monjelat', written in a cursive style.

Monjelat, Natalia

AGRADECIMIENTOS

A nuestra directora de tesina, Natalia Monjelat, por impulsarnos a crecer y enseñarnos tanto en este camino, acompañándonos con cariño, predisposición y dedicación absoluta.

A nuestras familias, por sus consejos, confianza y apoyo desde el primer momento en el que decidimos estudiar esta carrera.

A nuestras amistades, por estar junto a nosotras incondicionalmente brindándonos su escucha y sostén en todo este recorrido.

A la institución recurrida para este estudio, y a cada uno/a de sus participantes, por creer en nuestro trabajo desde el primer día y abrirnos sus puertas con enorme entusiasmo, compromiso e interés por ayudarnos.

Y sin más, nos agradecemos la una a la otra, por esta amistad hermosa e inesperada que construimos a lo largo de los años, que nos dio la oportunidad de elegirnos para construir y aprender juntas una vez más.

Lucía y Julieta.

RESUMEN

La presente investigación fue realizada con el objetivo de analizar el lugar que tiene el juego, como mediador del aprendizaje, en niños y niñas de 11 a 12 años que habitan contextos marginarizados en la ciudad de Rosario, (Santa Fe, Argentina). Desde una investigación mixta de alcance exploratorio-descriptivo se pretendió conocer los significados que le atribuyen al juego los niños y las niñas pertenecientes a contextos marginarizados, indagar si estos/as niños y niñas se reconocen aprendiendo al jugar, y describir los momentos de juego de los niños y niñas participantes considerando los tipos de juego, la frecuencia, el espacio físico, y recursos materiales empleados para mediar el momento lúdico. La investigación obedece a un estudio mixto con un alcance exploratorio-descriptivo en el que se integran métodos cualitativos y cuantitativos, con el fin de obtener un mayor entendimiento del fenómeno estudiado. Para lograr estos objetivos se realizaron entrevistas no estructuradas de carácter grupal, a 24 niños y niñas de 11 y 12 años de edad que asisten a sexto y séptimo grado en una escuela pública de Rosario, ubicada en un contexto marginarizado. Los resultados muestran que los/as entrevistados/as, en su mayoría, se reconocen aprendiendo al jugar, pensando en la actividad lúdica principalmente como un momento para estar y socializar con otros/as, predominando en la cotidianeidad de estos/as niños y niñas, el juego social y de reglas. Al mismo tiempo, queda en evidencia que para jugar se recurre en mayor medida a espacios privados, principalmente la casa propia, predominando notablemente el juego intrafamiliar. En base a lo planteado, es posible concluir que el juego en la cotidianeidad de estos/as niños/as ocupa un lugar primordial, en el que los aprendizajes que se desprenden del mismo refieren en mayor medida a cuestiones que hacen a la relación o vínculos con otros/as.

PALABRAS CLAVES: Juego; niños y niñas; contexto marginarizado; aprendizaje.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN.....	4
ÍNDICE GENERAL	5
INTRODUCCIÓN	6
1. MARCO TEÓRICO	11
1.1. El juego en la infancia: mediador de aprendizajes	11
1.1.1. Juguemos en serio	11
1.1.2. ¿Desde dónde pensamos la infancia?: los/las niños/as como sujetos de derecho	14
1.2. De reglas y socialización: el juego entre los 11 y 12 años de edad	16
1.2.1. Conectados en el juego: el juego en la cultura digital	18
1.3. Factores que influyen en el juego	20
1.4. La relación entre juego y contexto: contextos marginarizados	22
2. ANTECEDENTES	25
3. METODOLOGÍA	37
1.5. Enfoque metodológico y diseño	38
1.6. Contexto y Participantes	39
1.7. Instrumento de recolección de datos	40
1.8. Procedimiento de recolección de datos	42
1.9. Análisis de datos	43
4. RESULTADOS	48
5. CONCLUSIONES	63
REFERENCIAS	70
APÉNDICES.....	76
CURRÍCULUM VITAE Y DATOS DE LAS AUTORAS	79

INTRODUCCIÓN

“Hay quienes sí adquieren documentación para transitar y tramitar esta zona de frontera llamada infancia. Una habilitación que permite diferentes opciones, recorridos y puntos de estadía. Dicho pasaporte no es otra cosa que la capacidad para jugar” (Baraldi, 2005, p.23).

Desde que nacemos el juego nos atraviesa y acompaña de diferentes maneras, es generador de grandes aprendizajes y un motor en nuestro desarrollo, aunque muchas veces no nos percatamos de ello. Tal como sostiene Duek (2021) para el juego existen tiempos y espacios, reglas, palabras y silencios, es en él donde encontramos los núcleos significativos para comprender los vínculos que se establecen en las infancias con los espacios en los que transcurre su cotidianidad, sus relaciones con pares y adultos y con el mundo que los rodea. En el tránsito por la infancia, éste se convierte en nuestro mejor aliado para conocer a otros/as y a nosotros/as mismos/as, a través de la actividad lúdica se crean costumbres y recuerdos que viajan formando lazos de generación en generación.

Jugar es, como sostiene Scheines (1998), una forma peculiar de relacionarnos con el mundo ya que, para jugar, tenemos que hacer algo totalmente diferente a la vida cotidiana, olvidarnos que está bien y que está mal, para qué sirve cada cosa del mundo o cómo se supone que debemos usarla. Tenemos que dejar por un momento todos esos saberes culturales, históricos y morales y manipular la realidad de la manera que queramos, olvidándonos de lo instituido, lo que está permitido y lo prohibido, porque para jugar no hay que temer hacer el ridículo, es decir, hay que aceptar las reglas del juego sin ningún prejuicio.

Como expresa Huizinga (1972), la actividad lúdica adorna, acompaña y complementa la vida misma, y por ello es imprescindible para cada persona como función biológica como también para la comunidad como función cultural, es decir, por su valor expresivo, el sentido que guarda y las conexiones sociales que crea. Inevitablemente todo aquello que conforma el momento del juego se verá atravesado por el contexto social, económico y cultural que cada niño/a

habe. En este sentido, coincidimos con Duek (2012) al expresar que, por su presencia o ausencia, la importancia del juego se imbrica con nuestra historia personal. Así, como expresa la autora, “los juegos dicen tanto de quienes juegan como del espacio-tiempo en que se desarrollan” (p.650).

En función a lo desarrollado anteriormente es que nos interesamos por la manera en que se vivencia el juego en las infancias y nos preguntamos ¿cuál es la importancia y lugar que los niños y las niñas le dan a la actividad lúdica en su cotidianidad?

Luego de una búsqueda exhaustiva de estudios previos relacionados con estas temáticas, se evidenció que la mayoría de las investigaciones estudian la relación juego-aprendizaje en edades tempranas, es decir, en los primeros momentos del desarrollo de las infancias. Además, fueron escasas aquellas que eligen el discurso propio de los niños y las niñas para obtener información sobre estos temas, debido a que mayoritariamente, los estudios parten de datos brindados por profesionales, madres y padres. Por último, cabe aclarar que en los estudios encontrados, si bien se hace referencia al juego en contextos vulnerables, en ninguno de los mismos se aborda específicamente cuál es el lugar que tiene la actividad lúdica para las infancias que habitan dichos contextos.

Consideramos que estudiar cómo se presenta el juego en diferentes contextos resulta de gran incumbencia para la Psicopedagogía, debido a que esta disciplina se encarga de estudiar al sujeto en situación de aprendizaje y, desde ese lugar, destaca el rol fundamental que tiene el juego como mediador de aprendizajes en el desarrollo del niño/a. Como sostiene Fernández (2009) sobre la relación aprendizaje-juego, el jugar nos permite hacer la experiencia de tomar la realidad del objeto para transformarla y a su vez transformar la realidad aceptando los límites que esta nos impone, es ahí donde nace el pensamiento, tratando de resolver esos desafíos.

Nos parece oportuno exponer que la elección de esta temática nos interpela desde un comienzo a nivel personal y subjetivo, debido a que la misma fue impulsada por nuestro tránsito por las prácticas pre-profesionales en un

centro de salud ubicado en el sudoeste de la ciudad de Rosario, formando parte de un dispositivo psicopedagógico para niños y niñas en edad escolar. En dicha experiencia pudimos dar cuenta de la escasez y necesidad de espacios recreativos en el territorio, lo que movilizó nuestra curiosidad e interés por indagar cuál es el lugar que se le da al juego en dicha población.

Tomamos a Duek (2021) quien expresa que “abordar el juego y desarrollar investigaciones en torno de sus significados para las infancias nos ha permitido ubicarlo, con argumentos teóricos, conceptuales y metodológicos, como una práctica significativa” (p.60).

En este marco, la presente tesina exploratoria-descriptiva tiene como objetivo general analizar el lugar que tiene el juego, como mediador del aprendizaje, en niños y niñas de 11 a 12 años que habitan contextos marginarizados en la ciudad de Rosario, (Santa Fe, Argentina). Para alcanzar dicho objetivo, nos planteamos una serie de objetivos específicos:

- Conocer los significados que le atribuyen al juego los niños y las niñas pertenecientes a contextos marginarizados.
- Indagar si estos niños y niñas se reconocen aprendiendo al jugar.
- Describir los momentos de juego de los niños y niñas participantes considerando los tipos de juego, la frecuencia, el espacio físico, y recursos materiales empleados.

Cabe aclarar que dichos objetivos, si bien mantienen la idea original del proyecto, han sufrido una modificación. Hemos optado por eliminar el último objetivo específico descrito en el proyecto de tesina, debido a que los tres objetivos restantes logran cumplir con las intenciones de esta investigación.

A su vez, también resulta importante explicitar que hacemos uso del concepto “marginarizado” propuesto por Rosbaco (2014) para caracterizar el contexto donde vive la población que forma parte de este estudio. La autora, hace referencia a la condición en la que permanecen ciertas poblaciones en contextos vulnerabilizados, siendo involuntariamente expulsados de un sistema

caracterizado por la producción y el consumo. El territorio en el que enfocamos nuestra investigación, se caracteriza particularmente por una gran diversidad a nivel estructural y material, además de por estar habitado por un grupo poblacional heterogéneo, refiriéndonos a que contiene una población con grandes diferencias en cuanto a sus recursos sociales y económicos.

En relación a lo metodológico y con el fin de obtener una lectura y análisis más complejo e integrado de la problemática a estudiar, se decidió finalmente abordar la investigación desde un enfoque mixto y no solo cualitativo como se planteó en el proyecto originalmente.

Desde este enfoque, se realizó el trabajo de campo del cual participaron niños y niñas de 11 y 12 años, a quienes se les administró entrevistas no estructuradas como instrumento de recolección de datos, con el fin de abrir al diálogo entre participantes y tener un desenlace más fluido. Las mismas, fueron guiadas por una serie de preguntas con el objetivo de focalizar la charla en el tema a indagar. Al igual que Duek (2021) consideramos que es importante obtener la información directamente de la palabra de los niños y las niñas, ya que son ellos y ellas quienes en primera persona pueden hablar de sus experiencias lúdicas, de los vínculos que establecen en su cotidianidad y expresar lo que les resulta significativo en ella y en sus relaciones afectivas, por lo tanto, sus voces no sólo son fundamentales a nivel metodológico sino también ideológico.

Para concluir con esta introducción, a continuación presentaremos una síntesis del desarrollo de nuestra tesina, la cual se organiza en los siguientes apartados.

- En el primer apartado, se expone el marco teórico el cual tiene como fin dar cuenta del recorrido teórico realizado a partir de categorías y conceptos que guían nuestra investigación y nos permiten argumentar y comprender la temática elegida.
- En un segundo apartado, a modo de antecedentes se encuentran los estudios previos encontrados en relación al

tema planteado, así como el vacío empírico encontrado en las mismas, que fueron soporte para la construcción de nuestra problemática.

- Un tercer apartado, da cuenta de las decisiones metodológicas realizadas, describiendo el diseño de investigación, los y las participantes del trabajo de campo, el instrumento de recolección de datos utilizado para el mismo y un análisis de ello.
- En el cuarto apartado se explicitan los resultados, donde se realiza un análisis de la información que se desprende de las entrevistas no estructuradas realizadas a los/as niños/as, articulada con lo recopilado en el marco teórico y los antecedentes.
- En el quinto, se encontrarán las conclusiones, reflexiones y discusiones finales llevadas a cabo luego de todo el proceso anteriormente nombrado.

Por último, se presentan las referencias bibliográficas que sustentan la presente investigación y los apéndices que incluyen el instrumento de recolección de datos, y aquella información y documentos necesarios que le darán validez a nuestra investigación.

1. MARCO TEÓRICO

“Para pensar el juego hay que construir un terreno fértil desde el cual se lo pueda pensar ya no sólo como manifestación de “lo infantil”, sino situado en el entramado social, político y cultural en el que se inserta. El juego, los juegos, en síntesis, la dimensión de lo lúdico nos atraviesa como sociedad mucho más allá de la infancia” (Duek, 2021, p. 65).

El objetivo del siguiente apartado es abordar los principales aspectos teóricos que enmarcan y sustentan nuestro problema de investigación. En este sentido, a partir del recorrido realizado, se pretende sostener desde diversos autores y categorías, la importancia y complejidad que adquiere el juego de los niños y las niñas en las edades y contextos vinculados con nuestro tema de estudio.

1.1. El juego en la infancia: mediador de aprendizajes

1.1.1. *Juguemos en serio*

Para conceptualizar al juego sin limitarlo en la complejidad que supone, partimos de la mirada de Baraldi (2005) quien considera que la capacidad de jugar es un pasaporte que nos permite transitar y tramitar la infancia desde diferentes opciones, puntos de vista y recorridos. Como expresa la autora “el 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). Al mismo tiempo, Huizinga (1972) con sus aportes sobre el tema explicita que el juego es principalmente una actividad libre que puede ser abandonada en cualquier momento; una actividad de la que el niño o la niña participan porque encuentran goce o gusto en ello, acompañado de tensión, alegría y la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida cotidiana, para el autor el juego por obligación no es considerado juego. De todos modos, si bien afirma que “el juego es libertad”, hace hincapié en que este tiene un tiempo y un espacio determinado desarrollándose según reglas obligatorias que aceptamos libremente.

Como sostiene Scheines (1998) el juego no es una actividad como cualquier otra, sino que constituye un espacio-tiempo simbólico y mágico. Según la autora:

Jugar es abrir la puerta prohibida, pasar al otro lado del espejo. Adentro, el sentido común, el buen sentido, la vida “real”, no funcionan. La identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad (...) se expande y se multiplica como conejos saliendo uno tras otro de una galera infinita (p.14).

Sobre el juego, Bruner (2003) aporta que este significa una actividad seria que se realiza para uno/a mismo/a y no para el resto, y eso hace que se convierta en un medio excelente para poder explorar. Es más, como afirma el autor el juego es en sí mismo un motivo de exploración, y al mismo tiempo, un medio para invención debido a que durante este el niño o la niña cambiará los fines para que encajen con los medios que descubre o modificará los medios para llegar a nuevos fines. En relación a esto, Piaget (1996) nos invita a pensar de qué manera la actividad lúdica le permite a los/las niños/as explorar, expresarse e interactuar con el medio que los rodea. Para el autor, el juego se convierte en una herramienta que el/la niño/a construye espontáneamente para enfrentarse a la realidad y a los desafíos que la misma le presenta, complejizando así sus aprendizajes y construyendo otros nuevos.

Por lo tanto, desde estos enfoques podemos entender que el juego puede considerarse un potenciador del desarrollo de la inteligencia y por lo tanto un gran medio para aprender. Así como expresa Piaget (1996) la unión de los significantes que los niños y las niñas extraen del mundo exterior da lugar a una representación que construyen sobre lo que los rodea, que les permitirá evocar aquellos objetos o situaciones ausentes por medio de un juego de significaciones en el que los relaciona con los elementos que sí tiene presentes, sin que necesariamente tengan una relación directa entre ellos.

En relación a lo mencionado, nos parece oportuno tomar a Rosbaco (2014) quien destaca la importancia de que los/as niños/as hayan vivenciado experiencias de placer en ese contacto con el afuera, ya que las mismas serán la puerta de entrada al mundo de lo imaginario y simbólico. Es por ello que, desde esta postura, los lazos que el sujeto establezca al comienzo con las figuras más cercanas, es decir, con su círculo privado, serán definitorios para él en el futuro.

En esta línea, Schlemenson (2006) menciona que cuando las figuras cercanas al niño encuentran para sí mismos una inscripción social satisfactoria, le ofrecen a sus hijos la posibilidad y la confianza que necesitan para transitar los caminos de la simbolización; no es así cuando las experiencias afectivas se caracterizan por ser traumáticas y/o escasas, debido a que el psiquismo del niño/a no se expande sino que se ocupa de resolver las situaciones que estas figuras dejaron en suspenso, con lo que la conformación de un psiquismo autónomo se posterga y se producen restricciones simbólicas que dificultan la inscripción social del individuo. Es a partir de esto que se puede decir que las fantasías que el/la niño/a expresa, es decir, deseos, sueños, juegos, dibujos, entre otras, permiten deducir los rasgos identificatorios que éste extrae de sus referentes primarios; pero estas fantasías no sólo tienen que ver con lo anterior sino también con la calidad de oportunidades sociales que encuentren a lo largo de su vida para enriquecer ese pasado y a su vez ampliar su potencial simbólico.

Lo expresado anteriormente da cuenta del papel fundamental del juego en el desarrollo de los/as niños/as debido a su implicancia en la complejización de sus universos simbólicos, lo que contribuirá a su vez en la construcción de aprendizajes. Entendemos que a partir del juego el sujeto a lo largo de su vida explora, descubre, se comunica, y despliega pensamientos, emociones y necesidades. En este sentido, tomamos las palabras de Fernández (2009):

El jugar nos permite hacer la experiencia de tomar la realidad del objeto para transformarla o, lo que es lo mismo, de transformar la realidad aceptando los límites que nos impone. El pensamiento nace allí tratando de resolver ese desafío. (p.172)

1.1.2. *¿Desde dónde pensamos la infancia?: los/las niños/as como sujetos de derecho*

Las concepciones que sostenemos acerca del juego en la infancia, están sujetas no solo a qué entendemos por juego sino también, en gran medida, a qué entendemos por infancias. Es por ello que a lo largo de este apartado desarrollaremos, tomando a diversos autores, desde dónde nos posicionamos cuando hablamos de infancia.

