

El juego en contextos vulnerables: un estudio en la segunda infancia

Playing in vulnerable contexts: a study in second childhood

Arias, Lucia; Barovero, Julieta; Monjelat, Natalia

Lucia Arias

IRICE-CONICET-UNR, Argentina

Julieta Barovero

IRICE-CONICET-UNR, Argentina

Natalia Monjelat

monjelat@irice-conicet.gov.ar

IRICE-CONICET-UNR, Argentina

Contextos de Educación

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-e: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

núm. 35, 2023

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 16 Junio 2023

Aprobación: 12 Octubre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6934646005/>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10221005>

Autor de correspondencia: monjelat@irice-conicet.gov.ar

Resumen: El presente estudio tiene por objetivo analizar el lugar que tiene el juego, como mediador del aprendizaje, en niños y niñas de 11 a 12 años que habitan contextos vulnerables. Desde una investigación mixta de alcance exploratorio-descriptivo se pretendió conocer los significados que le atribuyen al juego los niños y las niñas, indagar si estos/as niños y niñas reconocen que aprenden cuando juegan, y describir los momentos de juego considerando los tipos, la frecuencia, el espacio físico, y recursos materiales empleados para mediar el momento lúdico. Para lograr estos objetivos se realizaron entrevistas no estructuradas de carácter grupal, a 24 niños y niñas que asisten a sexto y séptimo grado en una escuela pública de Rosario (Santa Fe, Argentina), ubicada en un contexto vulnerable. Los resultados muestran que los/as entrevistados/as, en su mayoría, reconocen que aprenden cuando juegan, pensando en la actividad lúdica principalmente como un momento para estar y socializar con otros/as, predominando en la cotidianidad 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. De esta forma se aporta al conocimiento sobre el lugar del juego en la segunda infancia desde la perspectiva de los/as niños/as. El estudio destaca la importancia de comprender el juego como un medio de aprendizaje en estos contextos y resalta la necesidad de fomentarlo en entornos educativos y comunitarios para promover el desarrollo integral de los niños y niñas.

Palabras clave: Juego, niños y niñas, contexto vulnerable, aprendizaje.

Abstract: The present study aims to analyze the role of play as a mediator of learning in 11 to 12-year-old children living in vulnerable contexts. Using a mixed exploratory-descriptive research design, the study sought to explore the meanings attributed to play by boys and girls, investigate whether these children recognize themselves as learning while playing, and describe the play moments considering the types of play, frequency, physical space, and material resources used to facilitate play. Unstructured group interviews were conducted with 24 children attending sixth and seventh grade in a public school in Rosario, Santa Fe, Argentina, located in a vulnerable context. The results demonstrate that the majority of the participants recognize themselves as learning while playing, viewing play primarily as a moment for socializing and being

with others, with social and rule-based play prevailing in their everyday lives. Additionally, it is evident that playing mostly takes place in private spaces, primarily one's own home, with intra-familial play being notably prominent. This contributes to the understanding of the role of play in early childhood from the perspective of children themselves. The study highlights the importance of comprehending play as a means of learning in these contexts and emphasizes the need to promote it in educational and community settings to foster the holistic development of children.

Keywords: Play, children, vulnerable context, learning.

INTRODUCCIÓN1

Es sabido que desde el nacimiento el juego atraviesa y acompaña a las personas de diferentes maneras. Baraldi (2005) 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). Por su parte, Scheines (1998) expresa que el juego no es una actividad como cualquier otra, sino que constituye un espacio-tiempo simbólico y mágico. Por lo tanto, tiene un papel fundamental 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. En relación a esto, Piaget (1996) invita a pensar que el juego 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. En este sentido, Fernández (2009) señala que 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. Al respecto, Huizinga (1972) señala 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.

El estudio del aprendizaje vinculado al juego es y ha sido un tema frecuente a indagar. En el transcurso de los años el juego ha sido motivo de interés en diversas áreas de investigación, cuyos aportes permiten hoy entender el jugar a partir de múltiples perspectivas en función de la mirada de cada autor. En este sentido, el juego, como entretenimiento, puede verse por momentos opuesto al aprender. Duek (2021) muestra desde el discurso de los niños y las niñas, que si bien hay quienes consideran que jugando no aprenden, para algunos/as jugar, da lugar a un aprendizaje no esforzado o sin querer, mientras que para otros/as niños/as cuanto más se juega, más se aprende. La autora hace referencia a aprendizajes no-lúdicos, es decir, a destrezas que se desprenden de esa práctica, como reglamentos, límites, posibilidades, reflejos. Desde la mirada docente, Hierro y Seller (2020), a partir de un estudio en contextos vulnerables, concluyen 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, lo que permite una mayor flexibilidad a situaciones desconocidas. Estos autores destacan que el juego motiva

NOTAS DE AUTOR

monjelat@irice-conicet.gov.ar

y despierta el interés y la curiosidad, promueve la participación de forma más activa y el disfrute del propio proceso lúdico sin esperar una recompensa más allá del disfrute del juego. Arreseygor (2020), por su parte, aporta una mirada desde el discurso de los/as adultos/as (padres y madres), mostrando que, para ellos, el juego es pensado como un momento de diversión, dispersión y de encuentro con sus hijos e hijas, otorgándole gran importancia al jugar, evidenciando diversos aprendizajes afectivos, sociales, lingüísticos y motores durante esos momentos de juego.

A su vez, al hablar de juego, existen diferentes variables que inciden o no en el jugar. Stefani, Andres y Oanes (2014), señalan 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. En cuanto a este aspecto, Lavin Fueyo y Berra (2015) permiten observar que la decisión de un/a niño/a 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, y consideran 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.

En su mayoría, los/as investigadores/as suelen recortar sus estudios al aprendizaje de la primera infancia en ámbitos educativos formales/escolares. Los/as mismos/as destacan lo fundamental que es el rol del juego en el aprendizaje sobre todo en el nivel inicial y en los primeros años de la escolaridad primaria, es decir, en los primeros años de vida. En esta línea, Piaget (1991) 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. Desde su teoría, Piaget (1996), expresa que este tipo de juego subsiste y se desarrolla durante toda la vida proporcionando una forma de adaptarse a las reglas sociales y al mundo que lo rodea, ya que es a partir del encuentro con otros pares que el niño/a comienza a conformar un punto de vista propio, sostenerlo y justificar sus acciones y pensamientos, lo que implica el desarrollo de mayor autonomía. Para el autor (1991), 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 resulta determinante en el despliegue de la actividad lúdica de los/as mismos/as.

Por otro lado, en los estudios previos sobre juego en contextos vulnerables, no se ha encontrado específicamente cuál es el rol o lugar que tiene la actividad lúdica para los niños y las niñas que habitan dichos contextos, desde sus propias miradas y discursos. Tal como se mencionó anteriormente, juego y cultura se encuentran entrelazados, el juego hace a la cultura y la cultura hace al juego, es por ello que resulta fundamental considerar 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 (Duek, 2010). Según Feixa, Fernández Planells y Figueraz Maz, (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.

Es importante entonces, 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 hoy 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. Podríamos decir entonces que este tipo de juegos vienen a presentarnos 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.

Desde la perspectiva de entender al sujeto como un ser social, es que 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, de una historia de interacciones. Con ello la autora

quiere decir 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 este marco, la presente investigación 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 vulnerables en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Con ello se busca, conocer los significados que le atribuyen al juego los niños y las niñas pertenecientes a contextos en situación de vulnerabilidad, indagar si estos niños y niñas reconocen que aprenden cuando juegan, y, por último, describir los momentos de juego de los niños y niñas participantes considerando: tipos de juego, frecuencia, espacio físico, y recursos materiales empleados.

METODOLOGÍA

Contexto y participantes

Para el logro de los objetivos propuestos, se optó por un enfoque metodológico mixto con el fin de obtener un mayor entendimiento del fenómeno que se estudió (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2008), planteando un estudio de tipo exploratorio-descriptivo (Sabino, 1992). Se trabajó con una muestra de tipo no probabilística (Hernández Sampieri et al., 2008) compuesta por 24 estudiantes de 11 y 12 años, 17 de sexo femenino y 7 de sexo masculino, que asistían al momento del estudio a sexto y séptimo grado del nivel primario de una escuela ubicada en la ciudad de Rosario. En cuanto a las condiciones de vulnerabilidad, se puede señalar que los barrios que habitan los niños y las niñas que asisten a esta institución educativa se encuentran ubicados en el distrito sudoeste de la ciudad, 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. Asimismo, a esta zona de la ciudad llega un solo transporte público, lo que dificulta el traslado, produce aislamiento y escasez de oportunidades para los habitantes menores y mayores del lugar.