Creemos importante partir de la idea de que si bien existen ciertos procesos globales y comunes que asociamos a cada etapa del desarrollo, podemos entender que el paso por la infancia dependerá de múltiples factores. Como dice Carli (1999), no es posible que hablemos de “la” infancia como si hubiese una sola forma de vivir esta etapa del desarrollo sino que, como expresa la autora, sería más pertinente hablar de “las” infancias en plural haciendo hincapié en las divergentes maneras de transitar este momento. Este transitar dependerá entre algunos fenómenos de la estructura lógica familiar, las políticas del Estado a las que se expongan estos niños, la sociedad general, y de la incidencia creciente del mercado y los medios de comunicación en la vida cotidiana y de las transformaciones culturales, sociales y estructurales que afectan al ámbito escolar.

Por su parte Palacios y Oliva (1999), en términos más específicos, entienden que el período de la infancia se extiende hasta los 12-13 años, momento en el que comienza una etapa de transición en la que ya no se es niño/a pero tampoco se tiene el estatus de adulto/a. Los autores sitúan este momento como cierre de una etapa porque el/la niño/a comienza a experimentar ciertos cambios físicos y psicológicos, a sentirse miembro de la cultura adolescente que tiene sus propias modas y hábitos, preocupaciones e inquietudes que ya no son las de la infancia. El sujeto comienza a construir su propio estilo de vida, creencias y valores, diferenciadas de la de sus vínculos más cercanos. Si bien este nuevo período va a ser definitorio en la construcción de la personalidad del sujeto, para Oliva (1999) los años previos, de la infancia, son realmente importantes para la formación de esa personalidad debido a que

ya en este momento se pueden apreciar muchos rasgos y características que configuran una forma de ser y actuar bastante definida.

De todas maneras, vale aclarar que consideramos en función a lo mencionado, que tanto los tiempos que comprende la infancia como lo que ocurra en ella se sujetará a un determinado momento social, económico y cultural. En este sentido, es interesante lo expuesto por Montesinos y Sinisi (2003) quienes coinciden con Carli (1999) al entender a la infancia como “construcción social” cuyos contenidos van a variar históricamente. Para las autoras, aquello que esperemos y pensemos acerca de los/as niños/as dependerá de los significados que en cierto momento le atribuyamos a la infancia.

Las infancias tienen valor en sí mismas, y es por ello que, como sostiene Lázaro González, et al. (2014), los/las niños/as deben ser aceptados y protegidos como sujetos de derecho. Los autores consideran que en estas edades los sujetos necesitan del compromiso y la solidaridad de los adultos para que estos derechos sean garantizados, sin embargo señalan que en situaciones de vulnerabilidad y exclusión social, por lo general las relaciones y vínculos positivos con la sociedad adulta se pierden, y es en estas situaciones donde se ven afectados los procesos de maduración física, psicológica, afectiva y relacional en épocas tempranas de la vida, lo que limitaría la autonomía y la capacidad para aprovechar las oportunidades que el medio pueda ofrecer.

Sosteniendo lo anterior, creemos pertinente posicionarnos desde el enfoque orientado a la promoción y protección de los Derechos Humanos, cuyo objetivo es analizar las desigualdades que se encuentran, corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculiza el desarrollo (Naciones Unidas, 2006). Por lo tanto, en función al estudio que nos compete, es necesario señalar que, en cuanto al juego en la infancia, este también es considerado un derecho fundamental. Así, la Convención sobre los Derechos del Niño, ley N° 23849, la cual entiende por niño/a a todo ser humano menor a 18 años de edad, en su artículo 31 reconoce el derecho del niño al descanso y el

esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

1.2. De reglas y socialización: el juego entre los 11 y 12 años de edad

En lo que respecta al rol primordial que ocupa el juego a lo largo de todo el desarrollo de los/as niños/as, realizaremos un recorte, en función a nuestra investigación, enfocando el análisis al período de la infancia que comprende desde los 11 a los 12 años de edad.

En esta línea, los estudios que realiza Piaget (1991) resultan pertinentes para abordar el juego en el desarrollo infantil. En su teoría, sostiene que, a partir de los siete años, la vida afectiva de los/as niños/as comienza a caracterizarse por la aparición de sentimientos morales y sobre todo por la organización de la voluntad propia, lo que resultaría determinante en el despliegue de la actividad lúdica de los/as mismos/as. El autor considera que estas cuestiones permiten una mejor integración del sujeto a la vida social y un ajuste más eficaz de la vida afectiva dando lugar al respeto mutuo, que a su vez conduce a nuevas formas de sentimientos morales. En esta línea, Piaget destaca el rol clave que tienen los juegos socializados y de reglas en el periodo evolutivo que comprende desde los once a los doce años de edad, al que se refiere como “segunda infancia”.

Si hablamos del juego de reglas, como plantea Vigotsky (2003) no existe un juego sin sus reglas, por lo tanto, todos los juegos son de reglas debido a que simplemente la situación imaginaria de ponernos a jugar, sea cual sea el juego, contiene en sí reglas de conducta aunque estas no sean formuladas por adelantado. Para el autor, aquello que en la vida real pasa desapercibido para los/as niños/as en su juego se convierte en una regla de conducta. Coincidiendo con esta postura, Scheines (1998) expresa que hasta los juegos exploratorios con hilos o con un pedazo de arcilla responden a reglas, debido a que en estos casos el juego comienza en el momento en que se acatan tanto los límites como las posibilidades de la materia con las que se está jugando. Esos límites son las reglas del juego.

Sobre este tipo de juegos, el aporte que realiza Aizencang (2005) nos permite entender que son los juegos de reglas los que le presentarán al jugador problemas complejos frente a los que deberá acomodarse a ciertas reglas convencionales para su resolución. Es por ello que, como detalla la autora, los mismos facilitan la apropiación de saberes y comportamientos sociales que a su vez promueven el desarrollo de la razón; consideramos entonces que las reglas bajo las que el/la niño/a desarrolla la actividad lúdica y los problemas a los que en esta se enfrenta, podrían ser considerados como un ensayo o primer acercamiento a aquellas situaciones propias de la vida real.

Considerando lo expuesto, tomamos a Vigotsky (2003) quien sostiene que ese/a niño/a que en sus primeros años de vida tiende a gratificar sus deseos de manera inmediata, y que ante su imposibilidad se frustra creando a través del juego un mundo imaginario en el que sus deseos más inalcanzables se vuelven realidad, comenzará luego mediante el juego reglado a renunciar a la acción impulsiva de satisfacer sus deseos sometándose a reglas, pero habilitando a una situación que le produce gran placer: jugar; es este el mayor autocontrol del que es capaz un/a niño/a, y por ello es que en el juego realizan logros que el día de mañana se convertirán en su nivel básico de acción moral y real.

Para Piaget (1996), el juego de reglas implica relaciones sociales debido a que necesariamente se intercambia con otros. Por lo tanto, desde este enfoque podemos decir que este tipo de juego es la actividad lúdica del ser socializado, ya que, en el común de los casos, a esta edad el niño comenzaría a explorar otros ámbitos por fuera de lo familiar. Retomamos los aportes de Malajovich y Windler (2000) quienes afirman que el juego facilita la comunicación con los otros, tanto adultos como pares. Según las autoras, al igual que el lenguaje, la actividad lúdica es el instrumento básico para desarrollar la socialización, entendiendo a este proceso como la participación activa en la cultura. En relación a esto, citamos los aportes de Bruner (2003) quien expresa:

Es necesario recordar, que los niños cuando juegan no están solos y que no es mejor que estén solos, por mucho que necesiten también

algunos períodos de soledad. Pero, igual que necesitan un tiempo para ellos solos, necesitan también combinar las ideas que tienen en la cabeza con las que tienen en las suyas sus compañeros. (p.10)

Según el autor, el juego con otros le va a proporcionar al niño modelos y técnicas con las que podrá luego operar por sí mismo. Por su parte Piaget (1996) expresa que es a partir del encuentro con otros pares que el niño/a comienza a conformar un punto de vista propio, aprendiendo a sostenerlo, pudiendo justificar sus acciones y pensamientos desarrollando mayor autonomía. Este juego de reglas subsiste y se desarrolla durante toda la vida proporcionando una forma de adaptarse a las reglas sociales y al mundo que lo rodea.

Basándonos en esta relación entre el juego, las reglas y la socialización es que consideramos que la actividad lúdica de cada niño/a se encuentra atravesada, sin dudas, por la cultura. Es así, que coincidimos con Huizinga (1972) al expresar que, si bien la cultura no surge del juego, es cierto que surge en forma de juego, es decir, que al principio la cultura se juega, tiene algo de lúdica. Para el autor, la actividad lúdica adorna, acompaña y complementa la vida misma y por ello es imprescindible para cada persona como función biológica como también para la comunidad como función cultural, es decir, por su valor expresivo, el sentido que guarda y las conexiones sociales que crea.

1.2.1. Conectados en el juego: el juego en la cultura digital

Tal como mencionamos anteriormente, juego y cultura se encuentran entrelazados, el juego hace a la cultura y la cultura hace al juego, es por ello que siendo conscientes de la era tecnológica que nos atraviesa actualmente, al hablar de juego nos parece inevitable referirnos a los juegos digitales característicos de la cultura contemporánea. Consideramos pertinente tomar la postura de Duek (2010) quien afirma que no se puede comprender el juego de las niñas y los niños por fuera de las condiciones materiales y simbólicas en que se asienta.

Según Feixa et al. (2016) la globalización del espacio y la virtualización del tiempo convergen en un espacio sin fronteras y móvil que se corresponde

con un tiempo ucrónico y virtual. Los/as autores consideran que, para las nuevas generaciones, recorrer estos espacios significa migrar por diversos ecosistemas sociales y materiales y cambiar de roles sin necesariamente moverse de sus casas, debido a que el uso recurrente de las tecnologías como celulares y computadoras añade flexibilidad a los vínculos personales y crea relaciones sociales sin que sea necesario el contacto físico inmediato.

Sobre esto, Stefani et al. (2014) basándose en múltiples autores, concluyen que los/as niños/as que actualmente han crecido con las tecnologías que previamente sus padres usaban para trabajar, a la hora de ponerse a jugar prefieren los espacios cerrados como sus casas, y los juegos virtuales. Para los/as autores estos espacios se convierten en espacios privados e íntimos, observándose el internet como “ecosistema artificial” para la experimentación personal del sujeto. Como expresan, el niño y la niña actual miran al mundo a través de una pantalla, con más amigos virtuales que reales, experimentando entonces una nueva manera de vivenciar el juego en la que el antiguo “abrir la puerta para ir a jugar” de sus padres y abuelos, se transforma hoy en entrar al espacio virtual para desarrollar sus actividades lúdicas. Asimismo, consideran que los juegos han recorrido el mundo, adaptándose y mezclándose con las distintas culturas, respondiendo al momento histórico en el cual eran conocidos.

En referencia a esta temática, es interesante lo que plantea Volnovich (2004) acerca de las concepciones que circulan en el mundo adulto sobre las infancias rodeadas de dispositivos, tal como trae a colación el autor, es común pensar que quedarse sentado frente al monitor supone una infancia sin relaciones sociales ni lúdicas, lo que trae aparejado escuchar frases como “se lo va a tragar la pantalla” “si seguimos así donde vamos a ir a parar”, que sostienen ciertos prejuicios que tienen que ver con salirse de lo instituido. Posicionándose desde otro lugar, y sin la intención de imponer que es lo correcto y qué está mal, el autor da la posibilidad de pensar a la pantalla como una fuente de estímulos y como una posibilidad interactiva rica y potencialmente estimulante para el desarrollo intelectual del niño/a. En el caso de los juegos interactivos por ejemplo, sostiene que estos resultan interesantes para que los/as niños/as puedan desplegar distintas habilidades y talentos para ir pasando de nivel incluso

en grupos, lo que permite que no repitan siempre lo mismo, debido a que en cada nivel se van complejizando las operaciones lógicas y las variables a tener en cuenta.

Es importante, tal como expresan Alfageme y Sánchez Murcia (2002) que más allá de la opinión que se sostenga de los juegos virtuales, hay que saber reconocer que los mismos tienen una importante influencia y motivación en sus jugadores, por ello, es claro que permiten aumentar la motivación en el aprendizaje de actividades y habilidades sociales, psicomotrices, atencionales, organizativas, creativas, entre otras.

Se puede decir entonces, que este tipo de juegos nos presentan nuevas formas de interactuar con nuevos mundos que requieren de nuevas estrategias para enfrentarnos a los problemas que en ellos se presentan, es decir, nuevas formas de construir aprendizajes.

1.3. Factores que influyen en el juego

En toda actividad lúdica, existen ciertas características o factores externos/internos que le resultan importantes e influyentes en el modo en que se desarrolla. A continuación se presentarán algunos aspectos que resultan significativos para reflexionar sobre el momento del juego en las infancias.

En relación al tema, partimos de las palabras de Duek (2012) quien expresa: “los temas, repertorios, roles y dinámicas de los juegos deben ser entendidos en el marco más amplio y significativo del devenir social de los sujetos” (p.651). La autora hace hincapié en que tanto las estructuras del juego, como sus reglas y las elecciones sobre él, son manifestaciones que varían según el momento histórico-cultural.

En acuerdo con lo anterior, Malajovich y Windler (2000) quienes distinguen la estructura y contenido del juego como componentes del mismo, mencionan que, en cuanto a su estructura, esta se ve condicionada por las posibilidades evolutivas del sujeto; mientras que, en cuanto al contenido del juego, este varía tanto en función al momento histórico y cultural en el que se vea inmerso como también por su pertenencia social, experiencia y condiciones

de vida. “Así como las experiencias de vida de los niños desarrollan y enriquecen los contenidos de los juegos, los objetos y los lugares pueden favorecer la aparición de nuevas experiencias lúdicas o bien ser adaptados a los juegos ya conocidos” (p.119).

En su investigación, Silva (2004) también puntualiza ciertos aspectos que considera importantes en el desarrollo de la actividad lúdica de un niño. Uno de estos aspectos es el entorno lúdico, el cual refiere al conjunto de factores externos al niño que tienen un rol directo en su juego. Este entorno lúdico se compone de dos dimensiones que contextualizan el juego: por un lado están las condiciones intangibles representadas por lo actitudinal, las representaciones sobre el juego de aquellas personas con las que se relaciona el niño, las costumbres culturales sobre crianza, desarrollo y educación; mientras que, sumadas a estas, aparecen las condiciones físicas tangibles que refieren a los escenarios y materiales con los que el niño cuenta al momento de desplegar su juego. Desde la indagación realizada por Stefani et al. (2014) entendemos que los recursos materiales involucrados en el juego van a ir variando o se van a ir complejizando con el transcurrir del tiempo. Se sostiene entonces, que los juguetes son inseparables de la época y del contexto en el que fueron creados; constituyéndose en un elemento más de identidad.

Por otra parte, Silva (2004) expresa que también es importante considerar al tiempo como otro factor determinante del juego. Es decir que, para la autora se debe tener en consideración cuánto tiempo el niño logra jugar efectivamente. A su vez, puntualiza en que la cantidad de tiempo varía con la edad de los niños y el contexto de juego; en términos más específicos, esta variable dependerá del contexto cultural y de las actitudes de los adultos sobre el juego debido a que las mismas son críticas y determinarán cuánto espacio y tiempo otorgarán a esta actividad. Para Malajovich y Windler (2000) el tiempo también constituye una variable fundamental en el juego, siendo necesario para que este se organice. “El jugar tiene un lugar y un tiempo (...) para dominar lo que está afuera, es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer” (Winnicott, 2009, p.64).

Por último, Huizinga (1972) pone énfasis en el espacio y la duración en los que la actividad lúdica se establece. El autor sostiene que el juego se diferencia de la vida corriente por su espacio y su duración, debido a que el mismo comienza y acaba en un determinado momento. Mientras se juega se produce movimiento, un cambio, una seriación, enlace y desenlace, una vez que el juego termina este permanece en el recuerdo y es transmitido por tradición y puede repetirse en cualquier momento, ya sea inmediatamente después de haber finalizado o después de transcurrido un largo tiempo. Para Huizinga, esta posibilidad de repetición constituye una de las propiedades más esenciales del juego respecto a la limitación espacial de la actividad lúdica, todo juego se desenvuelve en un campo material o ideal que está marcado de antemano, en relación a esto el autor expresa “son mundos temporarios dentro del mundo habitual (...)” (p.23).

1.4. La relación entre juego y contexto: contextos marginarizados

Partiendo de entender al sujeto como ser social, resultan enriquecedores los aportes de Quiroga (2008) quien sostiene que el sujeto se configura como una síntesis activa de la compleja trama de vínculos y relaciones sociales en las que se ve inmerso, es decir, de una historia de interacciones. Con ello la autora refiere a que el ser, en el mundo del sujeto, puede transformar y ser transformado por el contexto que lo rodea y quienes participen de él. Es así que construirá su subjetividad en las instituciones y grupos a los que pertenece.

En relación a ello, Dabas (2000) sostiene que considerar que en el desarrollo del niño o la niña hay múltiples sistemas en los que participa: familia, escuela, pares, entre otros, implica interactuar con ellos, así como considerar la influencia que pueden tener en determinados momentos de su crecimiento. Para la autora, la inteligencia entonces se construye en interacción social, en las relaciones que el sujeto establece a lo largo de su desarrollo, tanto con personas de su entorno como con objetos con los que interactúa. Así, el aprendizaje se produce en la red social y a través de ella.

Desde Flitner (como se citó en Vidart, 1999) entendemos que debido a las diversas condiciones exteriores que vivencian los niños, existen diferencias entre

sus entornos de vida y de juegos, es decir, que las condiciones sociales, económicas, culturales y espirituales se manifiestan de diversas formas en el mundo infantil. Así, el autor expresa “(...) las reglas y formas de sus juegos no son, a menudo, más que un reflejo de las condiciones de vida en las que se crían los niños (...)” (p.28).

En función a lo expuesto es que podemos decir que entonces el contexto social, económico y cultural en el que juegan los niños y las niñas, también se convierte en una condición determinante para el juego.

Sobre el contexto, en función a nuestro tema de estudio, tal como fue mencionado en la introducción, consideramos pertinente partir del concepto “marginarizado” que presenta Rosbaco (2014). La autora propone este concepto en lugar del término común “marginalizado” para dar cuenta de la acción que se ejerce sobre alguien y acentuar el carácter involuntario de la condición que conlleva ser expulsados de un sistema caracterizado por la producción y el consumo, viviendo en sectores “pobres estructurales” o desventajados. Rosbaco de esta forma aclara que la condición de marginaridad ha generado modos de vida inéditos en estos adultos, provocando, como consecuencia, que los niños constituyan sus subjetividades de un modo muy peculiar, viéndose amenazados sus procesos de simbolización. Entonces, podríamos decir que la actividad lúdica en la que intervienen esos mismos procesos también se vería atravesada por dicha situación.

En relación a la condición en la que se ven involucrados los sujetos que habitan contextos desventajados, tomamos también los aportes de Duschatzky y Corea (2009) quienes expresan:

La idea de expulsión social (...) refiere a la relación entre ese estado de exclusión y lo que lo hizo posible. Mientras el excluido es meramente un producto, un dato, un resultado de la imposibilidad de integración, el expulsado es el resultado de una operación social, una producción, tiene un carácter móvil (p.18).

Ahora bien, para abordar la infancia en dichos contextos, retomamos a Rosbaco (2014) quien sostiene que los niños y las niñas marginados/as ya no visualizan perspectivas de un futuro para ellos/as, sus enunciados se caracterizan por un exacerbado aferramiento a la realidad, de la cual no pueden permitirse un descuido, lo que los inhabilita a abrirse a la posibilidad de fantasear/jugar con otros mundos posibles. Podemos entender, tomando a Schlemenson (2006) que las experiencias en los primeros años de vida de los/as niños/as con sus vínculos primarios serán fundamentales y determinantes para la constitución de la subjetividad, es decir, de estos vínculos dependerá la capacidad de poder conformarse como sujetos, vincularse con otros, explorar y poner su deseo en objetos del mundo externo; por ejemplo, al momento de jugar.

De acuerdo al trayecto teórico y conceptual recorrido, nos resulta acertado, a modo de cierre, tomar las palabras de Duek (2010) quien concluye:

“El juego es un terreno fértil en el que se cristalizan elementos de la cultura, el tiempo y el espacio en el que se desarrolla. (...) El juego no es un juego, es un espacio en el que se intersectan nuestra historia, educación y relaciones sobre las cuales se organiza nuestra cotidianeidad. De allí la necesidad de problematizarlo y entenderlo a la luz de los tiempos contemporáneos”. (p. 663)

2. ANTECEDENTES

En el transcurrir de los años el juego ha sido motivo de interés en diversas áreas de investigación, sobre todo en aquellas que se centran en el estudio del desarrollo y los procesos de aprendizaje del ser humano. Dentro del campo encontramos los importantes aportes teóricos y empíricos de diversos autores, que nos permiten, hoy, entender al juego a partir de múltiples perspectivas en función de los recortes que realiza cada autor desde su mirada.

Por lo tanto, en este apartado se expondrá la exploración que realizamos sobre bibliografía afín al tema de interés. En dicha búsqueda encontramos artículos tesinas e investigaciones en donde se abordan las infancias en contextos de vulneración social, el juego y su relación con el espacio socio-cultural en el que cada niño y niña está inmerso, la importancia del juego en el despliegue de aprendizajes y el juego como actividad de recreación.

El estudio del aprendizaje vinculado al juego es y ha sido un tema frecuente a indagar, sin embargo, podemos dilucidar que los investigadores tienden en su mayoría a recortar sus estudios al aprendizaje en ámbitos educativos formales/escolares, sobre todo en el nivel inicial y en los primeros años de la escolaridad primaria.

Para comenzar, tomamos a Hierro y Seller (2020) quienes parten de los resultados de un proyecto de intervención socio-comunitario implementado en entornos educativos segregados, dirigido a niños y niñas en situación de vulnerabilidad social de 6 a 12 años. Esta investigación tiene como objetivo analizar si el aprendizaje basado en el juego, como propuesta educativa, favorece el rendimiento académico, el desarrollo de habilidades sociales, la convivencia positiva en el aula y la resolución pacífica de conflictos. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los/as educadores y educadoras de la asociación que desarrollaba el proyecto, también entrevistas abiertas con el profesorado, el equipo directivo, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de los centros educativos y con las familias. A su vez se llevaron adelante observaciones participantes sistemáticas en las sesiones de trabajo con los niños y niñas. A partir de este estudio se logra entender que las

nuevas formas de aprender jugando ayudan a pensar de manera crítica y estratégica, fomentan la escucha, la atención, la creatividad y la imaginación, ofreciendo una mayor flexibilidad a situaciones desconocidas. El juego motiva y despierta el interés y la curiosidad al aprendizaje, promueve la participación de forma más activa y el disfrute del propio proceso lúdico sin esperar una recompensa más allá del disfrute del juego. Esto genera que la mayoría de los participantes de una forma positiva colaboren con el resto y surjan menos conflictos a la hora de llevar adelante la actividad. Los autores también destacan que al mismo tiempo la implementación de esta nueva metodología encuentra barreras en relación a la experiencia previa que los participantes hayan tenido en aprender jugando. Por ejemplo, descubren que aquellos niños y niñas donde el juego cooperativo no formó parte de su cotidianidad, son muy competitivos y con poca tolerancia a la frustración.

En esta línea, Gordillo, et al. (2011), y Gamboa Jiménez y Cacciuttolo Juárez (2015) centran sus estudios en el recreo escolar. En primer lugar, en el artículo de Gordillo et al. (2011) se exponen los resultados de una investigación cuyo objetivo principal es conocer el desarrollo del juego infantil en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Para la recogida de datos se ha utilizado una escala de observación que se ha complementado con entrevistas personales y sociogramas. Los autores concluyen, que a pesar de que hoy en día estamos inmersos en una era tecnológica, al momento del recreo el patio sigue siendo un espacio donde se destacan los juegos psicomotrices. Sobre esto detallan que entre los juegos más frecuentados están los de tipo motórico como saltar y correr, mayormente en los varones, a diferencia de las niñas donde se observan más juegos simbólicos, como jugar a la “mamá” o a la “cocinita”, marcando una diferencia en cuanto al género. Esto sigue sosteniéndose en los niños de educación primaria debido a que en el estudio se observa que en los varones siguen predominando juegos motores donde el deporte se destaca y, a pesar de que juegan a “policías y ladrones”, no muestran comportamientos violentos en sus juegos. Las niñas suelen imitar cantantes famosas, bailar coreografías o simplemente charlar entre ellas. Además, los investigadores logran observar que

la mayor parte de los niños prefieren el juego en grupos, agrupándose por edad y sexo en común.

En segundo lugar, Gamboa Jiménez y Cacciuttolo Juárez (2015) indagaron sobre las manifestaciones lúdicas y espontáneas de niños de 3 y 4 años en los espacios de recreo de su institución educativa. Luego de las observaciones participantes realizadas, un primer resultado al que llegan es que en la primera infancia las actividades de los niños se caracterizan por actividades fundamentalmente sensomotrices y de exploración, centradas principalmente en el descubrimiento de las propias posibilidades de movimientos y manejo de objetos. Al igual que la investigación anterior, los autores destacan la influencia del género en el tipo de juego de estos niños y niñas, coincidiendo en que hay mayor presencia de juegos de experimentación en los niños y predominancia de lo simbólico en las niñas.

Siguiendo con el juego dentro del ámbito educativo, tanto Aranda y Bessone (2017) como Godoy (2020) en sus tesinas de grado indagaron acerca del juego dentro de las aulas de jardines de nivel inicial. Por un lado, Aranda y Bessone (2017) se propusieron investigar cómo utilizan los docentes el juego como estrategia didáctica en un jardín de infantes, a partir de observaciones dentro de las aulas y entrevistas a las docentes a cargo de dos salas del jardín. Entre los resultados más relevantes se encontró que el juego es primordial en la primera infancia, se considera un medio importante para la adquisición de hábitos y aprendizajes significativos, a través del juego los niños adquieren diferentes aprendizajes y amplían los ya alcanzados. Los mismos se utilizan como disparador para la incorporación de un nuevo conocimiento.

Por otro lado, la indagación de Godoy (2020) parte del objetivo de conocer las características del juego en el proceso de aprendizaje de niños que asisten a sala de cinco a partir de entrevistas virtuales con docentes a cargo de esas salas. Como conclusión, se considera indispensable que las docentes planeen de manera consciente los juegos a utilizar de tal manera que estos puedan potenciar el alcance de sus objetivos y tener en cuenta durante su planeación que diferentes tipos de juegos favorecen diferentes áreas del desarrollo. Así

mismo, se vislumbran propuestas de juegos para promover en los niños habilidades sociales. La autora concluyó que todas las docentes conducen a la importancia del juego cooperativo, planteando que es importante no solo en la importancia de las habilidades sociales si no, porque en la actualidad existen muchas pantallas y juegos solitarios, también destaca la importancia de que estas actividades sean enseñadas por el docente ya que no son adquiridas naturalmente, y eso ayuda a relacionarse estableciendo diálogos y debates.

En este sentido, Volpi y von Pannwitz (2021), en su tesina de grado, centran su interés en indagar la función del juego en la construcción de los aprendizajes que se despliegan en los dos primeros años de vida a través del desarrollo psicomotor, desde la perspectiva de psicopedagogas, psicomotricistas y docentes de jardines maternos. Para el recabado de la información, se utilizaron entrevistas semidirigidas con las mismas y también, observaciones a los/as alumnos/as a cargo de aquellas docentes a las que entrevistaron. Las autoras mencionan que en el discurso de las profesionales se encuentra explícita e implícitamente al juego sensoriomotor y los juegos de crianza, poniendo al cuerpo en movimiento, y al vínculo con el otro adulto, como aspectos fundamentales en el juego dentro de esta etapa de vida. Una de las conclusiones a la que llegaron es que si bien el juego cotidiano, más allá de la clínica, predispone y promueve aprendizajes, tanto para la psicopedagogía, la psicomotricidad y la docencia, en el trabajo clínico y preventivo, el juego se presenta como una herramienta terapéutica que promueve situaciones de aprendizaje en sí mismas, pero para que ello sea posible es fundamental que el mismo se plantee con objetivos claros.

En las investigaciones anteriormente expuestas, se ve un predominio de estudios centrados en niños y niñas que cursan educación inicial y los primeros años de primaria, es decir, que todos se enfocan en los primeros años de vida, visualizándose una escasez de este tipo de estudios en edades más avanzadas.

En lo que respecta a la relación entre juego y aprendizaje por fuera de lo escolar, Arresegor (2020) estudia el juego cotidiano, indagando el aspecto vincular y corporal del juego con pares y su relación con el aprendizaje, además

de describir las representaciones sociales de padres, madres, niños y niñas de 3 a 6 años acerca del aprendizaje de habilidades sociales a través del juego. Para ello, realiza entrevistas semiestructuradas con los padres y madres destacando como resultado que el juego es pensado como un momento de diversión, dispersión y de encuentro con sus hijos e hijas, otorgándole gran importancia al jugar con otros, lo que para ellos resulta entretenido y enriquecedor para construir aprendizajes. Al mismo tiempo, descubre que estos padres y madres consideran que el aprendizaje no es solo cognitivo, sino que también se evidencian diversos aprendizajes como afectivos, sociales, lingüísticos y motores durante esos momentos de juego. Para la autora estas representaciones resultan enriquecedoras y colaboran en el accionar del juego de estos niños y niñas con sus pares.

Al mismo tiempo, Duek y Moguillansky (2021) también centran su investigación en el discurso de los padres y madres. Particularmente, este estudio analiza el uso de las tecnologías en el año 2020 durante la pandemia “COVID-19”, no solo con un fin educativo, sino también, recreativo. Para ello, se realizaron entrevistas, en este caso estructuradas, a padres y madres de niños y niñas de 6 a 9 años de edad de escuelas públicas y privadas de Argentina. En función a ello, se proponen indagar cómo se recrean las reglas familiares del uso de tecnologías, debido a que como se menciona en el estudio, las familias comenzaron a adquirir nuevos dispositivos y/o a reorganizar los que ya tenían para ofrecerles a los niños y las niñas al menos uno (celular o tableta) para las actividades escolares o de tiempo libre. Las autoras concluyen que las estrategias de mediación parental de las tecnologías se modificaron durante la pandemia, y que estos cambios siempre están sujetos a las condiciones de clase de las familias, el tipo de ocupación de los padres y el tipo de educación de los niños, las niñas y adolescentes.

En su artículo, Duek y Moguillansky (2021) resaltan que en familias de clase media se fue multiplicando el tiempo de pantallas en diversos dispositivos ante la necesidad de tener entretenidos y ocupados a los niños, recurriendo así a las tecnologías como una especie de “niñera virtual”, pero en familias de menos recursos el control en cuanto al uso de los aparatos fue más estricta por su falta

más que por su sobre exposición. Así, fueron surgiendo nuevas destrezas tecnológicas, creando también nuevas rutinas y formas de regulación de las actividades online de los niños, por lo que esta mediación se encuentra atravesada por el contexto dinámico, cambiante y desafiante en el que se desarrolla.

Otro factor abordado en las investigaciones encontradas es el funcionamiento de las políticas públicas que favorecen el derecho al juego y la recreación en Argentina. En su investigación, Lavin Fueyo (2017) pretende analizar la configuración territorial y la dinámica social de las dimensiones físico-deportivas de la recreación, en las infancias que habitan el espacio urbano cordobés. Para ello se desarrolló una investigación epidemiológica de carácter observacional y transversal con niños y niñas asistentes al segundo ciclo de 19 escuelas primarias municipales de Argentina y sus respectivas madres. La investigación concluye en que más de la mitad de los niños y niñas no alcanzan las metas propuestas internacionalmente para la práctica físico-deportiva y ocupan una parte importante de su tiempo-espacio de recreación en actividades sedentarias.

En función a su estudio, Lavin Fueyo (2017) sostiene que la posibilidad de que utilicen el espacio público y que desarrollen una práctica físico deportiva constante y suficiente depende del contexto de pobreza barrial, los espacios más frecuentados para dichas prácticas son públicos y al aire libre, y la ausencia o mayor lejanía a dichos espacios se da principalmente en los barrios con contextos de pobreza críticos. Este infrecuente uso físico-deportivo de los espacios barriales puede atribuirse a escasas oportunidades de recreación, deficiente calidad y cantidad de espacios y servicios públicos en general y al sentido de inseguridad en su uso. Se puede identificar una ausencia de políticas públicas que fomenten la recreación y el uso de los espacios públicos y una fragmentación de las acciones sobre este campo: recreación/salud/educación.

En esta línea, la investigación de Tuñón et al. (2014) aborda el juego recreativo y el deporte social como derechos en las infancias de tres espacios socio-residenciales de villa o asentamientos urbanos. Se implementó un diseño

metodológico de tipo cualitativo y exploratorio que incluyó observaciones participantes en estos contextos, y entrevistas a los adultos responsables de los niños y niñas que participaban. Además se realizaron otras entrevistas, pero de carácter grupal, a los docentes técnicos que son aportados por las instituciones de formación docente en el área de educación física, con el fin de indagar acerca de sus percepciones, creencias y representaciones respecto a la implementación de dicho programa. A su vez, mediante las entrevistas semidirigidas o la realización de dibujos, se logró abordar también a los niños e interpretar sus concepciones.

Algunos de los resultados recabados en el estudio de Tuñón et al. (2014), indican que la infraestructura se encuentra en buenas condiciones generales y los niños/as asisten a la actividad con ropa, en muchos casos adecuada, pero en otros casos inadecuada para las condiciones climáticas (ropa abrigada). El calzado por ejemplo, suele no ser adecuado por tratarse de ojotas o botas o plataformas o zapatillas muy deterioradas, y en muchos casos la ropa y los niños/as suelen estar en malas condiciones de higiene. En el marco del programa no existen estrategias, ni recursos para abordar estas situaciones de privación en la vestimenta y la higiene personal. Sobre la situación alimentaria de los niños/as, la mayoría se dirige de la escuela directamente al Centro de Integración Comunitario sin haber consumido ninguna colación de media tarde. Finalmente, muchos de los errores observados y dificultades en el manejo de los grupos, se conjetura que están vinculados con la falta de planificación, acompañamiento y supervisión por parte de profesionales de campo de la educación física.

En relación a las investigaciones anteriores, Lavin Fueyo y Berra (2015) se proponen explorar los espacios de recreación disponibles en barrios periféricos de Córdoba, Argentina y conocer la frecuencia con la que niños y niñas de escuelas primarias municipales los utilizan para realizar actividad física. Con este fin, realizan cuestionarios autoadministrados con padres y madres de diversas escuelas de la ciudad dando lugar a la inclusión de algunos colegios de sectores con mayor proporción de analfabetismo. A partir de este estudio, se entiende que la decisión de un niño de quedarse en su casa o salir a jugar está

sujeta en cierta parte a la disponibilidad de alternativas recreativas que tenga en su barrio; sobre esto, las autoras obtienen como resultado que los lugares más cercanos y utilizados son mayoritariamente los de libre acceso, es decir, espacios públicos, en los cuales no se revela una desigualdad socioeconómica; a diferencia de en gimnasios y salones cerrados que tienen una utilización desigual tanto por género, como por el nivel de escolaridad materna. En cuanto al género, se evidencia en que las niñas recurren en mayor medida a espacios cerrados, esto podría deberse a que los espacios abiertos generalmente están preparados para hacer actividades como fútbol y básquet asociado al género masculino. En relación al otro determinante, las autoras consideran que un bajo nivel de escolaridad conllevaría a un bajo nivel socioeconómico que limitaría a estas madres a acceder a estos espacios cerrados que exigen el pago de una cuota.