Recolección y análisis de los datos

Para conocer los significados que este grupo de estudiantes atribuye al juego y las características del mismo en estas edades, se diseñó una entrevista no estructurada (Behar Rivero, 2008) que fue administrada de manera grupal, tomando como referencia los trabajos de Duek (2021), quien plantea a partir de su experiencia investigativa, la dificultad que sostienen los niños y niñas para conversar en forma individual. Asimismo, a la hora de definir las preguntas, se han puesto en valor los antecedentes encontrados, trabajando en torno a las diferentes dimensiones que han guiado el estudio, tal como se observa en la Tabla 1. Las preguntas realizadas dentro de la dimensión *Juego como situación de aprendizaje* han sido inspiradas en la investigación que lleva adelante Duek (2021); a su vez, los interrogantes referidos a las dimensiones *tipo de juego* y *espacio físico* se retomaron del estudio de Stefani et al. (2014). Para la administración de las entrevistas se conformaron grupos de 3, 4 y 5 niños/as cada uno a libre elección de los y las participantes y en función a las autorizaciones dadas por padres/tutores y docentes a cargo, quienes cumplimentaron los correspondientes consentimientos informados.

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. 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.

El análisis comenzó primeramente por reunir la información obtenida de cada una de las preguntas que habían sido previamente desgrabadas. 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 a partir de los objetivos de este estudio y sus correspondientes dimensiones de análisis. Basadas en Rodríguez Sabio (2003), proseguimos una vez separadas las respuestas/unidades de análisis, a realizar una codificación y categorización de las respuestas para identificarlas y etiquetarlas en función a determinados criterios sustentados. El sistema de categorías que hemos empleado para el análisis se presenta en la tabla 1, en la última columna.

TABLA 1
Relación entre dimensiones del estudio preguntas de la entrevista y categorías de análisis

Objetivos	Dimensiones de análisis	Preguntas de la entrevista	Categorías de análisis
Conocer los significados que le atribuyen al juego los niños/as pertenecientes a contextos vulnerables.	Significados que le atribuyen al juego	¿En qué piensan cuando hablamos de juego?	Juegos electrónicos Dispositivos electrónicos Juegos sociales y de reglas Acciones
Indagar si estos/as niños/as reconocen que aprenden cuando juegan.	Juego como situación de aprendizaje	¿Creen que aprenden cuando juegan? ¿Qué aprenden cuando juegan? ¿Por qué no aprenden?	Habilidades Socialización Acciones Contenido
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 Espacio físico Recursos materiales Frecuencia de juego	¿A qué juegan? ¿Con quién /quiénes juegan? ¿Dónde juegan? ¿Con qué juegan? ¿En qué momentos juegan? ¿Cuánto tiempo pasan jugando?	Juegos electrónicos Juegos de mesa Juegos motores Otros juegos Juego intrafamiliar Juego extra familiar Otros Espacios privados Espacios públicos/abiertos Otros espacios Dispositivos electrónicos Elementos deportivos Objetos no lúdicos Partes del cuerpo Animales Momentos del día Días de la semana Situacional Horas de reloj Cantidades

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. Este análisis 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.

EL MOMENTO DEL JUEGO INFANTIL: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS/AS NIÑOS/AS

En esta sección expondremos los resultados a los que se ha llegado luego de realizar el trabajo de campo. Primeramente, se expondrán los resultados en torno a cómo significan los y las participantes al juego, refiriéndonos también a los tipos de juegos que realizan y a los recursos materiales que emplean. Seguidamente, se hará referencia a aspectos vinculados con los espacios físicos donde el juego acontece, así como las interacciones que le dan lugar y la frecuencia en que los juegos ocurren.

Significados que le atribuyen al juego los/as niños/as

Para 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*. Dentro de la totalidad de las respuestas, el 46% refiere a juegos sociales y de reglas en los que se incluyen en gran medida los deportes, principalmente el fútbol y otros juegos en general asociados al recreo escolar, lo son *escondidas*, *mancha* . *atrapada*. A su vez, un 30% de las respuestas no están dirigidas a un juego en particular, sino que refieren a acciones que resultan de este tipo de juegos como *divertirse*, *pasar tiempo con amigos*, *ganar*. 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 GTAS”, “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.