Como se observa en los estudios señalados, existen diferentes variables que inciden o no en el jugar. En este sentido, en el artículo de Stefani et al. (2014) se plantea como objetivo describir y analizar las transformaciones de los tipos de juego y los espacios lúdicos en diferentes generaciones a partir de los juegos de los niños, los espacios, la percepción, y el recuerdo de las mismas. Para este estudio participaron sujetos pertenecientes a un estrato social medio, agrupados en cuatro franjas de edad: niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Como instrumento para recolectar datos, se utilizó un cuestionario semiestructurado sobre juegos centrado en dos categorías principales: tipos de juegos y espacio, esto permitió recabar información sobre los distintos tipos de juegos y juguetes utilizados a través de las distintas generaciones, los espacios lúdicos, materiales o elementos de juego, juegos individuales y grupales y los característicos del lugar de residencia, a efectos de explorar las preferencias generacionales.

En relación al tipo de juego, como muestran Stefani et al. (2014) destacan que los juegos motores tienen gran presencia a lo largo de todas las franjas de edad, aparecen más en adultos y niños; elaborando una jerarquía de preferencias lúdicas, en los niños el juego simbólico es el que más se diferencia de otras edades, mostrando una disminución. Los niños mayoritariamente mencionan los juegos electrónicos, diferenciándose ampliamente de los otros

grupos de edad. Los juegos de mesa son mayormente mencionados por los adultos y los niños a diferencia del resto de las franjas y la categoría Otros juegos (rompecabezas, dibujar, de construcción como bloques, etc) por los jóvenes. Respecto al espacio logran observar que los niños y los jóvenes tienden a mencionar la casa y la escuela como espacios para jugar y, los más pequeños, también en ocasiones el club, la plaza; mientras que los adolescentes nombran mayormente su casa y la de familiares o amigos como espacios lúdicos de su niñez. En cuanto a los adultos, mencionan recordar como espacio lúdico la calle en primer lugar seguido por la casa, marcando una significativa diferencia con el resto. Los resultados permiten observar que las actividades lúdicas se fueron transformando junto con los espacios donde se desarrollan, llevando a los niños a realizar sus prácticas cada vez más puertas adentro.

Por otra parte, Damián Díaz (2018) en México, se interesó por indagar a qué juegan niños y niñas de 8 a 15 años que cursan los grados cuarto, quinto y sexto de primaria, tanto de escuelas públicas como privadas, para ello realiza un estudio de carácter cuantitativo y exploratorio, en el que se propone como objetivo identificar y analizar las elecciones de juego en diferentes contextos, escuela, barrio o casa, con el fin de usar esa información como recurso pedagógico y contribuir al sistema de enseñanza-aprendizaje de los educandos. Para la recolección de información se utilizaron cuestionarios impresos basados en variables atributivas: sexo, grados escolares, escuelas oficiales y privadas; y variables dependientes: los juegos que se practican en la escuela, en el barrio, en la casa y el juego favorito. Luego de este estudio, la autora concluye que los juegos pueden diferir por los contextos o situaciones donde se practican, también por el hecho de ser niño o niña o por razones propias del desarrollo psicológico. Así los resultados dejan ver que en los niños el juego más practicado es el fútbol en los tres contextos, sin embargo en el barrio es donde hay puntajes más altos, también en sexto grado de primaria es donde se presenta una mayor frecuencia del mismo. En lo que respecta a las niñas, prefieren jugar a las atrapadas en colegios públicos, a las escondidas en el barrio y como juego favorito.

Otra de las investigaciones que parten de la palabra de los niños y las niñas para realizar su estudio acerca del juego, es la de Duek (2021), quien tiene

el objetivo de identificar y analizar las apropiaciones del juego en el contexto escolar como medio para alcanzar fines no vinculados directamente con el juego. Para ello, partiendo de un abordaje cualitativo, realizó entrevistas grupales en el hogar de niños y niñas entre 6 y 9 años que concurren a escuelas públicas en Argentina. Dichos grupos fueron reducidos y distribuidos en función al género y la afinidad de los convocados, basándose en que a partir de sus estudios previos identificó que a dicha edad los/as niños/as tienen mayores dificultades para conversar en una entrevista.

En su investigación, Duek (2021) parte sus entrevistas de la pregunta ¿Vos pensás que se puede aprender jugando? la cual da lugar a diversas conversaciones que dan como resultado tres variables en función a respuestas compartidas entre los/as participantes. Para cierto grupo, aprenden de diversas fuentes “sin querer”, “sin darse cuenta” mientras se divierten lo que la autora refiere con “aprendizaje no esforzado”, da cuenta que para ellos y ellas pueden aprender de diversas fuentes en su vida cotidiana aunque no siempre puedan identificar que están aprendiendo ni cómo. Otro grupo, hace referencia a una vinculación directa e intencional del aprendizaje con el juego, es decir, el juego como medio para una acción o ganancia no-lúdica; en función a los testimonios se entiende que cuanto más jugas, más aprendes vinculado a destrezas que se desprenden de esa práctica, como reglamentos, límites, posibilidades, reflejos. Por último, están quienes consideran que mediante el juego no aprendemos nada poniendo al entretenimiento como lo opuesto al aprender.

Otras investigaciones encontradas, estudian la relación entre el juego y el contexto. Barboza (2020), en su investigación toma como variable el nivel socioeconómico de niños y niñas de primera infancia. En función de observaciones en recreos escolares en diferentes establecimientos de carácter público y privado en Chile, los resultados obtenidos no fueron concluyentes acerca de que el nivel socioeconómico efectivamente incida en el tipo de juego presente en los distintos contextos, esto sería significativo sólo en algunos tipos de juego en particular, por lo que habría que analizar esto con mayor detalle, ya que el tipo de juego sería sólo uno de los aspectos a considerar al intentar establecer las diferencias de juego entre nivel socioeconómico.

A su vez, Apausa (2016) indaga sobre la utilización del juego como medio para elaborar experiencias traumáticas en contextos de pobreza y violencia estructural. Su estudio pretende explorar la existencia de un formato de juego postraumático no estudiado previamente, con el objetivo de contribuir en la concientización de la comunidad científica y la población en general desde una perspectiva de género, de cómo la situación de extrema vulnerabilidad, pobreza y violencia estructural afectan al desarrollo de los niños y niñas, dejando huellas traumáticas evaluables psicológicamente. Los resultados de esta muestra presentan un porcentaje muy alto de indicadores de juego post-traumático. Esto parece estar relacionado con las condiciones de vulnerabilidad extrema en la que viven estos niños y niñas. Sin embargo, se observa que no hay una relación estadísticamente significativa entre el número de experiencias adversas y la presencia de indicadores de juego postraumático como cabría esperar. Tampoco hay una relación estadísticamente significativa entre el número de experiencias adversas y el tipo de juego, algo que sería interesante dado que hay tipos de juego más resolutivos que otros.

Luego de realizar una extensiva búsqueda y análisis de antecedentes relacionados a la problemática que nos interpela, se evidencia que la mayoría de las investigaciones centradas en la relación del juego y el aprendizaje circunscriben a edades tempranas, focalizándose entonces en los primeros momentos del desarrollo de los niños y las niñas. A su vez, también son escasas las investigaciones que se enfocan en el discurso propio de los niños y las niñas para recabar información, ya que, mayoritariamente, para indagar acerca del juego y el aprendizaje de estos/as se recurren a entrevistas a adultos, profesionales o madres y padres. Por último, damos cuenta que si bien en los estudios encontrados se hace referencia al juego en contextos vulnerables, en ninguno de los mismos se aborda específicamente cuál es el rol o lugar que tiene la actividad lúdica para los niños y las niñas que habitan dichos contextos.

Es por ello que, en función de lo mencionado, consideramos importante estudiar el juego de niños y niñas de 11 y 12 años, particularmente en la ciudad de Rosario (Santa Fe), preguntándonos ¿Qué lugar ocupa el juego como mediador de aprendizajes en las infancias que habitan contextos

marginalizados? Para ello, fue necesario establecer ciertos aspectos metodológicos que permitieron llevar adelante este estudio. Los mismos se expondrán a continuación.

3. METODOLOGÍA

El presente apartado tiene como fin conceptualizar y describir cuestiones referidas a los aspectos metodológicos claves para el desarrollo de la presente investigación.

Partiendo del concepto de investigación que se presenta en Hernández Sampieri et al. (2008) entendemos a la misma como “(...) un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p.4).

Según Achili (2005) se requerirá de la implementación de una “lógica de investigación” a la hora de abordar fenómenos del mundo sociocultural, entendiendo al mismo como complejo, contradictorio y en movimiento. La autora entiende por lógica de investigación a la articulación entre las preguntas de investigación que conforman el problema de la misma, con los criterios metodológicos y las decisiones a implementar para acceder al conocimiento de ello, junto con a qué construcción final se quiere llegar. Lo importante entonces, es que la articulación de esos procesos sea coherente al interior del sustento teórico de la investigación.

Como expresan Hernandez Sampieri et al. (2008) al comienzo de toda investigación es importante definir cuáles son sus objetivos debido a que los mismos van a guiar el estudio siendo necesario tenerlos presentes a lo largo de todo el desarrollo. A su vez, Behar Rivero (2008) considera que el objetivo debe cumplir con ciertos requisitos como ser claros, precisos, explícitos, mensurables y evaluables, a la vez que alcanzables de forma concreta y real.

En función a lo descrito, y como ya se ha mencionado previamente, el objetivo general de esta investigación ha sido analizar el lugar que tiene el juego, como mediador del aprendizaje, en niños y niñas de 11 a 12 años que habitan contextos marginarizados en la ciudad de Rosario, (Santa Fe, Argentina). Para alcanzar dicho objetivo, se delimitaron una serie de objetivos específicos:

- Conocer los significados que le atribuyen al juego los niños y las niñas pertenecientes a contextos marginarizados.

- Indagar si estos niños y niñas se reconocen aprendiendo al jugar.
- Describir los momentos de juego de los niños y niñas participantes considerando los tipos de juego, la frecuencia, el espacio físico, y recursos materiales empleados.

1.5. Enfoque metodológico y diseño

Para el logro de los objetivos propuestos, se optó por un enfoque metodológico mixto. Hernández Sampieri et al. (2008) sostienen que este enfoque conlleva una serie de procesos sistemáticos, empíricos y críticos, integrando métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio, con el fin de obtener un mayor entendimiento del fenómeno que se está estudiando. El enfoque mixto permite entonces potenciar la creatividad teórica por medio de procedimientos de valoración, efectuar indagaciones más dinámicas y una mejor exploración y explotación de los datos. En cuanto a lo cuantitativo, como indican los autores, este tipo de investigaciones, están basadas en conteos y magnitudes facilitando también la comparación entre la información obtenida. Mientras que, a su vez, lo cualitativo permite analizar aquellas cuestiones que no serían posibles estudiar únicamente por medio del enfoque anterior, debido a que se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes y en relación con el contexto.

Por otro lado, la presente investigación es de tipo exploratoria-descriptiva, debido a que pretendemos dar una visión general acerca de nuestro objeto de estudio, describiendo y caracterizando algunos aspectos fundamentales (Sabino, 1996). Así, en primer lugar, se llevó a cabo un diseño de carácter descriptivo que permitió recabar información sobre las características fundamentales del momento del juego de estos/as niños/as de 11 y 12 años. También, se realizó un diseño de carácter exploratorio, ya que las variables a estudiar, han sido poco exploradas y descritas.

A su vez, esta investigación es de tipo transversal, ya que, como se describe en Hernández Sampieri et al. (2008) la recolección de datos se lleva a cabo en un tiempo único, mientras que su propósito es describir las variables y

analizar su incidencia e interrelación en determinado momento.

1.6. Contexto y Participantes

La muestra seleccionada en este estudio es de tipo no probabilística debido a que la elección realizada fue dirigida a parte de la población que responde a los criterios y objetivos que sostiene este estudio. Según Hernández Sampieri et al. (2008) en este tipo de muestra, el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, obedeciendo a otros criterios de investigación. Vale aclarar, que la selección de los/as participantes y el contexto donde se realizó este estudio fue impulsada por nuestro acercamiento previo a dicho territorio. En el mismo, formamos parte, en el marco de nuestras prácticas pre-profesionales, de un dispositivo psicopedagógico para niños y niñas en edad escolar desarrollado en el centro de salud del barrio.

En la presente investigación, y considerando los objetivos de la misma, se tuvieron en cuenta criterios relacionados a la edad de los participantes y a su contexto sociocultural. En función de ello, los/as participantes son niños y niñas de 11 y 12 años de edad que asisten a sexto y séptimo grado en una escuela de Rosario (Santa Fe, Argentina), ubicada en un barrio marginarizado del resto de la ciudad. Se considera pertinente aclarar que de 40 alumnos/as convocados/as, 24 participaron de este estudio, de ellos/as 17 son de sexo femenino y 7 de sexo masculino.

Es pertinente aclarar, que el recorte que realizamos en cuanto a la edad de los niños/as, se debe en primer lugar a la ausencia de estudios previos encontrados sobre esta temática que refieren a la etapa del desarrollo propia de estas edades centrándose en los primeros años de vida y/o de escolarización. Por otro lado, entendemos que en esta etapa del desarrollo los niños y las niñas tienen mayores recursos lingüísticos y expresivos. Es en esta etapa, que los sujetos, además logran conformar y defender un criterio propio; el pensamiento hipotético de los niños de 11 a 15 años, les permite salir de su egocentrismo y entender el punto de vista de su adversario, a su vez, sosteniendo el suyo propio y justificándolo, dando explicaciones considerablemente más amplias que antes (Labinowicz, 1982).

Sobre el contexto de los y las niñas que asisten a esta institución educativa, los barrios que habitan se encuentran ubicados en el distrito sudoeste de la ciudad de Rosario, y se caracterizan, en su mayoría, por viviendas en condiciones materiales y económicas precarias donde conviven varias personas. Aquí, se destaca una gran heterogeneidad poblacional compuesta por familias relocalizadas, peones rurales, habitantes del asentamiento, población histórica del barrio y aquellas familias que llegan por medio de un plan estatal de viviendas. Así, el hecho de que a esta zona de la ciudad llegue un solo transporte público, dificulta el traslado, produce aislamiento y escasez de oportunidades para los habitantes menores y mayores del lugar. Debido a estas cuestiones, consideramos que los habitantes de este barrio se encuentran marginados del resto de la ciudad. Como se señaló previamente, Rosbaco (2014), plantea el concepto “marginado” para dar cuenta de la acción que se ejerce sobre alguien, acentuando el carácter involuntario de dicha condición ya que los expulsados del sistema no se han marginado por cuenta propia.

1.7. Instrumento de recolección de datos

Acorde al grupo participante seleccionado, como instrumento de recolección de datos, se utilizó la entrevista (**Apéndice III**), la cual según Behar Rivero (2008) es una forma de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una indagación, teniendo la ventaja de que son los mismos actores sociales quienes nos proporcionan datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, expectativas, cosa que es casi imposible de observar desde afuera y que, como expresa el autor “nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer” (p.55). Tales entrevistas se caracterizaron por ser no estructuradas debido a que las mismas no fueron guiadas por un cuestionario o modelo rígido, sino que, si bien se focalizaron en un tema particular, se realizaron con espontaneidad y apertura al diálogo a modo de conversación (Behar Rivero, 2008).

Para la realización de las entrevistas se conformaron grupos de 3, 4 y 5 niños/as cada uno, conformados a libre elección de los y las participantes y en función a las autorizaciones dadas por padres/tutores y docentes a cargo,

quienes cumplieron los correspondientes consentimientos informados (**Apéndice II**). Decidimos tomar como referencia la modalidad grupal que utilizó Duek (2021), quien plantea a partir de su experiencia investigativa, la dificultad que sostienen los niños y niñas para conversar en forma individual. Así, como se expresa en Marradi et al. (2007) en las entrevistas grupales los entrevistados se relacionan a través de técnicas conversacionales, las preguntas son presentadas en forma abierta al grupo en su conjunto estimulando a los/as participantes al intercambio de ideas. Por lo tanto, nuestra elección se fundamentó en la importancia de crear un clima cómodo con los niños/as participantes para obtener un mejor resultado, esto permitió darles una mayor libertad a su iniciativa como entrevistados/as y a nosotras como encuestadoras ofreciéndoles al mismo tiempo una guía para sostener la conversación hacia el objetivo de la misma.

Como se observa en la **tabla 1**, cada una de las preguntas que se realizaron a los/as entrevistados/as fueron pensadas en función de los objetivos específicos planteados en este estudio, que a su vez dieron lugar a diferentes dimensiones y categorías de análisis.

Asimismo, a la hora de definir las preguntas, se han puesto en valor los antecedentes encontrados afines a la temática del mismo. Las preguntas realizadas dentro de la dimensión “Juego como situación de aprendizaje” han sido inspiradas en la investigación que lleva adelante Duek (2021) con el objetivo de conocer las representaciones del juego por parte de los/as niños/as y el vínculo escuela - juego. A su vez, los interrogantes referidos a las dimensiones “tipo de juego” y “espacio físico” se retomaron del estudio de Stefani et al. (2014) quien busca describir y analizar las transformaciones de los tipos de juego y espacios lúdicos en diferentes generaciones.