Por otro lado, al indagar si los/as entrevistados/as reconocen que aprenden cuando juegan, la totalidad de los grupos dieron una respuesta positiva al respecto, manifestando aprender al jugar. Profundizando en el análisis, el 52% indica que se aprenden cuestiones vinculadas a la socialización, 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”*. Por otro lado, un 27% refiere al aprendizaje de acciones como *divertirse*, *ganar*, *perder* y *jugar*, y el 14% al aprendizaje de habilidades: *“(…) 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”*.

En relación con el tipo de juego, se optó por preguntarles a qué juegan y 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 clasifican sus juegos en función de los espacios a los que reconocen como propios para llevarlos adelante. Ahora bien, los resultados manifiestan que tanto dentro (76%) como fuera de la escuela (46%), los/as entrevistados/as optan en mayor medida por juegos motores, entre los que fueron nombrados principalmente *la popa*, *escondida*, y *los deportes*. 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: *“Tenemos que jugar y el que pierde sale último. Nos vamos formando en la fila.”*

A su vez, frente a la pregunta, un 28% también mencionó que fuera de la escuela opta por juegos electrónicos como *Free fire*, *Minecraft* o *GTA*. Asimismo, un 14% se refirió a juegos de mesa, por ejemplo *cartas* y *tutti-frutti*. *“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”*.

Espacios, tiempos y recursos

Con el fin de describir los momentos de juego de los/as participantes, se indagó acerca del espacio físico donde se desarrolla, tipos de juegos, frecuencia y recursos materiales empleados en el juego infantil.

En cuanto al espacio donde acontece el juego infantil, las respuestas dan cuenta que los espacios privados son los más habitados en el momento del juego de estos/as niños/as, principalmente 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, los espacios públicos o abiertos se mencionaron en un menor porcentaje (41%) entre los cuales la más reiterada fue *la cancha* de su barrio, seguida de la plaza donde los/as niños/as manifiestan en su mayoría jugar al fútbol o al hándbol: *“yo todo en la cancha al frente de la casa de ella”*.

Sumado a esto, en relación a con quien o quienes juegan, se puede ver en las respuestas un predominio de juego intrafamiliar (58%), repitiéndose en la mayoría de los casos, particularmente el juego entre primos/as y hermanos/as: *“juego al fútbol con mi primo juancito” “al fútbol, con el celu y con mi cuñado jugamos a la play”*. Se infiere que esto puede deberse a que, como expresan, algunos/as de los/as niños/as no viven cerca de sus compañeros/as. El 35% de las respuestas si bien hicieron referencia al juego con compañeros/as, esto se vio vinculado principalmente al momento escolar.

Para indagar acerca de los recursos materiales que estos/as niños/as utilizan a la hora de jugar, optamos por preguntar ¿con qué juegan? En sus respuestas, los/as niños/as enfatizan en primer lugar en el uso de dispositivos electrónicos como el celular o la computadora para jugar (43%). Al mismo tiempo, un 23% corresponde a elementos deportivos, principalmente las pelotas y un 17% a *objetos no lúdicos* (Duek, 2012), entre los que se encuentran 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”*.

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 y el 3% a animales. 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”, “con los animales que tiene mi papá, patos, gansos, gallinas, gatos, perros, tiene de todo”*.

Finalmente, con el fin de conocer la importancia que se le da a este momento en su cotidianidad se les consultó: *“¿en qué momentos juegan?”* y *“¿cuánto tiempo pasan jugando?”*. Sobre los momentos en los que juegan, un 44% de las respuestas hacen referencia principalmente a la tarde, la noche y la madrugada como momentos posteriores a la jornada escolar, para jugar. A su vez, el 41% optó referirse 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. En relación al tiempo, el 74% señala que estos/as niños/as en su mayoría pasan más de dos horas jugando.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego del correspondiente análisis de los datos obtenidos sobre el lugar que le atribuyen los/las niños/as al juego, los resultados indican que, en un mayor porcentaje de respuestas, los/as participantes le atribuyen al juego un significado social y de reglas, asociado principalmente a deportes, y a otros juegos vinculados al recreo escolar. En relación a ello, logran reconocer que aprenden cuando juegan, y consideran, que los aprendizajes que obtienen refieren principalmente a cuestiones que hacen a la relación o vínculos con otros/as: *se aprende a trabajar en equipo, a estar unidos*.