Tabla 1*Instrumento de recolección de datos*

Objetivos	Dimensiones de análisis	Preguntas de la entrevista
Conocer los significados que le atribuyen al juego los niños/as pertenecientes a contextos marginarizados.	Significados que le atribuyen al juego	¿En qué piensan cuando hablamos de juego?
Indagar si estos/as niños/as se reconocen aprendiendo al jugar.	Juego como situación de aprendizaje	¿Creen que aprenden cuando juegan? En caso de respuesta afirmativa: -¿Qué aprenden cuando juegan? En caso de respuesta negativa: -¿Por qué no aprenden?
Describir los momentos de juego de los/as niños/as participantes considerando los tipos de juego, la frecuencia, el espacio físico, y recursos materiales empleados.	Tipo de juego	¿A qué juegan? ¿Con quién/quienes juegan?
	Espacio físico	¿Dónde juegan?
	Recursos materiales	¿Con qué juegan?

1.8. Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento de recolección de los datos comenzó con el acercamiento a la escuela que elegimos para realizar el trabajo de campo correspondiente a este estudio. Dicho acercamiento fue facilitado por una de las

profesionales del centro de salud del barrio, con la que establecimos un contacto previo en el marco de nuestras prácticas pre-profesionales.

En un primer momento, nos reunimos con la directora de la institución a quién le presentamos el proyecto de la investigación previamente realizado, junto con el consentimiento informado de participación a la misma (**Apéndice I**). Seguido a ello, les comentamos sobre el mismo a docentes y a los/as alumnos/as, y les dimos las autorizaciones donde constaban los consentimientos informados (**Apéndice II**) que debían ser firmadas por los padres o tutores de los mismos para poder dar comienzo a las entrevistas, para lo cual fue necesario un tiempo de tres semanas aproximadamente.

Para realizar las entrevistas grupales fueron destinados dos días por la tarde en un lapso de dos semanas distintas debido a que, en el primer encuentro, algunos/as niños/as habían olvidado los consentimientos firmados. En el primer día, se entrevistaron 20 alumnos/as en 5 grupos, mientras que en el segundo día 4 alumnos en un solo grupo.

Basándonos en lo planteado por Rodríguez Sabiote (2003) acerca del análisis de los datos cualitativos, la información obtenida de las entrevistas fue registrada mediante grabaciones por medio de nuestros teléfonos celulares y notas de campo. Posteriormente se materializaron por escrito, donde cada entrevista se transcribió de forma literal. Por último, estos datos fueron sometidos a procesos de transformación mediante ciertas estrategias manipulativas de elaboración conceptual, que explicaremos en el siguiente apartado.

1.9. Análisis de datos

Para la presente investigación se realizó un análisis de datos desde un enfoque mixto. Tomando a Sabino (1992), entendemos que el análisis de datos consiste en dos grandes procesos: *análisis* y *síntesis* de la información. Para el autor, analizar implica descomponer toda la información en sus partes constitutivas para su examen más consciente y profundo, mientras que la síntesis como actividad opuesta y complementaria significa explorar las relaciones entre las partes estudiadas para luego reconstruir la totalidad inicial. Como menciona Sabino, en función al tipo de datos a examinar, es que se optó

por un modo de análisis que combina los enfoques cuantitativo y cualitativo.

En lo que respecta a lo cuantitativo, como menciona Sabino (1992) este tipo de análisis se realiza con toda la información numérica proveniente del estudio, la cual luego de su procesamiento se expondrá en un conjunto de cuadros, tablas y medidas, presentada convenientemente con sus respectivos porcentajes. En este estudio, dicho enfoque se utilizó para contabilizar la cantidad de respuestas referidas a una misma variable, con el fin de obtener los porcentajes de respuestas propios a cada dimensión para su comparación con las demás.

En esta línea, resulta relevante tomar a Hernández Sampieri et al. (2008) quienes en relación al enfoque cuantitativo resaltan que “al analizar los datos cuantitativos, debemos recordar dos cuestiones: primero, que los modelos estadísticos son representaciones de la realidad, no la realidad misma; y segundo, los resultados numéricos siempre se interpretan en contexto” (p.303). Es por ello que, tomando esta mirada, se recurrió al enfoque cualitativo para complejizar el análisis de la información obtenida desde una mirada más profunda poniendo en juego el contexto y la subjetividad de cada respuesta.

En base a lo mencionado anteriormente, a continuación, se proseguirá a describir el proceso de análisis de esta investigación.

El análisis de la información recabada en el transcurso de nuestro trabajo de campo, comenzó primeramente por reunir la información obtenida de cada una de las preguntas que habían sido previamente desgravadas. A partir de ella, se dio lugar a un proceso de reducción de la misma que consistió en seleccionar las respuestas que se consideraron más reiteradas y de mayor relevancia teniendo en cuenta los objetivos específicos de este estudio y sus correspondientes dimensiones de análisis.

Siguiendo a Rodríguez Sabiote (2003), proseguimos una vez separadas las respuestas/idades de análisis, a realizar una codificación y categorización de las respuestas para identificarlas y etiquetarlas en función a determinados criterios sustentados tanto en la base teórica del estudio como en la similitud

entre esas mismas respuestas. Para el autor, mientras la categorización consiste en clasificar conceptualmente una unidad de análisis, la codificación es el proceso por el que se asigna a cada una de esas unidades un código propio en la categoría en la que se la incluyó.

Si bien en el proyecto de este estudio se definieron ciertas categorías inspiradas en las dimensiones de análisis en las que se agruparon las preguntas (significados que se le atribuyen al juego; juego como situación de aprendizaje, tipo de juego, frecuencia, espacio físico, recursos materiales, presencia de juego socializado y de reglas), una vez realizadas las entrevistas consideramos pertinente crear una mayor cantidad de categorías, nuevas, más específicas y propias de los datos obtenidos en cada pregunta, para ello, en algunas preguntas incluimos categorías utilizadas previamente por otros autores. En el caso de los interrogantes ¿a qué juegan? y ¿dónde juegan?, sus categorías están inspiradas en las expuestas por Stefani et al. (2014) en relación al tipo y espacio de juego en su estudio, por otro lado, la categoría “objetos no lúdicos” perteneciente al interrogante ¿con qué juegan?, es tomada de la investigación de Duek (2012) y corresponde a una diferenciación que realiza la autora sobre los objetos utilizados como mediadores del juego del niño/a. El sistema de categorías que hemos empleado para el análisis se presenta en la **Tabla 2**.

Rodríguez Sabiote (2003) define a este tipo de proceso de categorización como abierto o inductivo debido a que consiste en conformar las categorías de análisis a partir de la lectura y el estudio del material recopilado, sin tomar en consideración las categorías definidas en un comienzo.

Tabla 2*Análisis de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas*

Preguntas	Categorías de análisis
¿En qué piensan cuándo hablamos de juego?	Juegos electrónicos Dispositivos electrónicos Juegos sociales y de reglas Acciones
¿Qué aprenden cuándo juegan?	Habilidades Socialización Acciones Contenido
¿A qué juegan?	Juegos electrónicos Juegos de mesa Juegos motores Otros juegos
¿Con quién/quienes juegan?	Juego intrafamiliar Juego extra familiar Otros
¿Con qué juegan?	Dispositivos electrónicos Elementos deportivos Objetos no lúdicos Partes del cuerpo Animales
¿Dónde juegan?	Espacios privados Espacios públicos/abiertos Otros espacios
¿En qué momentos juegan?	Momentos del día Días de la semana Situacional
¿Cuánto tiempo pasan jugando?	Horas de reloj Cantidades Otros

Finalizado lo anterior, el siguiente paso fue contabilizar la cantidad de veces que se reiteraron cada una de las variables mencionadas en cada categoría para obtener la cantidad total de ellas en cada dimensión de análisis,

lo que permitió obtener los datos estadísticos descriptivos, es decir, la frecuencia y el porcentaje de las mismas.

Tanto la frecuencia y el porcentaje de cada una de las categorías dentro de su correspondiente dimensión, fueron necesarios, según nuestro criterio para el análisis, que luego se profundizó recuperando extractos textuales de las entrevistas que permiten ejemplificar las categorías, retomando las voces de los y las participantes. Finalmente, a continuación, se expondrán en los siguientes apartados los resultados y conclusiones obtenidas a partir de la vinculación entre los datos numéricos del estudio y la palabra propia de los/as niños/as en el contexto de las entrevistas, ofreciendo un análisis más integral del tema.

4. RESULTADOS

En el presente apartado se analizará la información obtenida de las entrevistas realizadas a los/as niños/as, en su mayoría, de 11 y 12 años que asisten a sexto y séptimo grado en un colegio primario público en la ciudad de Rosario - Santa Fe, Argentina.

Siguiendo los objetivos del estudio, se expondrán los datos extraídos de la palabra de los/las alumnos/as en relación al lugar que ocupa el juego en su vida cotidiana. Es así, que este escrito se dividirá en diferentes secciones: significados que le atribuyen los/as niños/as al juego, juego como situación de aprendizaje y el momento del juego desde la perspectiva de los/as entrevistados/as.

4.1. Significados que le atribuyen al juego

Para comenzar a conocer los significados que le atribuyen al juego los/as niños/as entrevistados/as, la primera pregunta realizada consistió en indagar qué piensan cuando se les menciona la palabra “juego”.

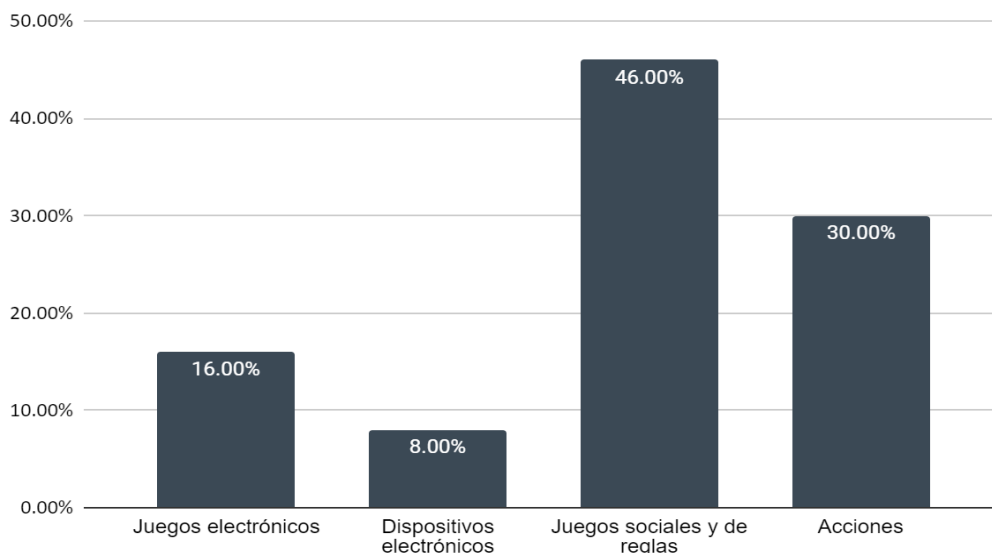
Tal como se muestra en la **figura 1**, dentro de la totalidad de las respuestas, el 46% de los/as estudiantes al pensar en juego hacen referencia a juegos sociales y de reglas en los que se incluyen en gran medida los deportes, principalmente el fútbol y handball, y otros juegos en general asociados al momento del recreo escolar como lo son “escondidas”, “mancha” y “atrapada”. A su vez, en otro gran porcentaje, un 30% de las respuestas, si bien no están dirigidas a un juego en particular, refieren a acciones que resultan del hecho de vivenciar el juego social y de reglas. Algunas de ellas fueron: *“divertirse”, “pasar tiempo con amigos”, “ganar” o “perder” “compartir” “no buscar problemas” “no pelear”*.

Por otro lado, sus respuestas también asociaron al juego con el mundo virtual o tecnológico. En cuanto a estas, algunas hicieron hincapié en juegos electrónicos (16%) como por ejemplo, *“a mí me gusta jugar al free fire y al fornite” “el gta5 seño” “minecraft”* y otras a los dispositivos electrónicos (8%) que median este tipo de videojuegos, entre las cuales el celular fue el más mencionado, sin necesidad que este sea de uso personal sino que en varias ocasiones utilizan el

de alguna persona que convive con ellos/as.

Figura 1

¿En qué piensan cuándo hablamos de juego?



En función a los datos expuestos quedaría en relieve que estos/as niños/as principalmente relacionan a la actividad lúdica con juegos sociales y de reglas, lo que podríamos decir, que en su mayoría, los significados que se atribuyen tienen que ver con pensar el juego como un momento para estar y socializar con otros/as, en los que no se ven incluidos sólo sus pares, sino también adultos.

4.2. Juego como situación de aprendizaje

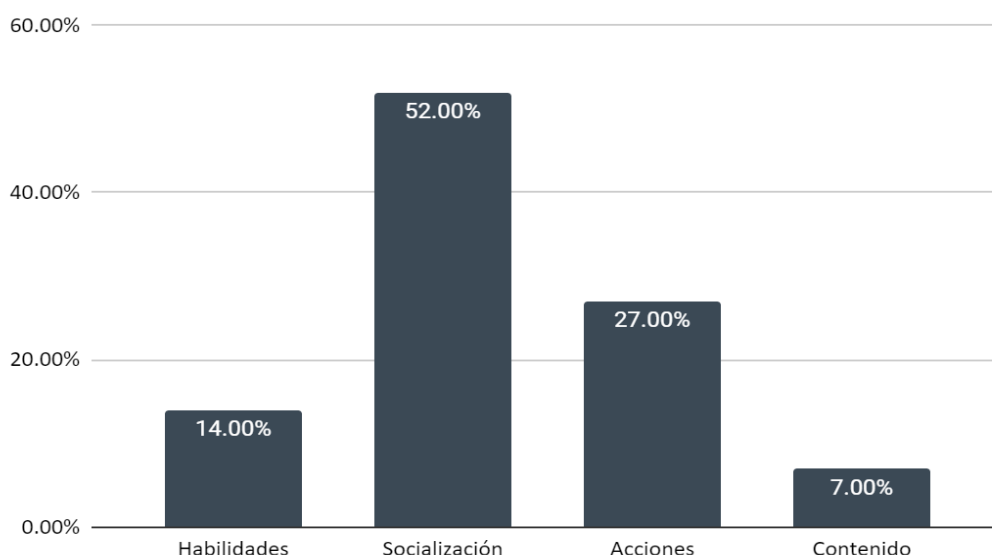
Otro de los objetivos que se planteó al comienzo, fue indagar si estos/as niños/as se reconocen aprendiendo cuando están jugando. Al indagar este aspecto, en las entrevistas la totalidad de los grupos coincidieron en que sí creen que aprenden cuando juegan, solo existieron cuatro oportunidades en las que algunos/as niños/as aclararon que para ellos/as esto ocurría en ciertas ocasiones dependiendo, según sus palabras, de a qué se jugaba.

Frente a las respuestas afirmativas de los/as alumnos/as, para enriquecer nuestro análisis nos pareció importante conocer qué es lo que consideran que aprenden en el momento del juego.

Como se puede ver en la **figura 2**, de 29 respuestas, más de la mitad de ellas (52%) refieren a la socialización, haciendo referencia con esto a la manera que tienen de vincularse con otros/as. Dentro de las respuestas, la mayoría menciona un papel favorable del juego en el trabajo en equipo, por ejemplo: *“sí, porque si es un juego en equipo aprendemos a ser compañeros, a estar unidos y a hacer las cosas juntos”*.

Figura 2

¿Qué aprenden cuando juegan?



Otras respuestas fueron *“a ser compañeros”*, *“como que siempre hay algo nuevo que aprender igual, aprendes a compartir, aprendes a jugar más con el otro, aprendes a imitar al otro jugar, porque el otro te mira jugar”*, *“seño, a jugar y no pelearse”* y, a diferencia de las anteriores, una de las respuestas fue: *“a pegarle a este”* (señalando a su compañero) otorgando un papel no favorable al juego, entre otras.

Sumado a ello, el 27% de las respuestas refieren a aprendizajes relacionados con acciones como *“divertirse”*, *“ganar”*, *“perder”* y *“jugar”*, mientras que el 14% de las mismas están vinculadas al aprendizaje de habilidades, por ejemplo: *“(…) en minecraft (…) aprendió que se puede ser creativo”* *“como también en el free fire aprendió que puede sobrevivir solito”*, *“en el fútbol meter*

goles y marear a los rivales”.

Por último, en la categoría “contenido” (7%) se incluyeron aquellas respuestas que, consideramos, que no pertenecen específicamente a ninguna de las anteriores. La misma involucra dichos referidos al aprendizaje de contenidos como de *“las reglas de un juego”* y el aprendizaje de *“los números jugando a la rayuela”*.

Si bien las respuestas presentadas indican que para estos/as niños/as sí se aprende jugando, en cuatro oportunidades los/as participantes explicitan que aprender o no aprender en el juego parecería depender, como fue mencionado, de en qué consiste el mismo. Frente a esto, con el objetivo de profundizar la respuesta, se preguntó *“¿por qué no aprenden en ciertos casos?”* Ante la pregunta algunos niños/as dijeron: *“Porque hay juegos en los que siempre haces lo mismo y juegos en los que no (...) suponete en la rayuela, tenés que saltar y listo, en cambio hay otros juegos que, hay juegos educativos, son diferentes secciones”* *“Hay juegos en los que haces siempre lo mismo, como Minecraft”*, mientras que otros/as no supieron qué responder.

Finalmente considerando los resultados expuestos, puede observarse que para estos/as niños/as jugando también se aprende, ligado en su mayoría a aprendizajes cotidianos. Los casos en los cuales se considera que no se aprende tienen que ver con aquellas actividades que implican repetición y *“hacer siempre lo mismo”* al contrario de otros juegos a los que los llaman *“educativos”*.