En lo que respecta al momento de juego en general, en las respuestas se vislumbran diferentes tipos de juegos, momentos del día, espacios físicos y recursos materiales que se involucran en el mismo. En este sentido, vale la pena resaltar que, tanto dentro como fuera de la escuela, predominan los juegos motores en los que priman los deportes y los juegos sociales y de reglas. En un mejor porcentaje se mencionó que dentro de sus casas los/as participantes pasan tiempo jugando a juegos electrónicos, como *Minecraft* o *Free Fire*. Dichos resultados coinciden con los del estudio de Barboza (2020) donde se demuestra que las actividades deportivas y el juego con elementos deportivos se hacen más presentes en contextos socioeconómicos bajos y en establecimientos de dependencia municipal. Nos parece pertinente destacar que entre los resultados no se halla diferencia de género en cuanto a las elecciones que realizan estos/as niños/as al momento de jugar, por el contrario, tanto niños como niñas responden de forma similar. Esta cuestión se contrapone con estudios previos que hemos encontrado como el de Lavin Fueyo y Berra (2015), Damián Díaz (2018) y Barboza (2020), que el género constituye una variable de gran influencia sobre el tipo de juego elegido.

Con respecto al espacio físico, los resultados indican que estos/as niños/as juegan más en lugares privados como en sus hogares, las casas de sus familiares y la escuela. En concordancia con lo espacial, un mayor porcentaje expresa compartir el momento del juego con su círculo familiar, particularmente con hermanos/as y primos/a, lo que no parece constituir una elección, sino que en su mayoría se relaciona con obstáculos para encontrarse con sus pares por fuera del ámbito escolar. Es por ello que el juego por fuera del círculo familiar, queda reducido al momento de la escuela. En este sentido, nuestros resultados coinciden con lo planteado en las investigaciones de Lavin Fueyo y Berra (2015) donde se expresa 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 Lavin Fueyo (2017), se puede identificar una ausencia de políticas públicas que fomenten la recreación y el uso de los espacios públicos para ello.

Acerca de los recursos materiales, un aspecto relevante refiere a que los resultados dan cuenta de que lo más utilizado en el juego son los dispositivos electrónicos, seguido de elementos deportivos como la pelota. Por otro lado, en un menor porcentaje de respuestas señalan la elección para jugar de elementos que encuentran en la calle, como fierros, palos y herramientas, mientras que otros/as optan 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, sino que abren puertas para crear, construir, dejar libre a la imaginación y el pensamiento.

La tarde, la noche y la madrugada son los momentos del día más recurridos para jugar, 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. Podríamos reflexionar al respecto que los momentos del día y las horas que se dedican al juego, podrían ser uno de los factores determinantes a la hora de elegir los espacios privados y cerrados.

Nos parece relevante mencionar que llama nuestra atención la contradicción que se genera entre los resultados, ya que, si bien para jugar se eligen mayormente dispositivos electrónicos, ante la 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. Entonces nos preguntamos ¿Por qué pareciera que en algunas ocasiones el uso de dispositivos electrónicos es considerado un momento de juego y en otras no?

Para concluir, resaltamos que en los decires 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. Es por ello que visualizamos 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

- Alfageme, B. y Sánchez Murcia, P. (2002). Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Comunicar*, (19), 114-119.
- Arreseygor, 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
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom. Bruner, J. (2003). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Barboza, M. (2020). *Diferenciación del tipo de juego en la primera infancia, según nivel socioeconómico*. [Tesis de Magister en Psicología Educacional]. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Damián Díaz, M. (2018). Los juegos y los contextos de los pre adolescentes. *Investigación Y Práctica En Psicología Del Desarrollo*, 4. <https://doi.org/10.33064/ippd41998>
- 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. Brasil. Ciénc. Esporte*, 34 (3), 649-664.
- Duek, C. (2021). Si te divertís, no aprendes nada. Claves para el análisis del juego infantil contemporáneo. *Revista del IICE*, 49, 59-72.
- 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),
- Fernández, A. (2009). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- 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.
- 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.
- 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 Quiroga, A.M. (Ed.), *El grupo como sostén y determinante del psiquismo* (pp. 103-74 108). 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.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Lumen.
- Scheines. G (1998) *Juegos inocentes, juegos terribles*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- 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.

NOTAS

- 1 El presente estudio ha sido realizado en el marco de una tesina dentro de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario. En ese contexto, la realización de este artículo se enmarca a su vez en una pasantía de investigación realizada en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. En ambos casos, la dirección del trabajo ha estado a cargo de la Dra. Natalia Monjolat.