4.3. El momento del juego infantil: una mirada desde la perspectiva de los/as niños/as

Partiendo de los objetivos específicos de este estudio, con el fin de describir los momentos de juego de los/as niños/as participantes, se expondrán desde la palabra de los entrevistados, los datos referidos al espacio físico donde se desarrolla el mismo, tipos de juegos, frecuencia del momento lúdico y recursos materiales empleados en el juego infantil.

4.3.1. Espacios donde acontece el juego

Las categorías en las que se clasificó la información obtenida de las respuestas fueron inspiradas en el análisis que realizan Stefani et al. (2014) a partir de la pregunta ¿dónde juegan?, las autoras, en función de la información que reciben deciden formar dos grandes grupos para ordenarlas: “lugares públicos, abiertos y de ocio” y “espacios cerrados e institucionales”.

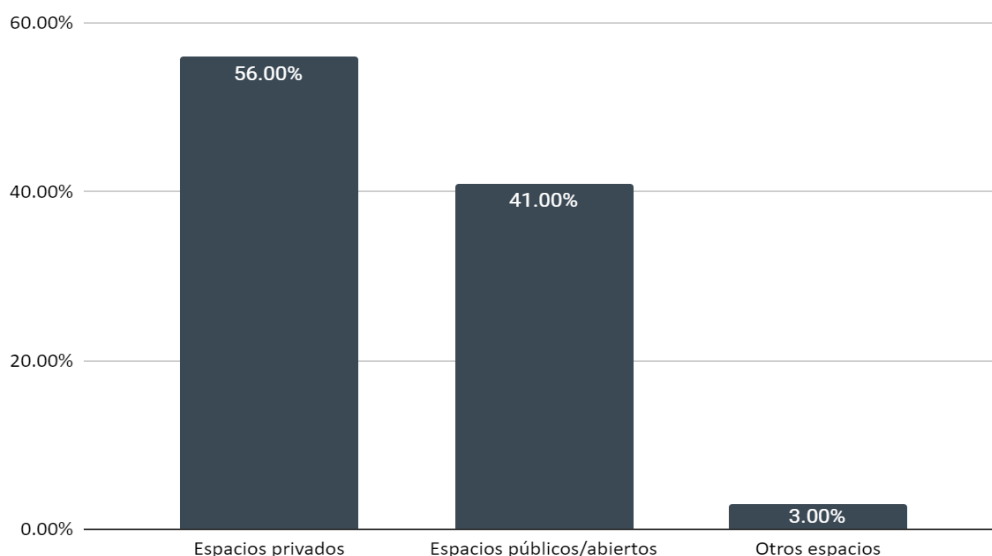
Como se puede ver en la **figura 3**, los espacios privados son los más habitados en el momento del juego de estos/as niños/as, sobre todo su propia casa y su habitación (56%). También aluden en menor medida al hogar de familiares, y la escuela: *“(...) en mi pieza... de vez en cuando salimos, cuando se nos gasta la batería del celu, salimos afuera donde dijo ella al frente de mi casa y nos quedamos ahí”, “yo juego en mi casa, a veces en la casa de mi abuela, a veces al parque de mi hermana o en el terreno de mis primos, porque mis primos viven en un lugar re grande con todo campo”.*

Mientras que, en cuanto a los espacios públicos o abiertos son mencionados en un menor porcentaje (41%) siendo la más nombrada “la canchita” de su barrio seguida de la plaza donde los/as niños/as manifiestan en su mayoría jugar al fútbol o al handball: *“yo todo en la canchita al frente de la casa de ella”, “ en una plaza que está en perez (...) vamos justamente a las dos, a la que tiene juegos y la que no tiene juegos”.*

Se mencionaron también otros espacios abiertos, por ejemplo: *“para allá, pasando el puente, que está la placita. (...) jugamos ahí, o a veces yo juego en la vereda (...) o sino si conseguimos una pelota, hacemos un arco ahí nomás y nos ponemos a patear”, “el barrio está por acá y la villa por allá. Nos vamos a la villa, después al barrio, después a la casa del amigo y después vamos por cualquier lado”.* Dentro de la categoría “otros espacios” (3%) se incluyen los cumpleaños como espacios para jugar.

Figura 3

¿Dónde juegan?



En este análisis nos resulta pertinente retomar a Stefani et al. (2014) quienes previamente en su investigación logran identificar, en relación a los espacios, el desplazamiento que se produjo en las generaciones más jóvenes de los lugares abiertos a los cerrados a la hora de jugar. Para los autores la habitación se transformó en un espacio de ocio y experimentación que está potenciado por la presencia de tecnologías. Vale aclarar que, si bien, en nuestra investigación los participantes también prefieren los espacios privados frente a los públicos/abiertos, la diferencia de porcentajes entre ambos espacios es notablemente menor que en la investigación de Stefani et al.

4.3.2. Tipos de juegos

Con el objetivo de indagar la presencia de juego social y de reglas, característicos de esta etapa de desarrollo, como fue expuesto en el marco teórico de esta investigación, se propuso profundizar sobre el tipo de juego a los que recurren los entrevistados/as. Para ello, no sólo se optó por preguntarles a los/as mismos/as a qué juegan sino también con quién o quiénes lo hacen.

4.3.2.1. A qué juegan

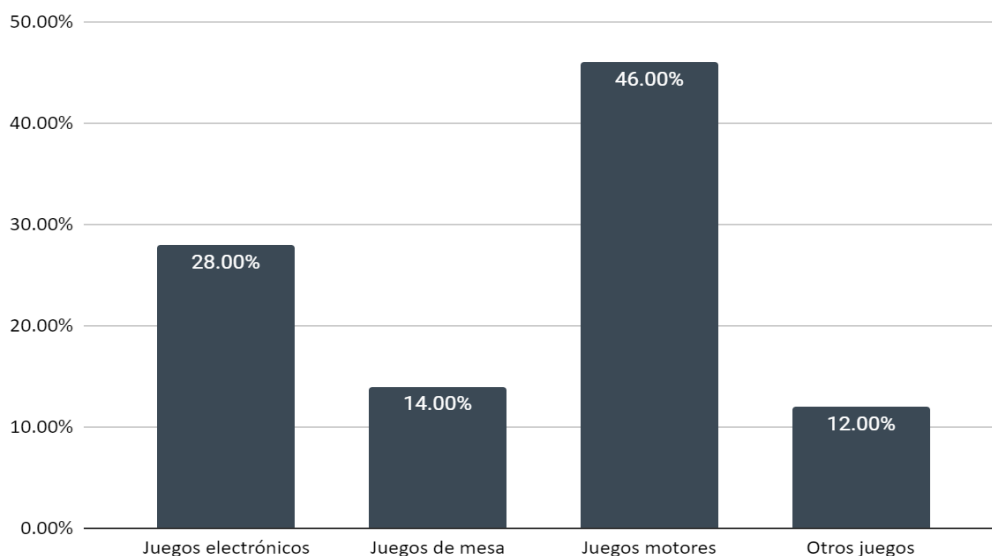
Ante la pregunta *¿a qué juegan?*, se observó que, en la mayoría de sus respuestas, los/as niños/as realizaron una diferenciación que parte del lugar en el que vivencian su juego: “dentro o fuera de la escuela”. Parece entonces que optan por reconocer y clasificar sus juegos de acuerdo a dónde los juegan, es decir, en función de los espacios a los que reconocen como propios para llevarlos adelante. Dichos espacios no varían, salvo excepciones, más que entre sus casas o las de un familiar, la escuela y un predio como la plaza o donde se arma la cancha de fútbol. Esto puede relacionarse con los resultados presentados previamente, donde también aparece esta distinción cuando se les preguntó por los lugares donde jugaban.

Para este caso, las categorías en las que se ordenan los resultados correspondientes a la pregunta mencionada, están inspiradas en las categorías que presentan Stefani et al. (2014) en su investigación para analizar a qué juegan sus entrevistados/as: juegos motores, juegos de mesa, juegos electrónicos y otros juegos. Sin embargo, consideramos importante remarcar que la división “dentro y fuera de la escuela” para organizar dichas categorías, no fue tomada de estas autoras sino que, como se expuso previamente, se conformó a partir de los dichos de los/as entrevistados/as en sus respuestas.

Tal como lo indica la **figura 4**, fuera de la escuela el 46% de las respuestas reflejan que optan por los juegos motores. Entre ellas, los más mencionados fueron los deportes, particularmente fútbol y handball: *“Y afuera de la escuela mi pasatiempo normalmente es jugar a la pelota. Es lo único. Entrenar, jugar a la pelota, dormir, entrenar, jugar a la pelota, dormir, a la escuela. Es lo único que hago”*. Sumados a estos, aparecieron juegos como “la popa” y “la escondida”.

Figura 4

Juego fuera de la escuela



A su vez, frente a la pregunta, otro gran porcentaje (28%) corresponde a juegos electrónicos como Freefire, Minecraft o Gta, los cuales según expresan, son jugados principalmente en sus casas con la play o el teléfono celular. Mientras que el 14% se refirió a juegos de mesa, por ejemplo cartas y tutti-frutti: *“seño a las cartas jugamos por ahí por plata (...) en mi casa”* y un menor porcentaje (12%) a otros juegos en los que se incluyen sobre todo juegos para crear, como maquillarse, dibujar y hacer títeres: *“Yo dibujo, recorto algunos dibujitos y juego como a capítulos o películas (...) como títeres”*.

Por otro lado, en lo que respecta al juego dentro de la escuela, como se puede ver en la **figura 5** aquí también los juegos motores constituyen el mayor porcentaje (76%), siendo los más nombrados “atrapadas”, “ladrón y poli” y “handball”.

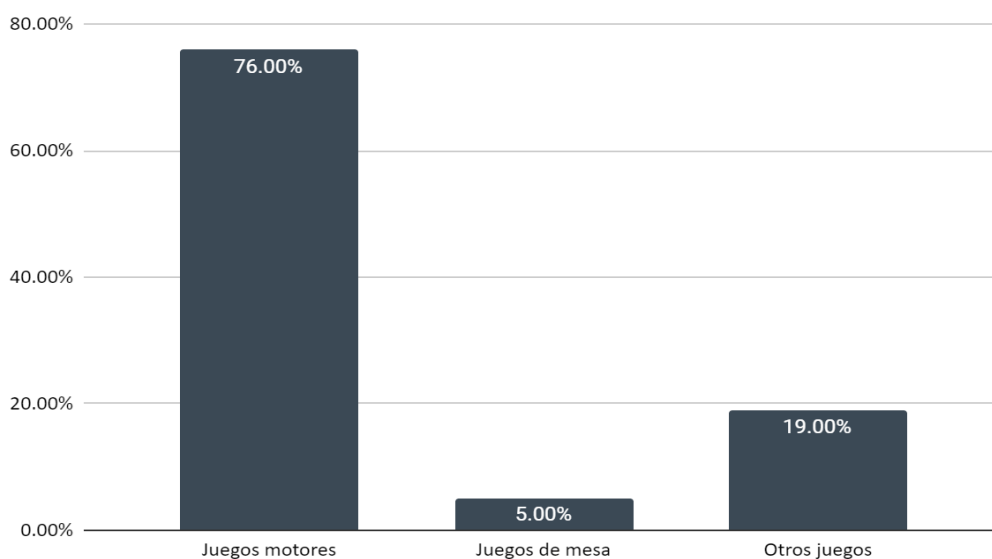
Resulta interesante mencionar que dentro de los juegos motores, los/as niños/as incluyen el “juego de la oca” (juego de manos cantando una canción) como un medio que ellos/as mismo/as encontraron para formar la fila de salida

y “no pelear”: *“Tenemos que jugar y el que pierde sale último. Nos vamos formando en la fila.”*

A diferencia de los tipos de juego fuera de la escuela, dentro de la misma solo se menciona un juego de mesa: cartas (5%). Por último, dentro del apartado “otros juegos” (19%) se incluyen el “metegol en los recreos” como uno de los juegos más mencionados por los/as alumnos/as y el ahorcado.

Figura 5

Juego dentro de la escuela



De acuerdo a nuestros resultados, y volviendo sobre el estudio de Stefani et al. (2014), podemos reafirmar que los/as niños/as en ambas investigaciones nombran en su mayoría a los juegos motores, y en segundo lugar a los electrónicos para describir su experiencia de juego, lo que nos permite pensar que juegos clásicos como la escondida o la popa y los deportes, que implican trabajo en equipo, permanecen más allá del avance de las tecnologías.

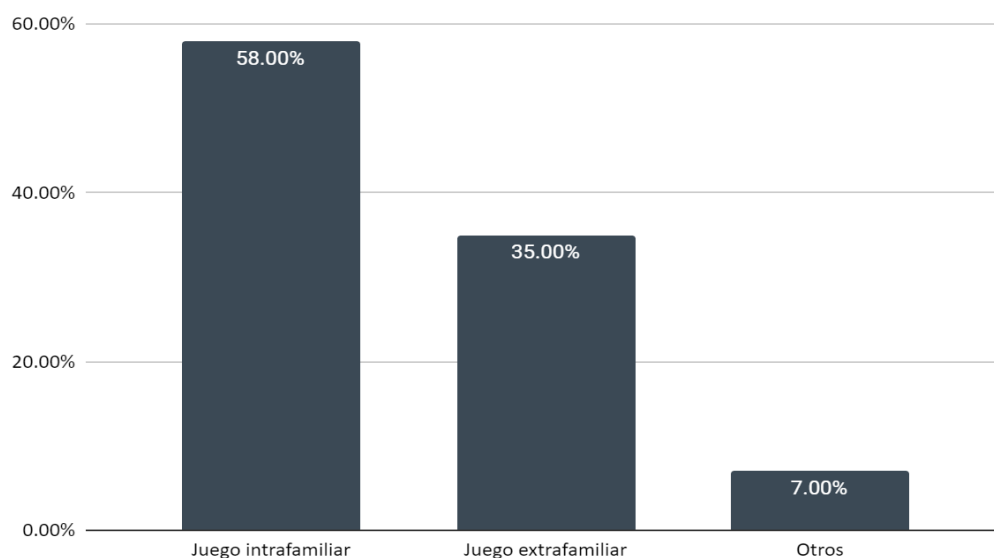
4.3.2.2. Con quién o quiénes se vivencia el momento del juego.

Al indagar acerca de con quién o quiénes juegan los/as niños/as tal como lo indica la **Figura 6**, se puede ver un predominio de juego intrafamiliar entre las

respuestas (58%), repitiéndose en la mayoría de los casos, particularmente el juego entre primos/as y hermanos/as en sus casas: *“juego al fútbol con mi primo juancito”* *“al fútbol, con el celu y con mi cuñado jugamos a la play”*. Se infiere que uno de los motivos por los que esto puede suceder es porque, como manifiestan en otra de las preguntas, algunos/as de los/as niños/as no viven cerca de sus compañeros/as: *“Yo no tengo a nadie cerca, la única que viene es ella (señala a su compañera) de vez en cuando”*.

Figura 6

Con quién/quienes juegan



Por otro lado, el 35% de las respuestas refieren al juego por fuera del círculo familiar, siendo significativo destacar que en estos casos se habla de juego con pares/compañeros/as principalmente vinculado al momento escolar: *“acá en la escuela jugamos de todo, desde cartas hasta el elástico, como a la atrapada, como al ladrón y poli”*. Mientras que, sólo un 7% de los dichos manifiestan el “jugar solo/a” en sus casas: *“Yo con nadie, juego sola (...) en mi casa juego sola y acá en la escuela a veces juego con mis amigos”*.

En relación a estos resultados, en primer lugar, destacamos que la

mayoría de las respuestas hacen referencia a un juego con otros/as, siendo muy pocas aquellas que refieren al juego solitario. Por otro lado, consideramos que la predominancia del juego intrafamiliar concuerda con el hecho de que los espacios donde estos/as niños/as desarrollan su juego sean en mayor medida privados, principalmente en sus casas o las de sus familiares. Podríamos decir entonces, que con quién/quienes juegan se vincula con la oferta de espacios a los que pueden recurrir para jugar.

4.3.3. Recursos materiales del juego

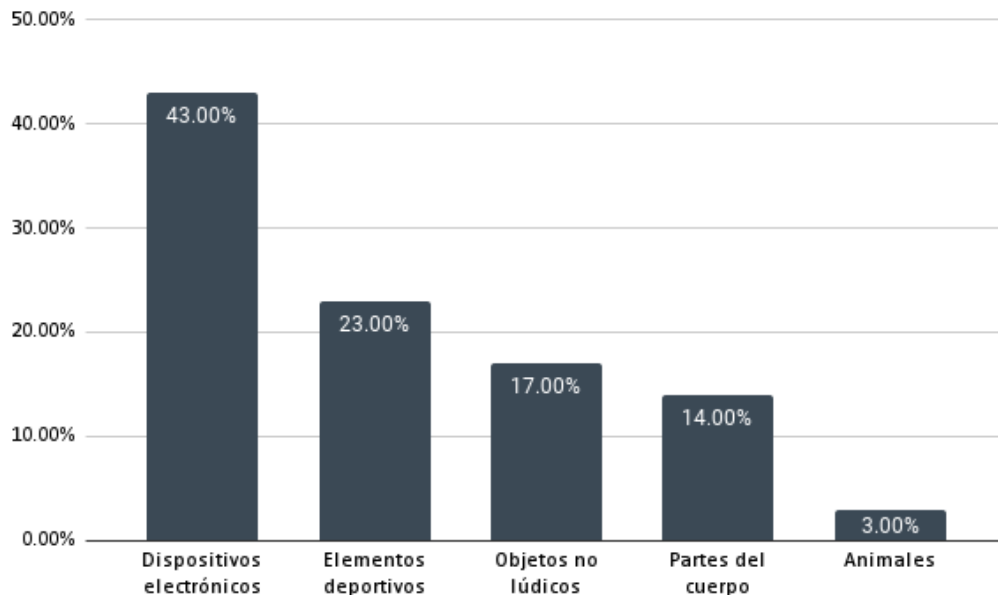
Como se observa en la **figura 7**, el 43% de las respuestas de los/as niños/as refiere al uso de dispositivos electrónicos para jugar siendo el celular el más nombrado, seguido por la computadora y la PlayStation.

Al mismo tiempo un 23% corresponde a elementos deportivos, principalmente las pelotas para diversos usos, aunque el fútbol fue el más nombrado.

Utilizamos la categoría “objetos no lúdicos” como auxiliares de juego de Duek (2012), utilizada para designar objetos que acompañan el momento de jugar. En la misma (17%) incluimos elementos para crear, construir y armar. “(...) *juego con palos que encontramos, más o menos para armar cosas y también usamos herramientas para justamente hacer muchas cosas o también jugamos con maderitas que encontramos ahí tiradas*”, “(...) *cosas que encontramos tiradas*”, “(...) *el maquillaje de mi mamá*”.

Figura 7

¿Con qué juegan?



A su vez resultó significativo e interesante hallar que los/as niños/as mencionan recursos que no son objetos para mediar en el momento del juego, es así que el 14% de las respuestas refirieron al cuerpo humano como mediador y posibilitador para jugar. Los/as niños/as expresaron: *“Yo con las piernas y con las manos porque si no con eso no voy a poder jugar, y con la mente, y con los ojos”*. Como también algunos/as refirieron a animales (3%) *“con los animales que tiene mi papá, patos, gansos, gallinas, gatos, perros, tiene de todo”*.

4.3.4. Frecuencia de juego

Indagando acerca de la cantidad de tiempo y los momentos del día que le dedican estos/as niños/as al juego, de alguna manera se busca conocer la importancia que se le da a este momento en su cotidianidad. Es por ello que este apartado consiste en dos preguntas concretas *“¿en qué momentos juegan?”* y *“¿cuánto tiempo pasan jugando?”*

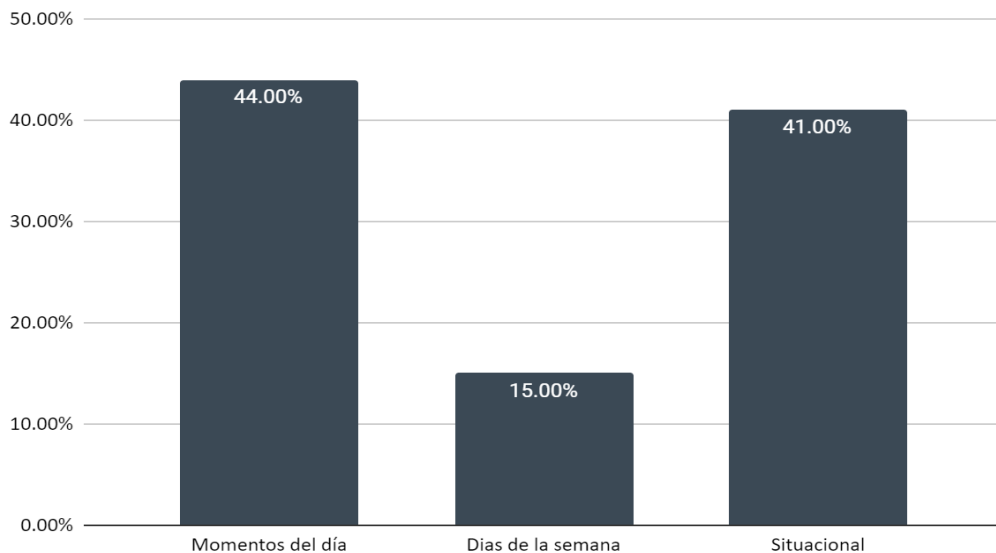
Como se puede ver en la **figura 8**, sobre los momentos en los que juegan, el 41% refiere a lo situacional, es decir, a determinada situación que da lugar al

juego, como por ejemplo: “cuando estoy aburrido”, “(...) cuando vienen primos o amigos vamos a jugar a algo vamos a correr un rato a cansarnos un rato” “después de la escuela o en los recreos”.

En función a las respuestas se puede entender que de estas situaciones dependería el momento en el día en el que jueguen. Sobre esto último, un 44% de las respuestas hacen referencia principalmente a la tarde, la noche y la madrugada como momentos para jugar. Un menor porcentaje (15%) usa los días de la semana en su totalidad sábado y domingo para hacer referencia al momento en el que juegan.

Figura 8

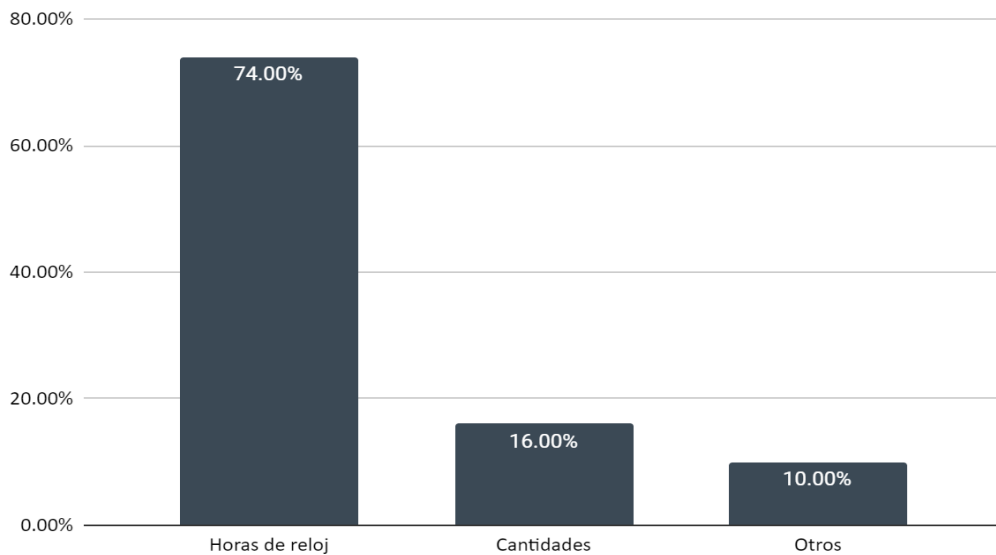
¿En qué momentos juegan?



En relación al tiempo empleado para jugar, en la **figura 9** se puede observar que un 74% de las respuestas utilizan horas de reloj para aludir al tiempo que le dedican al jugar.

Figura 9

¿Cuánto tiempo pasan jugando?



Sobre esto, la mayoría indica pasar más de dos horas jugando *“3 horas pero si quiero me puedo quedar todo el día jugando al Minecraft o GTA” “Desde que vuelvo de la escuela hasta las 11 pm o 12 am”*. Sin embargo se dan ciertas excepciones, por ejemplo: *“Media hora, 45 minutos, porque después me aburro”*. El 10% de las respuestas corresponden a la categoría “otros” constituida como residual en la cual se incluyen las siguientes: *“Cada vez que puedo, porque siempre me surge otra cosa para hacer” “sábados y domingos más”*.

Por último, un 16% indica el tiempo de juego en términos de cantidades. Se entiende que estas cantidades varían desde el punto de vista subjetivo de cada uno/a: *“mucho de mi tiempo” “más o menos” “no mucho porque a veces mi hermana no está y no quiero jugar sola”*.

Dentro de la totalidad de las respuestas de este apartado, las siguientes que se expondrán resultan llamativas debido a que parecieran dar cuenta que el uso de dispositivos no es considerado, a veces, un momento de juego para estos/as niños/as. Sin embargo, sus dichos entrarían en contradicción con la gran cantidad de respuestas que aluden a los dispositivos electrónicos para contar con qué juegan, como fue expuesto anteriormente (**figura 7**).

“Yo juego maso, me la paso todo el día con el celular, cuando (...) y cuando ya no tiene carga me pongo a jugar a la pelota (...) y cuando tiene carga lo dejo ahí un rato más para que tenga mucha carga y sigo jugando con la pelota (...) y si mi celular tiene carga no lo uso, lo dejo ahí y me pongo a jugar a la pelota con mi primito.”

“Solo los domingos porque justamente los domingos nos vamos a una cancha, porque después el celular lo uso a la noche”.

“Cuando el día está lindo desde las 2 pm hasta las 5 o 6 pm. Si no me quedo con el celular en mi casa viendo Tik Tok”.

Hasta el momento se realizó un recorrido por los principales resultados de la investigación donde los/as niños/as entrevistados/as pudieron contarnos cómo vivencian el juego en su día a día y qué significa para ellos, valorando al mismo como un medio para compartir con otros/as y construir aprendizajes, no sólo educativos sino también cotidianos. En el próximo apartado, se presentarán las conclusiones a las que se ha arribado, a partir del trabajo de campo.

5. CONCLUSIONES

A partir del recorrido realizado, entendemos la relevancia del juego como una actividad libre y de goce que le permite a los niños y las niñas explorar e interactuar con la realidad que los/as rodea, como así también enfrentarse a los desafíos que la misma les presenta, complejizando de esta forma sus aprendizajes y construyendo otros nuevos. Consideramos entonces que jugar es un medio fundamental para el desarrollo y el aprendizaje del sujeto, cuya experiencia dependerá de múltiples factores, como el contexto social, económico y cultural en el que se desarrolle el mismo, entre otros.

Partiendo de esta idea, es que nos interesamos por estudiar acerca del momento del juego de niños y niñas de 11 a 12 años que viven en contextos marginarizados de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina), para así conocer desde su propia perspectiva el lugar que ocupa el juego como mediador de aprendizajes. Para lograr este objetivo que constituye la base de este trabajo de investigación, es que decidimos realizar un estudio mixto, utilizando como instrumento de recolección de datos entrevistas no estructuradas, las cuales fueron realizadas a 24 alumnos/as de sexto y séptimo grado en grupos de 3, 4 o 5 estudiantes.

En función del análisis realizado y en relación con el primero de los objetivos específicos del estudio, se observa que los significados que los/as participantes le atribuyen al juego son muy variados. Al indagar sobre esto, los resultados indican que en un mayor porcentaje de respuestas el significado que le atribuyen estos/as niños/as al juego, es social y de reglas, haciendo referencia principalmente a deportes como: handball y fútbol, y a otros juegos asociados al recreo escolar como la “mancha”, las “escondidas” y “atrapadas”. Mientras que otros, refieren a acciones consecuentes de estos juegos, tales como: “ganar”, “perder” y “pasar tiempo con amigos”. En este sentido, resulta oportuno retomar a Piaget (1991) quien, sobre este tema, expresa que en este período evolutivo al que llama “segunda infancia” hay un predominio de juegos de socialización y de reglas propios de la etapa por la que están atravesando, previa a la adolescencia. Este tipo de juego, como sostiene el autor, tienen un rol clave para

su integración en la vida social y afectiva, y en la conformación de una mirada crítica y autónoma frente a otros/as

Al indagar sobre el segundo objetivo específico que refiere al juego como situación de aprendizaje, las respuestas de los/as niños/as indican que sí se reconocen aprendiendo cuando juegan, salvo pequeñas excepciones que optan por aclarar que esto dependerá del tipo y contenido del juego que se esté desarrollando. Al profundizar sobre las respuestas afirmativas, encontramos que los niños y las niñas sostienen que los aprendizajes que obtienen del momento lúdico refieren a cuestiones que hacen a la relación o vínculos con otros/as en acuerdo con sus respuestas en la elección del tipo de juego: “se aprende a trabajar en equipo”, “a ser compañeros”, “a estar unidos”, como también manifiestan aprender acciones como: “divertirse”, “ganar” y “a jugar” en sí mismo. Nuestros resultados coinciden con lo expuesto previamente por Duek (2021) en su investigación, en la cual queda demostrado que más allá de que en ocasiones el entretenimiento también aparezca como lo opuesto a aprender, en su mayoría los juegos aparecen vinculados al aprendizaje de destrezas que se desprenden de su práctica. Coincidimos con la autora en que resulta interesante que los/as mismos/as niños y niñas sostengan que jugando se aprende, reconociendo un objetivo no-lúdico en el juego como lo es el aprendizaje de dichas destrezas.

Por otro lado, en relación con el tercer objetivo específico que apunta a conocer el momento del juego de estos/as niños y niñas en su cotidianidad, pudimos dilucidar en función a sus dichos, diferentes tipos de juegos, momentos, espacio físicos, y recursos materiales que se involucran en el mismo.

En cuanto al tipo de juego y en relación específicamente a la categoría “a qué juegan” las respuestas dan cuenta de que tanto dentro como fuera de la escuela juegan en su mayoría a juegos motores en los que priman los juegos sociales y de reglas como los previamente mencionados: “popa”, “atrapadas” y “escondidas”. Nuestros resultados coinciden con el estudio previo realizado por Stefani et al. (2014) en el cual este tipo de juegos también habían sido los más elegidos, pero no solo por los niños y las niñas sino por todas las generaciones. En este sentido, la autora habla de “juegos tradicionales” a la hora de referirse a

ellos debido a que permanecen de generación en generación. En esta línea, los deportes también se destacaron entre los juegos motores mencionados, sobre todo fútbol y handball. Sobre esto último, retomamos el estudio de Barboza (2020) en el que se demuestra que las actividades deportivas y el juego con elementos deportivos se hacen más presentes en contextos socioeconómicos bajos y establecimientos de dependencia municipal.

En relación a lo expuesto anteriormente, hemos encontrado en reiterados estudios previos como en los de Lavin Fueyo y Berra (2015), Damián Díaz (2018), Barboza (2020), entre otros, que el género constituye una variable de gran influencia sobre el tipo de juego elegido por los niños y las niñas. En contraposición a estos, en los resultados de nuestra investigación no se halla diferencia de género en cuanto a las elecciones del juego de los/as entrevistados/as, por el contrario, niños y niñas mencionan jugar a lo mismo. Consideramos, a partir de las características contextuales en las que se lleva a cabo esta investigación, que esto podría deberse a los recursos materiales y espaciales que están a su alcance, por ejemplo, en el caso del fútbol, que fue mencionado reiteradas veces por niños y niñas a lo largo de las entrevistas, es sabido que culturalmente este deporte se convirtió desde hace años en una actividad popular, de barrio, que solo necesita de una pelota y un predio vacío para comenzar a jugar y esto mismo pudo observado en el discurso de las y los participantes.

Por otro lado, en un menor porcentaje en comparación con los juegos motores, tanto niños como niñas mencionan que dentro de sus casas también pasan tiempo jugando a juegos electrónicos como “Minecraft” “Free Fire” o “GTA”. En este sentido, los datos obtenidos reafirman los resultados del estudio previo realizado por Stefani et al. (2014) en el que se evidencia que, en comparación con otras generaciones, es en la niñez donde mayormente se eligen los juegos electrónicos. Partiendo del punto de que el juego varía según el momento histórico en el que se desarrolla, esperábamos encontrar este tipo de respuestas considerando que la generación entrevistada nace rodeada de tecnologías que no se usan con un fin particular sino constantemente.

Nos parece importante aclarar que la diferenciación “dentro y fuera de la escuela” fue realizada por los propios/as participantes para desarrollar sus respuestas. En esta línea, a la hora de indagar puntualmente los espacios en los que estos/as niños/as desarrollan su juego, nuestros resultados coinciden con los del estudio realizado por Stefani et al. (2014), en el que queda demostrado que en su mayoría los niños y las niñas optan por recurrir a espacios privados en el juego. Particularmente en nuestro caso, manifiestan jugar más en sus casas, mencionando también las de sus familiares y la escuela. En este sentido, Lavin Fueyo y Berra (2015) entienden que la decisión de un niño de quedarse en su casa o salir a jugar está sujeta en cierta parte a la disponibilidad de alternativas recreativas que tenga en su barrio. Para Fueyo (2017), en base a su investigación, se puede identificar una ausencia de políticas públicas que fomenten la recreación y el uso de los espacios públicos para ello.

En concordancia con lo espacial, un mayor porcentaje manifiesta compartir el momento del juego con su círculo familiar, particularmente con hermanos/as y primos/as. En función a sus respuestas, podríamos decir que esta situación parece no constituir una elección de los/as niños/as sino que en su mayoría se relaciona con obstáculos para encontrarse con sus pares por fuera del ámbito escolar y, es por ello que, el juego por fuera del círculo familiar, si bien también es nombrado, queda reducido al momento de la escuela.

Por otro lado, con el propósito de indagar con qué juegan finalmente los niños y las niñas entrevistados/as, entre la información brindada se observan dos aspectos a destacar.

Uno de ellos refiere a la presencia, aunque en un menor porcentaje, de respuestas que señalan la elección para jugar de elementos que se encuentran “tirados” como fierros, palos y herramientas, mientras que otros/as opten por jugar con animales, o incluso con las partes de su cuerpo como posibilitadoras de su juego. Desde la Psicopedagogía, se reconoce la importancia que supone para el aprendizaje la presencia y el uso de este tipo de mediadores que no limitan al sujeto a llevar adelante determinados juegos, como podría ocurrir con ciertos juguetes con sonidos, movimientos, instrucciones o un dispositivo

electrónico, sino que abren puertas para crear, construir, dejar libre a la imaginación y el pensamiento.

Sin embargo, es importante destacar que la mayoría de las respuestas hacen referencia a dispositivos electrónicos que son usados para juegos con contenido virtual: “celular”, “computadora”, “play station”. Esta elección manifestada en nuestros resultados, coincide con lo expresado en el estudio realizado por Duek (2012) quien expresa que el juego en computadora o con consolas ocupa hoy un gran lugar en las actividades lúdicas e interactivas de los/as niños/as.

Continuando con la caracterización del juego de estos/as niños y niñas, en relación a los momentos en los que juegan, los resultados indican que la tarde, la noche y la madrugada son los momentos del día más recurridos, en particular los días de semana, porque son los momentos posteriores al horario escolar. Además, las respuestas dan cuenta de que los días sábado y domingo pueden jugar aún más debido a que tienen más tiempo libre. Por otro lado, también hacen referencia a determinadas situaciones de las que depende el momento en el que juegan. En relación al tiempo empleado para la actividad lúdica, la mayoría indica pasar más de dos horas de reloj jugando, así como también en sus dichos relacionan el tiempo a cantidades subjetivas, las cuales constituyen respuestas muy variadas como: “mucho” “más o menos”, “no mucho”. Para Silva (2004) el tiempo varía con la edad de los niños y las niñas, el contexto cultural en el que se vean inmersos y las actitudes de los/as adultos/as sobre su juego, ya que las mismas son determinantes en este aspecto.

Podríamos reflexionar al respecto, que los momentos del día y las horas que se le dedican al momento de jugar podrían ser uno de los factores determinantes a la hora de elegir los espacios privados y cerrados para el juego.

Creemos pertinente mencionar que llama nuestra atención la contradicción que se genera entre algunas de las respuestas de los/as entrevistados/as. Por ejemplo, manifiestan elegir para jugar mayormente dispositivos electrónicos, mientras que como fue expuesto anteriormente, cuando se les pregunta a qué juegan, el mayor porcentaje de respuestas se

asocia a juegos motores y no a juegos electrónicos. Sumado a esto, en cuanto a los momentos del juego, algunos/as participantes mencionan que dejan su celular para poder ir a jugar. Nos preguntamos entonces si por más de que estas infancias estén rodeadas de tecnologías, para estos/as niños y niñas los juegos electrónicos están lo suficientemente instalados en sus costumbres como para ser considerados propiamente juegos como la escondida o la popa color.

Para ir finalizando, hemos de contemplar ciertas limitaciones e interrogantes que se nos presentaron a lo largo del proceso que implicó este estudio, junto con algunas propuestas para investigaciones futuras. En primer lugar, resulta necesario para nosotras que se realice una investigación más exhaustiva sobre las relaciones entre contextos y juegos en la ciudad de Rosario. Debido a que, si bien sabemos que el contexto y sus características son factores relevantes, consideramos que sería interesante enriquecer el estudio llevándolo a otros contextos de la ciudad ampliando, de esta manera, las muestras para obtener una mayor cantidad de información que permite complejizar y profundizar en el estudio de estas temáticas.

Por otro lado, quisiéramos señalar algunos interrogantes que se nos presentaron a lo largo de este estudio que podrían habilitar nuevas líneas de investigación respecto al campo psicopedagógico. En primer lugar, sobre el hecho de que en la mayoría de estos/as niños y niñas jueguen en espacios privados y con sus familias ¿se trata de una elección personal?, ¿podría deberse a la falta de ofertas de espacios lúdicos cercanos a sus hogares? o ¿a cuestiones de seguridad en el contexto barrial? En cuanto al uso específicamente de videojuegos y tecnologías como mediadoras en el juego, nos surge la inquietud de saber si los juegos electrónicos predominarán sobre otros en el caso de niños/as de 11 y 12 años que habitan contextos con mayores recursos, como también ¿por qué pareciera que en algunas ocasiones el uso de dispositivos electrónicos es considerado un momento de juego y en otras no? creemos que esto es otra cuestión muy relevante a seguir indagando dada la era tecnológica en la que nos vemos inmersos/as.

Para concluir, consideramos que lo expuesto hasta el momento ha podido responder a los objetivos planteados en este estudio. Nos parece importante mencionar que antes de realizar esta investigación y de escuchar a los niños y las niñas, esperábamos encontrar que el juego no sería utilizado conscientemente como un medio o herramienta de aprendizaje, sino que estaría atribuido por los/as entrevistados/as plenamente al uso recreativo. A diferencia de esto, las respuestas dan cuenta de que sí se reconocen aprendiendo al jugar, sobre todo con otros/as, dando un lugar importante al juego en su cotidianidad, principalmente al juego social y de reglas que se vuelve fundamental en este período de su desarrollo.

En cuanto a lo desarrollado anteriormente, resaltamos que en los discursos de los niños y las niñas no se hizo referencia en ningún momento a espacios comunes con propuestas recreativas y lúdicas extraescolares, como clubes, actividades deportivas y talleres de música, plástica, entre otros. En relación a esta cuestión, en nuestro acercamiento previo al barrio en el marco de nuestras prácticas pre-profesionales, pudimos relevar la necesidad de los mismos para acompañar el desarrollo y aprendizaje de las infancias y adolescencias que habitan la zona.

Como futuras profesionales, consideramos que estudiar el lugar del juego en estas infancias desde el campo psicopedagógico permitió abordarlo desde la importancia y complejidad que merece. Es por eso que como futuras psicopedagogas creemos y apoyamos la necesidad de apertura de espacios y actividades recreativas de carácter público en el lugar, que acompañen y alojen a las infancias del barrio y les permitan habitar nuevos espacios que resulten enriquecedores para conformar vínculos, aumentar la socialización con pares y adultos, desplegar el pensamiento y la creatividad, claves para construir aprendizajes y potenciar su desarrollo en esta etapa.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial.
- Alfageme, B., Sánchez Murcia, P. (2002). Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Comunicar*, (19), 114-119.
- Apausa, I. (2016). *Trauma y resiliencia en el juego de niños y niñas expuestos a la pobreza extrema. Estudio sobre una muestra de menores de El Gallinero*. Universidad Pontificia Comillas.
- Aranda, S. y Bessone, S. (2017). *El juego como estrategia didáctica en el nivel inicial*. (Tesina de grado para acceder al título de la Lic. En Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario. Rosario, Argentina.
- Arseygor, M.B. (2020). *La construcción de aprendizajes a través del juego: representaciones sociales de padres y madres de niños entre 3 y 6 años*. (Tesina de grado para acceder al título de la Lic. En Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario. Rosario, Argentina.
- Baraldi, C. (2005). *Jugar es cosa seria. Estimulación temprana... antes de que sea tarde*. HomoSapiens.
- Barboza, M. (2020). *Diferenciación del tipo de juego en la primera infancia, según nivel socioeconómico*. (Tesis de Magíster en Psicología Educacional). Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom.
- Bruner, J. (2003). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.

- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Ed.) *De la*
- Dabas, E. (2000). Red social, sistema familiar y aprendizaje. En L. Bin, A. Diez y H.Waisburg (Eds.), *Tratamiento psicopedagógico. Red institucional en el ámbito de la salud*. (pp. 151-159). Paidós.
- Damián Díaz, M. (2018). Los juegos y los contextos de los preadolescentes. *Investigación y Práctica En Psicología Del Desarrollo*, 4.
- Duek, C. (2010). Infancia, medios de comunicación y juego: Un campo de trabajo, un objeto de estudio. *Hebrew University of Jerusalem*, 3 (1), 53-74.
- Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis*, 34 (3), 649-664.
- Duek, C. (2021). Si te divertís, no aprendes nada. Claves para el análisis del juego infantil contemporáneo. *Revista del IIICE*, 49, 59-72.
- Duek, C., y Moguillansky, M. (2021). La mediación parental en la pandemia: dispositivos, género y distribución del trabajo. *Ciencia y Educación*, 5 (3), 7-18.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda*. Paidós.
- Feixa, C., Fernández Planells, A., Figueraz Maz, M. (2016). “Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 107-120.
- Fernández, A. (2009). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- Gamboa Gimenez, R y Cacciuttolo, C. (2015). Juego libre y espontáneo en el patio de recreo en educación infantil... ¿A qué juegan los niños? *Universidad Nacional de La Plata*, 1-15.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7184/ev.7184.pdf

Godoy, Y. (2020). *El juego y sus características en el proceso de aprendizaje*.

(Tesis de grado para acceder al título de la Lic. En Psicopedagogía).

Universidad del Gran Rosario. Rosario, Argentina.

Gordillo, M., Gómez Acuña, M., Sánchez Herrera, S., Gordillo, T. y Vicente Castro, F.

(2011). El juego infantil en un mundo de cambio. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, (1), 1-11.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2008).

Metodología de investigación. Mc Graw-Hill Interamericana.

Hierro, L. y Seller, E. (2020). El aprendizaje basado en el juego como herramienta

socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables. *Revista Prisma Social*, (30), 88 - 114.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza.

Labinowicz, E (1982). *Introducción a Piaget*. Fondo Educativo Interamericano.

Labinowicz, E. (1982). *Introducción a Piaget*. Fondo Educativo Interamericano.

Lavin Fueyo, J. (2017). *La recreación de las infancias en el territorio barrial: el abandono de la práctica físico-deportiva en el espacio público en contextos de pobreza urbana*. (Tesis doctoral de Ciencias de la Salud). Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Lavin Fueyo, J. y Berra, S. (2015). *Lugares donde niños y niñas realizan actividad física en los barrios periféricos de la ciudad de Córdoba*. *Salud Colectiva*, 11 (2), 223-234.

Lázaro González, I., Halty Barrutieta, A, Meneses Falcón, C, Perazzo Aragonese.

- C, Roldán Franco, A., Rúa Vieites, A y Uroz Olivares, J. (2014). La infancia en proceso de exclusión. Colectivos Vulnerables en *Cuadernos para el Debate* (pp.16-17). Huygens.
- Ley N° 23.849 de 1990. Apruébase la Convención sobre los Derechos del Niño. Art. 31. Octubre 16 de 1990.
- Malajovich, A.M. y Windler, R. (2000). *Diseño curricular para la educación inicial. Marco general*. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Montesinos, M. y Sinisi, L. (2003). *Pobreza, niñez y diferenciación social*. RUNA.
- Naciones Unidas (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de Derechos Humanos en la cooperación para el desarrollo*. Naciones Unidas.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 472-491). Alianza.
- Palacios, J. y Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp.98 - 140). Alianza.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor.
- Piaget, J. (1996). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Quiroga, A.M. (2008). El grupo: espacio de encuentro o alienación. En A.M Quiroga (Ed.), *El grupo como sostén y determinante del psiquismo* (pp. 103-

108).Cinco.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. *Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave* (pp.1-21). Santo Domingo, República Dominicana: Universidad de Granada.

Rosbaco, I. C. (2014). Esfera pública y constitución psíquica en niños marginarizados. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (4).
<https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.82>

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Lumen.

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Schlemenson, S. (2006). *Niños que no aprenden*. Paidós

Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial: entornos lúdicos y oportunidades de juego en el CEI y la familia en M. Benavides (Ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación* (pp.193-243). GRADE.

Stefani, G., Andres, L. & Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria, revista de Psicología y Ciencias afines*, (1), 39-55.

Stefani, G., Andres, L. & Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria, revista de Psicología y Ciencias afines*, (1), 39-55.

Tuñón, I., Laiñof, F. y Castro, H. (2014). El juego recreativo y el deporte social como política de derecho. Su relación con la infancia en condiciones de

vulnerabilidad social. *Educación Física y Ciencia*, 16 (1), 1-16.

Vidart, D. (1995). *El juego y la condición humana*. Ediciones de la banda Oriental.

Vigotsky, L.S. (2003). El papel del juego en el desarrollo del niño. En M. Cole, V. John-Steiner y E. Souberman (Eds.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 141-158). Barcelona.

Volnovich, J. (2004). *El futuro depende, ante todo, de cómo circule la infancia por el imaginario social*. Educar.

Volpi, J. y Von Pannwitz, C. (2021). *La función del juego en la construcción de los primeros aprendizajes a través del desarrollo psicomotor*. (Tesina de grado para acceder al título de la Lic. En Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario. Rosario, Argentina.

Winnicott, D.W. (2009). *Realidad y juego*. Gedisa.

APÉNDICES

Apéndice I

Consentimiento informado de participación para la institución

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada....., cuya responsable es..... DNI.....

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
.....
.....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....
.....
.....

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

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

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Apéndice II

Consentimiento informado de participación para padres:

Por el presente documento se solicita la autorización para la participación de su hijo/a de la investigación titulada, cuya responsable es.....DNI.....

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

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....

La participación de este proyecto, tanto de su hijo/a como suya, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Ninguno de los procedimientos mencionados produce ni producirán algún tipo de daño físico, psicológico o social para su hijo/a y se respetarán en todo momento las leyes y regulaciones nacionales e internacionales vigentes sobre el trabajo con niños en contextos de investigación. Asimismo, la confidencialidad de sus datos y de los de su hijo/a 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 del presente proyecto de investigación y autorizo a mi hijo/a.....

DNI..... a participar del mismo.

.....
Firma, aclaración y DNI del padre, madre o tutor

Lugar y fecha:.....

Apéndice III

Modelo de entrevista realizado

- 1) ¿En qué piensan cuando hablamos de juego?
- 2) ¿Creen que aprenden cuándo juegan?
 - En caso de que la respuesta sea afirmativa
 - a) ¿Qué aprenden cuando juegan?
 - En caso de que la respuesta sea negativa:
 - b) ¿Por qué no?
- 3)
 - a) ¿A qué juegan?
 - b) ¿Con quién/quienes juegan?
- 4)
 1. ¿En qué momentos juegan?
 2. ¿Cuánto tiempo pasan jugando?
- 5) ¿Dónde juegan?
- 6) ¿Con qué juegan?

CURRÍCULUM VITAE Y DATOS DE LAS AUTORAS

DATOS PERSONALES

Lucia Arias

DNI: 39.253.745

Edad: 26 años

Domicilio actual: Sarmiento 734

Ciudad: Roldán (Santa Fe)

Teléfono: 0341-3120451

E-mail: luliarias13@gmail.com



ANTECEDENTES ACADÉMICOS

Período: 2017-2021

Institución: Universidad del Gran Rosario. “Licenciatura en Psicopedagogía”.
Rosario, Santa Fe.

Nivel alcanzado: Cursado finalizado. Totalidad de materias aprobadas.

Período 2009-2013

Institución: Instituto Superior Particular Incorporado Nro. 9086 Paul Harris

Nivel alcanzado: Educación secundaria completa. Modalidad “Ciencias Naturales”

CAPACITACIÓN PROFESIONAL

CURSOS

2019- Formación en “Referentes Lúdicos Comunitarios” a cargo del Dr. José Luis Linaza, Dr. Facundo Corvalán y el Sr. Javier Flores Tapia. Universidad del Gran Rosario. Rosario, Santa Fe, con una duración de cuatro horas cátedra.

2020- Participación en la Clase Abierta “Nuevos Modos de aprender en Contextos Actuales” a cargo de la Mgtr. Norma Filidoro. Universidad del Gran Rosario. Rosario, Santa Fe.

2020- Participación en la Clase Abierta “Nuevos Modos de aprender en Contextos Actuales” a cargo de la Lic. Elina Dabas. Universidad del Gran Rosario. Rosario, Santa Fe.

2021- Participación en Seminario “Infancias, sus malestares y los otros: discapacidad, autismos y psicosis.” dictado por el Ps. Marcelo Rocha, en calidad de asistente con una duración de dos horas treinta minutos cátedra.

2022- Participación en 2do Congreso Internacional Virtual “Autismo y Neurodiversidad” a cargo de Fundación Neurodiversidad, con una duración de dos días.

2022- Participación en curso “Discapacidad: Aproximaciones desde una perspectiva crítica y social” a cargo de Fundación FLEDNI, con una modalidad virtual y clases asincrónicas.

EXPERIENCIA LABORAL/PROFESIONAL

2018: Atención al público en heladería. Roldán, Santa Fe.

2021: Pasante en Centro de Salud “El Gaucho”. Rosario, Santa Fe.

2021- actualidad: Cuidado infantil, Roldán, Santa Fe.

2022-actualidad: Reemplazo de integración escolar en escuela primaria. Roldán, Santa Fe.

HABILIDADES

- Conocimiento de idiomas: Inglés

Lectura: Básico.

Escritura: Básico.

Expresión Oral: Básico.

- Manejo de Microsoft Office (Word, Excel, Power Point)
- Manejo de redes sociales

DATOS PERSONALES

Julieta Barovero

DNI: 40.973.758

Edad: 24 años

Domicilio actual: Entre Ríos 1475.

Ciudad: Rosario (Santa Fe).

Teléfono: 03472 – 15449361

E-mail: julibarovero98@gmail.com



ANTECEDENTES ACADÉMICOS

Período: 2017- 2021

Institución: Universidad del Gran Rosario. “Licenciatura en Psicopedagogía”

Nivel alcanzado: Cursado finalizado. Totalidad de materias aprobadas

Período: 2011-2016

Institución: Instituto María Inmaculada. Marcos Juárez (Córdoba)

Nivel alcanzado: Educación secundaria completa.

Título: Bachillerato en Economía y Administración.

CAPACITACIÓN PROFESIONAL

CURSOS

- 2020 Asistente en Clase abierta " Nuevos Modos de Aprender en Contextos Actuales" a cargo de Mgtr. Norma Filidoro.Carga horaria: 2hs reloj.

- 2020 Curso " Vulneración de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes" realizado en el marco del programa "Córdoba Me Capacita". Carga horaria: 12 hs reloj.
- 2021 Clase Abierta "Pensar las infancias y las adolescencias desde la perspectiva de género" de la Universidad del Gran Rosario. Carga horaria: 3 hs reloj.
- 2022 Curso "Formación para Todo Público en Género y Abordaje de Violencias" de la de la Universidad Nacional de Córdoba.

EXPERIENCIA LABORAL/PROFESIONAL

- 2016: Pasante - Taller Protegido CE.CA.L: Centro de Capacitación Laboral. Marcos Juárez, Cba.
- 2020: Voluntaria en Centro Universitario de Teleseguimiento Covid-19.
- 2020: Pasante - Realización del "Taller virtual para los/las aspirantes a estudiar la Lic. en Psicopedagogía" en la Universidad del Gran Rosario. Rosario, Sta. Fe.
- 2021: Pasante - Centro de Salud "El Gaucho". Rosario, Sta Fe.
- 2021: Cuidado Infantil. Rosario, Sta Fe.
- 2022 - Actualidad: Auxiliar de taller. Centro de Pedagogía y Terapéutica de la Diversidad. Rosario, Sta. Fe.

HABILIDADES

- Microsoft Office (Word, Excel,Power Point)
- Plataformas Prezi y Canva.
- Edición de fotografías y confección de videos. Nivel amateur.
- Manejo de redes sociales